



PAPELES

Revista de la Facultad de Educación
Universidad Antonio Nariño
Julio - Diciembre de 2009
ISSN No. 0123-0670

Rectora

Marta Losada Falk

Vicerrector Académico

Víctor Hugo Prieto

Vicerrector Administrativo

Ariel Vega

Director Nacional de Investigaciones

Carlos E. Arroyave

Secretaria General

Martha Carvalho

Directora Fondo Editorial

Lorena Ruiz Serna

Editora

Elizabeth Pinilla Duarte

Corrección de Estilo

Marcela Garzón

Diseño y Diagramación

Héctor Suárez Castro

Impresión

Panamericana Formas e Impresos S.A.

UAN
UNIVERSIDAD
ANTONIO NARIÑO

Facultad de Educación
Universidad Antonio Nariño

Calle 20 S No. 13-61
Teléfonos: 209 38 88 / 239 41 98
Bogotá, Colombia
e-mail: revista.papeles@uan.edu.co

Elizabeth Pinilla Duarte

Licenciada en Lingüística y Literatura con Énfasis en Literatura.
Magister en Investigación social interdisciplinaria.

Juan Carlos Pacheco

Sociólogo, Universidad Nacional de Colombia.
Magister en Ciencias Políticas, FLACSO (Ecuador).

Juan Herrera

Biólogo, Universidad Nacional de Colombia.
Magister en Educación, Universidad de La Salle.

John Jairo Cárdenas

Historiador, Universidad Nacional de Colombia.
Candidato a Magister en Historia, Universidad Nacional de Colombia.

Marilisa de Meló Freiré Rossilho

Graduada en Letras - Pontificia Universidade Católica de Campiñas - SP.
Maestría en Historia de la Literatura y Teoría Literaria.
Gerente de comunicación, Museu Exploratorio de Ciências - Gabinete do Reitor.
Universidad Estadual de Campiñas.

Felipe Burbano de Lara

Licenciado en Sociología y Ciencias Políticas, Universidad Católica del Ecuador; Master of Arts, Ohio University.
Subdirector Académico FLACSO-Ecuador; Editor Diario HOY.

Alberto Abouchaar

Doctorado con tesis en Lectura Deconstructiva del Discurso de Política Educativa, Universidad de Exeter.
Maestría en Educación, Universidad de Exeter.
Coordinador de la Maestría en Lingüística. Universidad Nacional de Colombia.

Neyía Graciela Pardo Abril

Doctora en Lingüística Española de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.
Magister en Lingüística Española; Magister en Administración Educativa; Licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Docente titular del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.
Investigadora vinculada al Instituto de Estudios de Comunicación y Cultura, Universidad Nacional de Colombia.

Ligia Ochoa

Licenciada en Español- Lenguas clásicas, Universidad Nacional de Colombia.
Magister en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo.
Doctora en Didáctica de la Lengua Materna, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.
Profesora titular de tiempo completo, Universidad Nacional de Colombia.
Evaluadora de Colciencias en el área de Didáctica de la Lengua Materna y Gramática Española, Universidad Nacional de Colombia.

David Ramírez

Historiador, Universidad Nacional de Colombia.

Magister en Geografía Humana, Universidad de Sao Paulo, Candidato a doctor Universidad de Sao Paulo.

Investigador Auxiliar, Universidad de Sao Paulo.

Pedro José Vargas

Candidato a doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Magister en Literatura Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo; Licenciado en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Profesor titular de tiempo completo Universidad Francisco José de Caldas.

Mario Montoya Castillo

Filólogo. Candidato a doctoren Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Magister en Ciencias del Lenguaje, Francia; Especialista en Docencia Universitaria y en Educación en Arte y Folclor; Licenciado en Filología e Idiomas, Universidad Nacional de Colombia.

Profesor titular de tiempo completo Universidad Francisco José de Caldas.

Mauricio Ochoa

Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés.
Licenciado en Lenguas Modernas Español e Inglés, Universidad Pedagógica Nacional.
Docente de tiempo completo Universidad Pedagógica Nacional.

Andrés Muñoz

Licenciado en Filología e Idiomas, Universidad Nacional de Colombia.
Magister en Lingüística Aplicada, Universidad Nacional de Colombia.
Docente de tiempo completo Universidad Antonio Nariño.



