



REVISTA INTERNACIONAL DE
CIENCIAS SOCIALES

VOLUMEN 7
NÚMERO 1



**REVISTA INTERNACIONAL
DE CIENCIAS SOCIALES**

VOLUMEN 7, NÚMERO 1, 2018



REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES

<http://lascienciassociales.com/revistas/coleccion/>

Publicado en 2018 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2530-4909

© 2018(revistas individuales), el autor (es)

© 2018 (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.

REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES

Director científico

Álvaro Luna García, Universidad de Villanueva y UNED, España

Editores

Lucía Sutil Martín, Universidad Rey Juan Carlos, España

Alfonso Unceta, Universidad del País Vasco, España

Enrico Bocciolesi, University eCampus, Italia

Aleska Cordero, Universidad Nacional Abierta, Venezuela

Ester Massó Guijarro, Universidad de Granada, España

José Antonio Mingolarra, Universidad del País Vasco, España

Norma Rodríguez Roldán, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico

Índice

- La percepción de la ciencia y la tecnología en los jóvenes del nivel medio y medio superior del municipio de Zapopan, Jalisco: Diseño y aplicación de un curso para docentes de comunicación de la Ciencia en apoyo al impulso de las vocaciones científicas 1**
Viviana Manuela Valadez Sánchez, Marco Tulio Daza Ramírez
- La jerarquización del conocimiento, las nuevas formas de gobernanza a distancia y la mercantilización de los derechos humanos: neo-colonización, índices e indicadores..... 7**
Helen Amrhein
- Herança ibérica, jeitinho e instituições políticas informais no Brasil..... 17**
Leandro do Nascimento Rodrigues, Martin Adamec, Willian Washington Wives
- El sector publicitario en España en el contexto internacional: El viraje digital..... 31**
Joan Francesc Fondevila Gascón, Eva Santana López, Josep Rom Rodríguez, Pedro Mir López, Javier L. Crespo, Lluís Feliu Roé
- De la Universidad a la pluriversidad: Alternativas educativas en América Latina para otros “desarrollos” 37**
François-Xavier Tinel, Doris Herrera Monsalve, Bernardo Hernández Umaña, Elssy Moreno Pérez
- La relación entre la didáctica teórico- de Wolfgang Klafki y los estudios sociales de la ciencia 47**
Helbert Velilla Jiménez



Table of Contents

The Perception of Science and Technology of Middle School and High School Students from Zapopan, Jalisco: the Design and Development of a Teaching Course on Transmitting Science to Students in Support of Scientific Vocation	1
<i>Viviana Manuela Valadez Sánchez, Marco Tulio Daza Ramírez</i>	
The Hierarchization of Knowledge, New Forms of Governance at a Distance and the Mercantilization of Human Rights: Neo-Colonization, Indicators and Indices.....	7
<i>Helen Amrhein</i>	
Iberian Heritage, Jeitinho and Informal Political Institutions in Brazil	17
<i>Leandro do Nascimento Rodrigues, Martin Adamec, Willian Washington Wives</i>	
The Advertising Sector in Spain in the International Digital Environment: the Digital Shift.....	31
<i>Joan Francesc Fondevila Gascón, Eva Santana López, Josep Rom Rodríguez, Pedro Mir López, Javier L. Crespo, Lluís Feliu Roé</i>	
From University to Pluriversity: Educational alternatives in Latin America for other "developments"	37
<i>François-Xavier Tinel, Doris Herrera Monsalve, Bernardo Hernández Umaña, Elssy Moreno Pérez</i>	
The Relationship between Wolfgang Klafki's Bildungstheoretische Didactic and the Social Studies of Science	47
<i>Helbert Velilla Jiménez</i>	





LA PERCEPCIÓN DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN LOS JÓVENES DEL NIVEL MEDIO Y MEDIO SUPERIOR DEL MUNICIPIO DE ZAPOPAN, JALISCO

Diseño y aplicación de un curso para docentes de comunicación de la Ciencia en apoyo al impulso de las vocaciones científicas

The perception of Science and Technology of Middle School and High School students from Zapopan, Jalisco: The design and development of a teaching course on transmitting science to students in support of scientific vocation

VIVIANA MANUELA VALADEZ SÁNCHEZ¹, MARCO TULIO DAZA RAMÍREZ²

¹ Universidad de Guadalajara, México.

² Universidad de Guadalajara, México.

KEY WORDS

*Perception
Science and Technology
Youth
Middle School and High School
Instructional design*

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify the perception that student of Middle School and High School from the municipality of Zapopan, Jalisco have about Science and Technology to promote and strengthen scientific and innovation culture in youth. Also to design and implement a course of Scientific Culture and Science Communication with the purpose of training human resources to support and divulgation of science contributing to the training of scientific vocations in young of Jalisco. Therefore, the results of this research may influence in new generations of scientists, which will assume a generous commitment to design public policies and encourage and betterment, in Scientific and Technology production in Zapopan, Jalisco, Mexico.

PALABRAS CLAVE

*Percepción
Ciencia y Tecnología
Nivel medio y medio superior
Diseño instruccional*

RESUMEN

El propósito de esta investigación es identificar la percepción sobre la Ciencia y la Tecnología (CyT) que tienen los estudiantes del nivel medio y medio superior del municipio de Zapopan, Jalisco para promover y fortalecer en los jóvenes una cultura científica y de innovación, además de diseñar e implementar un curso de Cultura Científica y Comunicación en la Ciencia (CCyCC) con el objetivo de formar recursos humanos que apoyen la difusión y divulgación de la ciencia, contribuyendo a la formación de vocaciones científicas en los jóvenes jaliscienses. Por lo tanto, los resultados de esta investigación pueden incidir en las nuevas generaciones de científicos, las cuales asumirían un compromiso generoso con el diseño de políticas públicas y propiciar una mejora en la producción científica y tecnológica del Municipio de Zapopan, Jalisco, México.

0. Introducción

Es incontrovertible la importancia que tiene el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología en todos los países. En el caso de los países latinoamericanos, en su mayoría, los avances científicos y la Tecnología dependen de las creaciones e innovaciones de países mejor desarrollados, por mencionar algunos: EEUU, Japón, Reino Unido y Alemania se encuentran encabezando los listados de producción científica; su análisis es importante, ya que se reconoce que los conocimientos generados a través de la Ciencia –y eventualmente aplicados por la Tecnología– se han establecido como factores determinantes para incrementar los niveles de bienestar de la población (Ríos y Herrero, 2005).

Polino (2011) expresa que para la generación y utilización del conocimiento especializado y de las tecnologías avanzadas es necesario tener en cuenta el papel de los centros universitarios, que son la principal fuente de generación de profesionales, técnicos y científicos altamente especializados e idóneos para incorporarse a un mercado de trabajo dinámico y en permanente cambio. En este caso, se tomaron en cuenta las instituciones educativas públicas y privadas del nivel medio y medio superior del municipio de Zapopan para tener un panorama de la percepción sobre temas de Ciencia y Tecnología, y con eso incentivar un estímulo temprano entre los jóvenes estudiantes.

1. Problemática

Existe desinformación en la juventud sobre la importancia del conocimiento científico y la Tecnología y sobre cómo estos impactan en el bienestar del país. Para vulnerarlo, es necesario obtener evidencia sobre la perspectiva que tienen los jóvenes estudiantes del nivel medio y medio superior del municipio de Zapopan, Jalisco, de la Ciencia y la Tecnología, para que una vez registrado y analizado, sea reportado a aquellos responsables de diseñar y aplicar las políticas públicas. Se pretende en futuros pasos lograr una mayor inversión en Ciencia, Tecnología y en la producción del conocimiento. Si bien desea llegar a ser un país innovador en cuanto a Ciencia y Tecnología, es necesario contar con una fuente importante de profesionistas capacitados y recursos monetarios para el cese del retraso tecnológico en México.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el estudio de percepción de la Ciencia, se tuvo la iniciativa del desarrollo de un curso titulado “Cultura científica y Comunicación en la Ciencia” que permitiría generar insumos para la promoción de las vocaciones científicas en los jóvenes.

Para el diseño de este curso, se considera como punto importante los temas sobre percepción social

de la ciencia en modalidad *b-learning*, que se compone de 30 horas, en total de las cuales 15 horas son cursadas de manera independiente y 15 horas de manera presencial. Esto permite que las actividades de aprendizaje puedan ser desarrolladas a través de TIC, es decir, realizadas por el estudiante en los medios presenciales y no presenciales.

2. Entorno metodológico

Para el desarrollo de la presente investigación, se implementó un modelo mixto. En su primera fase, se desarrolló e implementó una encuesta realizada dentro del marco del Observatorio de Ciencia, Tecnología y Sociedad del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)¹ y forma parte de un proyecto donde se analiza la percepción de la Ciencia y la Tecnología de los estudiantes del nivel medio y medio superior del municipio de Zapopan.

En la segunda fase, se desarrolló un curso titulado “Cultura científica y Comunicación de la Ciencia” que se encuentra albergado en la plataforma *moodle* de la Secretaría de Educación Jalisco.²

2.1. Tipo de estudio

En la primera fase del estudio se utilizó el método cuantitativo de tipo transversal y descriptivo, utilizando como técnica la encuesta administrada por la página web “*surveymonkey.com*” con la liga que aparece en la nota al pie.³

En la segunda fase del estudio se utilizó la metodología cuantitativa, realizando el diseño de un curso sobre cultura científica y divulgación de la Ciencia utilizando el modelo ADDIE de diseño instruccional. ADDIE es un acrónimo que describe los pasos que seguir: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación.

2.2. Tipo de instrumento

Cuestionario elaborado por el equipo coordinador a través de Polino Carmelo, Chiappe. Centro de Altos Estudios Universitarios, Organización de Estados Iberoamericanos, Observatorio de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, Centro REDES. Buenos Aires, febrero del 2009.

2.3. Procedimiento

El trabajo de campo se llevó a cabo en el mes de febrero de 2012. La encuesta se aplicó a una muestra representativa de estudiantes de nivel medio y medio superior de instituciones educativas públicas y privadas, tomando en cuenta para la presente investigación los resultados obtenidos del municipio

¹ <http://www.oei.es/observatorioocts/>

² <http://educacionvirtual.jalisco.gob.mx/>

³ <https://es.surveymonkey.com/s/pciencia12>

La percepción de la Ciencia y la Tecnología en los jóvenes del nivel medio y medio superior del municipio de Zapopan, Jalisco.

de Zapopan. Además, fue diseñado y validado un curso sobre cultura científica y divulgación de la Ciencia dirigido a los coordinadores de vinculación de los Institutos Tecnológicos y Universidades Tecnológicas de Jalisco.

2.4. Dimensiones de análisis

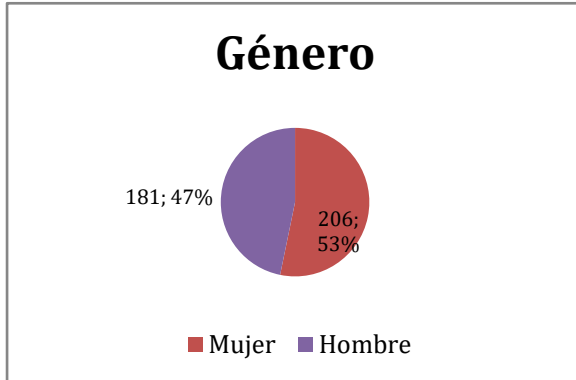
1. Imagen de la Ciencia y la Tecnología.
2. Percepción del impacto de la Ciencia y la Tecnología
3. La valoración de beneficios y de riesgos de la Ciencia y la Tecnología.
4. Motivos por los cuales los jóvenes no tienen interés por seguir carreras científicas.

3. Resultados

3.1. Género

De los 387 jóvenes del nivel medio y medio superior del municipio de Zapopan encuestados, se observó el género de los estudiantes, teniendo en cuenta que ligeramente fueron más mujeres -53%- que varones -47%. En el gráfico 1, está representado el género de los participantes.

Gráfico 1. Participantes por género.

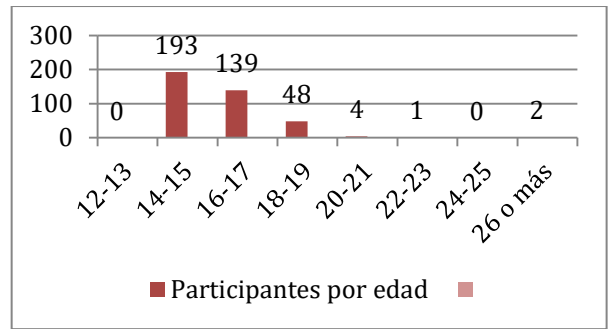


Fuente(s): Elaboración propia

3.2. Edad

Las edades de los participantes que contestaron la encuesta fueron mayores de 14 a 15 años con un 49'9%, seguida de las edades comprendidas entre los 16 y 17 años con un 35'9%. El gráfico 2 muestra estos datos.

Gráfico 2. Total de participantes por edad



Fuente(s): Elaboración propia

3.3. Asignaturas que más les gustan a los jóvenes

Los jóvenes señalaron que la asignatura que más les gusta fue la Educación física / Deportes (15'9%), seguido por Matemáticas (14%), Artes (12'2%), Lenguas, Biología y Ciencias Naturales (8'2%) cada una, mientras Computación y TIC (5'3%), Química (5'6%), Psicología (6'6%) representan aquellas de mediano interés como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Asignaturas que más gustan

Asignaturas que más les gusta	Porcentaje	Total
Matemáticas	14.8%	56
Educación Física y Deportes	15.9%	60
Biología y Ciencias Naturales	8.2%	31
Historia	4.2%	16
Derecho	3.2%	12
Tecnologías	4.2%	16
Lengua	8.2%	31
Contabilidad	0.8%	3
Computación y TIC	5.3%	20
Química	5.6%	21
Física	2.6%	10
Español	1.9%	7
Artes	12.2%	46
Geografía	0.8%	3
Filosofía	1.9%	7
Psicología	6.6%	25
Comunicación	3.7%	14

Fuente(s): Elaboración propia

3.4. Asignaturas que menos les gustan

Los jóvenes señalaron como primer lugar las Matemáticas (29'2%), Historia (21'4%) y Química (10%). Podemos con ello interpretar que, así como

también les gusta la materia de Matemáticas, también es la que mayor desinterés les provoca, aunque la proporción de jóvenes que afirma que no le agradan estos cursos es mayor, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Asignaturas que menos les gustan

Asignaturas que menos les gustan	Porcentaje	Total
Matemáticas	29.2%	112
Educación Física y Deportes	1.0%	4
Biología y Ciencias Naturales	1.3%	5
Historia	21.4%	82
Derecho	4.9%	19
Tecnologías	1.3%	5
Lengua	5.5%	21
Contabilidad	2.3%	9
Computación y TIC	2.9%	11
Química	10.7%	41
Física	4.7%	18
Español	4.9%	19
Artes	2.6%	10
Geografía	2.1%	8
Filosofía	3.4%	13
Psicología	0.8%	3
Comunicación	1.0%	4

Fuente(s): Elaboración propia

3.5. Continuación de sus estudios posteriores al actual

Las expectativas de continuar estudiando después de terminar la enseñanza media o media superior son muy altas entre los jóvenes, pues el 98% de ellos afirma que sí quiere seguir estudiando. En la gráfica 3 está representado el porcentaje total por indicador:

Gráfico 3: Continuación de sus estudios posteriores



Fuente(s): Elaboración propia

3.6. Área profesional

Al 98% de los jóvenes que afirmaron que quieren continuar sus estudios después de la enseñanza media o media superior se les preguntó qué área profesional les gustaría estudiar. Se puede observar que Medicina, Psicología y Gastronomía son las de mayor preferencia. La figura 1 representa esta elección:

Figura 1. Preferencia de carrera universitaria

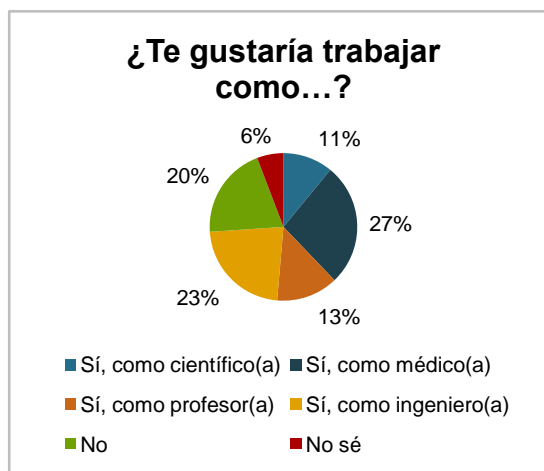


Fuente(s): Elaboración propia, <http://wordle.net/>

3.7. Trabajar como: científico, médico, profesor o ingeniero

La más demandada fue médico (27%), seguido de ingeniero (23%) y un rotundo no a ninguna de las anteriores (20%), dejando al final científico (11%). La gráfica 4 muestra esta relación.

Gráfico 4. ¿Te gustaría trabajar como científico, médico, profesor o ingeniero?



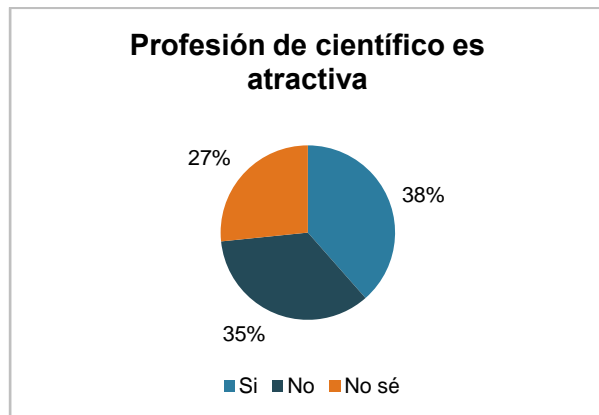
Fuente(s): Elaboración propia

3.8. La profesión de físico es atractiva

Un 38% opina que la profesión de científico es atractiva. Sin embargo, un 35% manifestaron que no les era relevante y, si sumamos los indecisos – es decir, un 27%-, tenemos que continuar

fortaleciendo tanto la imagen que el joven tiene sobre el científico, así como el poderse desarrollar laboralmente en este ámbito. En la gráfica 5 están representados estos datos.

Gráfico 5. Valoración de la profesión de científico: ¿Es atractiva?



Fuente(s): Elaboración propia.

4.1 Ficha del curso:

FICHA DEL CURSO

Nombre del curso: Cultura científica y comunicación de la ciencia (CCyCC)

Participantes:30

Sede del curso: Instituto Tecnológico de Zapopan.

Costo: Gratuito

Tutores:

Ambiente Virtual de Aprendizaje: Moodle instalado en el sitio

<http://educacionvirtual.jalisco.gob.mx/course/category.php?id=94>

Duración: 1 mes (30 horas)

Modalidad: B-Learning (Blended Learning)

Objetivo: Dar a conocer a los participantes los puntos básicos sobre la cultura científica y comunicación de la ciencia que les faciliten cumplir con su misión de identificar, discutir y proponer iniciativas y propuestas que fomenten mejores prácticas en la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, en los sectores público, social y privado, a fin de resolver problemas muy específicos en el marco de las políticas en estas materias.

5. Conclusiones

Se lograron cumplir los objetivos previstos en la investigación al conocer la percepción de la Ciencia y la Tecnología en el marco de la cultura científica en los jóvenes del nivel medio y medio superior del municipio de Zapopan, Jalisco. Los resultados muestran un gran desafío sobre cómo fomentar la profesión científica entre los jóvenes que aún no eligen una carrera profesional o universitaria y la motivación que podrían tener hacia ella (Calderón, Vergara & Jiménez, 2014).

4. Diseño de un curso de Cultura científica y Comunicación de la Ciencia (CCYCC)

Con base en los resultados de la investigación, se presenta a continuación el diseño, implementación y evaluación del curso en línea "Cultura científica y Comunicación en la Ciencia". Este trabajo se denomina como una innovación educativa en el área del diseño a través de la elaboración del tema mencionado en la modalidad de *blended learning* para el logro de un aprendizaje significativo, mismo que fue seleccionado por la combinación del ambiente físico y virtual.

Este panorama permite propiciar prácticas efectivas para comunicar temas de Ciencia y Tecnología y, con ellos, promover vocaciones científicas y tecnológicas que son un imperativo del presente para un futuro deseado (Calderón, Vergara & Jiménez, 2014), pero para llevarla a cabo se debe contar con espacios y/o actividades que lo permitan. Al respecto podemos mencionar que las ferias de Ciencia y Tecnología o los clubes de Ciencia o de Tecnología, los que en forma explícita o implícita tiene como objetivo despertar el interés en la Ciencia y Tecnología.

6. Referencias bibliográficas

- Calderón, R., Vergara, M. y Jiménez, J. (2014). El imaginario de las jóvenes de educación media y Media superior sobre la ciencia y tecnología en la ZMG. Revista de Comunicación de la SEECI. Recuperado de: [file:///Users/vivianavaladez/Downloads/305-726-3-PB%20\(1\)%20\(1\).pdf](file:///Users/vivianavaladez/Downloads/305-726-3-PB%20(1)%20(1).pdf)
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2008). «Declaración de el Salvador». XVIII Cumbre Iberoamericana. Disponible en: www.oei.es/xviiicumbredec.htm.
- Polino, C. (Comp.) (2011). Los estudiantes y la ciencia. Encuesta a jóvenes iberoamericanos. Buenos Aires: Observatorio CTS, OEI. Disponible en: www.oei.es/salactsi/libroestudiantes.pdf.
- Polino, C y Chiappe, D. (2009). "Proyecto: Percepción de los jóvenes sobre la ciencia y la profesión científica ", encuesta en Buenos Aires, Centro Redes, OEI, AECID.
- Ríos Gómez, C., & Herrero Solana, V. (2005). La producción científica latinoamericana y la ciencia mundial: una revisión bibliográfica (1989-2003). Revista interamericana de Bibliotecología, 28(1), 43-61. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012009762005000100003&script=sci_arttext&tlng=en



LA JERARQUIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO, LAS NUEVAS FORMAS DE GOBERNANZA A DISTANCIA Y LA MERCANTILIZACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

Neo-colonización, índices e indicadores

The hierarchization of knowledge, new forms of governance at a distance and the mercantilization of Human Rights: neo-colonization, indicators and indices

HELEN AMRHEIN

Universidad Federada de Costa Rica, Costa Rica

KEY WORDS

*Hierarchization of Knowledge
Human Rights
Indices
Neo-Colonization
Governance*

ABSTRACT

The proliferation in the uses of indicators in the human rights area have rendered and naturalized them into new forms of knowledge construction and hierarchization, as well as tools of governance at a distance. As a consequence of this naturalization in its uses, the democratic political processes of reflexivity and concertation have been undermined by the hierarchical construction of technical knowledge as superior. Despite their huge limitations, opacity in their construction and essentialism, indicators are portrayed in our evermore imbued by corporate values societies, into new forms of power/knowledge, violence and neo-colonization. Through an ethnographic approach this research follows the historical evolution of indicators, from astronomical tools of measurement to their uses as instruments upon which political, economic and social policies are taken.

PALABRAS CLAVE

*Jerarquización del conocimiento
Derechos humanos
Indicadores
Neo-colonización
Gobernanza*

RESUMEN

La proliferación en la utilización de indicadores en el área de derechos humanos, los ha convertido y naturalizado como nuevas formas de construcción y jerarquización del conocimiento, así como en herramientas de gobernanza a distancia. Como consecuencia de esta naturalización en los usos, se han minado los procesos políticos democráticos de reflexividad y de concertación, al limitar el debate y los consensos necesarios en la toma de decisiones políticas, socavados por una jerárquica construcción de supremacía de las decisiones técnicas. A pesar de sus grandes limitaciones, la opacidad en su construcción, y su esencialismo, los indicadores en nuestras sociedades permeadas por valores corporativos, se han constituido en nuevas formas de poder/saber, así como de violencia y neo-colonización. Siguiendo una investigación etnográfica, este trabajo sigue la evolución histórica de los indicadores desde sus inicios como herramientas de medición astronómicas, hasta sus actuales usos como instrumentos de evaluación imperiosos en la toma de decisiones políticas, económicas y sociales.

Introducción

Es innegable la agilidad que aportan los índices e indicadores, al facilitar la presentación de gran cantidad de datos, los que normalmente requerirían para su exposición, de una gran inversión en tiempo, esfuerzo e interpretación especializada. Su presentación de esta forma así condensada, permite sin duda su rápida comprensión y difusión a amplias y diversas audiencias. Los increíbles avances en el desarrollo de áreas como la informática y las comunicaciones, han hecho posible que la tecnología utilizada para la recolección y contabilización de grandes cantidades de datos, sea accesible a una escala casi mundial, a costos relativamente bajos y con programas amigables para los potenciales usuarios; factor que ha sido crucial en la proliferación y naturalización del fenómeno.

Los datos y la estadística forman parte de nuestra vida diaria, aunque en la mayoría de los casos no seamos conscientes de su prevalencia e importancia, así como tampoco del poder que estos datos ejercen, no solamente sobre nuestros entornos nacionales e internacionales, sino también a nivel de nuestra vida personal, tanto pública como privada. Así al nacer, somos pesados y medidos, se nos asigna una identificación numérica que nos acompañará e identificará el resto de nuestras vidas y dará cuenta de nuestra muerte. Iniciamos así, nuestro ingreso a un mundo paralelo; a un mundo de números y estadísticas en el que como si de un diario de vida se tratara, la mayor parte de nuestros actos van siendo archivados, formando parte de los datos que irán construyendo nuestros perfiles personales de información.

Gracias a los avances tecnológicos, todos nuestros datos personales como edad, educación, reportes académicos, bodas, divorcios, empleos, multas de tránsito, enfermedades y en nuestra época gracias a la virtualización del dinero, todas nuestras transacciones económicas, desde nuestro mercado semanal, hasta la compra de un coche o viajes, quedan registradas y son además agregadas a otras miles de millones de transacciones diarias alrededor del mundo, información que es catalogada y codificada tanto por instituciones públicas como privadas a nivel local y mundial, en lo que se constituirán como los datos necesarios para ser utilizados como parámetros sobre los cuales establecer patrones de conducta, con los cuales construir por ejemplo, patrones de consumo que servirán para diseñar tanto políticas públicas, estrategias mercado, predicciones sobre salud, vivienda o determinar y establecer todo tipo de rankings, desde cumplimientos de derechos humanos, hasta pretender determinar cuál es el país más feliz del mundo. Esta información estadística será utilizada y nos afectará

personalmente en las más diversas formas imaginables, desde establecer si nuestros hijos e hijas cumplen con los criterios mínimos para ingresar a ciertos ámbitos educativos considerados como “líderes” o si por el contrario, deberemos aceptar que forman parte de lo que el sistema considera como promedio; cuánto pagaremos por nuestras hipotecas y seguros de vida, o la última pastilla “milagrosa” en boga que nos recetará nuestro médico para la presión, y claro adelantarse a nuestros gustos y patrones de consumo, para diseñar los nuevos productos acorde a los gustos reflejados en nuestras compras y diseñar así productos “a la medida” para ser lanzados al mercado.

Como vemos, esta proliferación de lo que se ha denominado como nuevas tecnologías de medición, que pretenden medir y jerarquizar, casi todas las actividades y fenómenos humanos, ha sido gigantesca. Su desarrollo y expansión las ha convertido en herramientas indispensables para presentar datos y evidenciar situaciones, pero esta naturalización en sus usos ha ido paralelamente oscureciendo cada vez más, los amplios cuestionamientos y discusiones históricas sobre sus grandes peligros. La fuerza de su irrupción, ha cambiado y distorsionado la toma de decisiones en áreas que otrora se distinguían por su alta reflexividad, investigación y ponderación y desde las cuales, gracias al diálogo y al debate, surgían construcciones de significados comunes, situados dentro de sus nichos vitales; acuerdos y significados que servirían para guiar las políticas nacionales e internacionales, así surgidas desde un proceso democrático de consensos, proceso que como veremos se ha visto grandemente debilitado como resultado del poder de las nuevas tecnologías de medición, cuyo exponencial incremento y su correspondiente naturalización, las ha convertido en nuevas formas de producción de conocimiento y gobernanza (Engle Merry, 2011; Davis, Kingsbury et. al., 2012; Liebowitz y Zwingel, 2014), las cuales despojadas de sus procesos de reflexividad y debate, aunadas a la incorporación de prácticas de métrica comercial y corporativa, tales como su uniformidad y posibilidades de comparación evaluativa o benchmarking, las posicionan como un pretendido producto terminado y científico, que ha desplazado los centros de poder político mundial, hacia lo que algunos autores han denominado como “new centers of calculation” (Engle Merry, 2011), término que se podría traducir como “nuevos centros de recuento”; entendidos estos como nuevos los nuevos centros de poder hegemónico, político y económico.