Contenido

Editorial

Pensamiento

Por el camino de un nuevo sentido
Mario Montoya Castillo,
Yury Andrea Castro Robles



Desde lo ascendente a lo cotidiano:
una lectura de Pablo Neruda
Juan José Barreto González



Actualidad y educación

Las raíces de la violencia y el machismo:
la socialización educativa a través
de los videojuegos (segunda parte)
Enrique J. Díez Gutiérrez



6

Los DBA y las TIC en educación especial
del Instituto Pedagógico Nacional
Luisa Marina Reyes Forero, William
Florián Cano, Alexander Rodríguez Potes



43

Las TIC: nuevos lenguajes, nuevas prácticas
Elizabeth Pinilla Duarte, Adriana
Yamile Suárez Reina, Yamile Molina López

7



56

Escuela y televisión: dos miradas reflexivas
Darwin González Sierra



70

14

Investigación social

Participación de los movimientos sociales de
los pueblos indígenas en la Asamblea Nacional
Constituyente de 1991 para la redefinición
del concepto de inimputabilidad en el campo
jurídico colombiano
René Alfonso Cañón Pineda



20

78

La comunicación escrita

Ana Cecilia Galvis T.

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación (e)



Nadie discute la importancia de la comunicación oral y escrita desde los comienzos de la humanidad, hasta estos tiempos de enormes avances en producción de conocimiento.

Muchas personas tienen una adecuada formación, han obtenido títulos, son investigadores, pero no han desarrollado las competencias necesarias para expresarse adecuadamente en forma oral y escrita. El ingreso y permanencia a una universidad, a un trabajo, a un negocio, está definido por la facilidad de expresión, por la manera de redactar un texto, por la claridad de las ideas que se manifiestan.

La comunicación escrita tiene especial importancia porque es la forma más universal de relación entre los seres humanos; a través de ella el conocimiento se difunde, permanece en el tiempo, es fuente de consulta, es motivo de placer. La transmisión de cultura, la historia de los pueblos, los avances científicos, se mantienen en las nuevas generaciones gracias a la escritura.

Los textos bien escritos deben caracterizarse por ser comprensibles, claros, objetivos y concretos. Existen además ciertas técnicas y procedimientos que orientan la escritura de un buen texto. La estructura más elemental de un escrito, según Rudyard Kipling debe, al menos, dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué?, responde al objeto, hecho o suceso del que se escribe; ¿quién?, corresponde al sujeto activo o pasivo a quien se refiere la información; ¿cómo?, la forma en que se desarrollan o son las cosas; ¿dónde?, lugar de los hechos; ¿cuándo?, tiempo; ¿por qué?, explicación o causa.

La familia y la escuela tienen una responsabilidad conjunta para desarrollar en los niños y jóvenes las habilidades y destrezas necesarias para ser un buen escritor. Las instituciones educativas, en todos los niveles, deben establecer estrategias que permitan el ejercicio permanente y sistemático de la escritura. El periódico, los concursos ortográficos, los cuentos, las revistas, los artículos, son apenas una muestra de las posibilidades para mejorar los procesos escritores en los estudiantes.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Antonio Nariño, consciente de esta responsabilidad, aún en el nivel de educación superior, ha aunado esfuerzos para hacer posible el relanzamiento de la revista Papeles, como el medio para que docentes y estudiantes escriban. La meta es clara: publicar semestralmente un número, que recoja la producción intelectual y científica de esta facultad.

Por el camino de un nuevo sentido*

Mario Montoya Castillo

Profesor Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"

Yury Andrea Castro Robles

Profesora Universidad Antonio Nariño



Resumen

Este artículo presenta los resultados del trabajo realizado por los autores acerca del pensamiento del filósofo Platón, cuyo desarrollo estuvo dentro del marco de la investigación *Noción y concepto de representación*. En particular, se enfoca en los postulados de Platón acerca del concepto de representación, es decir, se pregunta por la presencia de dicho concepto en su vasta obra y por lo que quiere decir con él.

Palabras clave: Platón, representación, conciencia, entendimiento, lo sensible, lo inteligible.