Esta incesante producción de índices e indicadores cada cual, con su propia metodología en la construcción de sus variables, es presentada al público como la más clara y exacta medición del fenómeno que se pretende medir, opacando de esta

forma las gigantescas áreas oscuras que se esconden, bajo su aparente manto de transparencia y sencillez. Así los indicadores, presentados como un método científico y objetivo, han sido convenientemente naturalizados tanto por aquellos a quienes sirve como herramienta de gobernanza a distancia, como por aquellos a quienes sirven de excusa para no asumir la responsabilidad ante sus electores de sus decisiones políticas, al ofrecerles un instrumento que les permite escudar su inopia, bajo el argumento de que la evidencia “técnica” presentada por los indicadores no deja lugar a cuestionamientos políticos.

En suma, una jerarquización del conocimiento que otorga a los argumentos técnicos y científicos, supremacía sobre todas las otras formas de conocimiento. Sus usos permiten por tanto, no solamente la elusión y dilución de las responsabilidades políticas, sino también la limitación de los poderes de decisión soberanos, ya que al depender las naciones o instituciones de la asignación de recursos internacionales, se ven obligados a asumir formas de auto-regulación, que constituyen nuevas y solapadas formas de gobernanza a distancia, asentadas en prácticas de lo que Foucault llamó técnicas disciplinarias y Byung Chun Han ha denominado como formas de auto-explotación (Han, 2014). Estas nuevas formas de poder/saber diseñadas para controlar y dirigir las conductas (Gordon, 1991), se aplican al filo de lo que constituye una violenta forma del poder, entendido este según la definición de Foucault que establece que, el elemento que permite distinguir un acto violento de uno que no lo es, radica únicamente en que quien sufra los embates del poder, logre mantener la posibilidad de actuar libremente. Esta limitación al libre actuar y decidir de las naciones, mina también los valores democráticos primordiales del diálogo, la discusión y la concertación, lo que refuerza los cuestionamientos sobre la implementación de nuevas formas y estrategias de neo-colonización, en las que la imposición de políticas surgidas desde los poderes hegemónicos, queda encubierta bajo la cortina de la auto regulación. Para entender claramente el poder de estas nuevas formas de poder/saber y su naturalización, es útil hacer un pequeño recorrido histórico en su desarrollo.

Una breve historia de los indicadores y sus usos

Stiegler, (1986) apunta que lo que hoy en día conocemos como estadística, se desarrolló gracias a la mezcla surgida de la combinación de las mediciones astrológicas, las observaciones de geodesia y la evolución de la comprensión del papel que juegan las probabilidades y la inferencia. A pesar de que algunos autores sostienen que la

estadística como la conocemos en nuestros días, no surge sino hasta finales del siglo diecisiete (Anderson, 1992; Kendall, 1960; Shogan, 1999), otros autores sostienen que ya desde 3.500 años a.C. durante la época egipcia, se conocían y aplicaban métodos estadísticos (Eves 2002). Al hablar de la historia de la estadística, son los romanos tal vez el pueblo generalmente más conocido por sus usos; recordemos por ejemplo el famoso censo bíblico de la Natividad cristiana. Roma ejerció un fuerte dominio y control de las poblaciones y bienes dentro de su gigantesco imperio gracias en parte, a un estricto control de la información que lograba recabar.

Luego de la caída de Roma los usos estadísticos declinaron casi completamente, por lo que la información sobre nacimientos y muertes durante la Edad Media es poca y confusa; limitándose a los registros llevados muchas veces de manera independiente, por algunas abadías y gobiernos locales. Según Foucault (1991) durante el siglo XVI surgen en occidente, nuevas formas de conocimiento y aparatos administrativos de la mano de las nuevas monarquías territoriales, las que dan paso a nuevas formas de gobernanza en las emergentes ciudades estado. Esta nueva ciencia se llamó estadística, que literalmente quiere decir: ciencia del Estado. Al hacer un recuento histórico de los datos estadísticos desde esta época, se evidencian claramente las construcciones y prejuicios de raza, clase y género imperantes en los diferentes Estados, reflejadas en los datos recopilados. Queda claro que quién censa, tiene el poder para determinar qué o quienes se consideran como importantes de ser censados. Así por ejemplo a pesar de que en muchos países occidentales los censos poblacionales fueron mandatorios desde los siglos XVII Y XIX, no existen muchas veces datos sobre grandes sectores de la población como por ejemplo mujeres, niños o esclavos, ya que el criterio normalmente utilizado era el de hogar, es decir se censaban los hogares en la figura de su representante o cabeza de familia únicamente; los sirvientes, niños, mujeres y esclavos, se consideraban como pertenecientes a este, no como seres dignos de ser individualizados y en el mejor de los casos cuando eran tomados en cuenta, lo eran como información accesoria que serviría de marco para determinar la riqueza o no del hogar censado.

Durante los siglos XVII Y XIX, los censos retoman su auge al ser utilizados como método para promover y justificar la necesidad o no, de las nuevas políticas sociales de la época. Era una práctica común durante la época victoriana, que los datos estadísticos fueran manipulados para que coincidieran con las medidas e intereses que se querían promover (Holt 2008), tanto por los poderes de gobierno, así como por grupos de presión, quienes “ajustaban” los datos a la necesidad de las políticas pretendidas o por el

contrario, para que sirvieran de evidencia para fundamentar la negativa a las peticiones de cambios en las políticas sociales. Como medida de contención ante lo que se tornó en un creciente y descarado manoseo de los datos, a mediados del siglo XIX se comenzaron a tomar medidas para abordar los problemas existentes en cuanto a metodología y la recolección de la información. A pesar de estas disposiciones, los problemas de opacidad siguieron presentándose por lo que ya desde entonces, muchos advirtieron sobre los peligros que presentaban los usos de la estadística en la toma de decisiones públicas, advirtiendo que esta técnica estaba permeada por un subtexto político que quedaba escondido, bajo su aura de pretendida objetividad científica, y evidenciarse su poder para manipular ciertas condiciones sociales, que no convinieran a quienes ejercían el poder político.

A pesar de las voces de alerta emitidas por la Asociación Británica para el avance de la Ciencia, que preocupadas ante el creciente y amplio uso de los indicadores en diferentes áreas externaban cautela, en 1834 se constituyó la Asociación Londinense de Estadística. Esta asociación, logró constituirse eso sí bajo la expresa prohibición de utilizar los métodos estadísticos, para propugnar ideas políticas y o decisiones económicas (Eves, 2002). Los indicadores sociales fueron impulsados en una época en la cual el positivismo y su concepción de una supuesta realidad independiente y objetiva estaban en auge, por lo que su uso fue promovido como una herramienta técnica y objetiva que era capaz de brindar al unísono, una perspectiva desde el todo y sus partes que lograba visualizar además, la trayectoria y los cambios que en el tiempo podrían haber sufrido los datos, así como evidenciar los nuevos e importantes movimientos poblacionales, que en esa época se habían incrementado como consecuencia del crecimiento de las nuevas sociedades industrializadas. Estos argumentos sirvieron para que, desde entonces, este método de medición y diagnóstico, fuera cada vez más utilizado como una herramienta que lograba brindar una aparente información clara y concisa, a pesar de las grandes opacidades en su construcción.

Así la estadística y el uso de los datos como descriptores de una supuesta realidad objetiva, se convirtió en uno de los proyectos de la Modernidad y en el pilar del “conocimiento sistematizado”; un conocimiento que se pretendía inmune a los prejuicios y a las subjetividades, al ser presentado como fruto de la mecánica y de las invariables y diáfanas leyes matemáticas (Merry, 2011). La estadística se convirtió entonces, en una herramienta fundamental de las tecnologías de gobernanza, y entre sus otros muchos usos prácticos, fue utilizada como la herramienta técnica para decidir por dónde pasarían las nuevas líneas

ferroviarias y establecer las incipientes y novedosas estadísticas de salud, que serían utilizadas por las crecientes industrias de transportes y aseguramientos entre otras.

Luego de la Segunda Guerra Mundial, la estadística experimentó una gran expansión de la mano de la necesidad de información macro económica, como herramienta para guiar los programas de recuperación y desarrollo de las emergentes instituciones internacionales. En un contexto de pos-guerra en el que prevalecían los resentimientos y la falta de confianza, la nueva tecnología estadística de clasificar a los países con un método “objetivo” acorde con su desempeño, logró convencer a las mayorías sobre sus bondades. Luego del éxito obtenido por los novedosos indicadores económicos durante los años sesenta del siglo pasado, se acuñó el término de “indicadores sociales” (Land, 1983, Ferris 1988), en un intento por emular ese éxito, en el sector de las ciencias sociales.

A pesar de su impulso inicial en esta área, las voces de alerta dentro del sector social no se hicieron esperar y denunciaron las claras limitaciones que los indicadores sociales presentaban en cuanto a subjetividad y opacidad en sus metodologías, diseños y recolección de datos. A pesar de los avisos, el uso de indicadores sociales siguió en aumento y durante los años setentas surgieron términos que hoy en día nos son muy conocidos, tales como ingeniería social y metas de desarrollo, conceptos que, entre otros, las fueron posicionando y naturalizando cada vez más en el imaginario colectivo.

Durante los años 80, el uso de los indicadores dentro del área de los Derechos Humanos fue de nuevo altamente cuestionado. Sus usos fueron considerados y denunciados como irrelevantes y causantes de confusión al reconocerse que, al ser los indicadores sociales herramientas diseñadas para lidiar con números y “datos duros”, compartían tanto los beneficios, como los peligros derivados de sus orígenes como herramientas financieras (Land, 1983; Ferris, 1988; Rosga & Satterthwaite, 2009). A pesar de estos señalamientos, sus innegables virtudes como instrumentos que permiten presentar gran cantidad de datos e información de una manera simple y concisa, prevalecieron sobre sus advertidas debilidades. La Convención de Viena de 1993 al declarar la indivisibilidad, universalidad e interdependencia de los Derechos Humanos, es señalada como el motor que le dio un nuevo impulso y fuerza a los indicadores como herramientas para monitorear el contenido de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), que hasta entonces eran concebidos como “aspiracionales” o no exigibles por gran parte de los países, en razón de la dicotomía en la que se incurría por algunos sectores de los Derechos Humanos, al contraponer los derechos

civiles y políticos como obligaciones de resultado, en tanto que los DESC se consideraban como cualitativamente diferentes, al ser concebidos estos como obligaciones de conducta.

Esta construcción discriminatoria de los Derechos Humanos, está hoy completamente superada, pero es necesario recordarla para entender las necesidades a las que se enfrentaban quienes en esa época trabajaban en esta área y que no contaban con herramientas que les permitieran evaluar sistemáticamente, el cumplimiento de los diferentes instrumentos internacionales que establecían su protección (Rosga & Satterthwaite, 2009) e implementación. Así surgió el problema de lograr determinar, qué derechos formaban parte de los DESC y cuáles no. Esta disyuntiva representaba un nuevo desafío metodológico en el uso de los indicadores, que al pretender delimitar cuál era el objeto que se pretendía medir, evidenció los severos problemas de conceptualización que surgían al tratar de establecer consensos que establecieran, qué es exactamente aquello que constituye el objeto del derecho que se pretende evaluar.

Como bien lo aclara Stiegler (1986), para que cumplan con los requisitos del método científico, las mediciones deben poder ser comparadas. Por tanto, para que sean susceptibles de comparación, se requiere de un acuerdo común en cuanto a su exactitud, lo que significa poder medir y expresar certeramente su nivel de incertidumbre y los valores inferenciales que de ella derivan” (p.1)¹. Es así como en la práctica, establecer cuáles conductas forman parte del objeto a ser medido devienen en problemática. ¿Cómo se mide el concepto de la libre expresión; cuáles conductas lo construyen y cuáles no?; ¿cuáles son y cómo se constituyen los parámetros de igualdad que se pretenden proteger? ¿Qué entendemos por igualdad? ¿estamos conceptualizando una igualdad formal o substantiva y por qué? ¿Qué papel juega la equidad etc.? Estas son solamente algunas de los miles de interrogantes que surgen en la práctica al tratar de otorgarle un valor jerárquico a un Derecho Humano y pretender otorgarles un valor determinado a cada uno, como método para poder medirlos y compararlos entre sí. Pero entonces: ¿Cómo medir y comparar derechos como la libre expresión, la igualdad o la libertad de pensamiento? ¿Cuántas torturas equivalen a una muerte? ¿Qué es ser pobre? Estos y otros tantos conceptos representaban y siguen representando aún hoy, grandes retos metodológicos que siguen dando pie, a no pocas denuncias de inconformidad y manipulación política, cuando se utilizan indicadores como herramienta política de medición, bajo la innegable evidencia de que la conceptualización del objeto a medir, estará siempre permeada por criterios subjetivos, que son

los que en definitiva determinarán la construcción y conceptualización del objeto que se pretende medir.

El fin de la guerra fría, permitió la recopilación de gran cantidad de información, por las nuevas y fortalecidas instituciones internacionales amparadas a las nuevas políticas de apertura y globalización. Así, a pesar de que las clasificaciones internacionales comparando el desempeño entre varios países ya se habían venido utilizando desde la Segunda Guerra Mundial, sus usos no habían llamado mayormente la atención hasta que el Banco Mundial realizó una publicación en conjunto con el Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en la que los resultados de las mediciones que se hicieron sobre el desempeño de los países, fueron comparados utilizando una tabla en la que se los clasificaba ordinalmente con notas o puntuaciones. Era esta la primera vez que se creaba una tabla de clasificación, en la que se pretendía establecer una relación de la incidencia que tenía el concepto de Libertad sobre el crecimiento económico de un país; medición que dio origen a lo que fue el entonces primer intento de sistematización de lo que se llamó, el Índice de Libertad Humana (Barsh, 1993). La presentación de este índice, generó una gran confrontación con el entonces grupo de naciones que en las Naciones Unidas conformaban el denominado Grupo de los 77 (G77).

El G77 pretendió refutar los resultados del informe presentado, argumentando que intentar medir conceptos abstractos tales como la libertad, no puede sino ser el fruto de una perspectiva personal y subjetiva; por lo cual el grupo cuestionó airadamente, la metodología utilizada en la conformación de las variables. A estas recriminaciones el PNUD contestó que el reporte era perfectamente compatible con la Declaración de los Derechos Humanos, al tiempo que negaba los rumores que ya corrían, sobre el posible condicionamiento de la asignación de las partidas económicas de cooperación, a los resultados de la medición y el lugar obtenido por los diversos países en la clasificación general del informe elaborado.

A pesar de las promesas anteriores, el Banco Mundial publicó el informe del nuevo Índice de Libertad Humana unas pocas semanas después. En este se hacían correlaciones estadísticas con la intención de demostrar cómo el respeto o no a los Derechos Humanos, tenía una incidencia directa en la constitución de las economías nacionales. Este segundo informe generó nuevas y aireadas acusaciones por parte del G77, ante las cuales “durante una sesión del Consejo de las Naciones Unidas de febrero de 1992 el Consejo acordó que, en lo subsiguiente, no se volverían a publicar clasificaciones en las que los países fueran numerados jerárquicamente, pero que la investigación en el área de los indicadores podría proseguir” (Barsh, 1993, p.89). Así a pesar de las

¹ Traducción de la autora.

promesas hechas, la elaboración de indicadores y sus consecuentes publicaciones en forma de tablas clasificatorias, pronto iniciaría un incremento expansivo gigantesco de la mano de la incorporación de las nuevas tecnologías de auditoría, las que junto con los conceptos importados desde la actividad corporativa, llegarían a conformar lo que hoy en día conocemos como centros de recuento; centros desde los cuales como veremos, se generan y fortalecen las actuales y crecientes tecnologías de gobernanza a distancia, así como a nuevas formas de generación del conocimiento.

Los índices e indicadores como formas de conocimiento y gobernanza

Gobernanza es un término muy amplio que variará muchísimo en su acepción, dependiendo del enfoque que se pretenda resaltar. Gobernanza es así un concepto mucho más amplio que el de la mera regulación, aunque las diferencias entre los dos conceptos sean muchas veces tan sutiles, que su distinción se convierta en una tarea difícil. Es por esta razón, que en este trabajo ambos conceptos son utilizados indistintamente, con la idea de lograr una noción de gobernanza amplia tal como la definida por Foucault, quien la describe como la conducta de conductas; es decir una forma de actividad, que pretende modelar, guiar y afectar la conducta de las personas o grupos de ellas (Gordon, 1991). Así gobernanza en sentido amplio comprendería también las relaciones interpersonales, las relaciones dentro de las instituciones y comunidades, así como aquellas relacionadas con el ejercicio político de la soberanía nacional. Este concepto comprende que las formas posibles de ejercer presión para influenciar las formas de producción y distribución de recursos, pueden ser múltiples e incluyen lo que se ha llamado como “tecnologías de gobernanza” (Miller y Rose citado en Davis, Fisher et. al, 2012, p.11) o técnicas de poder (Han, 2014); dentro de las que se incluyen entre otras: la asignación o condicionamiento de asignación de diferentes tipos de recursos, tanto materiales como dinero o de personal, o recursos inmateriales como la información, así como las formas de auto-regulación y auto-explotación.

Foucault (citado por Escobar, 2008), establece también que el proceso a través del cual se concreta la realidad social, surge de la articulación del conocimiento con el poder de lo expresado y visibilizado. De acuerdo a esta definición, para poder entender los alcances del discurso, se debe analizar todo el sistema de relaciones y no simplemente sus elementos; por lo que las formas en que el poder, el conocimiento y la construcción de lo social, se intersectan y entrelazan, son claves

para dimensionar y entender las formas en que los índices e indicadores se conforman como los pilares generadores, en la construcción de la naturalización de las nuevas formas de conocimiento y gobernanza a distancia. Siguiendo esta argumentación, establecer, quién tiene el poder de nombrar, delimitar y visibilizar un objeto, es una pregunta crucial, cuya respuesta nos logrará alumbrar el camino muchas veces oscuro, en que se mueven quienes tienen el poder suficiente para conformar y construir realidades.

Así este concepto amplio de gobernanza, estará íntimamente ligado al concepto de poder enunciado por Foucault en su estudio sobre las técnicas disciplinarias; es decir una amalgama que constituye una nueva forma de poder/conocimiento, en la que ambos conceptos quedan entrelazados, integrándose y reforzándose mutuamente, formando parte de las técnicas utilizadas para observar, monitorear y controlar las conductas de los individuos situados dentro del rango de alcance de las instituciones sociales y económicas que lo ejercen (Gordon, 1991). Siguiendo este entramado entenderemos cómo el poder, se convierte en un infinito juego de estrategias, que se aplica no solamente a individuos sino a cualquier conglomerado, incluyendo a naciones e instituciones, tanto públicas como privadas y como es esta forma de poder, la que se equipara con y encubre al concepto de violencia, cuando este es aplicado a aquellos individuos o conglomerados, quienes precisamente como resultado de esta compleja red de fuerzas, ven cercenadas sus posibilidades de autodeterminación y por tanto, de actuar en completa libertad.

Son estos mismos entramados del poder y sus diversas ramificaciones, los que son utilizados por los centros de poder hegemónico al aplicar los resultados de mediciones de cumplimiento como los indicadores, como formas de ejercer el poder para determinar y exigir un tipo de comportamiento determinado bajo pena de no asignar recursos materiales o económicos, en áreas de desarrollo y cooperación internacional. Es desde este análisis y al lograr enfocarnos, no únicamente en los elementos aislados de esta forma de poder, sino en el sistema como un todo, que se logra develar el uso de los indicadores como una nueva forma de aplicar el discurso desarrollista de los años 70 del siglo pasado, en el cual la visión hegemónica y el poder de designar lo que se considera como desarrollo deseable y legítimo, queda apresado por los centros de poder económico mundial. Un sistema detentador del poder para determinar y nombrar situaciones, objetos, conceptos y estrategias, que estableció los pilares de la jerarquización y la construcción del conocimiento que hoy se reproduce desde los nuevos centros de medición o recuento.

Para entender cómo opera este discurso de los indicadores como constructores de formas de conocimiento, será útil analizar algunas de sus características más importantes:

Jerarquización del conocimiento técnico y científico

El objeto de la estadística es la información y su objetivo es el entender la información contenida en los datos (Bartholomew, 1995). La imposición de los índices e indicadores como representaciones matemáticas del fenómeno que dice medir, constituye una clara construcción del pensamiento hegemónico patriarcal, que privilegia y limita las formas válidas de conocer a aquellas consideradas como racionales y científicas. Como bien lo explican Rosga y Satterthwaite (2009), las presentaciones de valores sistemáticamente tabulados, crean una ilusión de objetividad científica al borrar los vestigios de subjetividad necesarias en su elaboración y limitan el proceso crítico reflexivo. Así, las diferentes construcciones de lo que significa un concepto en diferentes contextos, quedan sepultadas bajo los significados que le son asignados por quienes tienen el poder de cuantificar y producir los indicadores, sin importar las contradicciones de sentido, que pudieren surgir de las circunstancias propias del nicho vital de su aplicación.

Reificación

Las conexiones que se establecen entre las mediciones y los conceptos medidos son asumidas, no son un hecho en sí mismas. Por tanto, es así cómo al construir estas conexiones, los indicadores las erigen como un hecho determinado y objetivo; es decir, las engendran al otorgarles vida propia y un nombre al objeto medido y delimitarlo de una forma específica. Diversos estudios han demostrado que 2 años después de crear y lanzar un indicador, el concepto de lo que este pretende determinar, ya no será cuestionado por el público² (Davis, Fisher, et. al., 2012); es decir deviene en real aunque aquello que dice medir no exista como tal o esté distorsionado. Como bien lo apunta Merry (2011), el nombre no es más que una interpretación de lo que se supone que demuestran los números, pero además, va imbuido de toda una carga de subjetividades e intencionalidades. La reificación, así como las relaciones establecidas como ciertas entre las diversas variables, crean una inflexible y única forma de ver y entender fenómenos sociales,

² Una interesante descripción de este fenómeno se puede ver en el trabajo de Liebowitz y Swingel (2012), sobre la reificación de conceptos como mortalidad materna y de Sylvia Chant, en <http://eprints.lse.ac.uk/2869/>, sobre la construcción del concepto de feminización de la pobreza.

que en realidad son multifactoriales y posibles de numerosas interpretaciones. Esta forma de conectar unívocamente las mediciones con los conceptos medidos, es un privilegio de quienes tienen y ejercen el poder de nombrar y definir que enmascara además los posibles cambios que se puedan suceder en el tiempo, configurando por tanto al objeto como estático e inmutable.

Reduccionismo

Su innegable capacidad para representar una gran cantidad de información de manera condensada, constituye sin duda una de sus grandes cualidades y al mismo tiempo un importante peligro. Al tiempo que una clara definición del objeto medido es clave en la construcción de los indicadores, este presenta una de sus grandes limitaciones. Los indicadores sumergen las particularidades e idiosincrasias, invisibilizándolas con su aplanadora homogenizadora, ignorando la diversidad que surge de la interseccionalidad de las condiciones personales y regionales. De esta visión reducida, por ejemplo, surgen programas muchas veces bienintencionados, que crean falsas promesas de soluciones fáciles y homogéneas para situaciones diversas que resultan en fallidos, al no contemplar la diversidad y el contexto de las circunstancias particulares vitales.

Commensurar los datos

Una de las características más importantes de los indicadores, es su capacidad de presentar gran cantidad de datos de forma resumida; pero precisamente esta característica, es uno de sus grandes problemas. Debido a esta simplificación, las variadas y complejas cualidades del objeto medido se tornan en cantidades que comparten una misma métrica, lo que posibilita que objetos que son diversos, sean comparables entre sí. Bajo esta lógica absurda de estandarización, es que se nos presenta la posibilidad de comparaciones paradójicas, tales como por ejemplo el cuestionarnos ¿cuántas torturas equivalen a un asesinato? Aunque esta pregunta nos parezca desatinada e insensata, es precisamente esta misma lógica el resultado de pretender otorgarle un coeficiente numérico que pretende equiparar actos diversos con consecuencias subjetivas, cuyas valoraciones se verán permeadas por valores culturales contextualizados y procurar crear una escala descontextualizada y homogenizada.

Esta transformación de los conceptos en meras representaciones numéricas, los despoja de toda carga de sentido y contexto. Un claro ejemplo de las consecuencias de esta distorsión, será el convertir al indicador en sí mismo en una meta a alcanzar, retorciendo los ideales del objeto que se pretende medir y creando una ilusión de cumplimiento, al

limitarse a la existencia de un derecho formalmente, no así de su disfrute efectivo. Esta situación es clara por ejemplo cuando un indicador se limita a verificar la existencia en la legislación de un país, sin otorgarle peso a las voces de los ciudadanos que atestiguan su mera formalidad y no disfrute efectivo. Al circunscribirse a un sistema de métrica no existe posibilidad de valorar su goce sustantivo, por lo que ese derecho sólo existirá formalmente, pero llenará los requisitos del objeto así conceptualizado. Esta es una situación muy común que surge de la métrica, al establecer la variable obviando que las discriminaciones son estructurales y mucho más profundas que la obvia prohibición o habilitación legal.

Naturalización de prácticas y conceptos corporativos

Cada vez son más las corporaciones e instituciones financieras las encargadas de recolectar los datos y elaborar los índices e indicadores, que utilizan las instituciones internacionales y nacionales. Esto ha traído entre otras consecuencias, una naturalización de las estrategias y discursos de organismos que promueven los derechos humanos "promocióndolos" como un buen negocio. Así por ejemplo las Naciones Unidas, ha promovido la igualdad de género como un buen negocio para las economías nacionales o corporativas, campaña que ha sido replicada por instituciones tanto públicas y privadas. Esta burda mercantilización de los valores y principios que rigen la declaración de los Derechos Humanos, es un claro ejemplo de la comercialización de estos en función de una lógica de mercado.³ De esta lógica corporativa de los derechos humanos, ha emergido todo un nuevo sector de negocios el cual promueve nuevas formas de inversión económica, conocidas como inversiones de impacto. Estas inversiones se promueven como una nueva forma de filantropía que desvirtúa al concepto como tal, ya que, a diferencia de esta, la intencionalidad de la inversión no es la empatía ni el deseo de ayudar, sino únicamente su posible retorno financiero.

De este modo la ayuda se convierte en una "inversión social" ligada y supeditada a una rentabilidad para el inversionista, ergo si no hay retorno no habrá inversión ni ayuda. Bajo esta lógica financiera siguiendo el ritmo de los mercados, las inversiones filantrópicas, se moverán de un área de los derechos humanos a otra no en razón de una decisión ética, sino de su atractivo como posible propaganda que rinda frutos de posicionamiento en el mercado, así como de su rentabilidad o retorno, creando una terrible colusión de intereses en la que los beneficiarios se

confunden con clientes o peor aún con mercadería, en una mercantilización que deshumaniza los derechos humanos al borrar sus fundamentos éticos y convertirlos en meras oportunidades ampliar la cartera de inversiones, promoviendo nuevos mercados y una imagen de compromiso social.

Escalas de medición

Las escalas de medición es una característica que está íntimamente ligada a las prácticas corporativas de Benchmarking o evaluaciones comparativas. Esta práctica ampliamente diseminada en el área de los derechos humanos, se caracteriza por la elaboración de indicadores que comparan los resultados obtenidos por los diversos países en una tabla ordinal jerárquica. Esta semiótica actúa como una forma invisible de perpetuación del discurso colonial, en la que desde el juego de las formas aparentemente inocuas desde las cuales se presenta la información, se sigue posicionando al norte global arriba como superior, sobre un sur periférico e imperfecto.

De este modo al ser la mayoría de los indicadores construidos y diseñados en el norte global, los indicadores contribuyen a la perpetuación y naturalización del discurso colonial que posiciona a los países del sur post-colonial como bárbaros e incivilizados y que refuerza la falsa idea de que el norte global ya ha alcanzado un ideal de implementación y disfrute de derechos (Liebowitz y Zwingel, 2014), en tanto que el sur sigue siendo inferior e incompleto. Esta presentación de la información en escalas ordinales parte de los valores patriarcales y corporativos, arraigados en un esquema mental surgido desde la competición, y la contienda de suma cero, que incapaz de posicionarse en un modelo solidario de ganar-ganar insiste en presentar a unos países como la norma y a otros como deficientes y atrasados en un imaginario de escalas, en el que, si un país sube en el escalafón, significará que otro ha de bajar y ceder su lugar.

Reflexión final

El poder de los índices e indicadores como formas de producción y jerarquización del conocimiento está imbuido por una mezcla del poder violento que exige sometimiento y aquiescencia, que lesiona los poderes soberanos de los Estados y de los procesos de autodeterminación democrática de los pueblos. Es un poder que se asienta en la fuerza del poder burdo y económico que se nutre de la necesidad de recursos de aquellos sobre quienes se ejerce, pero es también un reflejo de las nuevas formas de poder inteligente del neoliberalismo descritas por Han (2014). Un poder que opera desde la invisibilidad que le otorga la auto-regulación que surge desde un discurso de la superación y la optimización; desde la

³ ver por eje: <http://m.portafolio.co/opinion/otros-columnistas-1/la-igualdad-de-genero-progreso-para-todas-y-todos-500505>

naturalización de categorías y conceptos eurocéntricos de lo deseable y posible que sostienen estructuras de dominación con sus conceptos de geo-cultura y sistema mundo colonial. Un discurso neocolonial que acentúa y legitima el peso de los centros de poder, a los nuevos centros de recuento y medición.

La naturalización de los usos en los usos de los indicadores, ha hecho que sus peligros y su fuerza como nuevas formas de neocolonialismo, homogenización de conductas y conocimiento, quede invisibilizado bajo el peso del discurso nacido desde la jerarquización del conocimiento científico como superior y objetivo. Esta forma de dominio epistemológico nacido del paradigma surgido desde la Modernidad, con su creación de modelos ideales y un pretendido conocimiento objetivo, es hoy

superado por el surgido desde una visión holística del mundo. Una perspectiva que se aleja de esa visión positivista que promovía la separación de la realidad y de quien la percibe y que configuraba al mundo en una mirada fragmentada desde un mundo concebido como si de una máquina se tratara, en la que sus partes son intercambiables. Hoy desde la física cuántica se comprueba además, que el observador y lo observado se afectan mutuamente, que el mundo lejos de la visión mecanicista es complejo, dinámico y diverso y que las narrativas y discursos esencialistas esconden bajo su manto de simplicidad, la violencia reduccionista y controladora de la visión y saber únicos y jerarquizados, emanados desde los centros de poder hegemónicos.

Referencias

- Anderson, M. (1992). The history of women and the history of statistics. *Journal of Women's History*, 4 (1), 14-36.
- Barsh, R. (1993). Measuring Human Rights: Problems of Methodology and Purpose. *Human Rights Quarterly*, 15 (1), 87-121.
- Bartholomew, D. J. (1995). What is Statistics? *Journal of the Royal Statistical Society*, 1-20.
- Bryman, A. (2008). Ch 16: The Nature of Qualitative Research. En *Social Research Methods* (pp. 365-399). US: Oxford University Press.
- Darrow, D. (2001). From Commune to Household: Statistics and the Social Construction of Chaianov's Theory of Peasant Economy. *Comparative Studies in Society and History*, 43 (4), 788-818.
- Davis, K. E., Fisher, A., Kingsbury, B., Engle Merry, S. & (eds.). (2012). *Global Governance by Indicators*. (K. E. Davis, A. Fisher, B. Kingsbury, & S. Engle Merry, Edits.) Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Davis, L. J. (2006). Constructing Normalcy: The Bell Curve, the Novel and the invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century. En L. J. Davis, *The Dissability Studies Reader* (págs. 3-16). New York, USA: Routledge.
- Escobar, A. (2008). Chapter 8: The Making and Unmaking of The Third World Through Development. En A. Escobar, *The Post Development Reader* (págs. 84-92). London, UK: Zed Books.
- Eves, H. W. (2002). A very Brief History of Statistics. *The College Mathematics Journal*, 33 (4), 306-308.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality Volume I An Introduction*. (R. Hurley, Trad.) New York: Random House Inc.
- Foucault, M. (1991). En M. Foucault, G. Burchell, C. Gordon, P. Miller, & C. G. Graham Burchell (Ed.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. The University of Chicago Press.
- Gordon, C. (1991). Government rationality: an introduction. En M. Foucault, G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller, *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. The University of Chicago Press.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. (R. Bergér Trad.) Barcelona, España: Herder.
- Henriot, P. (1970). Political Questions about Social Indicators. *The Western Political Quarterly*, 23 (2), 235-255.
- Holt, T. (2008). Official Statistics, Public Policy and Public Trust. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A*, 171(pp. 322-346). UK: Wiley.
- Kendall, M. (1960). Studies in the History of Probability and Statistics. Where Shall the History of Statistics Begin. *Biometrika*, 47 (3/4), 447-449.
- Land, K. (1983). Social Indicators. *Annual Review of Sociology*, 9, 1-26.
- Landmann, T. (2004). Measuring human rights: Principle practice and policy. *Human Rights Quarterly*, 26 (4), 906-931.
- Liebowitz, D., & Zwingel, S. (2014). Gender Equality Oversimplified: Using CEDAW to Counter the Measurement Obsession. *International Studies Review* (16), 362-389.
- Merry, S. E. (2011). Measuring the World. *Current Anthropology*, 52, 83-95.
- Rosga, A., & Satterthwaite, M. (2009). The Trust in Indicators: Measuring Human Rights. *Berkeley Journal of International Law*, 27 (253), 253-315.
- Satterthwaite, M. (2012). Rights-based Humanitarian Indicators in Post-earthquake Haiti. En K. Davis, A. Fisher, B. Kingsbury, & S. Engle Merry, *Governance by Indicators* (págs. 365-391). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Stigler, S. (2003). *The History of Statistics: The Measurement of Uncertainty Before 1900*. Cambridge, Massachusetts, US: The Belknap Press of Harvard University Press.



HERANÇA IBÉRICA, JEITINHO E INSTITUIÇÕES POLÍTICAS INFORMAIS NO BRASIL

Iberian Heritage, *Jeitinho* and Informal Political Institutions in Brazil

LEANDRO DO NASCIMENTO RODRIGUES¹, MARTIN ADAMEC², WILLIAN WASHINGTON WIVES³

¹ Universidade de Brasília, Brasília, Brasil

² UniCeub, Brasília, Brasil

³ Universidade de Brasília, Brasília, Brasil

KEY WORDS

*Informal Institutions
Jeitinho
Iberian Heritage
Brazil
Culture*

ABSTRACT

This paper aims to analyze Iberian influences, especially Portuguese, in the Brazilian political institutions. We understand that the institutions of the Portuguese colonial administration, which existed before the beginning of the colonization itself, were responsible for shaping Brazilian political practices up to the present day, transforming themselves into entrenched cultural values. To explain such factors, we adopt a theoretical framework based on the debate between traditional and modern State, based on Weber's Studies on State and Patrimonialism. We understand that one of the consequences of this historical heritage is the ongoing tension between a formally rational-legal organization and the common use of cordiality and the "Brazilian jeitinho", a Brazilian cultural pattern, as well as tolerance of practices that undermine formal institutions. We consider this practice an informal institution, per Levitsky and Helmke (2006) conceptualization. In order to prove such elements, we adopted a historical and cultural analysis of the Iberian heritage and later analyzed institutional data collected in the 2002 Brazilian Social Survey (PESB 2002)

PALAVRAS-CHAVE

*Instituições Informais
Jeitinho
Herança Ibérica
Brasil
Cultura*

RESUMO

O Presente artigo tem como intuito analisar a influência ibérica, notadamente portuguesa, nas instituições políticas brasileiras. Entendemos que as instituições da administração colonial portuguesa, existentes desde antes do início da colonização em si, foram responsáveis por moldar as práticas políticas brasileiras até os dias de hoje, transformando-se em valores culturais arraigados. Para explicar tais fatores adotamos um arcabouço teórico baseado no debate entre Estado tradicional e moderno, calcado nos Estudos de Weber acerca do Estado e do patrimonialismo. Entendemos que uma das consequências dessa herança histórica é a contínua tensão entre uma organização formalmente racional-legal, e o uso corriqueiro da cordialidade, do "jeitinho brasileiro", bem como a tolerância a práticas que ferem os aspectos institucionais formais referidos, mas são culturalmente aceitas. Para comprovar tais elementos adotamos uma análise histórica da herança ibérica e posteriormente analisamos alguns dados institucionais coletados na Pesquisa Social Brasileira de 2002.

1. Introdução

O presente trabalho versa sobre a identidade nacional brasileira. Desde o princípio de sua existência como Estado independente, o Brasil tem tentado criar e afirmar uma identidade própria, digna de ser reconhecida tanto pela comunidade internacional, como também (talvez mais ainda) por seu próprio povo. Tentativas de criar e inventar identidades não faltaram. Entretanto, sempre esbarraram na fraca penetração e aceitação pela população em larga escala. O primeiro êxito mais marcante viria apenas na Era Vargas, a partir da década de 1930, ou seja, mais de um século após a independência. Buscava-se criar um Brasil moderno, autônomo internacionalmente, desenvolvido em termos econômicos, mas sem esquecer suas bases autóctones, tradicionais.

É nesses termos que podemos introduzir a tensão constitutiva da realidade brasileira, que autores como Holanda (2008) ou Schwarcz (2015) taxam de “bovarysismo”. O Brasil quer ser grande, e essa grandeza se define pela “imitação” de padrões de desenvolvimento Ocidental. Ao mesmo tempo, o Brasil permanece tradicional, sendo que essa tradição nem sempre se relaciona muito bem com as expectativas. Desse modo, continuamos a viver uma ilusão – entre o que queremos ser e o que somos, preferimos ignorar a realidade.

É justamente a partir dessa tensão que surge uma característica essencial da identidade nacional brasileira, para além de qualquer controle ou vontade, sendo possível inclusive apontar traços de vergonha, do poder estatal, tão afoito de criação identitária. O *jeitinho* brasileiro é justamente isso. Frente a uma realidade ocidental, racional, legal, moderna, que na prática se mostra inalcançável (ou ao menos não funcional), as características tradicionais, familiares, se mantêm. Desse modo, o *jeitinho* não deixaria de ser uma tentativa justamente de resolver a tensão constitutiva de nossa identidade.

Neste trabalho, buscamos apreender o *jeitinho* brasileiro sob um viés institucionalista, tão caro à Ciência Política contemporânea. Num primeiro momento, trazemos uma discussão teórica sobre instituições informais e sua importância social. Em seguida, traçamos um histórico do *jeitinho*, apontando suas origens ibéricas e portuguesas, deixando clara sua perpetuação para além de sua origem. Feito isso, elucidamos justamente a contínua presença desses elementos históricos da realidade contemporânea, descrevendo o funcionamento e uso do *jeitinho* na atualidade. Partimos, assim, para o cerne do presente trabalho, que é a análise do *jeitinho* como instituição informal, base da identidade nacional brasileira até os dias atuais. Por fim, concluímos com considerações a respeito das dificuldades e

perspectivas futuras desse tipo de estudo, assim como do *jeitinho* brasileiro em termos identitários.

2. Instituições Informais

A questão das instituições tem ocupado um lugar central entre as temáticas estudadas pelos cientistas políticos nos últimos anos, a ponto de ser possível afirmar a existência de um consenso acerca de sua importância para a área. Conhecer as instituições, seus mecanismos e funcionamentos, bem como seu impacto na sociedade tem impulsionado os estudos políticos institucionais nas últimas décadas. Neste âmbito, é possível apontar a crescente importância de uma corrente de pesquisa que afirma que muitas das “regras do jogo” que organizam e estruturam a vida política são informais, capazes de interferir no jogo político além dos canais oficiais (Helmke e Levitsky 2004).

A política pode ser compreendida a partir de uma série de comportamentos padronizados, alguns dos quais previstos por regras escritas, enquanto outros tantos não. Muitos destes padrões, acreditam os cientistas políticos, provêm justamente das instituições políticas. No caso, algumas das mais notórias definições de instituições admitem elementos ou influências tanto formais, como informais. Hall e Taylor (1996, p. 938), por exemplo, definem instituições como “*formal or informal procedures, routines, norms and conventions embedded in the organizational structure of the polity*”. Douglass North (1990), por sua vez define instituições como “*humanly devised constraints that shape human interaction*”. Note-se que não há qualquer menção a regras escritas na definição de North. Mas a maior questão aqui é diferenciar instituições formais das instituições informais.

Neste sentido, adotamos a definição de Helmke e Levitsky (2004, 2006), definem as instituições políticas informais como “*socially shared rules, usually unwritten, that are created, communicated, and enforced outside of officially sanctioned channels*”. Segundo esta definição,

informal institutions exist when shared expectations outside the official rules of the game structure political behavior. When behavior has no pattern, or when patterning derives from something other than a collective (“socially shared”) understanding of right behavior in a given setting (the “rules”), that behavior cannot be described as institutionalized. On the other hand, when behavior is governed by written rules and violations are punished through “officially sanctioned channels,” the behavior-governing institution in question is formal rather than informal (Azari, Smith, 2012).

Muitas das instituições informais são ligadas a tradições culturais, como demonstram Dia (1996) e

Pejovich (1999). Em particular, este último define as instituições informais como

traditions, customs, moral values, religious beliefs, and all other norms of behavior that have passed the test of time. Informal rules are often called the old ethos, the hand of the past, or the carriers of history. They embody the community's prevailing perceptions about the world, the accumulated wisdom of the past, and a current set of values. Thus, informal institutions are the part of a community's heritage that we call culture. They are maintained from one generation to another through various transmission mechanisms such as imitation, oral tradition, and teaching (Pejovich, 1999, p. 166).

Apesar de concordarmos com a importância de fatores e influências culturais nas instituições, é necessário tecer alguns comentários e observações. Em primeiro lugar, compreendemos que apesar da importância de fatores históricos e culturais, nem todas as instituições políticas informais se originam e se baseiam em tradições culturais. Em segundo lugar, nem todas as práticas e tradições culturais podem ser classificadas como instituições informais ou ainda, gerar tais instituições. É importante, então, distinguir, instituições informais de outros padrões culturais de comportamento.

As práticas e tradições culturais costumam seguir determinados padrões. Entretanto, nem todas as práticas culturais estão assentadas em normas, ainda que informais, ou existem expectativas compartilhadas do comportamento do outro ator em uma determinada conduta de comportamento. Helmke e Levitsky (2004), consideram, então, que para que uma prática cultural seja definida como instituição informal é imperativo que existam expectativas compartilhadas de comportamento e que deve-se obedecer a alguma norma ou diretriz de conduta, cujo descumprimento acarrete alguma forma de sanção externa, ainda que seja "apenas" uma reprovação social.

A definição do caráter normativo de uma instituição é então fundamental para de fato se distinguir práticas culturais de instituições informais. Neste sentido é importante distinguir que comportamentos informalmente institucionalizados podem ser entendidos como *equilíbrio* ou como *normas* (Azari, Smith, 2012). No primeiro caso uma instituição informal é um comportamento regular e as instituições são entendidas como um equilíbrio, ou seja, respostas simultâneas de todos os atores envolvidos em uma situação específica. Conforme dispõem Greif e Kingston, (2011, p. 14), a teoria de instituições como equilíbrio "*focuses on how interactions among purposeful agents create the structure that gives each of them the motivation to act in a manner perpetuating this structure*". Em outras palavras,

enquanto nas normas o comportamento é mandatório, regulando o comportamento dos atores envolvidos, na teoria do equilíbrio é exatamente a expectativa do comportamento dos demais atores envolvidos que define a motivação à ação política desses atores. Assim,

from the institutions-as-equilibria perspective, it is always ultimately expectations about the behavior of the other actors (including those in specialized enforcement roles such as police, judges, etc.) that create the institutional constraints which mold people's behavior, and all such behavior must therefore ultimately be explainable endogenously as part of the equilibrium (Greif e Kingston, 2011, p. 15)

A segunda corrente, assentada em normas, considera estas como obrigatórias por si sós, conforme exposto no conceito de North (1990). A diferença é que as regras formais são criadas pelos agentes político-estatais, e as normas informais "*are a part of the heritage that we call culture*" (North, 1990, p. 37). Para Daniel Brinks (2006) normas definem um padrão de conduta e tem caráter mandatório. Por sua vez David Rohde, (1988, p. 140) dispõe que "*the concept of norm implies shared expectations of desirable behavior and enforcement mechanisms for deviance.*", sendo que "*behavioral patterns alone do not imply that a norm exists*" (Ibidem).

De acordo com Azari e Smith (2012, p. 40), "*defining informal institutions as rules clarifies analysis by forcing researchers to specify what behavior is rule-driven*". Entendemos aqui a possibilidade de existência de sanções nas instituições informais, mas acreditamos que estas não são necessariamente sanções estatais, previstas legalmente agentes públicos, mas sanções de caráter social, aproximando-se da concepção de coerção social prevista por Durkheim (1999). Esta seria a força exercida pelos fatos sociais nos indivíduos, fazendo com que aceitem as regras de sua sociedade, mesmo contra sua vontade.

Isto posto, conforme aventado por Pejovich (1999, p. 166-167)

the enforcement of informal rules takes place by means of sanctions such as expulsion from the community, ostracism by friends and neighbors, or loss of reputation. In the process of enforcing informal rules, tribal chiefs and religious leaders have been (and, in some parts of the world, still are) known to use more severe forms of punishment.

Como já dito anteriormente, concordamos com a importância das normas nas instituições informais, ainda que estas sejam de caráter social, mas é importante ressaltar o comportamento compartilhado e esperado dos demais atores, da forma como ilustrado na teoria das instituições como equilíbrio. Entendemos que este é o fator mais

importante de uma instituição informal. Para tanto, buscaremos demonstrar que ainda que os aspectos de sanção não sejam evidentes num primeiro momento, o *jeitinho* ainda assim representa um comportamento esperado e compartilhado entre os brasileiros e a sua não realização pode implicar em alguma espécie de punição informal, estatal ou social, para aquele que o pratica. Enfatizamos, assim, a teoria do equilíbrio e, por conseguinte, os padrões de comportamento esperados entre os atores envolvidos. Ademais, ampliamos a concepção de sanção, em que esta possa ocorrer exatamente se não houver *jeitinho*. Ainda assim, ao se aproximar de sua vertente negativa, a corrupção, o *jeitinho* estará suscetível a uma sanção formal prevista pelo Estado. A seguir discutiremos acerca do *jeitinho*, sua origem histórico-cultural e como se opera na prática a partir de um estudo de caso.

Jeitinho

O *jeito* ou *jeitinho* já se tornaram palavras frequentes no cotidiano brasileiro. Mais que isso, seu significado está presente e permeia a realidade brasileira de modo generalizado, seja no dia a dia da população, nas relações interpessoais, seja em estudos acadêmicos diversos.

O *jeitinho* pode ser utilizado desde uma simples requisição de um favor entre amigos até permear a esfera da corrupção e de uma conduta delituosa. Conferir limites ao *jeitinho* fatalmente será uma tarefa subjetiva, uma vez que o mesmo não é uma verdade racional sob a ótica de Hannah Arendt (2005), e está *sujeito* à opinião. Assim, dependendo do contexto e do interlocutor, o termo pode se referir a ampla gama de atitudes, do favor à corrupção.

O *jeitinho* é um importante elemento cultural da sociedade brasileira, presente, ainda que indiretamente, em várias obras que se propuseram a estudar o Brasil, notadamente aquelas escritas sob um viés cultural, ou ainda, que se baseiam nos costumes, na história social e em questões do cenário cotidiano do povo brasileiro. Desse modo, não pode ser preterido num debate para se definir os conceitos de nação e nacionalismo brasileiros.

Para além de esparsas referências do termo em meados do século XX¹, vale frisar que um uso mais sistemático de *jeitinho* tem início somente na década de 1970, mais precisamente em 1974 e 1976:

O adorável *jeitinho* bem brasileiro que nenhum povo do mundo teve a felicidade de enquadrar nos seus costumes e práticas atuou de maneira diversa através dos tempos, substituindo, na medida das conveniências e conforme o paladar, as velhas praxes com vantagens para os fins propostos (ROSA, 1974 apud BARBOSA, 2006, p. 180).

Barbosa (2006, p. 181) aponta que até 1950 foram encontradas três referências do *jeitinho* nos meios de comunicação, enquanto que de 1950 até a realização de sua pesquisa em meados da década de 1980 foram encontradas quarenta e cinco menções a *jeitinho*.

Entretanto, o fato do mesmo não ter sido abordado até então não significa que o *jeito* não existia ou não era uma prática recorrente dos brasileiros. Roberto DaMatta (1984) considera que no primeiro documento sobre o Brasil já existe a presença do *jeito*. Na Carta de Pero Vaz de Caminha a El Rei de Portugal, o autor encerra a mesma com um pedido para transferir seu genro Jorge de Osório da ilha de São Tomé. Para DaMatta, os elogios citados na carta referentes à nova terra na verdade tinham como objetivo primeiro permitir tal pedido. Pero Vaz de Caminha escreveu a elogiosa carta sobre a descoberta e o novo mundo, mas um de seus objetivos, além do relato da descoberta, era conseguir um benefício a um parente.

A partir da colocação de DaMatta é plausível considerar que o *jeitinho* pode ser considerado como uma herança ibérica, ou ainda, fruto do processo de colonização e miscigenação ocorridos no Brasil. Não se trata, pois, de um elemento recente da cultura e comportamento brasileiro, ainda que os primeiros relatos acerca do mesmo datem da segunda metade do século XX.

Origens ibéricas do *jeitinho*

O desenvolvimento histórico do Brasil tem sido deveras complexo e multifacetado, o que não nos impede, porém, de traçar alguns padrões compatíveis com a perspectiva weberiana acima delineada. É nesse sentido que se torna essencial retomar também a história de Portugal, tendo em vista que as instituições e cultura primeiras do Brasil não podiam ter origem diferente – eis, inclusive, as já referidas raízes ibéricas.

Em primeiro lugar é essencial frisar algumas peculiaridades da formação estatal e nacional portuguesa, que dizem respeito justamente às premissas weberianas, notadamente as da dominação tradicional e seus dois tipos administrativos. No caso, a administração estatal nos remete diretamente ao sistema feudal da Europa Ocidental, calcado em relações de vassalagem, pessoalidade e homenagem (COMPARATO, 2003). Assim, trata-se de um sistema de direitos recíprocos, dotado de certo equilíbrio de poderes, onde inexiste o poder absoluto de um senhor sobre seus vassalos ou servos – o abuso arbitrário de poder seria, inclusive, razão suficiente para a quebra das relações feudais. Essa, entretanto, não teria sido a forma de organização presente no contexto português (e, em seguida, brasileiro), muito mais próximo da noção patriarcal/patrimonial. É o que Comparato (2003)

¹ Tais como *Brasil para principiantes: venturas e desventuras de um brasileiro*, de Peter Kelleman, de 1959, ou *Roteiro do Tocantins*, de Lysias Rodrigues, de 1943.

taxa de senhorio, isto é, uma estrutura calcada em relações diretas de dependência e dominação entre o senhor e seus subordinados. Do mesmo modo, segundo Weffort, “enquanto o feudalismo envolvia relações pessoais de tipo contratual entre senhor e vassalo, o regime senhorial vinculava os habitantes da terra aos senhores que garantiam ‘justiça’ aos que nela viviam.” (WEFFORT, 2012, p.78)

A origem militar do reino português conferiu ao rei uma precoce (frente ao restante da Europa, ao menos) preponderância e soberania frente aos nobres e à Igreja, transformando-o no maior proprietário de terras e comerciante de escravos do país. A concentração de poderes nesses termos formou uma sociedade verticalizada, calcada em ordens vindas de cima, em sujeição e obediência cegas ao superior. Isso, por sua vez, levou à falta de coesão e solidariedade, à ausência de uma dimensão de reciprocidade horizontal nas bases da sociedade. (COMPARATO, 2003)

Desde os primórdios da colonização, essas características foram transplantadas ao contexto brasileiro. Não apenas isso, mas no Brasil o regime senhorial teria tido desenvolvimento e penetração muito mais amplos, tendo em vista a total ausência de elementos feudais que ainda existiam em Portugal (ao menos *pro forma*, entre o rei e os principais nobres da terra). Essa realidade pode ser apreendida ao voltarmos os olhos para a distribuição das terras como doações a capitães hereditários (sesmarias) e seu gradual uso no âmbito de uma monocultura latifundiária escravocrata.

O clientelismo e o patrimonialismo aportaram a estas plagas nas caravelas lusas. Eram parte integral do Estado metropolitano. Aqui não sofreram qualquer desafio. Pelo contrário. A colonização foi empreendimento estatal, o rei se apossou das terras e as distribuía aos vassallos, assim como distribuía capitânias e delegava funções de governo. (CAMPANTE, 2003, p. 168)

Desse modo, visando promover a agricultura e o povoamento, o território da colônia passa a ser dividido entre vários senhores, dotados de poderes absolutos. Com a necessidade de relações de troca, proteção, assim como de laços de compadrio e amizade, logo formam-se efetivos clãs ao seu redor. Originalmente restrita às regiões litorâneas do Norte e Nordeste, essa estrutura passou, gradualmente, a se difundir pelo continente. Novas descobertas, cidades e divisões geopolíticas continuaram seguindo, em última instância, os padrões assim estabelecidos. É, inclusive, em função deles, de contínuos embates entre os senhores e o centro metropolitano que a colônia portuguesa se ampliou. Pará, Maranhão, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás todos seguiram esse padrão. (QUEIROZ, 1969, p. 21)

Curiosamente, as clientelas que se formaram sob a égide dos grandes senhores, desde cedo, passaram a contar com funcionários enviados pela Coroa portuguesa. Nesse contexto, é essencial frisar a tensão entre o esforço centralizador da metrópole e a autonomia dos capitães hereditários. Afinal, trata-se de conflito de interesses entre senhores – de um lado, o rei, senhor de todos, com a expectativa de obediência absoluta dentro de todos os seus territórios; de outro, os senhores locais brasileiros, *a priori* subordinados ao rei, mas na prática quase que totalmente independentes, autônomos e autárquicos. Desse modo, começa a surgir um abismo entre as normas legais e a prática social.

[...] o governo e a sociedade no Brasil colonial estruturavam-se em torno de dois sistemas de organização interligados. Num nível, uma administração controlada e dirigida pela metrópole, caracterizada por normas burocráticas e relações impessoais, vinculava indivíduos e grupos às instituições políticas do governo formal. Em paralelo, havia, havia uma rede de relações primárias interpessoais, baseada em interesses, parentescos e objetivos comuns, a qual, embora não menos formal em certo sentido, não contava com reconhecimento oficial. (SCHWARTZ, 2011, p. 68)

Mesmo com o aparente e oficioso comprometimento legal, a extensão de laços de casamento, compadrio, amizade e afins era notável, repercutiam numa fronteira bastante flexível entre a norma legal e a prática efetiva. A “corrupção” nesses termos pode ser explicada pela falta de efetiva influência dos grupos locais na produção legislativa. Ou seja, tratava-se da forma por eles encontrada de buscar seus interesses.

Naturalmente, essa não deixa de ser apenas a ponta do proverbial *iceberg*, tendo em vista inestimável importância das relações primárias e familiares no Brasil colonial, permeando tanto os referidos contextos administrativos, como o dia-a-dia da sociedade.