Abstract

This article presents the results of the work done by the authors about the thought of the philosopher Plato, whose development was inside the frame of the investigation *Notion and concept of representation*. Especially, it focuses in Plato's postulates about the concept of representation, that is to say, it wonders for the presence of the above mentioned concept in his vast work and for what he means with it

Keywords: Plato, representation, conscience, understanding, the sensitive thing, the intelligible thing.

Recibido: 28 de agosto de 2009 - Aprobado: 3 de noviembre de 2009

* Este trabajo es uno de los resultados obtenidos en el marco de la investigación titulada *Noción y concepto de representación*. Esta investigación fue financiada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, de las universidades Pedagógica Nacional, del Valle y Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mmontoya@udistrital.edu.co

*** Profesora Universidad Antonio Nariño. Egresada de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La época actual nos hace una clara invitación a una interesante (y no por ello fácil) tarea, como lo es salir al encuentro de nuestro presente: pensar el presente es pensar al individuo, es pensar la significación y orden de lo real, por ello, cuando decimos pensar el presente, nos enfrentamos al ideal de representación de toda una historia. Ahora bien, es a partir de la reflexión de los postulados platónicos como se abordará dicho ideal. Para ello se proponen dos puntos fundamentales: por un lado, expresar los postulados acerca del alma, que, se ha de recordar, para Platón es la vida misma, y por el otro, hacer explícita la invitación que Platón hace a sus lectores a la conversión de su vivir, y por tanto de su actuar.

Se dice con frecuencia que la filosofía de Occidente son los pies de página a la filosofía platónica. Sin duda, esta expresión está sujeta a todo tipo de interpretaciones, pero en este espacio se reconoce que la historia de la filosofía occidental ha sido la historia de la metafísica que se inició con nuestro

Platón
(428 a. C. a
347a C.)



autor. En la metafísica planteada por Platón, se encuentra una exhortación a la búsqueda incesante de la verdadera identidad, de la realidad perfecta que proporciona el Mundo de las Ideas; su pensamiento, podríamos decir, es una indagación, una reminiscencia de la esencia de todo cuanto existe, que en Platón podemos denominar como la búsqueda de la verdad. Ahora bien, esta indagación es hecha por el alma, en su intento natural por alcanzar el mundo inteligible.

El pensamiento platónico, dado lo anterior, introduce los fundamentos en la filosofía de lo que posteriormente será conocido como la noción de representación. Dicha noción se origina, en términos de sus postulados, en la dicotomía entre lo inteligible y lo sensible, lo verdadero y lo falso, la esencia y su copia; a partir de estas entidades, Platón funda una realidad verdadera que da razón de ser a todo cuanto existe. Esta realidad no es otra que el mundo de las Ideas, una representación enaltecida y trascendente a partir de la cual se explica la existencia de todo lo verdadero.

Con la formulación de su teoría de las ideas, el pensamiento platónico postula una transformación de la forma como el individuo interactúa con el mundo. Dicha interacción se convierte en la incesante búsqueda del ascenso de la realidad sensible a la inteligible. Para ejemplificar este ascenso, y como un medio que le posibilite desarrollar sus postulados ante tal cuestión, Platón se vale en sus obras de un juego de imágenes que dan cuenta de diferentes problemas filosóficos, expresadas en forma de mitos, a partir de los cuales busca la clara expresión de la vida, esto debido a que fenómenos como el vivir solo pueden ser entendidos a partir del mito. Para una mayor explicación de este punto, se precisa:

[El mito] Es un método para entender y para expresar *algunos aspectos de la realidad que, por su misma naturaleza, no pueden captarse ni expresarse mediante el puro logos*. El mito es interpretación y expresión de la “vida” y de sus problemas, en la compleja dinámica que la caracteriza. Más precisamente:

En su reflexión por el verdadero conocimiento, Platón postula que el conocer es producto de la evocación causada por una reminiscencia de las esencias vistas por el alma en el *mundo de las Ideas*. Es a partir de Platón, por tanto, que la noción Idea cobra un significado especial, convirtiéndose en el verdadero ser o esencia de las cosas, es decir, en la naturaleza o forma interior de lo existente. Entendido de esta manera, la importancia que adquiere para Platón la Idea, se expresa en su indagación por el ser, o sea, por la esencia.

el pensamiento explica con el *logos* el mundo de las ideas y del ser mediante un conocimiento puramente conceptual. Pero, justamente al confrontarse con las ideas y con el ser, el pensamiento descubre que tiene una característica esencial que lo diferencia del ser mismo, a saber, la “vida”. En cuanto portador de la diferencia esencial de la vida respecto del puro ser, el pensamiento comprende la imposibilidad de concebir una idea de alma en el sentido estricto del *logos* conceptual, por cuanto idea es un ser “inmóvil” mientras que el alma implica “movilidad” y “vida” (Reale, 2001: 309).

Así pues, el mito es entendido por Platón como un “discurso que encanta, como una suerte de ‘canto mágico’ en cuanto el mismo se dirige no solamente al alma racional, sino también a las otras fuerzas del alma, ejerciendo así persuasión con una particular eficacia” (Reale, 2001: 313). Dado esto, es justamente a partir del pensamiento platónico que el mito se impone desde una óptica teórica.

Gracias a este “discurso que encanta”, al leer las obras platónicas el lector se ve irremediablemente envuelto en un diálogo con su autor; sus reflexiones crean en el alma el incesante deseo de sumergirse más en sus pensamientos, como aquel cautivo que, deslumbrado por la claridad, anhelante busca la luz del sol. Una vez se inicia con la lectura de sus líneas entramos en un juego de imágenes, corriendo el riesgo de ser embrujados por la

hermosura de su filosofía, embrujo para el cual no existe antídoto. Las obras platónicas, para todos aquellos que estén dispuestos a leerlas lejos de sus propias opiniones y prejuicios, hacen una clara invitación a sus lectores. Esta invitación hecha por Platón no puede ser otra que la conversión de la oscuridad a la luz, es decir, en volverse con el alma, mediante la intelección, a la visión del Bien y vivir conforme a ella, esto con el fin de que el hombre, a partir de la reflexión constante, esté en capacidad de crear su propio destino y a partir de él dirigir su vida encaminado siempre a la búsqueda de la verdad.

En su reflexión sobre el verdadero conocimiento, Platón postula que el conocer es producto de la evocación causada por una reminiscencia de las esencias vistas por el alma en el *mundo de las Ideas*. Es a partir de Platón, por tanto, que la noción de Idea cobra un significado especial, convirtiéndose en el verdadero ser o esencia de las cosas, es decir, en la naturaleza o forma interior de lo existente. Entendida de esta manera, la importancia que adquiere para Platón la Idea se expresa en su indagación por el ser, o sea, por la esencia. Ahora bien, al referirnos a la Idea platónica, hacemos alusión al fundamento metafísico de todo cuanto existe y es, es decir, nos referimos a la esencia ontológica de todo lo existente, razón por la cual no debemos confundir dicho término con un concepto o representación mental: “para el griego y en especial para Platón, la *idea* no era el pensamiento sino *el objeto de pensamiento* al que el pensamiento se dirige” (Jaeger, 1942: 145). La Idea se define, entonces, como el *principio* al

que obedece todo lo existente, y es precisamente este principio el planteamiento fundamental platónico.

De tal manera, todo lo sensible tiene su razón de ser en constituirse como la copia de la esencia de un modelo perfecto. Por tanto, la esencia del modelo se constituye como fuente de lo verdadero, dicho en otras palabras, sólo aquello que conserve como propiedad la identidad con el modelo puede ser considerado verdadero. Pero puesto que dicha esencia sólo es propia del modelo, es decir, sólo la poseen las Ideas en sí mismas, todo lo externo al mundo de las Ideas se convierte, entonces, en simples aproximaciones que nunca llegan a constituirse como verdaderos conocimientos, esto es, en copias, imágenes, simulacros.

La única forma de conocimiento verdadero es, por tanto, aquella que se da a partir del mundo de las Ideas, pero debido a la asidua relación de la imagen con el mundo, es decir, debido al poder de seducción que esta ejerce en el hombre, impidiéndole la relación directa con la cosa en sí, con la esencia, y sumergiéndola en un mundo de apariencias, la imagen se convierte en un obstáculo para la razón, al impedir el conocimiento verdadero.