É chocante ver quão pouca subordinação à hierarquia é conhecida neste país: a França, no auge de sua revolução e estado de cidadania, jamais chegou a esse ponto, nesse aspecto. Aqui pode-se ver o criado branco conversando com seu senhor de igual para igual e, de forma amigável, discutir suas ordens, e tergiversar no cumprimento delas, se forem contrárias à sua opinião – o que é bem aceito pelo senhor, que frequentemente consente. O sistema não fica nisso, mas essa atitude se estende aos mulatos e até aos negros (...). (SCHWARTZ, 2011, pp. 118-119)

Curiosamente, esse tipo de relação parece ter se perpetuado ao longo do desenvolvimento histórico brasileiro, passando da Colônia ao Império e à República. Afinal, não se afasta, por exemplo, da lógica apontada por Carvalho (2011) ao descrever os “bilontras” cariocas em finais do século XIX.

Frente à contínua desmoralização de normas legais e hierarquias, foi se construindo um mundo alternativo de relacionamentos e valores.

Mesmo que a autoridade o desejasse, seria impossível a aplicação estrita da lei. Daí que da parte do próprio poder e seus representantes desenvolveram-se táticas de convivência com a desordem, ou com uma ordem distinta da prevista. A lei era então desmoralizada de todos os lados, em todos os domínios. [...] Havia consciência clara de que o real se escondia sob o formal. Neste caso, os que se guiavam pelas aparências do formal estavam fora da realidade, eram ingênuos. Só podiam ser objeto de ironia e gozação. [...] O povo sabia que o formal não era sério. (CARVALHO, 2011, pp. 159-160)

Lógica semelhante reproduzida por Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*. Por influência portuguesa, segundo o autor, construiu-se no Brasil uma sociedade tradicional, patriarcal, com amplo predomínio da família rural. Sentimentos próprios às comunidades domésticas e familiares, às casas-grandes, sentimentos particularistas e antipolíticos, forneceram os moldes das estruturas sociais e políticas, condicionando assim as relações entre governantes e governados². Ao mesmo tempo, dominaram também o incipiente (e em grande parte, ao menos até o século XIX, irrelevante) meio urbano, conquistando todos os ofícios e profissões. (HOLANDA, 2008, pp. 82-88)

O principal e mais característico resultado da transposição das relações patriarcais e familiares às estruturas sociais, políticas e econômicas foi o “homem cordial”. Em oposição à polidez³ característica de sociedades modernas e impessoais, a cordialidade implica uma aversão ao ritualismo social, um “viver nos outros”, uma fuga de si mesmo pela transposição das relações familiares e intimistas à sociedade como um todo. (HOLANDA, 2008, pp. 147-148) O brasileiro, de fato, seria mestre em dispensar ritualismos – a reação à sociedade que integra não é de defesa, muito pelo contrário. Nesse sentido, “[...] é livre, pois, para se abandonar a todo o repertório de ideias, gestos e formas que encontre em seu caminho, assimilando-os frequentemente sem maiores dificuldades.” (HOLANDA, 2008, p. 151)

O meio moderno, seja nos termos econômicos de um mercado capitalista, seja nos políticos, de um Estado democrático liberal, surge necessariamente

² Isso ocorre mesmo onde as instituições democráticas, fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas antiparticularistas.” (HOLANDA, 2008, p. 146)

³ Organização de defesa ante a sociedade, implicando na supremacia e soberania do indivíduo. “Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intatas sua sensibilidade e suas emoções.” (HOLANDA, 2008, p. 147)

mediante uma organização abstrata, impessoal, calcada em leis gerais, alcançável apenas mediante transposição do meio familiar e suas relações particulares, diretas, afetuosas, humanas. “Com efeito, onde quer que prospere e assente em bases muito sólidas a ideia de família – e principalmente onde predomina a família de tipo patriarcal – tende a ser precária e a lutar contra fortes restrições a formação e evolução da sociedade segundo conceitos atuais.” (HOLANDA, 2008, pp. 141-144).

O papel do colonizador português, assim como da miscigenação por ele operada ao longo da história brasileira, pode ser melhor apreendida se atentarmos para a obra de Gilberto Freyre. Segundo este, O português era uma figura notoriamente vaga, sem ideais absolutos ou preconceitos inflexíveis. Um tipo contemporizador, cosmopolita, ao mesmo tempo escravocrata terrível e aquele que melhor “confraternizou” com as mais diferentes raças – um “luxo de antagonismos”⁴, equilibrando características *a priori* antagonônicas, um regime de influências que se alternam, se equilibram, mas também hostilizam, com classes e instituições nunca endurecidas nem definitivamente estratificadas⁵. Nesse sentido, qualquer equilíbrio identitário era precário, mutável, com preponderância apenas contextual de tal ou qual elemento. Tudo isso foi resultado de uma grande plasticidade social, fruto, por sua vez, de uma espécie de indecisão étnica e cultural entre Europa e África. (FREYRE, 2008, p. 265; pp. 276-278)

As principais influências nesse sentido vieram de sua relação com os mouros e com a cultura e religião islâmicas, da contemporização social entre vencedores e vencidos. Foram eles que transmitiram aos portugueses grande parte dos avanços técnicos que possibilitariam a cultura do açúcar em suas colônias. Foram eles que, escravizando e sendo escravizados, orientaram as relações de trabalho tanto entre homens livres⁶, como entre senhores e escravos⁷. A escravidão, aliás, teria causado enorme indolência nos portugueses, sendo para Freyre a principal causa de suas eventuais ruína e degeneração.

Nesse contexto, a mobilidade⁸, a miscibilidade⁹ e a aclimatabilidade¹⁰ seriam as bases não apenas da

⁴ O que mais falar sobre um povo que foi pioneiro nas aventuras no além-mar e, ao mesmo tempo, inventou o seguro marítimo? (FREYRE, 2008, p. 119, nota 12)

⁵ “Depois de cinco séculos, não se haviam estratificado as classes sociais em Portugal em exclusivismos intransponíveis.” (FREYRE, 2008, p. 295)

⁶ Mourear passa a ser sinônimo de trabalhar, por exemplo. (FREYRE, 2008, p. 289; 293)

⁷ A “doçura no tratamento dos escravos que, na verdade, foram entre os brasileiros, tanto quanto entre os mouros, mais gente de casa do que besta de trabalho.” (FREYRE, 2008, p. 299)

⁸ Capacidade do português de se deslocar pelos quatro cantos do mundo.

⁹ Mistura com diversas populações locais, gerando mestiços.

identidade portuguesa, mas também de seu esforço colonizador¹¹. Era uma colonização “Hispânica, não latina. Católica, tingida de misticismo e de cultura maometana, e não resultado da Revolução Francesa ou da Renascença italiana.” (FREYRE, 2008, p. 322) Afinal, é daí que provêm a formação *sui generis* da sociedade brasileira, um também e contínuo equilíbrio de antagonismos.

Diante do exposto, torna-se evidente a origem ibérica das tensões que potencializaram o surgimento do *jeitinho*, resultando em uma característica cultural importante do cenário brasileiro, presente em diversos contextos institucionais no país. A seguir apresentaremos como o *jeitinho* opera e a sociedade brasileira o compreende.

Como o *jeitinho* opera

Um dos principais autores que aborda a questão do *jeitinho* é Roberto DaMatta. Algumas de suas obras são de fundamental importância para a o estudo e compreensão da cultura brasileira. Em *O que faz o Brasil, Brasil*, escrito em 1984, o autor trata a questão do *jeito* sem desconsiderar a malandragem, considerando-os como uma navegação social.

DaMatta considera que o trampolim para se compreender o povo brasileiro são os estudos de festas e prazer. Assim, coloca que o ritualismo na vida brasileira fica restrito às festas da ordem ou ritos de reforço, ou seja, as festas religiosas e oficiais, enquanto que às festas da desordem ou ritos de inversão abrangem festas populares como carnaval e futebol (DaMatta, 1997, p.77). O que vale a pena fazer para o brasileiro está ligado ao prazer e à realização pessoal, evidenciando-se isso na distinção apresentada pelo autor entre comida e alimento. Alimento é aquilo que pode ser ingerido, comida é aquilo que se come por prazer, visto e saboreado. Vem daí que não nos referimos no Brasil como *a hora de refeição*, mas *hora da comida* (DaMatta, 1984).

Para a compreensão do Brasil do *jeito*, DaMatta nos ilustra o significado da casa na cultura brasileira. Casa não significa apenas ao local de repouso e abrigo, é onde existe a relação completa do indivíduo, é o espaço no qual este é absoluto e adquire sua segurança e identidade. Em oposição está a rua, local que o indivíduo está *sujeito* à insegurança e assume seu caráter anônimo.

No dia a dia o *jeitinho* representa a imposição do eu contra a norma impessoal que desvaloriza a individualidade. Assim, o *jeitinho* surge na realidade

de suas implicações sociológicas como uma instituição de pleno direito, como instrumento que ajuda a navegar o oceano turbulento do oceano brasileiro (DaMatta, 1984). Uma regra universalizante pode deixar de ser considerada se o requerente for uma velhinha simpática, um deputado ou uma moça bonita.

A origem do *jeito* ocorre, como um foco cultural no relacionamento doméstico, ainda na infância, onde se aprende que sempre haverá um caminho para se satisfazer os desejos, ainda que tal caminho seja contrário às normas. Já na perspectiva adulta do indivíduo, há o dilema da sobrevivência perante situações sociais e legais desfavoráveis que o indivíduo precisa encontrar uma solução ou um caminho alternativo. Para isto, utiliza-se das relações pessoais. Assim, o autor considera a malandragem e o *jeito* como modos profundamente originais e brasileiros de se viver (DaMatta, 1984, p. 97).

O *jeito* constitui, pois, uma forma de navegação social diante da proibição autoritária. Na maior parte dos países as regras são obedecidas. A coerência entre regra jurídica e a vida diária, os indivíduos seguem as regras no seu dia a dia, seja apenas para parar numa placa de trânsito. Para eles a regra não foi criada inutilmente ou para criar situações de desconforto ao cidadão, mas como instrumento benéfico e regulador da sociedade. Para o brasileiro isso soa como absurdo, a lei não é considerada como algo a ser seguido e obedecido. Muitas leis ao serem criadas recaem sobre a população como algo totalmente alheio à sua realidade. Dessa forma, a lei “é insensível e não é gente como nós, todo mundo fica, como se diz, numa boa, e a vida retorna ao seu normal” (DaMatta, 1984, p. 89).

Podemos ver, nesta obra, que DaMatta traça parâmetros fundamentais sobre o *jeito* que moldaram a análise de estudos posteriores sobre o tema. A obra é fundamental por lidar diretamente com as questões do cotidiano e fazer uma abordagem a partir das relações pessoais. Os estudos de DaMatta foram de crucial importância para alicerçar a base teórico conceitual do *jeitinho* para a obra a ser estudada a seguir.

A obra de Livia Barbosa, escrita em 1992, *O Jeitinho Brasileiro: A arte de ser mais igual do que os outros*, pode ser considerada a mais importante a tratar o *jeitinho*, e o faz de forma mais completa. A visão de *jeitinho* de Barbosa, também compartilhada por DaMatta, resgata os elementos da abordagem culturalista das obras escritas na década de 1930. O foco nas relações sociais e pessoais, no cotidiano e nas questões locais demonstram, ainda com visões e metodologia distintos, que a forma de se tratar as questões é muito semelhante. Barbosa salienta em diversos momentos o prejuízo que uma abordagem estrutural pode causar ao se estudar o *jeito*. Uma das principais conseqüências é não entendê-lo

¹⁰ O próprio clima português, mais africano que europeu, ajudou nesse contexto. Curiosamente, essa aclimatibilidade se refere quase que exclusivamente aos trópicos – não há notícias de colonização portuguesa em climas frios ou moderados.

¹¹ “Lá onde nenhuma raça medra, o português prospera.” (FREYRE, 2008, p. 120, nota 16)

como elemento presente na realidade local dos brasileiros, mas sim como uma questão de desenvolvimento econômico ou a falta deste, ou ainda, como um elemento prejudicial às instituições políticas. Além disso, perde-se a análise dos aspectos positivos do *jeito*, enquanto favor e elemento de interação social.

O *jettinho*, para ela, tem um caráter universal, *jeitinho* é

sempre uma forma 'especial' de se resolver algum problema ou situação difícil ou proibida; ou uma solução criativa para alguma emergência, seja sob a forma de burla a alguma regra ou norma preestabelecida, seja sob a forma de conciliação, esperteza ou habilidade (Barbosa, 2006, p. 41).

Para que uma situação possa ser considerada como *jeito* um imprevisto deve ocorrer, algo adverso ao objetivo do indivíduo. Para resolver tal situação se faz necessária uma solução eficiente e rápida para lidar com a questão. E tal estratégia para alcançar a almejada solução tem que funcionar a curtíssimo prazo. Não existem outros fatores, segundo Barbosa, para definir o que é *jeitinho*, não é necessário que a solução seja definitiva, seja legal ou ilegal. Assim, para a existência do *jeito* "é preciso haver uma escolha social, um peso social atribuído a esse tipo de mecanismo. Só há *jeito*, como categoria social, quando há valor, isto é, o reconhecimento, a classificação de uma determinada situação como tal" (Barbosa, 2006, p. 19).

Um ponto importante trazido por Barbosa é a distinção entre *jeitinho* brasileiro e dar um *jeitinho*. Para ela,

O dar um *jeitinho* enquanto um drama social, momento privilegiado de nossa realidade, em que atualizamos nossos valores mais profundos, e o *jeitinho* brasileiro, elemento tomado como paradigmático em determinados contextos para nos definir como país e como povo e que deve ser encarado como uma forma nossa de falar sobre o que consideramos como Brasil e como nos inserimos nele (Barbosa, 2006, p. 36).

O que é *jeito* pode variar muito, não há um elemento ou ocasião que possa ser configurada como *jeito* por todos. O que se sabe é que o *jeito* se distingue de outras categorias do universo social brasileiro, como favor e corrupção. Entretanto, a delimitação dos limites entre favor, *jeito* e corrupção não podem ser precisados. Barbosa (2006) sugere que uma forma de distinção entre as categorias é analisá-las como um *continuum* que se estende de uma extremidade caracterizada como positiva pela sociedade, em que o favor é alocado, e na outra extremidade estaria localizada a categoria negativa, associada à corrupção. O *jeito* se encontraria entre estas extremidades, visto tanto com perspectiva positiva quanto negativa

(BARBOSA, 2006, p. 41-42). A representação gráfica a seguir ilustra a representação:

Gráfico 1

(+)	(+)(-)	(-)
favor	<i>jeito</i>	corrupção

Fonte: BARBOSA, 2006, p. 42

O que caracteriza a passagem de uma categoria para outra é muito mais o contexto em que a situação ocorre e o tipo de relação existente entre as pessoas envolvidas do que, propriamente, uma natureza peculiar de cada uma. (BARBOSA, 2006, p. 42).

Ainda que não seja possível precisar com segurança quando cada uma destas situações ocorrem, cada uma possui características próprias. O favor é uma situação que, para a maioria das pessoas, implica em reciprocidade direta. Quem recebe o favor se torna "devedor" de quem o concedeu. Entre aquele que concede o favor e quem o recebe é estabelecida uma espécie de hierarquia em que o credor fica em posição superior ao devedor. Quem dá e recebe o *jeitinho* estão em posições iguais, ou que não significa a ausência de reciprocidade ou de um código de valores semelhante àquele formado nas relações de favor. A reciprocidade criada no *jeitinho* não tem um objeto definido, é uma relação difusa, ou seja, qualquer pessoa pode receber a retribuição de um *jeitinho*. Sempre que uma oportunidade um *jeitinho* será dado para outras pessoas, pois quem deu um *jeitinho* numa situação pode pedir um *jeitinho* em situações futuras (BARBOSA, 2006, p. 42-43).

O grau de conhecimento entre os envolvidos na situação é outro fator na distinção entre *jeito* e favor. Pode-se pedir um *jeito* a um desconhecido, enquanto que o favor não deve ser pedido a desconhecidos, o que retoma o ponto anterior da confiança existente nas relações de favor. O favor não implica a transgressão de alguma norma, enquanto que o *jeito* na maioria dos casos envolve a uma quebra de norma ou padrão social. Por fim, o favor envolve um comportamento mais formal, enquanto que no *jeitinho* impera a informalidade (BARBOSA, 2006, p. 43).

A distinção entre *jeito* e corrupção, apesar destas aparentarem ser mais claras, na prática mostra-se igualmente confusa. A distinção seria a existência ou não de vantagem material advinda da situação, mas há casos em que há algum ganho material e não são consideradas *jeito* e sim corrupção. Práticas que envolvam pouca quantidade de dinheiro e exigem muita conversa entre os agentes podem ser aceitas como *jeitinho*. Em suma, a distinção entre corrupção e *jeito* poderia ser feita em relação ao montante de dinheiro envolvido (BARBOSA, 2006, p. 44).

A precisão da diferenciação das categorias também pode variar, e aumenta à medida que se eleva o nível educacional das pessoas. É clara a distinção entre as categorias no nível da

representação simbólicas, mas no nível das situações sociais concretas os limites entre elas são imprecisos (BARBOSA, 2006, p. 44-45).

Tabela 2

JEITINHO BRASILEIRO							
	Favor	Mais favor do que jeitinho	Mais jeitinho do que favor	Jeitinho	Mais jeitinho do que corrupção	Mais corrupção do que jeitinho	Corrupção
Emprestar dinheiro a um amigo é:	79,2%	10,8%	2,3%	6,3%	0,5%	0,2%	0,8%
Uma pessoa que trabalha em um banco ajuda um conhecido que tem pressa em passar na frente da fila é:	21,3%	8,1%	16,7%	34,1%	2,8%	6,8%	10,1%
Guardar o lugar na fila para alguém que vai resolver um problema é:	51,4%	11,5%	8,3%	22,4%	1,8%	1,7%	2,9%
Fazer um gato/uma gambiarra de energia elétrica é:	3,9%	0,6%	2,6%	13,9%	5,0%	17,3%	56,6%
Pagar um funcionário de uma companhia de energia para fazer o relógio marcar um consumo menor é:	5,4%	1,1%	1,3%	7,1%	2,4%	14,1%	68,5%
Pedir a um amigo que trabalha no serviço público para ajudar a tirar um documento mais rápido do que o normal é:	22,8%	5,5%	8,5%	23,1%	9,2%	11,4%	19,5%
Uma mãe que conhece um funcionário da escola passa na frente da fila quando vai matricular seu filho é:	8,3%	2,8%	10,6%	27,5%	10,2%	15,0%	25,6%
Um funcionário público recebe um presente de Natal de uma empresa que ele ajudou a ganhar um contrato do governo é:	24,2%	8,9%	7,2%	12,8%	6,7%	12,3%	27,8%
Um vizinho empresta para outro vizinho uma panela ou fôrma que faltou para preparar a refeição é:	82,3%	6,5%	1,9%	8,3%	0,3%	<0,1%	0,6%
Usar um cargo no governo para enriquecer é:	2,4%	0,3%	1,0%	5,3%	2,3%	8,8%	79,8%
Uma pessoa consegue uma maneira de pagar menos impostos sem que o governo perceba é:	2,6%	0,4%	1,0%	9,3%	4,1%	14,3%	68,3%
Na fila do supermercado deixar passar na frente uma pessoa que tem poucas compras é:	56,7%	9,0%	4,9%	20,6%	1,7%	1,5%	5,5%
Uma pessoa que conhece um médico passa na frente da fila do posto de saúde é:	8,4%	2,9%	12,3%	28,0%	8,4%	14,4%	25,5%
Passar uma conversa no guarda para ele não aplicar uma multa é:	5,2%	1,4%	4,4%	25,5%	10,0%	10,5%	43,0%
Dar 20 reais para o guarda para ele não aplicar uma multa é:	3,9%	0,6%	1,7%	9,0%	2,9%	9,5%	72,4%
Uma pessoa costuma dar boas gorjetas ao garçom do restaurante, para quando ele for de novo não precisar esperar na fila é:	10,7%	4,4%	13,6%	34,2%	9,6%	8,5%	18,9%
Uma pessoa tem dois empregos mas só vai trabalhar em um deles é:	2,4%	1,3%	2,7%	12,5%	4,4%	12,5%	64,1%
Alguém consegue um empréstimo do governo, mas que demora muito a sair. Como ela tem um parente no governo consegue liberar o empréstimo mais rápido é:	10,8%	3,4%	6,2%	24,0%	12,8%	16,7%	26,0%
Uma pessoa tem bolsa de estudo e um emprego ao mesmo tempo. Isto é proibido, mas ela consegue esconder do governo é:	2,5%	1,1%	1,4%	10,7%	9,3%	13,3%	61,7%
Total	21,5%	4,3%	5,7%	17,6%	5,5%	9,9%	35,5%

Fonte: Pesquisa Social Brasileira (2002)

Exemplo disso pode ser visto na Tabela 1, apontando que quando apresentadas diversas situações possíveis no dia a dia, não há consenso acerca de até onde vai o favor, *jeitinho* e corrupção. Em maior ou menor grau, uma mesma situação pode ser entendida como perpassando qualquer uma das três categorias.

O domínio do *jeito* parece ocorrer em maior grau na burocracia. É neste setor que mais se usa o *jeito*, algo que não surpreende, dada rigidez e o formalismo da organização burocrática brasileira. O Estado brasileiro se faz presente em diversos eventos cotidianos da população, segundo Barbosa, o Estado desconfia de seus cidadãos da mesma forma que estes desconfiam do Estado: “o primeiro, por intermédio do sistema burocrático, checa e rechea cada afirmação de seus usuários; esses se veem mergulhados numa rede de exigências, muitas vezes incompatíveis umas com as outras” (BARBOSA, 2006, p. 46).

A solução para a sobrevivência dentro deste sistema é o *jeito*. A máquina burocrática, pelo menos em teoria, é impessoal, racional, anônima, enquanto que o *jeito* adota categorias emocionais, e com os sentimentos forma-se um espaço pessoal no domínio do impessoal. Neste sentido, parece claro que nos casos que envolvem, predominantemente, relações diretas, o *jeito* surge como possibilidade e mecanismo de solução de problemas ou imprevistos (BARBOSA, 2006, p. 46-47).

O elemento mais importante para se conseguir um *jeitinho* é o modo de falar ao se pedir para *dar um jeitinho*. É preciso de simpatia, mostrar a necessidade e até mesmo humildade, sem jamais demonstrar arrogância ou autoritarismo. A ênfase em termos que denotem estes aspectos indicam familiaridade, intimidade e igualdade e contribuem para o sucesso de se conseguir um *jeito*. (BARBOSA, 2006, 48-49). O *jeitinho* é um instrumento para se fugir da impessoalidade dos códigos sociais e normas gerais que pressupõe a igualdade, as identidades sociais são desconhecidas e não são adotadas, ou seja, é uma forma de pessoalizar as regras impessoais e universalizantes.

Existem duas distinções do *jeitinho*, em sentido positivo e em sentido negativo. A versão positiva é aplicada como aprovação, valorização, enquanto que a negativa representa rejeição, reprovação. Barbosa considera esta distinção paradigmática da definição do país:

Quando se privilegiam as esferas políticas e econômicas, o *jeitinho* emerge como um produto direto das distorções institucionais brasileiras. Quando, por outro lado, se considera como significativo o domínio das relações sociais, ele surge como um mecanismo salutar, humano e positivo que promove ajustes face às imponderabilidades da vida e humaniza as regras a partir da igualdade moral entre os homens e das desigualdades sociais (BARBOSA, 2006, p. 62).

A dificuldade do uso de regras impessoais e universalizantes no quadro social brasileiro é um ponto presente no Brasil. Essa postura coloca em discussão a distinção trazida por DaMatta acerca do indivíduo e da pessoa. A ênfase das relações é estabelecida entre as pessoas. O falar positivo, neste sentido sintetiza o lado cordial, simpático, alegre e esperto. O discurso positivo

pensa o *jeitinho* como forma alternativa de filiação não à sociedade brasileira, mas à condição humana. Ele funcionaria como um tipo de cidadania invertida, calcada não em direitos e deveres, mas na necessidade de quem precisa e na compreensão de quem manipula a situação naquele momento (Barbosa, 2006, p. 64).

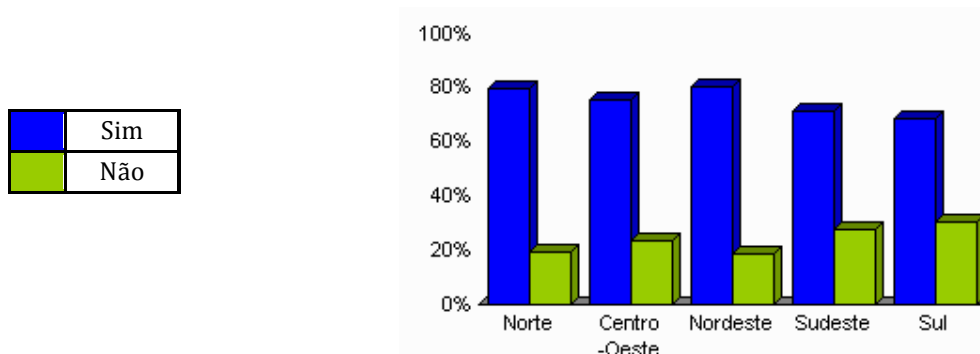
O discurso positivo, assim, prega mudanças, por assim dizer, numa ordem moral, enquanto que o negativo numa ordem política, social e legal. Um centra suas barreiras no indivíduo, o outro na sociedade. O discurso negativo advoga, dentre outros pontos, a ideia de que no Brasil nada funciona, não há seriedade e o casuísmo é a tônica da sociedade. O que merece ser ressaltado nesta visão é a perspectiva que na sociedade brasileira as mudanças ocorrem por decreto, por imposições normativas, o que denota a fé na palavra escrita, a ideia que os grandes embates e debates políticos brasileiros são e serão sempre resolvidos com a promulgação de alguma norma, que regulamente o “desvio” de conduta que a sociedade apresente. Tal visão se encaixa numa lógica de dominação racional-legal apresentada por Weber, mas que na realidade é de pouco resultado prático no Estado e na sociedade brasileira, impregnados pelos traços burocráticos, estamentais e pluralistas. O resultado prático de tal paradoxo é o excesso de leis sem nenhuma eficácia, normas existentes que não são obedecidas, nem mesmo pelas autoridades e instituições responsáveis por sua aplicabilidade e fiscalização. É o que se denomina na esfera normativa brasileira como “letra morta”.

***Jeitinho* e instituições**

Nas seções anteriores foi apresentada a evolução histórica e cultural do *jeitinho*, desde sua origem até os dias atuais, como também a forma como o mesmo opera na sociedade brasileira. A seguir buscaremos demonstrar dois requisitos apresentados pela literatura política para enquadrá-lo como uma instituição informal: expectativas e valores compartilhados, bem como a possibilidade de existir uma sanção, ainda que seja de caráter social.

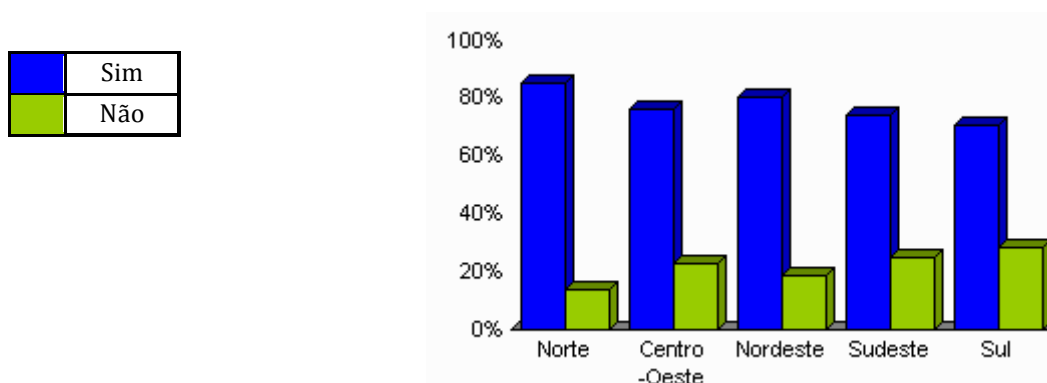
Para que seja atestada a presença do *jeitinho*, conforme discutido, é necessário que existam dois atores, alguém que o solicita, e alguém para concedê-lo. Os dados a seguir demonstram a existência do *jeitinho* e a reciprocidade, bem como a abrangência do mesmo em todo o território nacional.