Debido a la estrecha relación entre la imagen y el conocimiento, y producto de la preocupación por las diferentes formas en que el hombre interactúa con su entorno, la filosofía platónica se sustenta en el interrogante por la forma de vida que llevamos, es decir, por cómo conocemos, cómo interactuamos con el mundo. Por esta razón, los diálogos

Recordemos que en Platón, existen dos formas de interacción con el mundo: una por medio de las imágenes, es decir, de las apariencias, y la otra por medio de las Ideas, o lo que es lo mismo, del intelecto, de la esencia. Así pues, cuando el individuo conoce el mundo a través de la imagen se nutre de apariencias, de fantasías, pero cuando nutre su alma de Ideas, conoce la realidad de las cosas.

Pero, puesto que todo conocimiento parte de lo sensible, o sea, de la imagen, es necesario precisar que esta define su existencia en relación con aquello a lo que refiere; por tanto, una imagen siempre alude a algo. En una conversación, por ejemplo, uno de los hablantes a manera de modelo de lo que dice hace con su dedo una figura circular en el aire, dándole a entender a su interlocutor que se refiere a un círculo, pero sin pronunciar una sola palabra; el interlocutor entiende inmediatamente lo que el hablante le está diciendo, en un proceso en el que trasciende lo sensible y llega a lo inteligible —su razonamiento le permite entender que se refiere a un círculo—. Dicho de otro modo, distingue entre la imagen y el círculo en sí. De este modo, las imágenes llevan a un proceso de reflexión, permitiendo, sin llegar a conceptos, concebir las Ideas.

platónicos inducen a sus lectores a la constante reflexión por su vivir. Recordemos que en Platón existen dos formas de interacción con el mundo: una, por medio de las imágenes, es decir, de las apariencias, y la otra, por medio de las Ideas, o lo que es lo mismo, del intelecto, de la esencia. Así pues, cuando el individuo conoce el mundo a través de la imagen, se nutre de apariencias, de fantasías, pero cuando nutre su alma de Ideas, conoce la realidad de las cosas.

Hasta este punto se ha procurado hacer evidente las posibles condiciones representativas que devienen del término imagen y, por tanto, se postula como análoga de la noción de representación. Al cuestionarse por la relación existente entre la imagen, el *mundo* de las ideas y el mundo sensible, Platón se sumerge en el mundo de lo aparente, es decir, de lo verdadero y lo falso, del ser y el no-ser. Ahora

bien, recordemos que el no-ser se concibe como lo diferente, la otra posibilidad de ser; por tanto, cuando hablamos de una imagen, se habla de su ser y de las múltiples posibilidades de su no-ser. En cuanto a estas múltiples posibilidades, tomaremos en cuestión dos: la imagen, que tiene una estrecha relación con la Idea, es decir, con lo idéntico: la *imagen ícono*, y aquella que se aleja doblemente de la verdad convirtiéndose en una imagen de la apariencia, la *imagen simulacro* (Másmela, 2006).

La representación se da a partir de que la *imagen ícono* conserva una relación directa entre la imagen misma y lo representado, una relación intrínseca que está dada por la similitud a la Idea; por su parte, la *imagen simulacro* es una representación que suplanta el objeto representado mediante una apariencia —sin tener relación con la esencia, convirtiéndose en una simulación externa— constituida como real. Ejemplo de la *imagen ícono* es la creación por parte del demiurgo, quien tomando como modelo el *mundo de las ideas* hace una imagen de lo sensible, imagen que conserva una relación con lo idéntico; en cuanto a la *imagen simulacro*, esta se da en la creaciones artísticas, dichas creaciones sólo toman partes de lo sensible, es decir, constituyen una copia de la copia, creando una representación que se aleja de la esencia y haciéndola ver como verdadera.

Tras esta diferenciación de la *imagen ícono* y la *imagen simulacro*, se pone de relieve que el idealismo platónico explica la razón de ser de lo verdadero mediante el principio de separación o división. Así pues, la metafísica platónica se constituye en el medio a través el cual se juzga lo verdadero y lo falso. Por tanto, sólo aquello que conserva la esencia e identidad con la Idea es considerado como verdadero; por su parte, todo aquello que se distancie de lo idéntico será estimado como falso. Dado esto, la vida del individuo debe estar encaminada a un continuo elevarse hacia lo inteligible, a un ir tras la búsqueda de la esencia, de lo idéntico, una realidad externa, en fin, en un perpetuo representarse hacia lo ideal.