Gráfico 2. Alguma vez na vida já pediu para alguém dar um *jeitinho* para você? Relação com regiões do Brasil



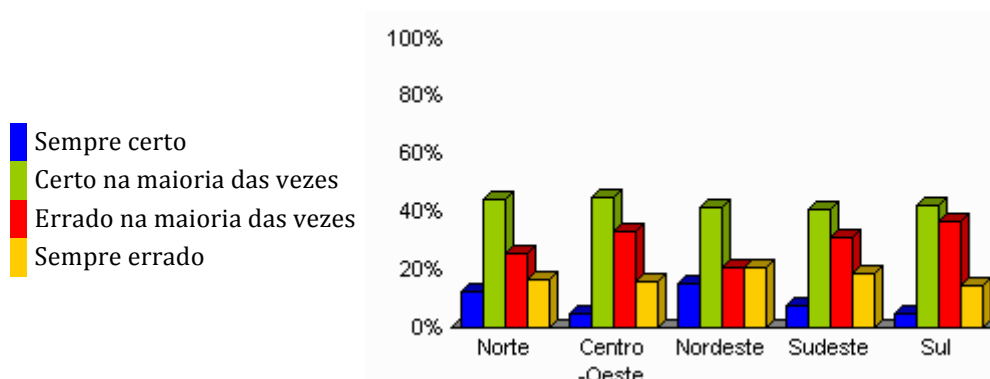
Fonte: Pesquisa social brasileira (PESB) 2002

Gráfico 3. Alguma vez na vida já deu um *jeitinho*? Relação com regiões do Brasil



Fonte: Pesquisa social brasileira (PESB) 2002

Gráfico 4. Posição sobre o *Jeitinho*. Relação com regiões do Brasil



Fonte: Pesquisa social brasileira (PESB) 2002

Os gráficos de 2 a 4 ratificam a presença nacional do *jeitinho*. Ele existe, é reconhecido e praticado por grande parte da população, o que assegura o *jeitinho* como elemento presente em todo o Brasil.

O presente estudo de caso ilustra o aspecto nacional do *jeitinho*, sua existência e aceitação enquanto um elemento cultural de abrangência nacional e se trata de um fenômeno amplamente difundido na cultura brasileira. O *jeitinho* é, pois,

compreendido pela população, tanto por quem pede tanto por quem concede. Da mesma forma, mesmo sem poder se estabelecer os limites entre favor, *jeitinho* e corrupção, os dados apresentados na tabela 1 denotam a dificuldade de se estabelecer tais limites, mas deixa evidente que os processos do *jeitinho*, favor, e mesmo quando o ato se transforma em corrupção, são semelhantes e compreendidos por ambos os atores. A dinâmica de se pedir um *jeitinho*, a linguagem adotada e expectativas aguardadas são amplamente reconhecidas entre a população brasileira, conforme apresentado por Barbosa (2006), fazendo com que o *jeitinho* gere expectativas compartilhadas entre os atores envolvidos, preenchendo, pois, o primeiro requisito estabelecido pela literatura para ser definido como uma instituição informal.

Quanto à segunda questão, a possibilidade de existência de alguma sanção, ainda que social, para o não uso do *jeitinho*, esta demonstra ser uma questão nebulosa. Para demonstrar os aspectos de sanção, ou desaprovação social, existentes no *jeitinho* é necessário retomar o debate concernente ao *jeitinho* enquanto visão positiva e negativa, bem como o *continuum* existente entre favor, *jeitinho* e corrupção.

Quando o *jeitinho* se aproxima de sua acepção positiva, do favor, há uma relação de reciprocidade direta para quem se pede o favor. Não se trata de uma pessoa desconhecida, de forma que há uma relação hierárquica formada entre o devedor e o credor do favor. Assim, a recusa do favor, geralmente algo considerado pequeno e fácil de resolver quando é pedido, implica na desaprovação por parte de quem pediu. Aqui a sanção recai sobre a quem é pedido o *jeitinho*, de forma que, a depender do tamanho do favor, implicará em uma mácula na relação social entre ambos e até mesmo no círculo social próximo, a partir da reprovação dos entes sociais próximos e até mesmo a adjetivação pejorativa daquele que negou o *jeitinho* exclamando avareza, pouca amizade ou disponibilidade para ajudar um conhecido próximo que solicitou ajuda.

Ao se aproximar de sua acepção negativa, da corrupção, o *jeitinho* passa a assumir um significado distinto. Para muitos atores envolvidos, o que diferencia o *jeitinho* da corrupção é o tamanho da ajuda solicitada. Assim, fica latente que o *jeitinho*, em seu sentido negativo, é uma forma de se burlar alguma punição ou aspecto normativo. A não obtenção do *jeitinho* acarretará uma sanção, qual seja, a própria aplicação da norma e a consequente

punição prevista, quando for o caso. Neste caso, há também a sanção, mas diferentemente do aspecto positivo, em que a sanção social recai sobre quem recusa o *jeitinho* ou favor, neste caso a sanção será aplicada a quem solicita o *jeitinho*, uma vez que o mesmo poderá, a depender do caso, estar incorrendo em corrupção. Ademais, o *jeitinho*, neste sentido negativo, representa um mecanismo de se tentar burlar um ato corrupto maior, ou seja, uma forma exatamente de se evitar a sanção. Acreditamos, pois, que fica demonstrada a sanção, social na acepção positiva caso haja recusa, e sanção normativa na acepção negativa do *jeitinho*.

Conclusão

O presente trabalho teve como intuito fazer uma revisão da literatura acerca das instituições informais de forma a analisar o caso brasileiro do *jeitinho*. Para tanto, na primeira parte foi feita a revisão da literatura, com especial ênfase nos aspectos de instituições informais envolvendo elementos culturais. A segunda seção do texto buscou fazer um resgate dos elementos históricos e culturais que permitiram o surgimento do *jeitinho*. A seguir analisamos como o *jeitinho* é operado na prática para em seguida buscar a comprovação do *jeitinho* enquanto uma instituição política informal.

Entendemos que o *jeitinho* é uma instituição informal, ainda que os aspectos de sanção não sejam evidentes num primeiro olhar. Talvez isso ocorra exatamente pelo seu caráter e objetivo maior, qual seja, representar uma alternativa imediata, imprevista, para uma situação difícil, complexa. Na prática, entretanto, sabemos que a concepção de imprevisto é muito abrangente, o que permite que o *jeitinho* possa ser aplicado tanto em relações interpessoais locais a práticas de agentes públicos no exercício de seu cargo.

É importante frisar que nosso intuito não é esgotar este assunto, entendemos que há muito para se estudar tanto em instituições informais quanto no próprio *jeitinho*. Trata-se de um valor cultural arraigado na sociedade brasileira e como tal não irá desaparecer de pronto ou em horizontes temporais próximos. O ponto crucial é o reconhecimento de que, apesar da inquestionável importância das instituições formais, os elementos culturais, ligados a instituições informais, também interferem na prática política cotidiana.

Referências

- Adamec, M. (2014) *A formação da identidade nacional brasileira: um projeto ressentido*. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília.
- Arendt, H. (2005). *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Azari, J. R.; Smith, J. K. (2012). Unwritten Rules: Informal Institutions in Established Democracies. *Perspectives on Politics*, 10(01), pp. 37-55.
- Barbosa, L. (2006). *O Jeitinho Brasileiro: A arte de ser mais igual do que os outros*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Brinks, D. (2006). The Rule of (Non)Law: Prosecuting Police Killings in Brazil and Argentina. In G. Helmke, S. Levitsky, *Informal institutions and democracy: Lessons from Latin America*. JHU Press.
- Carvalho, J. M. (2011) *Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Campante, R. G. (2003). O Patrimonialismo em Faoro e Weber e a Sociologia Brasileira. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 46(1).
- ComparatO, F. K. (2003). Obstáculos históricos à vida democrática em Portugal e no Brasil. *Estudos Avançados* 17 (47).
- Damatta, R. (1997) *A Casa & A Rua: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco.
- ____ (1984). *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Salamandra.
- Dia, M. (1996). *Africa's management in the 1990s and beyond: Reconciling indigenous and transplanted institutions*. World Bank Publications.
- Durkheim, É. (1999). *Da Divisão do Trabalho Social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freyre, G. (2008) *Casa Grande & Senzala*. São Paulo: Global.
- Greif, A; Kingston, C. (2011). Institutions: Rules or Equilibria? *Political economy of institutions, democracy and voting*. pp. 13-43.
- Hall, P. A.; Taylor, R. (1996). Political science and the three new institutionalisms*. *Political studies*, 44(5), pp. 936-957.
- Helmke, G.; Levitsky, S. (2004) Informal institutions and comparative politics: A research agenda. *Perspectives on politics*, 2(04), pp. 725-740.
- ____ (2006). *Informal institutions and democracy: Lessons from Latin America*. JHU Press.
- Hindriks, F.; Guala, F. (2015). Institutions, rules, and equilibria: a unified theory. *Journal of Institutional Economics*, 11(03), pp. 459-480.
- Holanda, S. B. (2008). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kellemen, P. (1964). *Brasil para Principiantes*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge university press.
- Pejovich, S. (1999). The effects of the interaction of formal and informal institutions on social stability and economic development. *Journal of Markets and Morality*, 2(2).
- PESB (2002). Pesquisa Social Brasileira.
- Queiroz, M. I. P. (1969). *O mandonismo local na vida política brasileira: Da Colônia à Primeira República*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros.
- Rodrigues, . N. (2013) *Os caminhos da identidade nacional brasileira: A perspectiva do etnosimbolismo*. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília.
- Rohde, D. W. (1988) Studying Congressional Norms: Concepts and Evidence. In: *Congress & the Presidency: A Journal of Capital Studies*. Taylor & Francis Group. pp. 139-145.
- Schwarcz, L. M. (2015) *Brasil: Uma Biografia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Schwartz, S. B. (2011) *Burocracia e e sociedade no Brasil colonial: O Tribunal Superior da Bahia e seus desembargadores, 1609-1751*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Weffort, F. (2012). *Espada, cobiça e fé: As origens do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.



EL SECTOR PUBLICITARIO EN ESPAÑA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

El viraje digital

The advertising sector in Spain in the international digital environment: the digital shift

JOAN FRANCESC FONDEVILA GASCÓN¹, EVA SANTANA LÓPEZ², JOSEP ROM RODRÍGUEZ², PEDRO MIR LÓPEZ³,
JAVIER L. CRESPO², LLUÍS FELIU ROÉ⁴

¹ CESINE, URL, EUM-UDG, UPF, CECABLE, Santander, Barcelona y Terrassa, España

² URL, Barcelona, España

³ UNAV, Pamplona, España

⁴ EUM-UDG

KEY WORDS

*Advertising
Digital Communication
Internet
Mobile
Social Media*

ABSTRACT

In the digital environment, the evolution of advertising sector shows a process of concentration. The changes in the market, thanks to the internet and the mobile phenomenon, and social networks, are affecting the procedures in advertising. Not only technology has changed the advertising. Now the consumer is boss searching, comparing and deciding. The professionals have to re-invent in many ways. Thanks to a qualitative Delphi analysis, in this research we observe major changes: changes in the media, changes in consumer and sector changes.

PALABRAS CLAVE

*Publicidad
Comunicación digital
Internet
Móvil
Medios sociales*

RESUMEN

En el entorno digital, la evolución del sector de la publicidad muestra un proceso de concentración. Los cambios en el mercado, gracias a Internet, el fenómeno móvil y las redes sociales, están afectando a los procedimientos en publicidad. No sólo la tecnología ha cambiado a la publicidad. Ahora el consumidor es el máximo decisor, que compara y decide. Los profesionales tienen que reinventarse de muchas maneras. Gracias a un análisis cualitativo Delphi, se observan grandes cambios: en los medios de comunicación, en los consumidores y en el sector.

1. Marco teórico

La evolución del sector publicitario está sometida a grandes vaivenes al socaire de la Sociedad de la Banda Ancha y el *cloud journalism* (Fondevila Gascón, 2013a). La coyuntura digital, es decir, la combinación de factores y circunstancias que caracterizan una situación en un momento determinado, está condicionando el devenir del sector publicitario, cuya necesidad de adaptación se ha disparado en clave de movilidad. El sector se ve atenazado por una doble crisis: económica y de estructuras. Ambas circunstancias afectan al entorno en el que se mueve la publicidad y el consumo de las marcas (Nebot, 2015).

De hecho, el sector está virando hacia nuevas estrategias, como el *co-branding* y la creatividad (Santana, 2006; Tur Viñes, 2012) al efecto de evitar la crisis global, en lo que se ha denominado *postpublicidad* (Solana, 2010). La caída en el consumo desde 2007 ha provocado un aumento de la tasa de endeudamiento, un crecimiento de los índices de paro y una parálisis general que afecta a la publicidad. Así, el cierre de empresas y las congelaciones o caídas salariales generan cambios en el comportamiento del consumidor (compra de más marca blanca, reducción de beneficios en las marcas, reestructuración de costes y menor inversión en publicidad).

A los efectos globales de la crisis hay que sumar que en España ha afectado principalmente al sector de la inmobiliaria y de la banca, desde las agencias de compra/venta y alquiler (las inmobiliarias) hasta arquitectos, diseñadores de interiores, tiendas de muebles, fabricantes de parquet, de ventanas y proveedores del sector en general. Todos han reducido drásticamente su volumen cuando no han quebrado, lo que arrastra a gran cantidad de medios locales (prensa o medio exterior), que han perdido gran parte de sus anunciantes.

En cuanto a la crisis de las estructuras, la tecnología está modificando el pretérito analógico y, por ende, las fórmulas de anunciarse se deben adaptar a los nuevos terminales, al *always on* y al fenómeno *responsive*. La conexión es portátil, la respuesta es inmediata y el seguimiento de las respuestas es rastreado por *software* a medida. La gestión de la información comercial adquiere un peso decisivo cruzado con los medios sociales, hasta el punto de que el Customer Relationship Management (CRM) deriva hacia sCRM para responder al creciente fenómeno social digital de las compras *on line* producto de la relación con el consumidor en redes sociales.

Para la publicidad los cambios pueden interpretarse en clave de oportunidad. La multiplicación de agencias digitales y el advenimiento de nuevos perfiles profesionales (dirección de Comunicación Digital, *community manager* y

community recorder, consultoría en el diseño de estrategias de Comunicación, Periodismo y Marketing Digital, dirección y creación de empresas de Comunicación Digital, dirección de SEM, SEO o SMM, blogueros) y roles (*influencers*) promueven el surgimiento de nuevas empresas y figuras profesionales que se ubican, de forma autónoma e independiente o bien integrada, en los cada vez más concentrados grupos o *holdings* de comunicación.

La customización y la individualización de los mensajes publicitarios están provocando que el mercado esté cada vez más hiperfragmentado, lo que afecta a las audiencias, cada vez más dispersas en canales y pantallas distintos que se consumen de manera simultánea. El consumo de medios, y por tanto de publicidad, ha cambiado.

2. Metodología

En esta investigación analítica hemos optado por un método de investigación cualitativo. Ya que se analiza el cambio en un sector como el publicitario, el enfoque cualitativo permite mayor margen de maniobra que el cuantitativo. Las reglas para recabar información son más flexibles, así como el análisis y la interpretación posteriores.

El enfoque cualitativo permite comprender situaciones únicas y particulares, se centra en la búsqueda de significado y de sentido asignado a los hechos por parte de los propios agentes, e incluso cómo experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que se investiga (Rodríguez Gómez y Valdeoriola Roquet, 2009, p. 47). No obstante, es complejo realizar inferencias y establecer conclusiones que vayan más allá del caso concreto que se está estudiando.

Para el caso tratado se ha elegido el método Delphi, según el cual la información se obtiene gracias a un grupo de expertos (en este caso seis, uno de estas universidades: Universitat Pompeu Fabra, Universidad de Navarra, Universitat de Girona, Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Ramon Llull) en el objeto de estudio a tratar. El objetivo es conseguir un consenso fiable a partir de las opiniones de los expertos sobre una cuestión compleja (Landeta, 2006), mediante cuestionarios (en este caso, por correo electrónico) que se responden anónimamente, y cuyos destinatarios son conocidos únicamente por el investigador.

Se optó por esta técnica a raíz de la dificultad geográfica para una reunión física entre los miembros del grupo. De hecho, evitar la confrontación directa entre los expertos ayuda a que se formen una opinión gradualmente (Okoli y Pawlowski, 2004), ya que el encuentro directo induce con frecuencia a formular juicios precipitados o reprimir nuevas ideas.

Se enviaron cuestionarios de forma secuencial en el tiempo, de forma que los expertos fueron consultados dos veces sobre la misma pregunta. Ello permitió reconsiderar las respuestas a partir de la información recibida de los demás expertos. La retroalimentación es controlada: el intercambio de información entre los expertos es dirigido por el investigador, lo que permite eliminar, gradualmente, la información irrelevante. La retroalimentación en las etapas del Delphi promueve la generación de nuevas ideas en los participantes, lo que la convierte en motivadora y productiva (Powell, 2003).

3. Resultados

Tras el desarrollo del estudio Delphi, se observa que los cambios de consumo de medios están afectando a la publicidad. Así, se observa consenso alrededor de los siguientes aspectos:

- Las redes sociales permiten la difusión rápida de una marca (la acumulación de “me gusta”, “compartir” o comentar viraliza), pero a la par pueden generar crítica e incluso boicot a una marca. Un ejemplo es el de los *trolls*.
- La gratuidad de Internet supone que la mayor parte de marcas dispongan de sus propias redes sociales. No obstante, el contenido no solo trata de sus productos o servicios, sino también de lo que interese al consumidor (*Branded Content*).
- Internet afecta al consumo audiovisual, e incluso se mezcla con éste mediante estándares en clara progresión como el HbbTV (Fondevila Gascón et altri, 2015). La televisión a la carta puede consumirse con menor cantidad de publicidad, o directamente sin ella, y la información ya no procede sólo de los medios más consolidados, sino también de los medios sociales, eminentemente interactivos.
- La medición de las respuestas a las campañas es automática e inmediata. La posibilidad de monitorización estimula el *day trading*, es decir, la toma de decisión intradía, el chequeo constante de los resultados (caso del SEM: Google AdWords, Google AdSense). Ello genera más presión a la cadena de valor publicitaria, pero a la vez más opciones en creatividad y mejores resultados (o, al menos, más medibles) para los anunciantes, cuyo objetivo es conseguir más *engagement* con el usuario final.
- La publicidad tiende a modelos de negocio monetizadores de acuerdo con el periodismo digital. Así, los medios de comunicación digitales se están adaptando a las nuevas circunstancias y buscan fórmulas de negocio innovadoras (Fondevila Gascón, Sierra

Sánchez, Del Olmo Arriaga, 2011). En un contexto proclive al *paywall* total, al *freemium*, al *metered*, al micropago o a la franquicia, la publicidad se adapta a marchas forzadas.

Las conclusiones del estudio Delphi permiten diagnosticar un cambio de modelo publicitario y agrupar las respuestas en medios de comunicación, consumidor e industria.

3.1. Cambios en los medios de comunicación

La transformación o mediamorfosis (Fidler, 1997) en los medios de comunicación es clara. De los medios de comunicación de masas del siglo XX saltamos al concepto de medios de pago (*paid media*) en el siglo XXI.

El principal motor de cambio es la manera de alcanzar a las audiencias. Así, hasta finales de siglo XX, los medios se caracterizaban por llegar a audiencias amplias, con un mensaje dirigido, unidireccional y unilineal, controlado por el propio medio. Además, desde los entes gubernamentales se trataba de limitar la cantidad de fuentes de información (fenómeno similar al de las telecomunicaciones). De esta manera, las audiencias contaban con cifras modestas de canales a elegir, ya que predominaba el deseo de controlar la información, la opinión, el entretenimiento e incluso la propia publicidad. Actualmente, pese a que algunos medios de comunicación alcanzan audiencias muy masivas, otros se dirigen a algunas especializadas y fragmentadas. La larga cola (Anderson, 2006) es asimilada por consumidores y agencias, de forma que las campañas se individualizan y se adaptan a cada usuario.

Hasta la aparición de Internet el debate más grande que se generaba en el sector era tratar sobre medios *above* y *below the line* (ATL-BTL). El coste más relevante para las marcas eran las tarifas de los medios por contratar tiempo y espacio en los mismos: si una empresa no aparecía en ellos, no existía. Para dar a conocer un producto o servicio había que pagar un anuncio de televisión o de radio o una página de periódico en papel. En cambio, para acceder a un público muy segmentado, las fórmulas más habituales eran un *stand* en una feria o una campaña de telemarketing.

Por tanto, antes las campañas aparecían en numerosos medios. Como a la plétora de opciones se ha sumado Internet, y éste se ha convertido en el medio de medios, las estrategias pivotan sobre el ecosistema digital. Las estrategias de las marcas han evolucionado del ATL- BTL al *transmedia*.

Desde la creación de Google, en 1998, se suman, a los medios de pago, los medios propiedad del anunciante (*owned media*). Estos medios son, por ejemplo, la página web, una revista de empresa (o *house organ*), la intranet, la base de datos a la que se envía *email marketing* o el *newsletter*. Un factor que caracteriza a esos medios propietarios es la gratuidad de las tarifas: no hay que pagar por

aparecer en ellos como en los medios masivos porque son de propiedad de la empresa. El único coste es el de producción y el de mantenimiento, pero el principal coste tradicional de las campañas (el pago a los medios) desaparece. De esta forma, los expertos del estudio Delphi subrayan que "llegar a la audiencia no sólo es posible sino que se convierte en algo barato o casi gratuito. Y, además, la audiencia te puede encontrar a ti: si yo quiero saber más de una empresa antes de contratarla buscaré en Internet información sobre la misma". De ahí se infiere el carácter decisivo de aparecer en los buscadores, porque se indexa toda la información publicada de manera automática.

Curiosamente, para según qué tipo de empresa o entidad, el medio de difusión propio se convierte en una plataforma para incluir publicidad, de forma que se evoluciona del pago al cobro. Entidades deportivas o clubes (caso del Racc, el Reial Automòbil Club de Catalunya) obtienen provecho de sus revistas y sus *house organ*, ya que remiten al domicilio de los asociados o consumidores (cuyos perfiles comerciales son homogéneos, previsibles en comportamiento de compra y, por ende, muy atractivos para el anunciante) información con contenidos de interés. El anunciante conseguirá alcanzar a una audiencia amplia y a la vez segmentada, lo que representa un elevado valor para las marcas que afinan su impacto publicitario. Esas entidades pueden recibir unos ingresos publicitarios ajenos a su modelo de negocio.

Los medios sociales aparecen hacia mediados de la primera década del 2000. Estos medios permiten que las marcas dialoguen con los usuarios y que los usuarios hablen "con" y "de" las marcas. Se trata de una comunicación 2.0., bidireccional, y de un mensaje menos controlado por la marca que en los *owned media*. El siguiente paso es la 3.0, eminentemente interactiva, multimedia y naturalmente creadora de grupos homogéneos de clientes. La Responsabilidad Social Corporativa florece a caballo de la emergencia de los medios sociales, gratuitos ("de momento", según los expertos del Delphi) en cuanto a producción, y que no implican costes de tarifas pero sí de gestión, de mantenimiento y de creación de contenidos.

Para la publicidad el universo que se abre en medios sociales es muy dado a la creatividad, ya que contenidos interesantes o divertidos pueden ser compartidos por los usuarios finales, con lo que la empresa consigue los "medios ganados" (la empresa se ha ganado que hablen de ella). El impacto en forma de negocio es claro, sobre todo en ciertos sectores proclives a la imagen (Fondevila Gascón, Del Olmo Arriaga, Bravo Nieto, 2012), como la moda o el turismo.

De forma paralela a los medios masivos, ATL, BTL, medios propios, medios sociales o medios ganados aparecen los nuevos medios, cajón de sastre de estrategias, de medios y de soportes que

se abren paso entre la publicidad convencional para llamar la atención de una audiencia dispersa, experta y dispuesta a compartir. Estos medios nuevos entran de lleno en el marketing operativo, táctico. Su objetivo es obtener notoriedad gracias a la creatividad y no por el pago de los impactos. Esos medios nuevos aprovechan la capacidad de los medios de comunicación y los medios sociales para relanzar el mensaje gratuitamente mediante acciones agresivas, de impacto o alternativas. "Las empresas publicitarias se deben plantear si esas campañas son efectivas en términos de notoriedad, retorno operativo de la inversión o ventas", sostienen los entrevistados en el Delphi.

3.2. Cambios en el consumidor

Al acelerado cambio en los medios de comunicación se suma el cambio en el perfil del consumidor, que evoluciona de prosumidor a *crossuser*. En el siglo XXI surgen nuevos perfiles de compradores y nuevas oportunidades de mercado (*Creafutur y ESADE, 2012*). Aparecen tres grupos, que obedecen a modelos de compra, contextos y relación con las marcas distintos. Se agrupan por colores: el mundo amarillo, rojo y azul. "Es una clasificación cambiante y matizable pero ilustrativa sobre escenarios actuales", se considera desde el Delphi.

El mundo amarillo corresponde a modelos de países emergentes como Brasil, Chile o China, donde el consumo crece. Son países con economías en crecimiento, con tasas de desempleo moderadas y en los que el consumo es una manera de demostrar bonanza y crecimiento de la riqueza. El consumidor compra como seña de identidad en el sistema social. De esta manera, las marcas devienen símbolo de estatus. La publicidad en este entorno se convierte en un factor diferencial que ayuda a dar a conocer y posicionar las diferencias de cada unidad. El acceso a bienes de servicio es masivo y la propensión a consumir implica crecimiento.

En el mundo rojo (integrado por numerosos países de Europa -España entre ellos- y EEUU), la crisis afectó de lleno a la economía y al trabajo, hasta el punto que se gastaba lo que no se tenía. Las hipotecas y la deuda y las restricciones al crédito provocaron una caída libre del consumo y el protagonismo de la marca blanca y el *low cost*. Las marcas tradicionales ceden espacio y margen. La publicidad se reduce, es agresiva en cuanto a mensajes y aumenta la de tipo promocional.

El mundo azul correspondería a países como Suecia o Alemania. El concepto de sostenibilidad adquiere relieve, por lo que el consumo debe ser más racional en equilibrio con el planeta. Valores como lo ecológico, el bien común, el reciclaje, la Responsabilidad Social de las Empresas, la seguridad y la solidaridad adquieren peso. La publicidad debe apostar por elementos post materialistas. El desarrollo personal pesa como el social.

De esta manera, las marcas conviven con tres perfiles de clientes: consumidores en crisis que buscan la marca blanca o la promoción, consumidores de sociedades en bonanza para quienes las marcas representan status y consumidores concienciados que apuestan por la sostenibilidad y el consumo responsable.

3.3. Cambios en la industria

Si los cambios tocan de lleno a los medios de comunicación y a las tipologías de consumidor, la industria de la publicidad también transmuta. Los cambios sectoriales se vinculan a la crisis económica y a la transformación tecnológica y de estructuras. La publicidad experimenta un doble proceso: concentración y dispersión.

Así, el proceso de concentración de la industria se vehicula mediante una serie de grupos de comunicación que manejan las principales marcas. Se trata de una agrupación global, surgida de un mundo cada vez más intercomunicado. Las agencias transnacionales que manejan una cuenta mundial establecen delegaciones en diversas zonas geográficas. Los principios de estructura de costes y de concentración del beneficio, en la línea de la irrupción en bolsa, caracterizan a unos *holdings* cada vez más potentes, como ocurre en el resto de sector comunicativo y telecomunicativo. Se trata de macro empresas que agrupan a las agencias multinacionales de publicidad, relaciones públicas y medios más relevantes.