Teniendo este razonamiento en mente, la reflexión platónica se sustenta en el cultivo de la capacidad propia del alma de diferenciar entre lo que es



una imagen y aquello a lo que ésta alude. De tal manera que, al preguntarnos por la imagen, nos cuestionamos por la esencia, es decir, actuamos en concordancia con el intento natural del alma por la búsqueda de la Idea del Bien. Pero, ¿cómo se logra, entonces, trascender de lo sensible a lo inteligible? El alma conoce con todo el ser, es un fenómeno vital por intermedio del cual el hombre trasciende de la apariencia a la verdad de las cosas, lo que significa que el alma genera unos procesos por los cuales, partiendo de una reflexión constante, logra hacer la distinción entre lo que es la imagen y lo que ella designa. Como consecuencia de ello, lo que se plantea es la necesidad de que el alma logre hacer la diferenciación y no tome la cosa por la Idea, es decir, no crea que el círculo dibujado en el aire es el círculo en sí, sino que se separe de la imagen hasta que consiga llegar a la Idea o, lo que es lo mismo, que trascienda de lo sensible a lo inteligible, por medio de la razón.

A partir de estos planteamientos, lo que se pone en evidencia es la conexión existente entre la reflexión de la verdad y el hombre. La noción expresada por Platón es, por tanto, la siguiente: “el alma que no

En su obra la *República*, Platón, por medio del mito de la caverna expone un ideal de reflexión

El hombre ha de preocuparse por el interior de su ser, o sea, por el alma, pues es el cuidado de ésta el cuidado de la vida misma. Un hombre que reflexiona sus actos y que encamina su vida y conocimientos en torno a la razón, es un hombre que se acerca a la idea del Bien, a lo armónico, lo estable, y por lo mismo, genera un orden absoluto en su vivir.

haya contemplado la verdad no podrá alcanzar jamás la forma de hombre” (Platón, 1986, p. 267). En su obra la *República*, Platón, por medio del mito de la caverna, expone un ideal de reflexión que, con independencia de que pueda llevarse a la práctica en el Estado, el hombre debe llevar a cabo en lo profundo de su ser, en su alma. Al respecto, Werner Jaeger expresa:

Intérpretes antiguos y modernos, que esperan encontrar en la *República* un manual de ciencia política acerca de varias formas constitucionales existentes, han intentado una y otra vez descubrir aquí y allá, en esta tierra, el estado platónico, y lo han identificado en esta o aquella forma real del estado que les parecía asemejarse a la estructura, sino en su núcleo metafísico, en la idea de realidad absoluta y de valor, sobre las que está construido. No es posible realizar la república de Platón imitando su organización externa, *sino sólo cumpliendo la ley del Bien absoluto, que constituye su alma*. Por eso, el que haya logrado actualizar este orden divino en su propia alma individual, ha hecho una aportación más grande a la realización del estado platónico que aquel que edifica una ciudad entera, semejante en lo exterior al esquema político de Platón, pero privada de su esencia divina, la Idea del Bien, fuente de su perfección y beatitud (Jaeger, 1942).

Así pues, más allá de la postulación de una república externa al individuo, podría decirse que la propuesta platónica se propone que el individuo lleve a la práctica todos estos preceptos en lo interno de su ser, en su alma.

Este camino de reflexión solo es posible para el hombre por medio de la dialéctica, puesto que este es el único método que ofrece al individuo la posibilidad de acceder al mundo de las ideas, de llegar a la esencia de las cosas, debido a que es una actividad del conocimiento que permite el ejercicio de la razón. Veamos cómo lo plantea Sócrates en la *República*:

[...] cuando se intenta por la dialéctica llegar a lo que es en sí cada cosa, sin sensación alguna y por medio de la razón, y sin detenerse antes de captar por la inteligencia misma lo que es el Bien mismo, llega al término de lo inteligible como aquel prisionero al término de lo visible (Platón, 1986: 364).

Por tanto, se concibe la dialéctica como el método que permite llegar al conocimiento de la cosa en sí, partiendo del conocimiento dado por la razón hasta llegar al principio mismo. El método



dialéctico licencia al alma inmersa en imágenes para elevarse hasta la verdad de las cosas, educando al alma a partir de la reflexión constante y no sólo de objetos materiales, y ubicándola en disposición con el mundo.

El mensaje de platón es claro, el hombre ha de preocuparse por el interior de su ser, o sea, por el alma, pues es el cuidado de esta el cuidado de la vida misma. Un hombre que reflexiona sus actos y que encamina su vida y conocimientos hacia a la razón, es un hombre que se acerca a la idea del Bien, a lo armónico, lo estable y, por lo mismo, genera un orden absoluto en su vivir. De tal manera que la invitación que Platón podría hacernos en nuestra época es a interrogarnos por la forma de vida que llevamos, por cómo asumimos nuestras decisiones y, más aún, nuestra vida; cuestionamientos controversiales para una sociedad mecanizada que se gobierna por la inmediatez.

La propuesta de fondo que se teje en los diálogos platónicos, por tanto, está encaminada a la

búsqueda de conciencia en el hombre, a despertar en este la facultad de discernimiento y el autodomínio que le posibiliten un vivir mediado por el conocimiento y la razón, pues es sólo posible a partir de estos principios quitar la venda que cubre nuestros ojos. Sólo ante el cuestionamiento surge el entendimiento.

Para concluir, vale la pena retomar las palabras de Giovanni Reale:

El mensaje final del mito de la caverna es, tal vez, el comunicado más potente de Platón en forma de mito: ¡Ay de quien quiera romper las ilusiones en las que los hombres se ponen cómodos! Los hombres, en efecto, no soportan para nada las verdades que vacían sus cómodos sistemas de vida basados sobre puras apariencias de las cosas que pasan, y tienen los mayores temores ante las verdades que recuerdan las cosas que no pasan y el ser de lo eterno (Reale, 2001: 334-335).

La propuesta de fondo que se teje en los diálogos platónicos, por tanto, está encaminada a la búsqueda de conciencia en el hombre, a despertar en éste la facultad de discernimiento y autodomínio que le posibiliten un vivir mediado por el conocimiento y la razón, pues es sólo posible a partir de éstos principios, quitar la venda que cubre nuestros ojos, sólo ante el cuestionamiento surge el entendimiento.

Referencias bibliográficas

Jaeger, W. (1942), *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica.

Másmela, C. (2006), *Dialéctica de la imagen: una interpretación del "Sofista" de Platón*, Barcelona, Editorial Anthropos.

Platón (1986), *Fedro*, Madrid, Editorial Gredos.

— (1986), *La República* (traducción de Conrado Eggers Lan), Madrid, Editorial Gredos.

Reale, G. (2001), *Platón. En búsqueda de la sabiduría secreta*, Barcelona, Editorial Herder.

Desde lo ascendente a lo cotidiano: una lectura de Pablo Neruda

Juan José Barreto González



Resumen

El presente artículo se pregunta por el dilema de la segunda mitad del siglo XX para el escritor latinoamericano, y para ello retoma a un escritor emblemático, Pablo Neruda. En particular, aborda la cuestión del *arte comprometido*, una categoría simbólica para el análisis de la obra de Neruda. Finalmente, propone un análisis sobre la diferencia entre la poesía moderna europea y la propuesta poética de Neruda en América Latina.

Palabras clave: movimiento poético de Neruda, arte comprometido, poesía moderna, lo cotidiano.

Abstract

The present article wonders for the dilemma of the second half of the 20th century for the Latin-American writer, and for it, recaptures an emblematic writer, Pablo Neruda. Especially, it approaches the question of the compromised art, a symbolic category for the analysis of Neruda's work. Finally, this paper proposes an analysis on the difference between the modern European poetry and Neruda's poetical proposal in Latin America.

Keywords: Neruda's poetical movement, compromised art, modern poetry, the daily things.