WPP, de origen inglés, es el grupo de mayor tamaño y rentabilidad, con cuatro de las mayores agencias de publicidad del mundo (JWT, Ogilvy & Mather, Young & Rubicam y Grey) y cuatro redes globales de medios (Mindshare, MEC, Mediacom y Maxus, agrupadas como GroupM).

Omnicom es el segundo grupo de servicios de marketing, y concentra agencias como BBDO, DDB y TBWA. Su red de compra de medios principal es OMD. Publicis Groupe (de origen francés) incluye en su *pool* de agencias a Saatchi & Saatchi, Leo Burnett y Bartle Bogle Hegarty, y en medios dispone de Starcom MediaVest. Interpublic agrupa McCann Worldgroup, FCB, Lowe y Deutsch, el gigante de

relaciones públicas Weber Shandwick y a UM e Iniciativa (medios). Dentsu (Japón) controla alrededor del 30% de toda la publicidad los medios de comunicación de ese país. La francesa Havas dispone de Havas Worldwide (anteriormente Euro RSCG) y la red de medios de Havas Media, así como otras pequeñas agencias como Arnold Worldwide. En esa línea casi omnisciente, se observan cambios en el lenguaje publicitario (Fondevila Gascón, 2012) y en los formatos (Santana, 2008), que se intentan adaptar al nuevo ecosistema periodístico digital (Fondevila Gascón, 2013b, 2013c y 2014).

De esta forma, el 80% del sector de la publicidad está agrupado en el 20% de las agencias multinacionales (que a su vez están agrupadas en seis holdings). Este 20% genera el 80 % del volumen del negocio que se mueve (Ley de Pareto).

En paralelo se desarrolla un proceso de dispersión y de especialización. Ciertamente la industria de la publicidad está atomizada y segmentada en una red amplia de Pymes (pequeñas y medianas empresas) que conforman agencias de comunicación especializadas en una parte del proceso de trabajo o en un sector específico. Estudios de diseño gráfico, agencias digitales o agencias de *healthcare* (especializadas en la comunicación en salud) así lo reflejan.

En el entorno SOHO (Small Office Home Office), se cultiva el teletrabajo, que promueve la figura del *freelance* (profesional autónomo que trabaja por cuenta ajena) y el *co-working* (compartir espacio con otros profesionales, normalmente de ámbitos de formación complementarios). De esta forma, el 20% del sector (en volumen de negocio) lo conforman el 80% (en número) de profesionales.

Se observa, pues, que se valoran nuevos modelos de negocio organizados con formaciones híbridas y estructuras líquidas, es decir, profesionales que no trabajen de manera estanca sino conectada y que procedan de sectores distintos pero coincidentes (música, artes escénicas, tecnología o informática). De esta hibridación brotan rutinas de trabajo y nuevas especializaciones que alumbran campañas únicas y sorprendentes.

Referencias

- Anderson, C. (2006). *The Long Tail: Why the Future of Business Is Selling Less of More*. New York: Hyperion.
- Creafutur y ESADE (2012). *El nuevo consumidor: cambios profundos y oportunidades de negocio*. Barcelona: Creafutur y ESADE.
- Fidler, R. (1997). Journalism and Communication for a New Century. *The Pine Forge Press Series*.
- Fondevila Gascón, J. F. (2012). "Fórmulas de ingresos para el periodismo digital: características del lenguaje publicitario". IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social – IV CILCS – Universidad de La Laguna, diciembre 2012 (Revista Latina de Comunicación Social).
- (2013a). "Periodismo ciudadano y *cloud journalism*: un flujo necesario en la Sociedad de la Banda Ancha". *Comunicación y Hombre*, N° 9: 25-41.
- (2013b). "Características de la publicidad digital en el ciberperiodismo catalán". En Sabés Turmo, Fernando; Verón Lassa, José Juan (eds.), *Comunicación y la red. Nuevas formas de periodismo*. XIV Congreso de Periodismo Digital de Huesca-2013, pp. 196-207. Huesca: Asociación de la Prensa de Aragón.
- (2013c). "Características de la publicidad en el ciberperiodismo en España: el caso de 'El Mundo' y 'El País'". *index.comunicación*, n° 3, 2013, Páginas 41-61.
- (2014). "Periodismo y publicidad digital en España: análisis empírico". En Sabés Turmo, Fernando; Verón Lassa, José Juan (eds.), *Universidad, investigación y periodismo digital. XV Congreso de Periodismo Digital de Huesca-2014*, pp. 140-152.
- Fondevila Gascón, J. F.; Sierra Sánchez, J. y Del Olmo Arriaga, J. L. (2011). New communicative markets, new business models in the digital press. *Trípodos* (Extra 2011-VI International Conference on Communication and Reality-Life without Media, Universitat Ramon Llull), pp. 301-310.
- Fondevila Gascón, J. F.; Del Olmo Arriaga, J. L.; Bravo Nieto, V. (2012). Presencia y reputación digital en *social media*: comparativa en el sector de la moda. *Fonseca, Journal of Communication*, 5, pp. 92-116.
- Fondevila Gascón, J. F.; Mir Bernal, P.; Carreras Alcalde, M.; Seebach, S. (2015). HbbTV history and its educational possibilities: Teaching options in times of the Internet. En M. Carmo y World Institute for Advanced Research and Science (WIARS) (eds.), *Education Applications & Developments* (pp. 103-112). Lisboa: InScience Press, GIMA - Gestão de Imagem Empresarial.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Fore-casting & Social Change*, 73, pp. 467-482.
- Nebot, S. (2015). El Branding como experiencia de marca. *Ctrl: control & estrategias*, 619, pp. 42-46.
- Okoli, C. y Pawlowski, S. D. (2004). "he Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42, pp. 15-29.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), pp. 376-382.
- Rodríguez Gómez, D. y Valdeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: FUOC.
- Santana López, E. (2006). La creatividad en la estrategia de nuevo negocio. *Trípodos*, 5, pp. 385-390.
- (2008). Els nous formats publicitaris en l'entorn d'integració de les noves pantalles. *Trípodos*, 23, pp. 177-188.
- Solana, D. (2010). *Postpublicidad. Reflexiones sobre una nueva cultura publicitaria*. Barcelona: DoubleYou.
- Tur Viñes, V. (2012). Co-branding, creatividad y crisis. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 18.



DE LA UNIVERSIDAD A LA PLURIVERSIDAD

Alternativas educativas en América Latina para otros “desarrollos”

From University to Pluriversity: Educational alternatives in Latin America for other "developments"

FRANÇOIS-XAVIER TINEL¹, DORIS HERRERA MONSALVE², BERNARDO HERNÁNDEZ UMAÑA³, ELSY MORENO PÉREZ⁴

¹ Universidad Santo Tomás, Colombia

² Universidad Santo Tomás, Colombia

³ Universidad Santo Tomás, Colombia

⁴ Universidad Santo Tomás, Colombia

KEY WORDS

*Good living
Higher education
Latin America
Interculturality
Pluriversity*

ABSTRACT

This paper analyzes different experiences and perspectives of higher education in Latin America who have incorporated the notions of interculturality and Good Living in their curricular strategies, as an alternative to the hegemonic models of development and linked to community exercises, more diverse and inclusive. In this region, these educational proposals embody different modalities of knowledge construction and aim to erect another educational and learning model of education; therefore, they represent essential means to facilitate required transitions towards other conceptions of the world and relationships between humans and nature.

PALABRAS CLAVE

*Buen vivir
Educación superior
América Latina
Interculturalidad
Pluriversidad*

RESUMEN

Este trabajo analiza las diversas experiencias y perspectivas de educación superior en Latinoamérica que han incorporado las nociones de interculturalidad y Buen Vivir en sus estrategias curriculares como alternativas a los modelos hegemónicos de desarrollo y con un vínculo particular con los ejercicios comunitarios. En el subcontinente, estas propuestas educativas encarnan modalidades distintas de construcción de conocimiento y pretenden erigir un modelo educativo de enseñanza y aprendizaje más diverso e inclusivo; por ello, representan medios esenciales para facilitar las transiciones requeridas hacia otras concepciones del mundo y de las relaciones entre el ser humano y la naturaleza.

1. La educación superior latinoamericana frente a la crisis civilizatoria

Ciega o enferma sería la persona que aún quisiera negar los retos sin precedentes que el mundo enfrenta hoy día; en efecto, existe una urgencia por actuar y responder a los problemas presentes de orden ambiental, social, político y económico, como el calentamiento planetario, la tragedia humanitaria de la migración forzosa, el resurgimiento del fundamentalismo y repliegue comunitarista así como el incremento de las desigualdades socioeconómicas a nivel global, entre los distintos rostros de la “crisis” que vivimos. Así, más que la agudización de un problema, la crisis, en la multiplicidad de sus dimensiones, es reveladora de la patología de nuestro modelo occidental de civilización que amenaza la pervivencia de la vida sobre el planeta tierra (Lander, 2010); dicho modelo se enraíza en la comprensión moderna, de carácter antropocentrista, de dominio del hombre sobre la naturaleza, en el que la realización individual prima sobre el presente y futuro colectivo, y se despliega a través del imaginario desarrollista de crecimiento y acumulación sin límites. Mirar de frente la variedad, cantidad y magnitud de los desafíos nos interpela sobre nuestra capacidad de resiliencia; en efecto, es característico de la naturaleza humana adaptarse al cambio pero cuando estos cambios ocurren de forma tan repentina se requiere ya plantear, activar y desarrollar sistemas de pensamiento y acción que propendan por la preservación de la vida, no sólo de la raza humana sino de todo nuestro ecosistema.

Así, reconociendo el panorama anterior, cuando el informe de la UNESCO (2015) “Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?” propuso como interrogante inicial “¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI?”, se podría afirmar que la respuesta debería estar orientada a nuestra capacidad de resiliencia así como a la necesidad de garantizar y preservar un derecho esencial: la vida. Al pensar en el decrecimiento y el buen vivir como posibles horizontes epistemológicos y teleológicos para la Universidad, se reconoce el papel que juega la universidad en la sociedad, ya no como un claustro de producción y transmisión de conocimientos que se mira a sí mismo como un faro que brilla en medio de la oscuridad, sino como una “organización social dinámica y flexible” (Salinas & López Malo, 2012, p. 3) que articula saberes y actores y secreta soluciones sustentables. Bien lo expresa la UNESCO (2015, p.10) al afirmar: “Nunca ha sido más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje”. Aunque difícilmente logra desprenderse de la visión desarrollista, imbuida en una ideología del crecimiento económico que promueve una gestión

sustentable de los recursos, la UNESCO recentra el debate sobre la dimensión humanista y holística de la educación que busca la inclusión y compartir aprendizajes para construir un futuro con sentido y sustentable.

En América Latina, al igual que los movimientos telúricos que estremecen de manera recurrente su suelo, se pueden observar diversas sacudidas en la educación superior a lo largo y ancho del continente que están abriendo grietas sin precedentes en las formas y sentidos de “educar”. Enumerar los siguientes nombres como la Universidad Maya en Guatemala, la Universidad Intercultural de Chiapas en México, la Universidad Campesina María Cano en Colombia, la Universidad Popular del Buen Vivir en Ecuador, la Universidad Indígena Boliviana Aymara “TUPAK KATARI”, entre tantos, o aún nombrar la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), constituye una primera evidencia de que el cambio anunciado anteriormente no corresponde a hechos aislados sino recurrentes en toda Abya-Yala.

Es importante recordar que, tradicionalmente, la Universidad se estructura alrededor de la lógica del racionalismo cartesiano, tanto al pensarse como fuente del conocimiento verdadero (no es un azar que el lema de la Universidad más antigua de Colombia sea *Facientes Veritatem* que significa “Hacedores de la Verdad”) como por su estructura disciplinar en sus formas de construir e impartir el conocimiento; empero, algunas universidades latinoamericanas están operando, desde hace más de una década, un profundo giro epistemológico y teleológico en sus formas de aprehender y transmitir el saber al incorporar otros enfoques educativos, desde las nociones de interculturalidad y buen vivir, entre otras, como parte de sus apuestas sociales y políticas. En este sentido, de manera concomitante con los procesos de renovación de la identidad étnica en América Latina (Gros, 2000; Grey Postero & Zamosc, 2004; Yashar, 2005) y la apertura constitucional que se derivó de ellos en la década de los noventa (Van Cott, 2000), múltiples han sido los ensayos de las universidades en el subcontinente para incorporar el saber popular con el saber académico, fomentar el diálogo intercultural y participar en la generación de propuestas que apuntan a 'otros desarrollos'. Así, este trabajo analiza las diversas experiencias y perspectivas de educación superior en la Universidad del Siglo XXI en América latina que han incorporado las nociones de interculturalidad y Buen Vivir en sus diferentes estrategias o apuestas curriculares como alternativas a los modelos hegemónicos educativos y de desarrollo, y con un vínculo particular con los ejercicios comunitarios. A su vez, se estudian los alcances de la(s) propuesta(s) de pluriversidad latinoamericanista(s) y se trata de discernir en este panorama educativo alteritario (centrado en el reconocimiento del otro

[de los “otros”] y de su potencial transformador) el camino recorrido por dichas instituciones y lo que falta aún por andar. Por ende, este trabajo se divide en tres secciones principales: en un primer momento, se plantea un escenario de reflexión acerca de la necesidad de pluriversalizar el saber para poder operar las transiciones que el mundo requiere; luego, se discute sobre algunas experiencias latinoamericanas de educación superior alternativa, reconociendo el proyecto social y político emancipatorio que llevan, revisando el carácter diverso e incluyente de sus currículos así como los tipos de relaciones que entretienen con las comunidades y el territorio; finalmente, el punto de cierre de este trabajo se centra en los principales logros y retos de estas experiencias educativas que han pensado a la Universidad, más allá de sus muros, como un territorio para la convivencia.

2. Transformaciones epistémicas y sociales: del saber universal a la pluriversalización del saber

La idea central presentada a continuación es que enfrentar la crisis civilizatoria nos invita a pasar de un saber *epistemicida*, propio de la modernidad, a un saber emancipador, diverso y situado, histórica y territorialmente. Según De Sousa Santos, la Universidad, “al especializarse en el conocimiento científico”, considerado como el único válido, participó a la descalificación y destrucción de otros tipos de conocimientos, por ser “no científicos”, y “con eso contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. [Aquí hay algo central que se debe resaltar] Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva” (2007, p. 66).

Como voluntad anunciada de respuesta a estas injusticias, aparece de manera recurrente, en las instituciones interculturales de educación superior en América Latina, la noción de diálogo de saberes; ésta se asume como el encuentro o el diálogo entre el saber “universal” (la ciencia) y los saberes tradicionales (de los indígenas, de las comunidades campesinas, a menudo englobados y homogeneizados en la noción de “saber popular”) y en el que se promulga la abolición de una jerarquía entre varios tipos de saberes que dialogan entre sí; lo anterior significa que los saberes tradicionales no constituyen una etapa preliminar en el proceso de construcción de conocimiento para ser luego validada por el conocimiento científico (lo cual es visible cuando se evalúan y validan conocimientos étnicos o locales mediante métodos “científicos” (Mato, 2017, p. 20), como pueden serlo los “descubrimientos farmacéuticos”). No obstante, no es un término que debe usarse a la ligera ya que “dialogar” no puede reducirse a sentar a “académicos” con indígenas o

campesinos alrededor de una mesa para conversar. Así, Mato insiste en que para dialogar no basta con escucharnos, sino requiere “[...] buscar maneras de entendernos y de actuar en colaboración” (Ibíd., p. 6) para alcanzar los objetivos consensuados colectivamente. Esta premisa anterior es fundamental para lo que Mato denomina como la “construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural” (Ibíd., p. 7), la cual exige el reconocimiento de las “diferencias, inequidades y conflictos” que constituyen insumos para la producción y apropiación social de un conocimiento situado.

Una propuesta similar se encuentra en Boaventura de Sousa Santos (2010) cuando se refiere a la “ecología de saberes” como una ecología de formas de comprender el mundo que participa a la construcción y al reconocimiento de subjetividades diversas, quienes, desde su lugar, juegan un papel fundamental en las transformaciones estructurales de la sociedad. Según esta perspectiva, la construcción de saberes se realiza desde diversas posiciones subjetivas, sociales y, por ende, epistémicas, y por su naturaleza armónica (una ecología), está orientada hacia la defensa de la vida; por ello, la línea divisoria entre ciencia y saberes desaparece para considerar a la primera [-la ciencia-] como parte de una ecología de saberes (de Sousa Santos, 2007; 2010). Así, se rompe con el monoculturalismo de la ciencia moderna que se sustenta en la idea de un conocimiento universal, válido por doquier, y del cual se derivan ciertas prácticas y creencias que se pueden replicar global y localmente. La idea misma de desarrollo, o aún la de progreso, respaldada por el discurso científico, fue la que legitimó prácticas *ecocidas* y *etnocidas*: usar el término de recursos naturales para hablar de la naturaleza dice mucho del legado intelectual dejado por la ciencia en occidente (la ciencia económica en particular); este rasgo ha sido también característico de la antropología que, en su momento, sirvió como instrumento “legitimador” de la colonización. De ahí, es importante recordar que la producción de conocimiento está ligada a ciertas visiones de mundo y prácticas asociadas a ellas (Mato, 2017, p. 17). Por ejemplo, en las cosmovisiones andinas, sin caer en lecturas románticas del Pachamamismo y de los indígenas como guardianes de la naturaleza, la naturaleza no se considera como una fuente de recursos, es sencillamente el lugar en el que se reproduce la vida. Por ende, difiere de la lógica antropocéntrica occidental de dominio (sobre) para plantear relaciones de equilibrio (con).

A nivel educativo e investigativo, hablar en términos de una ecología de saberes desdibuja profundamente las fronteras construidas por la ciencia moderna entre, por un lado, un sujeto cognoscente, sujeto del estudio, y por otro, un(os) sujeto(s) de estudio, objetos del conocimiento.

Además, más allá de las asimetrías de poder en la producción del conocimiento a la que pretende responder la ecología de saberes, el conocimiento no se entiende como algo abstracto sino como una praxis, es decir, “[...] como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real” (De Sousa Santos, 2010, p. 55). Así, no existe una jerarquía establecida de saberes, sino “jerarquías dependientes del contexto” (Ibíd.).

Finalmente, asumir el diálogo de saberes en la Universidad permite reubicar la relación entre universidad y sociedad desde una dimensión solidaria (De Sousa Santos, 2007), la cual también tiene aristas políticas. De alguna forma, frente a la necesidad de generar formas plurales de construcción de conocimientos para operar las transiciones requeridas, la idea misma de universidad se desvanece ya que responde a la característica de universal: la de universalizar el conocimiento; es por ello que en este trabajo se privilegia el uso del concepto de pluriversidad. En la pluriversidad prevalece la función social del conocimiento: debe estar al servicio de la gente y la construcción de futuros colectivamente deseables, y no del mercado (Ibíd.). Éste es el caso de la Universidad Ixil en Guatemala que funciona a partir de la cosmovisión maya y que surgió de una iniciativa comunitaria; ahí, como lo señala Contreras (2014, p. 7), “[...] se trata de mirar el mundo con ojos propios, y que los saberes producidos en otros mundos no se impongan sino que sumen y amplíen con lo que sea útil”.

3. La educación superior alter-nativa como alternativa educativa y social: experiencias latinoamericanas

3.1. La Universidad como proyecto social y político

Las universidades interculturales, de la tierra, o populares son mucho más que instituciones de educación superior: fueron creadas y se conciben como un proyecto social y político emancipatorio. Ello no sería posible sin una trayectoria organizacional anterior previa de las organizaciones sociales de base, las comunidades, los campesinos que impulsan diversos procesos de afirmación identitaria, de recuperación de la agricultura tradicional, etc.: la creación de una universidad se convierte entonces en la plataforma y el motor de dichas iniciativas.

A su vez, la apuesta por la democratización del conocimiento no puede plasmarse fuera de un escenario de democratización de la vida social y política: estos dos ámbitos están estrechamente relacionados. En los países de Centroamérica, el escenario de pacificación nacional, después de años y hasta décadas de guerra civil, ha sido un factor fundamental para que puedan emerger estas alternativas educativas y equitativas. Así, crear una

universidad indígena tiene una connotación tanto social como simbólica: que los indios puedan tener su propia *alma mater* es un hecho histórico ya que fueron considerados como seres sin alma en la época de la Conquista (Contreras, 2014). En este sentido, defender su identidad étnica y su cultura y encarar la situación de marginación socioeconómica, la criminalización de la protesta, así como las amenazas territoriales representadas por empresas extractivas, han sido las principales motivaciones que dieron lugar a dichas instituciones de educación superior. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense —URACCAN—, esta institución fue creada por un grupo de líderes y lideresas indígenas y afrodescendientes para responder a las exigencias del contexto y las aspiraciones y necesidades de la población Costa Caribe Nicaragüense (Hooker, 2009).

3.2. Currículos diversos e incluyentes: dialogando con los otros

Anteriormente, se ha definido el sentido de un verdadero diálogo de saberes; éste constituiría un requisito esencial para elaborar currículos diversos, incluyentes y socialmente situados. En ningún caso, se trata de incorporar elementos propios de la cultura involucrada a un currículo ya establecido, es decir, por ejemplo, lo que se podría denominar como “indigenizar” el currículo para responder a intereses de los indígenas a través de algunos espacios propios de formación; el currículo debe surgir de las necesidades, visiones y aspiraciones de mundo que tienen los propios actores (Cumatz, 2013, p.344). Incluso, en la educación maya, “el enfoque es cosmocéntrico”, lo cual significa que “el punto de partida es el cosmos y su dinámica” (Ibíd., p. 345). Por ejemplo, en la Universidad Ixil, el currículo se estructura alrededor de tres ejes estratégicos ligados al contexto, al territorio y sus actores: 1. “Desarrollo del territorio” (tiene que ver con agronomía, soberanía alimentaria, conocimiento de marcos legales nacionales e internacionales, etc.); 2. “Gestión de recursos y preservación del medio ambiente” (en particular las prácticas forestales mayas por oposición a las extractivas); 3. “Historia y cultura ixil” que apunta a formar sujetos políticos al fomentar el reconocimiento del valor de su cultura, la apropiación de su historia y el sentido de su desarrollo propio, el *tichajil*, buen vivir en idioma ixil (Contreras, 2014, p. 7).

En el caso del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen —CIFMA— en Argentina se ha realizado “un importante trabajo orientado al reconocimiento, valoración y fortalecimiento de los saberes y cosmovisión propia de las culturas de los alumnos indígenas, procurando ofrecer instancias para incluir los saberes de las comunidades como contenidos de enseñanza en los diversos espacios curriculares de la formación de docentes indígenas” (Valenzuela, 2009, p. 89). Tal

como se menciona, el énfasis de la experiencia está en el reconocimiento del otro como diferente y en la inclusión de “contenidos” en los procesos de enseñanza.

Venezuela representa también un caso de estudio de particular interés. Así, la Universidad Indígena de Venezuela, que surge como un ejercicio de afirmación cultural de los indígenas del oriente y la amazonia venezolana, marca una ruptura con el modelo de Universidad planteado en Occidente en tanto cada uno de los estudiantes vive acorde a su cultura de origen, es decir, al llegar al centro educativo continúan con sus prácticas ancestrales. Por ende, el currículo incluye tres ejes: cultural, concientización y productivo; bajo preceptos autonómicos recurrentes en estas instituciones educativas, el proceso de selección para la admisión lo realizan los mismos miembros de las comunidades indígenas, y los proyectos son traducidos o escritos en las lenguas aborígenes para ser entregados y trabajados en conjunto de la comunidad (Pérez, 2012). Este proyecto para democratizar la educación y posibilitar el acceso a los indígenas en los territorios no sólo se quedó en el discurso de los dirigentes sino que se materializó con el nombramiento de Guillermo Guevara, primer rector indígena en la historia del país, perteneciente al pueblo Jivi, quien resaltó que “esta casa de estudios se inserta en una corriente novedosa en Latinoamérica de educación indígena, que abre el debate de si el sistema educativo occidental es realmente el indicado. De esta manera, rompe los esquemas y significa un desafío para la nueva visión de transformación universitaria impulsado desde el Gobierno Nacional” (Muñoz, 2016).

De igual manera, Bolivia, junto con Ecuador, cristaliza el giro decolonial que llevan por dentro estas instituciones de educación superior. Ambos países se caracterizan por su apuesta clara por el Buen Vivir, el cual representa el horizonte social y político de la vida nacional, y está registrado en sus constituciones. En efecto, la Universidad Indígena de Bolivia —UNIBOL— tiene como ejes educativos: 1) La educación descolonizadora y despatriarcalizadora que reconoce y afirma la diversidad cultural en Bolivia, y propende por relaciones más equilibradas de género; 2) La educación socio comunitaria como aquella que educa a las personas para vivir en comunidad; 3) La educación productiva que promueve de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, en aras de alcanzar el Vivir Bien y honrar a la Pachamama; 4) La educación intracultural e intercultural; 5) El currículo integrador y la educación en lengua materna, articulando los currículos entre la teoría y la práctica educativa.

En pocas palabras, la diversidad cultural y étnica así como la orientación curricular hacia una mayor equidad de género, en algunas de ellas, como la URACCAN, son el sello de la apuesta intercultural

y social de estas instituciones de educación superior, no sólo en cuanto a su población estudiantil sino también docente; de igual forma, aunque su planta docente suele tener una estructura similar a las de universidades convencionales por su representación mayoritaria de profesores con título de licenciatura, maestría y doctorado, también participan en la formación del estudiantado profesores con otra trayectoria de saberes como “sabios indígenas, médicos tradicionales, guías espirituales”, entre otros (Hooker, 2009, p. 281-282).

En la práctica, es importante recalcar que no basta con diversificar a la población estudiantil, tampoco promover únicamente la tolerancia y el respeto para lograr esta apuesta intercultural, sino que se debe “[...] incentivar el diálogo y el reconocimiento mutuo”, en fin, “un diálogo de iguales” en el que todos participan a la creación de nuevos conocimientos (Palacios Watson, 2011, p. 52) para un aprendizaje dialógico. “Aprender de lo propio y de lo ajeno y aprender a aprender” es una buena síntesis de la apuesta educativa de estas instituciones: lo propio para poder atender las propias realidades de cada pueblo (Petrie, 2016, p. 54), como un ejercicio de concientización en el sentido de Freire (2002); lo ajeno, como medio y pretexto para dialogar con otros, para abrir el horizonte de mundos.

3.3. Relaciones “universidad”-comunidad-territorio

Las universidades no son islas de conocimiento, separadas del resto de la sociedad y del mundo. Esta afirmación tiene una validez aún mayor para las instituciones interculturales de educación superior, debido a las relaciones particulares que entretienen con el territorio y las comunidades. Estas últimas están insertas en redes nacionales e internacionales (Norte-Sur y Sur-Sur) ¹ de producción y gestión del conocimiento y de cooperación interinstitucional; así, la cooperación externa es una estrategia, entre otras, para aportar al desarrollo con identidad, o tal como está manifiesto en el objetivo general de la URACCAN, “[...] contribuir a la construcción del Buen Vivir de los pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas de la Costa Caribe Nicaragüense” (Saballos, 2014, p. 129). La cooperación externa, como lo señala Saballos (Ibíd., p. 149), es más que un mecanismo para conseguir recursos externos, “es un proceso permanente de construcción de una robusta red de solidaridad y

¹ Entre las principales redes de cooperación, están la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias (RUIICAY), la Universidad Indígena Intercultural (UII) y la Red de Universidades Interculturales (REDUI).

colaboración internacional orientada a realizar el modelo de universidad comunitaria intercultural". Finalmente, los ejercicios de cooperación que se realizan tienen, ante todo, fines de extensión social y comunitaria o lo que se denomina también como "proyección social" y están enfocados hacia dos metas claras: por un lado, "fortalecer la capacidad de autogestión" y, por otro, empoderar a los actores comunitarios. Así, son estrategias de acompañamiento que articulan los conocimientos propios con los exógenos (Ibíd., p. 142).

Otro tema de interés que valdría la pena resaltar entre las estrategias formativas de estas instituciones son las de los diplomados comunitarios que pretenden formar líderes y lideresas a partir de un reconocimiento, valorización y aprovechamiento de saberes propios, para erigir sobre esta base conocimientos y habilidades técnicas con el fin de poder dialogar con e incidir en las distintas instancias de gobierno (Ibíd., p.142-143). En pocas palabras, se podría definir estos diplomados comunitarios como espacios de formación estratégica desde lo propio con enfoque de buen vivir.

En este sentido, pensar la Universidad como una comunidad sentipensante con arraigo territorial es la propuesta que la URRACAN sostiene ya que quiere "[...] constituirse en una extensión de la comunidad, de sus sueños y anhelos de una vida mejor para las presentes y futuras generaciones, hombres y mujeres, jóvenes y adultos por igual (Ibíd., p. 150).

4. Trayectorias universitarias y trayectorias de mundos: aprendizajes significativos

Presentar solamente las virtudes de la apuesta pluriversitaria de estas instituciones de educación superior sería algo demasiado romántico y no muy constructivo para poder transformar estructural e ideológicamente la Universidad latinoamericana; por ello, es fundamental reconocer los desafíos que enfrentan. Diseñar un panorama claro de logros y retos es un aspecto esencial para poder avanzar en el ejercicio de repensar la Universidad del siglo XXI (De Sousa Santos, 2007; Ramírez, 2016).

En primer lugar, potenciar el diálogo intercultural implica fomentar el carácter vinculante de estas instituciones con todos los sectores sociales: es decir, no sólo desde los marginados, lo cual ha sido históricamente su apuesta política y social. En este sentido, se amerita una reflexión real sobre el carácter vinculante de dichas propuestas.

A su vez, se debe superar la tensión existente entre el sistema de regulación de la educación convencional (ministerios de educación, lógicas de financiación particulares de la investigación ligadas a grupos "reconocidos" de investigación, etc.) y dichas propuestas alternativas que no encajan realmente en el molde de la lógica mencionada

anteriormente. La idea de calidad es un ejemplo muy claro. Para las poblaciones indígenas, la calidad debe fundamentarse en criterios y parámetros enraizados en la cosmovisión de cada pueblo (Cumatz, 2013; Mato, 2017); ello está en total desfase con los sistemas convencionales de acreditación que operan más bajo una lógica competitiva, productivista y mercantil (sistemas de medición complejos para clasificar las universidades entre sí según distintos parámetros de calidad, en muchas ocasiones aislados de las realidades sociales).

Finalmente, es imperante lograr generar procesos de articulación real entre, por un lado, el reconocimiento de los derechos políticos de los pueblos originarios contemplados en las constituciones políticas y los acuerdos, tratados y convenios internacionales y, por otro, las políticas públicas que garantizan y operacionalizan el ejercicio de tales derechos en el ámbito de la educación; en particular, en lo referido al acceso a la educación para todos y en todos los niveles.

Se reitera que la intención de esta reflexión no es la de presentar un modelo de educación superior, llámese pluriversidad, universidad del buen vivir o universidad popular intercultural, sino dejar sentados algunos elementos de reflexión y líneas de acción. En efecto, es común querer establecer comparaciones, encontrar similitudes y divergencias como parte de un aprendizaje significativo de dichas experiencias, del cual podría desprenderse un modelo alternativo de educación, pero ello no es nuestra intención. Así, como lo recuerda Mato (2009, p. 43), fuera del lugar en el que se enraízan dichas experiencias, pierden sentido ya que: "Cada una de estas experiencias responde a circunstancias contextuales particulares y el «secreto» de su éxito parece ser responder creativamente a contextos y situaciones concretas. Por esto no resulta recomendable pensar en «mejores prácticas» que podrían replicarse en contextos diferentes".

Así, la revisión de distintas experiencias en América Latina nos invita a reflexionar profunda y colectivamente sobre la función de la Universidad en la sociedad, como una institución emancipadora y no como una empresa que considera a sus alumnos como sus clientes y que se encuentra subyugada a lógicas muy particulares de producción y acumulación del sistema capitalista. Varias son las nociones que se han mencionado, como las de interculturalidad, buen vivir, diálogo de saberes, entre otros, que son las bases de otro proyecto, tal vez idealista para algunos, denominado como pluriversidad. En esta pluriversidad (o "pluriuniversidad"), que se define por su pluralidad y diversidad, que se antepone a la unicidad y homogeneidad de la universidad tradicional, soñamos que se rompan las fronteras disciplinares del conocimiento así como los muros de su "seudo"-producción; retomando las palabras de René Ramírez (2016, p. 47), esperamos que "la

sociedad y el medioambiente sean vistas como aulas, la ciudadanía como compañera de clase y los derechos, las necesidades y las potencialidades de la humanidad y de la naturaleza como objeto de conocimiento e investigación para la búsqueda del bien común y la vida buena/digna de los seres vivos". Tal como se lo propone la Universidad Popular de los Movimientos Sociales, reconocer que el aprendizaje es recíproco y que el conocimiento se construye social y colectivamente, superando la distinción entre enseñanza y aprendizaje que radica en la división

entre docente y alumno (De Sousa Santos, 2007, p. 105), podría ser un buen punto de partida para transitar de la universidad a la pluriversidad. En efecto, las distintas experiencias de educación superior desde otro borde en América Latina tienden a mostrarnos que la Universidad, por si sola, no podrá engendrar las respuestas a las problemáticas de nuestro modelo de civilización si no se abre al mundo y dialoga con los otros de tal forma que sea un espacio, entre muchos, desde donde podamos repensar y construir nuestro futuro común.

Referencias

- Briones, M. (2012). "Un triple punto de partida". En *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. F. Cevallos, L. de Jarrín, M. Luna, C. Viteri, Eds. Pp. 33-41. Quito: Contrato social por la educación.
- Castro-Gómez, S. (2007). "Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En *El giro decolonial*, Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (eds.) Pp. 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Contreras, C. (2014). "El pueblo ixil después de prácticas epistemicidas y genocidas nace una universidad". *Revista Casa de las Américas* N°275, abril-junio 2014. Pp. 3-14.
- Cumatz, J. (2013). "Demandas educativas de pueblos indígenas". En *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*, L. López & F. Sapón (eds.), Pp. 343-352. Guatemala. PACE
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA – Asdi –Plural Editores.
- (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Dietz, G. & Mendoza Zuany, R. (2008). ¿Interculturalizando la educación superior?, *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, pp. 5-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509001>
- Grey Postero, N. & Zamosc, L. (2004). *The Struggle for Indigenous Rights in Latin America*. Brighton: Sussex Academic Press.
- Gros, C. 2000. Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad. Bogotá: ICANH
- Hooker, A. (2009). "La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): logros, innovaciones y desafíos". En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 279-302.
- Lander, E. (2011). "Crisis civilizatoria. El tiempo se agota". En *Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios*, I. León, (coord.). Pp. 27-40. Quito: FEDAEPS.
- Mato, D. (2009). "Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos". En *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, D. Mato (coord.). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), Pp. 13-74.
- (2017). "Los retos de la educación superior intercultural: Del "Diálogo de Saberes" a la construcción de "Modalidades Sostenibles de Colaboración Intercultural"". *Texto base para la videoconferencia inaugural de la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente e Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Jaltepec de Candayoc, Oaxaca, México, 25-01-2017. Recuperado de: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/08/Mato-2017-Conferencia-Inst-Intercult-Ayuk.pdf> (revisado el 29 de junio de 2017)
- Minteguiaga, A. (2012). "Nuevos paradigmas: educación y buen vivir". En *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, F. Cevallos, L. de Jarrín, M. Luna & C. Viteri. Pp. 43-53. Quito: Contrato social por la educación.
- Muñoz, M. (2016). "Universidad Indígena de Venezuela, ejemplo de transformación universitaria". Recuperado de: <https://www.mppeuct.gob.ve/actualidad/noticias/universidad-indigena-de-venezuela-ejemplo-de-transformacion-universitaria>
- Palacios, R. & Watson, M. (2011). "Prácticas interculturales en los procesos educativos en la URACCAN, BILWI. Ciencia e Interculturalidad". *Revista para el diálogo intercientífico e intercultural*, Vol. 8, N° 1 (2011), 51-64. Recuperado de: <http://revistasnicaragua.net.ni/index.php/Interculturalidad/article/view/299/298>
- Pérez, A. (2012). "La Universidad Indígena de Venezuela". En *Revista SIC*, Octubre 11, 2012. Recuperado de: <http://revistasic.gumilla.org/2012/la-universidad-indigena-de-venezuela/>
- Petrie, H. (2016). "Alta Hooker, maestra comunitaria intercultural". *Revista Universitaria del Caribe*, Vol 17, No 2 (2016), Pp. 48-56. Recuperado de: <http://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/caribe/article/view/550/478>
- Ramírez, R. (2016). "Universidad Urgente para una sociedad emancipada". En *Universidad urgente Para una sociedad emancipada*, R. Ramírez, coord. Pp. 11-60. Quito: SENESCYT-IESALC.
- Saballos, V. (2014). "El Modelo de Cooperación Universitaria al Desarrollo con Identidad de URACCAN". En *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes*, Didou, S. (coord.). Pp. 113-151. México: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC
- Salinas, B. & López-Malo, A. (2012). "Los saberes campesinos y la universidad: ¿vía para el desarrollo sostenible, la independencia intelectual y la interculturalidad?". En *Revista Congreso Universidad*. Vol. I, No. 1, 2012. Editorial Universitaria Feliz Varela.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, Paris: Unesco.

- Van Cott, D.(2000). *The Friendly Liquidation of the Past. The Politics of Diversity in Latin America*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Valenzuela, E. (2009). "Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad". En *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Mato, D. (coord.). Pp. 79-102. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Yashar, D. (2005). *Contesting citizenship in Latin America. The Rise of Indigenous Movements and the Postliberal Challenge*. New York: Cambridge University Press.



LA RELACIÓN ENTRE LA DIDÁCTICA TEÓRICO-FORMATIVA DE WOLFGANG KLAFKI Y LOS ESTUDIOS SOCIALES DE LA CIENCIA

The relationship between Wolfgang Klafki's bildungstheoretische didaktik
and the social studies of science

HELBERT VELILLA JIMÉNEZ

Universidad de Antioquia, Colombia

KEY WORDS

Klafki
Strong programme
Bildung
Teaching sciences
Didactic

ABSTRACT

This paper analyzes the Wolfgang Klafki's bildungstheoretische didaktik, and its role in the didactics of sciences. The problem is that a) the contents selected by professors for teaching science are disjointed from the historical, social and cultural contexts where knowledge is produced, and b) these contents have been chosen without taking into account its importance for the Bildung of a human being. My thesis is that Strong Programme should be included for research in didactics of sciences only if it responds to formative (Bildung) questions.

PALABRAS CLAVE

Klafki
Programa fuerte
Bildung
Enseñanza de las ciencias
Didáctica

RESUMEN

El tema de esta investigación es la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y su rol en la didáctica de las ciencias. El problema es que a) los contenidos que se seleccionan para la enseñanza de las ciencias están desarticulados de los contextos históricos, sociales y culturales de producción del conocimiento. Y b) estos contenidos se han seleccionado sin tener en cuenta el sentido que éstos tienen para la formación (bildung) de los individuos. Mi tesis es que el Strong Programme se debería tener en cuenta para las investigaciones en didáctica de las ciencias toda vez que responda a preguntas formativas.

1. Introducción

La importancia que tiene incorporar la filosofía, la historia y la sociología de la ciencia¹ en la enseñanza de las ciencias es un tema que ya ha sido reconocido y admitido por investigadores del campo (Hodson, 2003; Höttecke & Silva, 2011; Matthews, 1994). Actualmente se acepta que la educación en ciencias involucra no sólo saber ciencias sino también saber sobre las ciencias: ¿Qué es la ciencia? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué la diferencia de otras actividades humanas? ¿Cuál es su relación con la sociedad, la política, la cultura y la economía? No obstante, como lo menciona Adúriz-Bravo (2005), la incorporación de este carácter metacientífico ha requerido adecuar las estructuras, enfoques, metodologías, materiales, textos y, sobre todo, acercar a los actuales y futuros profesores de ciencias al conocimiento y la enseñanza de contenidos que regularmente no se encontraban en los programas de estudio de ciencias naturales.

Adúriz-Bravo (2005) sugiere que la introducción del componente metacientífico ha llevado a la discusión sobre qué contenidos son los más valiosos y pertinentes para constituir esta área. Sin embargo, cuando se trata de problematizar los enfoques con los cuales abordar dicha inclusión, desde mi perspectiva, se pasan por alto algunos aspectos: a) la selección de contenidos científicos que se enseñan en la clase de ciencias están desarticulados de los contextos históricos, sociales y culturales de producción del conocimiento. Y b) se han seleccionado sin trabajar sobre el contenido y sin explicar sus aspectos formativos,² esto es, sin tener en cuenta el sentido que tienen los contenidos para la formación (*bildung*) de los individuos. Trabajar sobre el contenido y explicar sus aspectos formativos implica lograr el desarrollo de competencias e intereses variados, por ello, la educación debe abarcar aspectos cognitivos, sociales y emocionales, y no centrarse exclusivamente en los resultados o productos, sino más bien en los procesos. El sentido que tienen los

contenidos puede hacerse explícito toda vez que el didacta se sitúe en el contexto que lo engloba, es decir, que mire los contenidos desde una perspectiva pedagógico-formativa (Klafki, 1985, 1990, 1991, 2000; Runge, 2013).

El primer punto señala la necesidad de usar los estudios metacientíficos en el contexto de la formación de profesores de ciencias. Señala, también, la necesidad de utilizarlos para que los docentes seleccionen los contenidos que se van a enseñar en la clase de ciencias. Efectivamente, los estudios metacientíficos tienen una gran influencia en la forma en la que el maestro de ciencias concibe el conocimiento y en su práctica profesional. Un conocimiento metacientífico permite abordar los contenidos de las ciencias naturales desde un enfoque conceptual y contextual más sólido y, provee los insumos para acceder a episodios históricos mediante el estudio de fuentes primarias, lo cual es importante para la enseñanza de las ciencias. Lo anterior se debe tener en cuenta para la selección de contenidos porque el metaanálisis de éstos permite comprender conceptual y contextualmente los contenidos científicos según sus propios problemas en relación con las diversas formas de abordarlos.

Si bien esto es necesario, no es suficiente. El segundo punto señala que por tratarse de un fenómeno tan complejo como el de la educación, la selección de los contenidos en particular y la formación del ser humano, debe estar previamente estudiada según un análisis didáctico que tenga en cuenta las condiciones antropológicas del hombre en tanto ser educable y formable. Como lo sostiene Garcés (2011) la didáctica es mucho más que metódica y nos pone en la tarea de reflexionar sobre las bases “antropogénicas y socioculturales” de nuestras decisiones metódicas, de los medios que usamos, etc. Por ello, el presente estudio surge en torno a la pregunta por la formación (*bildung*) en la educación en ciencias. Aunque la incorporación de los estudios metacientíficos contribuye a una enseñanza de las ciencias más crítica, reflexiva y contextualizada, ésta aún sigue enfocada en los contenidos específicos y no en la formación (*bildung*) de las personas a cargo.

Los estudios metacientíficos se están usando e incorporando en la enseñanza de las ciencias sin pasar por la mirada de la pedagogía, la cual, como disciplina encargada de investigar sobre la educación del ser humano, inherentemente le corresponde preguntarse por los aspectos formativos de aquello que se enseña en los diversos espacios de formación. De esta manera, no es suficiente incorporar los estudios metacientíficos para enseñar física o matemáticas, si antes no se ha preguntado por el sentido formativo que tiene el uso de estos estudios en la enseñanza de las ciencias. Además, cuando el futuro profesor de ciencias deba elegir qué, a quién, cómo, para qué, en

¹ En adelante me referiré a estas tres disciplinas como estudios metacientíficos

² Empleo el término “formativo” en este trabajo siguiendo la propuesta de Roth (1970: p. 28): “Lo formativo es aquello que conduce a un experimentar valores, aquello que crea necesidades espirituales, que espiritualiza las fuerzas vitales, que forma los sentimientos, que despierta la cultura. El contenido formativo está en la fuerza, despertadora de interés y formadora de los sentimientos que el objeto posee. Aquellos aspectos del objeto en los cuales se pueden desarrollar los intereses espirituales y los sentimientos, pasan a ser el centro del conocimiento. Es una consideración sobre la ‘humanidad’ del objeto, sobre su fuerza para transformar las almas, su sabiduría, su fuerza confortadora, su fuerza trágica, su grandeza, su exaltación, sublimación, etc. Los momentos formativos en el objeto son aquellos que atraen el interés vital hacia ellos, que apresan el sentimiento y el ánimo, pero que, en la ocupación con el objeto, y esto es lo importante, transforman, es decir, dirigen hacia valores más altos y atan a éstos, o sea, moralizan y espiritualizan”.

qué contexto y por qué un determinado contenido, tendrá enfoques metacientíficos y didácticos adecuados para hacerlo.

Este trabajo permite pensar, entonces, la enseñanza de las ciencias con base en los estudios metacientíficos y las teorías de la formación, específicamente la formación categorial de Wolfgang Klafki. Se intentará establecer una relación entre ambos enfoques para generar aportes teóricos que permitan pensar – pedagógicamente– la educación y la formación (*bildung*) en ciencias y sus consecuencias antropológicas. Como lo sostiene Wulf (1996) toda percepción, reflexión, acción e investigación en educación contiene presupuestos antropológicos. De modo que es importante que, al incorporar los estudios metacientíficos en la enseñanza de las ciencias, la pregunta no se centre exclusivamente en los contenidos más valiosos como lo propone Adúriz Bravo (2005), sino, también, en cómo los estudios metacientíficos, desde un enfoque pedagógico-formativo, contribuyen a pensar en los propósitos de formación del ser humano, porque cuando se ve como tarea de la educación el educar a los hombres y mujeres para que se humanicen, para que se formen, ello supone como algo presente también la problemática antropológica (Runge, 2009).

El problema del que me ocupo en este texto puede formularse de manera precisa en las siguientes preguntas: ¿Cuál es el sentido formativo que tiene el uso de los estudios metacientíficos en la enseñanza de las ciencias? ¿Qué relaciones se pueden establecer en la didáctica de las ciencias, entre el uso de los estudios metacientíficos y la didáctica teórico-formativa?

Se espera con este trabajo generar aportes teóricos que permitan comprender, desde los estudios metacientíficos y las teorías de la formación, un tema que ha sido poco explorado y discutido en la formación de maestros de ciencias, como es el de la relación necesaria y complementaria entre los estudios metacientíficos y la didáctica teórico-formativa.

2. Alternativas de análisis

2.1. El Programa Fuerte de la sociología del conocimiento científico

Para explicar lo formativo de los contenidos de la enseñanza, no es suficiente con un acercamiento a la estructura histórico-conceptual de éstos, se deben resaltar, también, sus aspectos contextuales y sociales, señalando que la ciencia es un tipo de saber con unas características especiales como su estructura social, sus formas de organización y su relación con los ámbitos industriales, políticos y económicos (Bloor, 1973, 1991; Bloor & Barnes, 1982; Shapin, 2005, 2010).

El Programa Fuerte (SP) de la sociología del conocimiento científico cumple con las anteriores características. Aquí se consideran un número mayor de factores determinantes del saber científico, lo cual permitiría una visión más amplia de la formación científica dado que se supera la imagen tradicional de la ciencia.

El SP se basa en cuatro principios planteados por Bloor (1991):

1. Ofrecer explicaciones causales con el fin de explicar las causas y condiciones que dan lugar a las creencias o estados de conocimiento.
2. Ser imparcial sobre lo que se considera en una época verdadero o falso, racional o irracional. Ambos lados de la dicotomía requieren explicación.
3. Debe ser simétrica y someter a todo conocimiento, independientemente de su éxito o fracaso, a los mismos tipos de explicación.
4. Debe ser reflexiva en la medida que sus patrones de explicación deberían aplicarse a la sociología misma. (p.38)

Sus explicaciones constituyeron un fuerte rechazo y crítica a la sociología de la ciencia tradicional que mantenía una seria distinción entre la lógica inmanente de la ciencia y el análisis sociológico de ella. Su tesis principal es que la ciencia es una institución social y la investigación científica una actividad humana porque “el componente social del conocimiento está siempre presente y siempre es constitutivo del conocimiento” (Bloor, 1991, p. 166).

Los estudios del SP se orientan a (1) explicar las conexiones entre la estructura social general de los grupos y la forma general de las cosmologías que sostienen. (2) A explicar las conexiones entre el desarrollo económico, técnico e industrial y el contenido de las teorías científicas. (3) A considerar en qué medida características culturales, que usualmente se denominan no científicas, influyen en la creación y evaluación de teorías y descubrimientos científicos. (4) Explicar los modelos de rechazo y aceptación con base en la importancia que tienen los procesos de formación y socialización en la práctica científica (Bloor, 1998).

Así las cosas, la verdad y la falsedad son cuestiones consideradas en contexto y expuestas por una comunidad que, según sus intereses, utilizan diversos recursos para el mantenimiento y creación de lo que legitiman como conocimiento. El profesor Orozco (2014) sostiene que esto supone y constituye “la interacción organizada de individuos en tanto se orientan al conocimiento del mundo”.

Según lo anterior, el éxito de una teoría depende de los recursos y habilidades de sus partidarios para “en términos de ideales, normas y mecanismos aceptados por la comunidad”, demostrar su superioridad. Tales recursos están relacionados con el control cognoscitivo, simbólico

y económico de la comunidad (González de la Fe & Sánchez, 1988).³

Con todo, de lo que se trata no es de reemplazar las categorías lógicas por sociales, por el contrario, lo que se defiende es que “la incidencia de todas las creencias, sin excepción, requiere una investigación empírica que explique las causas específicas y locales de esta credibilidad” (Bloor & Barnes, 1982, p. 23). Aquí se inscribe el naturalismo de Bloor porque él plantea que el sociólogo debe explicar esos recursos y habilidades que constituyen la institucionalidad de la ciencia a partir de determinantes naturalistas, estos son los que se relacionan con la organización social de las comunidades científicas y el medio social al cual están vinculadas. Es por ello que el sociólogo de la ciencia ofrece una explicación sobre las causas de la credibilidad y asume tal estudio como naturalista, sus ideas se expresan en el mismo lenguaje causal que las de cualquier otro científico:

Sus ideas, por tanto, se expresarán en el mismo lenguaje causal que las de cualquier otro científico. Su preocupación consistirá en localizar las regularidades y principios o procesos generales que parecen funcionar dentro del campo al que pertenecen sus datos. Su meta será construir teorías que expliquen dichas regularidades; si estas teorías satisfacen el requisito de máxima generalidad tendrán que aplicarse tanto a las creencias verdaderas como a las falsas y, en la medida de lo posible, el mismo tipo de explicación se tendrá que aplicar en ambos casos. La meta de la fisiología es explicar el organismo sano y el enfermo; la meta de la mecánica es comprender las máquinas que funcionan y las que no funcionan, tanto los puentes que se sostienen como los que caen. De manera similar, el sociólogo busca teorías que expliquen las creencias que existen de hecho, al margen de cómo las evalúe el investigador. (Bloor, 1998, p. 36)

Efectivamente, un análisis sociológico de la ciencia es muy importante para el didacta de las ciencias. Como bien lo menciona David Bloor, no se trata de responder a la sociedad y responder a la naturaleza. Pues la sociedad media en la respuesta a la naturaleza porque la respuesta es colectiva. Además, la sociedad no es una alternativa, es el vehículo y el canal (Bloor, 2004). Según Bloor, sin sociedad lo único que tendríamos en el ámbito de la cognición serían colecciones atomizadas de esfuerzos y opiniones individuales. Por ello, es importante que el didacta comprenda que la ciencia no se construye en solitario, la ciencia ofrece problemas cuya solución está mediada por los intereses, valores y respuestas construidas desde la colectividad.

Ahora bien, la forma como se conciba el conocimiento científico influirá en gran medida en

las investigaciones en didáctica de las ciencias. Por ello, los análisis didácticos se deben enfocar atendiendo, como lo sostiene Kuhn (2011) para el caso de los estudios sobre la ciencia, al proceso de construcción del conocimiento, métodos, estrategias y dificultades propias del trabajo científico. Aquí el didacta se enfrenta ante un doble problema: su concepción de la ciencia y el modo como debe disponer de ciertos contenidos científicos para ser analizados.

Los estudios de caso (estudios empíricos) son la metodología por excelencia del SP, con los cuales el didacta y el maestro de ciencias pueden acercarse a problemas y temas fundamentales que puedan ser generalizados por los educandos y que se correspondan con objetivos pedagógicos⁴. Así, se resaltarán —y sintetizarán— tanto las características disciplinares de los contenidos como los objetivos, estrictamente fundamentado en un enfoque crítico, histórico y con fines emancipatorios. Es muy importante y, de hecho, debe ser la premisa fundamental, que el didacta y el maestro no reemplace el análisis didáctico por el análisis sociológico y, que este último, lo ubique en un nivel pedagógico y didáctico. Esto no es posible. La premisa es someter ese análisis sociológico a las preguntas que caracterizaré a continuación con el fin de explotar lo formativo que tienen los contenidos. De este modo, el programa fuerte no se asumirá como una “metódica” sino como un enfoque de análisis que ayudará a aclarar los problemas conceptuales de la práctica científica. En este orden de ideas, el análisis de problemas en términos sociológicos relacionados, por ejemplo, con la vida experimental, le dará al didacta y al maestro alternativas argumentativas, conceptuales y críticas para orientar medios o formas como el laboratorio y las prácticas experimentales según objetivos pedagógicos.

2.2. La didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki

Matthews (1994), Hodson (2003) Höttecke y Silva (2011) plantean que es importante que la enseñanza de las ciencias atienda a una perspectiva sociohistórica de la ciencia, pero como estamos hablando de enseñanza también debe atender a una adecuada investigación didáctica fundamentada en la pedagogía como disciplina autónoma y campo profesional (Runge, 2008; Runge, Garcés, & Muñoz, 2015). Es aquí donde las relaciones entre la didáctica teórico formativa de Wolfgang Klafki y los estudios sociales cobran importancia para el análisis de contenidos que pueden ser formativos. Como lo sostiene Klafki, los contenidos no son relevantes por la importancia que le otorgan los

³ Sobre un estudio de caso que evidencie estos elementos, se puede consultar el trabajo realizado por Shapin y Schaffer (2005).

⁴ Para ampliar el estudio sobre este punto se puede consultar el trabajo realizado por Velilla (2018).

planes de estudio o por su propia estructura conceptual, sino en tanto transmite un sentido que puede hacerse explícito toda vez que el didacta y el maestro se sitúan en el contexto que lo engloba, es decir, que miren los contenidos desde una perspectiva pedagógico-formativa (Klafki, 1985, 1990, 1991, 2000; Runge, 2013).

Por ello, es importante que cuando se analicen los contenidos científicos la selección no se concentre sólo en lo que su propia estructura histórico-conceptual ofrece. Como se puede observar en la perspectiva de análisis del SP, no hay una preocupación sobre el tema de la formación. Este aspecto es objeto de indagación para la Pedagogía. Sin lugar a dudas, son muy importantes los aportes que los estudios sociales le ofrecen a la didáctica de las ciencias. No obstante, por tratarse de un fenómeno tan complejo como el de la educación, no se puede descuidar la dimensión pedagógica y didáctica.

Wolfgang Klafki (1991) concibe la pedagogía como una

[...] teoría crítico-constructiva relacionada con la praxis que se sirve de planteamientos y métodos hermenéuticos, empíricos y crítico-ideológicos [...] y que avanza hacia propuestas constructivas a partir de la investigación de la praxis didáctica presente y de las propuestas teóricas existentes. (pp. 86-87)

De esta manera, para Klafki la formación general juega un papel fundamental en la educación y la enseñanza, según Runge (2008) aquélla es el principio articulador de la didáctica. La formación general juega un papel decisivo para entender la educación según la propuesta de Comenio en su *Didáctica Magna* ([1632] 2012): “*Omnes, omnia omnino*” (enseñarle a todos todo y de una manera íntegra o total). Klafki recupera este concepto para la pedagogía y la didáctica (1985, 1990, 1991, 2000) y le da un tono político (Runge 2008). Total o íntegra quiere decir que la educación debe lograr el desarrollo de competencias e intereses variados, por ello, la educación debe abarcar aspectos cognitivos, sociales y emocionales, y no centrarse exclusivamente en los resultados o productos, sino más bien en los procesos (Runge, 2008).

La formación así entendida —centrada en los procesos— no se restringe al canon establecido sino que debe abarcar aspectos actuales y de interés para los educandos. Para realizar esta tarea, Klafki establece una diferencia fundamental entre “*Inhalt*” y “*Gehalt*”. Como lo sostiene Runge (2008) estos términos al traducirse literalmente al español, pierden sus connotaciones diferenciadoras y se subsumen ambos en la palabra “contenido” en castellano. Por ello, es importante mantener la siguiente traducción: “*Inhalt*” como contenido y “*Gehalt*” como contenido formativo. Mi tesis es que los contenidos científicos abordados desde el SP

pueden —dependiendo del contexto— responder a cuestionamientos formativos y, de esta manera, constituirse como contenidos con contenido formativo (*Gehalt*).

Integrar contenidos (*Inhalt*) con contenidos formativos (*Gehalt*) resulta ser una tarea para la cual los didactas de las ciencias y los maestros en formación no están preparados, pues una pregunta sobre física clásica, física moderna y física contemporánea, puede formularse de distintas formas y adquiere varios objetivos según los propósitos de formación de los enfoques pedagógicos y metacientíficos. No es suficiente preguntarse por *qué contenido enseñar*, sino por preguntas orientadas al por qué enseñarlo, dónde, con qué métodos y medios, con quiénes, en qué marco institucional, qué habilidades de pensamiento se deben desarrollar, qué contenidos formativos y educativos, qué formas de secuenciación, cómo realizar un seguimiento a lo enseñado y nuevas alternativas para la enseñanza (Runge, 2013, p. 208).

Así las cosas, la tarea del didacta según esta orientación,

[...] abarca entonces decisiones, condiciones y fundamentaciones para las decisiones sobre: 1. Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza —*de las ciencias*—; 2. Contenidos —*científicos*—; 3. Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje —*de las ciencias*— debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica. 4. Medios de enseñanza. (Klafki, 1991, p. 87)⁵

Según Klafki, la enseñanza debe transmitir el pasado, el presente y prever el futuro (Runge, 2008). En palabras de Kant, la tarea más importante de la educación y la meta última o más elevada del hombre es la moralidad, pues el hombre debe hacerse a sí mismo mejor, educarse por sí mismo, y cuando malo, sacar de sí la moralidad (Kant, 2003). Es decir, ofrecer las condiciones de posibilidad para que el individuo sea autónomo y responsable.

En el análisis didáctico el didacta y el maestro deben aclarar cuál es el sentido formativo de los contenidos que seleccionan. Precisamente este es el punto de inscripción del análisis didáctico, a saber, interpretar y estructurar los contenidos en relación con una práctica educativa. Klafki plantea entonces que el didacta y el maestro someta los contenidos a cinco preguntas cuyas respuestas y análisis evidenciará y justificará si se pueden enseñar o no bajo los criterios teórico-formativos. Dicho de otro modo, si los contenidos no resisten ese análisis es porque no cuentan con potencial formativo.

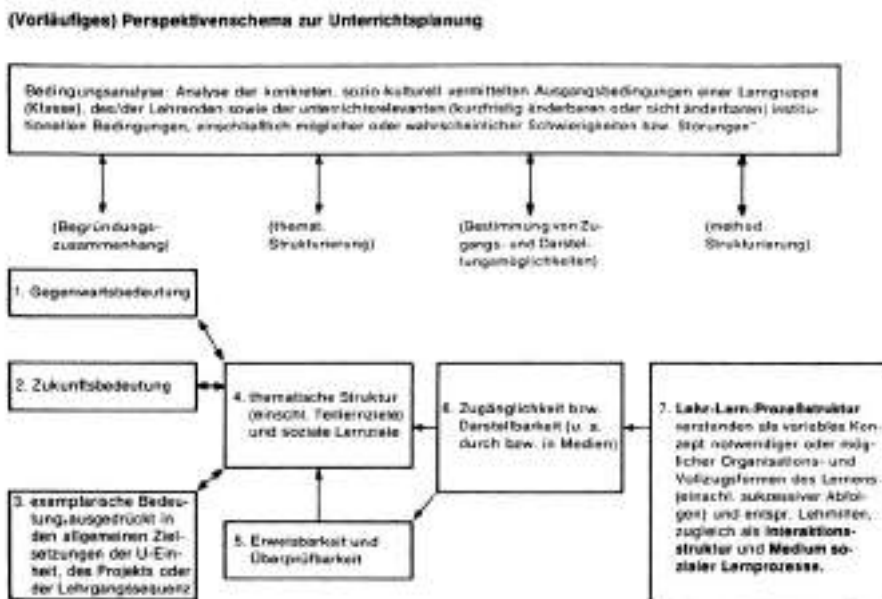
La primera pregunta se enfoca en el significado ejemplar del contenido. La segunda se centra en la

⁵ Las cursivas son mías

importancia actual del contenido para los estudiantes. La tercera se orienta hacia el análisis de la importancia que tiene el contenido para el futuro de los estudiantes. La cuarta apunta a la

formulación de la estructura del contenido y la quinta pregunta hace énfasis en la asequibilidad del contenido (Klafki, 1977).

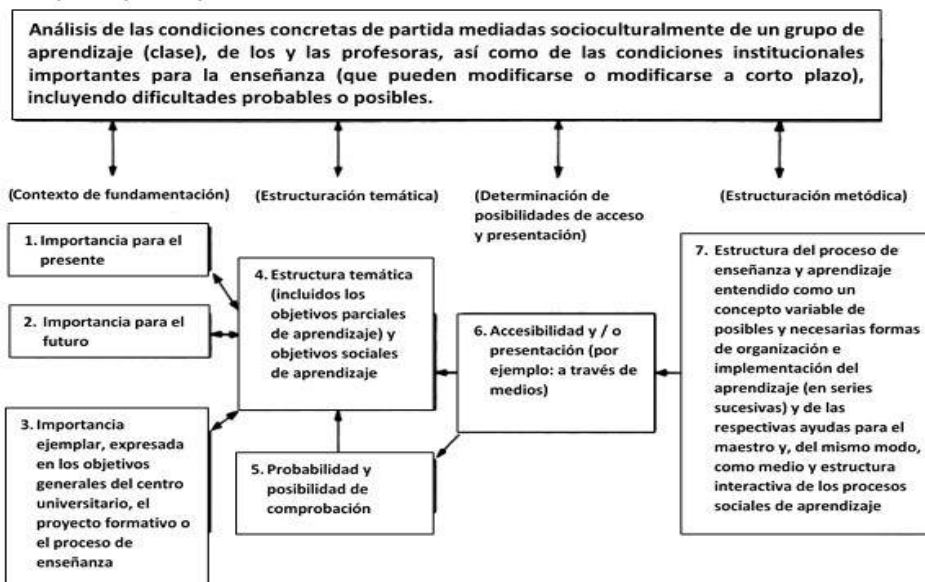
Figura 1. (Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung



(Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung
Tomado de: (Klafki, 1985, p. 272)

Traducción:

Esquema para la planeación de la enseñanza



En el artículo *Análisis didáctico como núcleo de la preparación de la enseñanza* (2000)⁶ Klafki propone las preguntas didácticas:

⁶ *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsgestaltung* (1962)

Tabla 1. Preguntas para el análisis didáctico con comentarios

<p>El significado ejemplar del contenido</p>	<p>¿Qué contexto general de sentido o del mundo soporta o abarca ese contenido? ¿Qué fenómeno fundamental, principio básico, criterio, problema, método, técnica, actitud se puede comprender de una manera ejemplar a partir de la relación con ese contenido? ¿De qué debería ser ejemplar, representativo, típico de ese tema?</p>	<p>¿En dónde se puede recoger y utilizar el aporte de ese tema en cuanto totalidad o en elementos particulares (apreciaciones, representaciones, conceptos valorativos, métodos de trabajo, técnicas)? Cuando un niño del segundo grado aprende a cambiar el dinero de denominación pequeña en denominaciones más grandes, el proceso volverá a aparecer más tarde como un "elemento" en la comprensión de las operaciones aritméticas básicas en forma escrita. Los términos básicos de, por ejemplo, la historia y la ciencia que el niño aprende en la escuela primaria se aplicarán más tarde en las lecciones de la escuela secundaria</p>	<p>Estas preguntas se enfocan en cómo los principios generales se comprenden mediante situaciones específicas. Se debe, entonces, buscar lo fundamental de los contenidos ya que éstos pueden representar una variedad de temas para los estudiantes.</p>
<p>Importancia para el presente</p>	<p>¿Qué importancia tiene el respectivo contenido en la vida espiritual del niño o del educando? ¿Qué importancia debe tener ese contenido desde el punto de vista pedagógico?</p>	<p>¿Qué importancia tiene la electricidad, los animales, las tierras extranjeras, la música, los oficios, las historias, la iglesia, la fe, la religión, etc., para el niño fuera de la escuela y en qué sentido podrían o deberían ser significativos.</p>	<p>Con estas preguntas Klafki no plantea que sea un asunto puramente de método. Lo que señala con ellas es que se debe saber si el contenido en cuestión puede y debe ser un elemento de importancia actual para la formación de los educandos, esto es, en sus vidas y en la concepción de sí mismos y el mundo, y en sus áreas de competencia. Por ello la escuela debe ser entendida no como un simple espacio para la apropiación de saberes materializados, sino "como un lugar de clarificación, purificación, consolidación, expansión, estímulo". Si tenemos esto en cuenta, entonces la escuela ya no se agota en transmitir saberes, en su lugar, su tarea central sería preguntarse si esos temas/contenidos pueden cobrar importancia fuera de ella.</p>
<p>Importancia para el futuro</p>	<p>¿En qué consiste la importancia del tema para el futuro del niño o del educando?</p>	<p>¿Este contenido desempeña un papel vital en la vida intelectual de los adolescentes y adultos en los que se convertirán los niños? ¿Están los niños conscientes de la relevancia del contenido para el futuro? ¿Se les puede aclarar o es tan difícil entender que no se puede explicar a los niños?</p>	<p>Con esta pregunta se busca que los contenidos desempeñen un papel fundamental en las acciones futuras de los educandos. No se trata de un rol operativo o instrumental de los contenidos. Se trata de una tarea en la que el didacta y el maestro deben seleccionar adecuadamente unos contenidos que preparen a los educandos para un futuro que es incierto.</p>
<p>Estructura del contenido</p>	<p>¿Cuál es la estructura del contenido, según las preguntas pedagógicas I, II y III?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los momentos particulares del contenido y en qué conexión se encuentran esos momentos particulares? En el caso del motor de gasolina, esto sería, por ejemplo, (a) la expansión de los gases en el calentamiento, (b) la baja temperatura de ignición de la gasolina-bujía, (c) la transmisión técnica del movimiento hacia arriba y hacia abajo en el cigüeñal, (d) simples conexiones de engranaje para transmitir la dirección del movimiento mecánico. • ¿Cómo se relacionan esos momentos particulares? (a) ¿Forman una serie lógicamente "obvia"? (principalmente en aritmética y en matemáticas, en las ciencias naturales). En este caso, se debe cumplir un cierto orden de pasos lógicos. (b) ¿O forman una estructura interdependiente, en la que todos o algunos elementos están interrelacionados, de modo que el orden en que son examinados no es necesariamente dado por la lógica (como las plantas y animales típicos en relación simbiótica, los factores geofísicos esenciales a un paisaje en 	<p>[...] "la pregunta sobre la estructura del contenido «electricidad», por ejemplo, puede responderse mediante palabras clave como «teoría atómica», «corriente eléctrica», «ley de Ohm», etc." Las respuestas sólo pueden ser formativas cuando las preguntas están en el nivel comprensivo de los educandos, como en los grados 10 y 11 para nuestro caso o en la formación profesional. Es por ello que los modelos explicativos de la teoría atómica o la formulación matemática de la ley de Ohm, no pueden ser comprendidos en niveles básicos y por lo tanto no contribuyen a la formación de los educandos. Pero el punto no es sólo entre los niveles básicos o superiores, el punto es que cualquier didacta o maestros que crea que puede presentar los contenidos –en cualquier nivel educativo– sin atender a la estructura tanto teórica como pedagógica de éstos, o a presentarlos sólo porque "científicamente" ya se ha validado, corre el riesgo de inducir a la comprensión de conceptos erróneos o al aprendizaje memorístico que no contribuirá posteriormente a la vida espiritual de los educandos. Klafki plantea que la física, por ejemplo:</p>

		<p>particular, las relaciones geográficas, etc.)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Tiene niveles el contenido? ¿Tiene diferentes niveles de sentido y de importancia? En geografía, con el tema 'África', se incluiría el nivel básico de conocimientos sobre las zonas climáticas y de vegetación, luego el nivel de conocimientos especializados y específicos, incluidos los factores antropológicos, geográficos, económicos, etc. El caso de un tema histórico como la revolución bolchevique de 1917 en Rusia implicaría, en primer lugar, el nivel de hechos históricos esenciales; segundo, el nivel de la ideología política; tercero, el nivel de fenómenos históricos, políticos y sociológicos fundamentales y conceptos básicos como el estado, el gobierno, el zar, la clase, la revolución. • ¿Pueden ser comprendidos esos niveles en relativa independencia entre sí, o el conocimiento de un nivel es un requisito previo para la comprensión de otro (como en los ejemplos de geografía e historia)? ¿En qué contexto mayor se encuentra ese contenido? ¿Qué se debe haber estudiado antes para comprenderlo? El estudio del magnetismo, por ejemplo, tendría que preceder al estudio del motor eléctrico. • ¿Qué propiedades del contenido, presumiblemente harán que el acceso al tema sea difícil para los educandos? 	<p>tendrá que ser orientada a fenómenos (Wagenschein). Tendrá que limitarse a aquellos fenómenos de la electricidad a los que los estudiantes tienen acceso, ya sea a través de su experiencia cotidiana o por medio de experimentos simples y que les interesan.</p> <p>En esta última pregunta se puede pensar en los "refranes" del tipo "el sol sale de día y se esconde en la noche", ilustraciones incluidas en los libros de texto como las representaciones de los modelos atómicos o en conceptos actuales aplicados a épocas del pasado.</p>
<p>Asequibilidad del contenido</p>	<p>¿Cuál es el conjunto de conocimientos que debe conservarse como saber mínimo si el contenido según estas preguntas debe considerarse «espiritual», «vivo» y «efectivo»?</p>	<p>a) ¿Cuáles son los sucesos, situaciones, intentos a partir de los cuales los educandos de esa clase, de ese nivel pueden, de una manera interesada, cuestionar, comprender, contrariar, intuir, acceder a la estructura del respectivo contenido?</p> <p>b) ¿Qué imágenes, sugerencias, situaciones, observaciones, historias, experimentos, modelos, etc. son apropiados para ayudar a los educandos a responder, con la mayor independencia posible, sus preguntas dirigidas a la estructura del contenido?</p> <p>c) ¿Cuáles son las situaciones y tareas apropiadas para que con un ejemplo, con un caso elemental se haga productivo el principio de una cosa, la estructura de un contenido se pueda aplicar y a partir de ahí ejercitar?</p>	<p>Según Klafki, es esta pregunta la que conduce el curso de la enseñanza. En efecto, el propósito es poner los contenidos al alcance de los educandos para que éstos puedan acceder a su estructura. Se trata de poner el contenido en su situación original pero utilizando los medios adecuados y de actualidad para los educandos. Esto es, "objetos materiales en invenciones y descubrimientos, obras en creaciones, planes en preocupaciones, tratados en decisiones, soluciones en tareas".</p> <p>La respuesta a este interrogante es "el regreso a la situación original". Esta no se refiere a un sentido intelectual o histórico, sino al origen sistemático. Según Klafki, es un principio con el cual estamos familiarizados para inducir un "verdadero proceso de cuestionamiento en los educandos y el camino correcto para la enseñanza".</p> <p>Aquí el punto central es que la práctica se corresponda con un propósito. Por ejemplo, que las leyes del movimiento se incorporen con un ejemplo apropiado y, luego, buscar situaciones en la vida de los educandos donde éstas se pueden aplicar.</p>

Traducción y comentarios de: (Velilla, 2018)

La didáctica teórico-formativa pone en evidencia la complejidad de la investigación didáctica frente a otras perspectivas que privilegian, como lo señala Garcés (2011), los objetivos curriculares o los objetos de enseñanza mismos y su enseñabilidad, la cual parece surgir exclusivamente de la propia estructura histórico-problemática y conceptual de los objetos de conocimiento de las ciencias o las disciplinas (p. 7). La didáctica es mucho más que metódica, y nos pone en la tarea de reflexionar sobre las bases “antropogénicas y socioculturales” de nuestras decisiones metódicas, de los medios que usamos, etc. (Garcés, 2011; Runge 2008, 2013).

3. Perspectivas: hacia una didáctica de las ciencias centrada en la formación

El concepto de formación (*bildung*) no goza de una definición concreta porque es un concepto con una larga tradición filosófica y pedagógica que exhibe, como lo dice Runge y Garcés (2011), las particularidades e idiosincrasias de una sociedad en términos de cultura y que hacen quedar a todo traductor como un “*traduttore traidore*” (traductor traidor). Que no tenga una definición concreta no lo hace vacío ni carente de interés. Al contrario, es un concepto que, al igual que el de formabilidad (*Bildsamkeit*), tiene vital importancia para las discusiones pedagógicas actuales.⁷

Ya se ha dicho que la didáctica es mucho más que metódica. También, como lo encontramos en Benner (1990), una teoría de la educación se enfoca en el “cómo” y una teoría de la formación responde al “qué” y al “para qué”. Así las cosas, la educación en ciencias no se puede reducir sólo al “cómo” de un determinado contenido objetivo, sino, y como lo plantea Roth (1970) a la pregunta por lo formativo. La formación (*bildung*) es, entonces, el proceso en el que el ser humano, mediante una reflexión consigo mismo, con los otros y el mundo, accede y se apropia de los bienes culturales, y la educación es una ayuda para ese proceso de enculturación.

Según lo anterior, tanto el enfoque sociológico como didáctico son necesarios y complementarios para la didáctica de las ciencias. Desde el enfoque sociológico podemos hacer un análisis contextual, local y conceptual de los contenidos científicos y, desde la didáctica teórico-formativa, los podemos analizar en el contexto de la enseñanza y según unos propósitos de formación. La importancia de la anterior perspectiva se inscribe en que la enseñanza y selección de los contenidos científicos no viene dada por la importancia que éstos mismos ofrecen,

sino, porque con base en un trabajo contextual en el que se relacionan los estudios sociales y la didáctica, se puede cuestionar lo formativo de los contenidos. Esto quiere decir que el sentido de lo formativo se encuentra en el significado que tienen los contenidos para el individuo de forma que éstos ayuden a su autorealización como persona de acuerdo a sus contextos y situaciones específicas, y a una liberación o emancipación del individuo como un ideal de la formación.

A mi modo de ver, la riqueza de las investigaciones metacientíficas en la enseñanza de las ciencias y en la investigación didáctica, se justifica toda vez que el didacta conozca y problematice adecuadamente los temas centrales de la filosofía, la historia y la sociología de la ciencia, y logre abordarlos desde un enfoque formativo. En la misma línea en que el SP aborda la ciencia como una institución social en contraste con los estudios sobre la validez del conocimiento que se enfocan en su importancia lógica, la didáctica es mucho más que metódica y nos pone a pensar en algo más que contenidos científicos que se deben enseñar, a saber, nos ubica en el análisis sobre las condiciones antropogénicas y sociales de nuestras decisiones metódicas. Es aquí donde, de modo particular, veo una relación necesaria y complementaria entre los estudios sociales y la didáctica teórico-formativa.

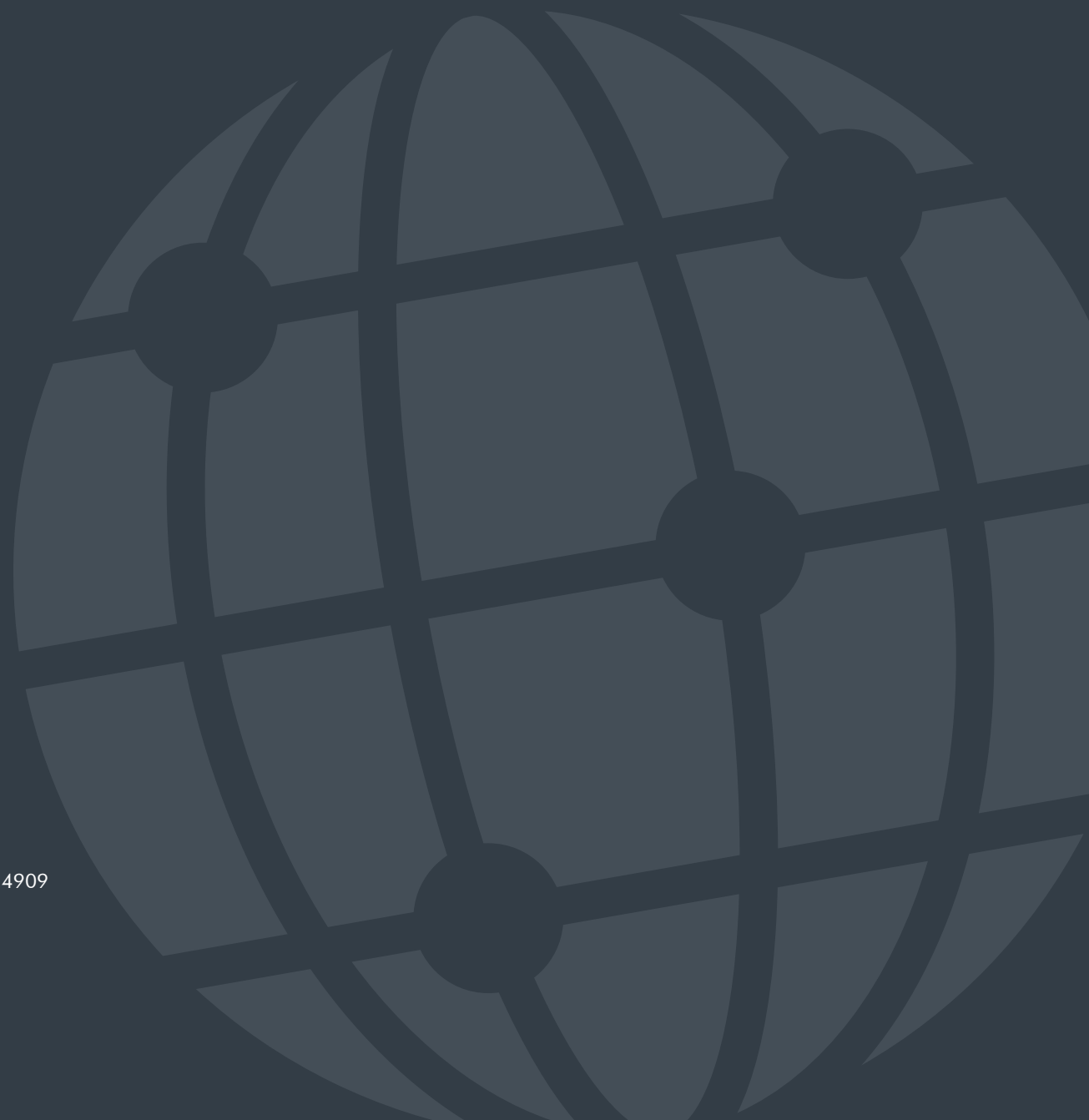
⁷ Sobre el concepto *Bildung* que tomo para este trabajo puede consultarse: (Benner, 1990; Fichte, 1993; Fichte & Gentz, 1973; Gadamer, 2003; Hegel, 2000, 2017; Klafki, 1990; Roth, 1970; Speck & Wehle, 1981; Velilla, 2018; Vierhaus, 2014).

Referencias

- Adúriz-Bravo, A. (2005). ¿Qué naturaleza de la ciencia hemos de saber los profesores de ciencias? Una cuestión actual de la investigación didáctica. *Tecne, Episteme y Didaxis*, 23–33.
- Benner, D. (1990). Las teorías de la formación. Introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. *Revista de Educación*, (292), 7-36.
- Bloor, D. (1973). Wittgenstein and Mannheim on the sociology of mathematics. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 4(2), 173-191. [https://doi.org/10.1016/0039-3681\(73\)90003-4](https://doi.org/10.1016/0039-3681(73)90003-4)
- (1991). *Knowledge and Social Imagery*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- (1998). *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa.
- (2004). Sociology of Scientific Knowledge. En *Handbook of Epistemology* (pp. 919-962). Dordrecht: Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-1986-9_25
- Bloor, D., & Barnes, B. (1982). Relativism, Rationalism and the Sociology of Knowledge. En *Hollis, M. & Lukes, S. Rationality and relativism* (Vols. 1–Bloor, pp. 21-47). Oxford: Blackwell.
- Comenius, J. A. (2012). *Didáctica Magna*. Madrid: Ediciones AKAL.
- (2009). *Revolutionizing the Sciences: European Knowledge and its Ambitions, 1500-1700*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Fichte, J. G. (1993). *Fichte: Early Philosophical Writings*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Fichte, J. G., & Gentz, F. von. (1973). *Beitrag zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die französische Revolution (1793): Beigefügt ist die Rezension von Friedrich von Gentz (1794)* (Vol. 1). Meiner Verlag.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Garcés, J. F. (2011). Didáctica, narrativas e investigación educativa. En *Simposio internacional de Narrativas en Educación. Subjetividad y Formación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- González de la Fe, T., & Sánchez, J. (1988). Las sociologías del conocimiento científico. *Reis*, 75–124.
- Hegel, G. W. F. (2000). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2017). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hodson, D. (2003). Time for Action: Science Education for an Alternative Future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-70.
- Höttecke, D., & Silva, C. (2011). Why Implementing History and Philosophy in School Science Education is a Challenge: An Analysis of Obstacles. *Science & Education*, 20((3-4)), 293-316.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Klafki, W. (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsgestaltung. *Die Deutsche Schule*, (651), 5–34.
- (1977). Probleme einer Neukonzeption der didaktischen Analyse. *Pädagogisches Institut Der Landeshauptstadt Düsseldorf*, (34), 1–26.
- (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (Beltz Verlag). Germany.
- (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, (291), 105-127.
- (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85–108.
- (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. En I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (pp. 139–159). L. Erlbaum Associates.
- Kuhn, T. S. (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Matthews, M. (1994). *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*. New York, London: Routledge.
- Orozco, S. (2014). Sobre la identidad del sujeto en la institucionalización de las teorías científicas. *Estudios de Filosofía*, (49), 49–66.
- Roth, H. (1970). El buen arte de la preparación de la clase. *revista Educación*, 1, 26–36.
- Runge, A. K. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana* (Primera edición). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- (2009). La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(42).
- (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201–240.
- Runge, A. K., Garcés, J. F., & Muñoz, D. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 201-222). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Shapin, S. (2005). Disciplina y delimitación: la historia y la sociología de la ciencia a la luz del debate externismo-internismo. En *Historia, filosofía y enseñanza de la ciencia* (pp. 67-119). México: UNAM.

- (2010). *Never Pure: Historical Studies of Science as If It Was Produced by People with Bodies, Situated in Time, Space, Culture, and Society, and Struggling for Credibility and Authority*. JHU Press.
- Shapin, S., & Schaffer, S. (2005). *El Leviathan y la bomba de vacío: Hobbes, Boyle y la vida experimental*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Speck, J., & Wehle, G. (1981). *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Vierhaus, R. (2014). Separata Formación (Bildung). *Revista Educación y Pedagogía*, 0(0), 7-23.
- Velilla, H. (2018). El concepto de formación (Bildung) en la didáctica de las ciencias. La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos. Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia.
- Wulf, C. (1996). Antropología histórica y ciencia de la educación. *Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, 54, 84-92.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS



ISSN: 2530-4909