Recibido: 19 de agosto de 2009 - Aceptado: 3 de noviembre de 2009

1 Profesor titular de la Universidad de los Andes, Trujillo, Venezuela. Director del Centro de Investigaciones Literarias Mario Briceño Iragorry, Núcleo Universitario Rafael Rangel. Correo electrónico: jujoba@ula.ve

Nosotros
 los poetas
 caminantes
 exploramos
 el mundo,
 en cada puerta
 nos recibió la vida,
 participamos en la lucha terrestre

“Oda al libro” (II)
 Pablo Neruda

El movimiento de la obra artística, sus pasos por la mirada de los otros, la conduce a la vida cultural caracterizada por la tensión constante de la comunidad interpretante para acomodarla en la estabilidad. Esta estabilidad no existe, no es posible fijarla en el tiempo. Así, la humanidad va inventando formas para decirse en sus movimientos y el movimiento de lo que toca con sus “manos culturales”. Entonces, la lectura poética se convierte en una especie de ruta, una posibilidad propuesta para llegar al poema de esa manera especial. Y el poema vuelve a vivir cada vez en nosotros.

“Quise ser a mi manera un poeta cíclico”. Esta frase del poeta Pablo Neruda nos sirve para abrir un camino, una mirada posible sobre su obra. Desde el canto de la amada hasta el canto de América y del mundo. Este es el ciclo. Desde la pasión amorosa hasta la militancia del combate, del poema. La naturaleza, el hombre y sus pasiones en la misma lengua poética, en una sola palabra, desde “el goce de la existencia” hasta el empeño de transformación. En la presente lectura optamos por analizar un aspecto que consideramos, a nuestra manera de ver, elemental para entender ese proceso cíclico que se cumple en la poesía nerudiana. El movimiento poético que va desde la trascendencia de *Alturas de Macchu Picchu* hasta la cotidianidad de las *Odas elementales*.

La poesía moderna se va a caracterizar fundamentalmente por la búsqueda de referentes fuera de la

realidad o lejos de ella, por su “irrealidad”. Y esta pretensión nace como una desarraigada respuesta al orden imperante. Se ha visto la huida de la realidad como evasión o como ausencia, mas es un insoslayable deplorar esa realidad. Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé (y otros) son un ejemplo de esta respuesta. El poeta quiere conquistar lo desconocido y erige la necesaria vacuidad. Pero no debemos olvidar que “su caos irreal era una emancipación con respecto a la realidad oprimente” (Friedrich, 1974: 81).

En esa poesía cíclica, Neruda toca múltiples referentes, organiza su lenguaje y busca llenar su trascendencia, trascendencia que para otros se pierde o se hace vacía: sólo queda el abismo.¹ Distintas maneras de interrogar lo humano e indagar sobre lo incierto irradian sus búsquedas sobre el enigma de la creatividad. La poesía transcurre en las distintas vías imaginativas que son posibles para mirar a la metáfora convertida en el mundo imaginado. Ya en su “Walking around” el poeta dice: “sucede que me canso de ser hombre”. Y busca otros ámbitos. La obra se convierte en un vínculo que nos permite comprender la búsqueda del hombre en su capacidad de re-describir metafóricamente su realidad. Entonces, el mundo resulta habitable (Ricoeur, 2001: 27).

El poeta asume en muchos casos que “el sentido de [...] la palabra lírica ya no surge de la unidad de poesía y persona empírica...” (Friedrich, 1974: 49) y comienza un desprendimiento. En el caso de Neruda, la voz poética se ancla en la significación de la gran voz colectiva de un imaginario y la meta del ascenso poético no es más que rescatarse en la voz de los antepasados americanos, es metáfora la voz de los ausentes “y suben a hablar conmigo”, apuntando hacia el horizonte de la posibilidad de renacer. La trascendencia hasta ese lugar no es vacía, es el lugar de los que vuelven a través de la voz poética. Son los movimientos de la lengua poética. Ya lo escribía Walt Whitman en *Canto a mí mismo*: “Con un movimiento de lengua abarco mundos y extensiones de mundos”. De esta forma se configura la meta del ascenso, meta que ha sido

1 Al respecto Friedrich destaca que “Una poesía cuyo ideal es vacuo se escapa de la realidad por medio de la creación de una esfera de misterio incomprensible” (1974:70).

particular en cada búsqueda, ascenso o descenso para encontrar algo y cantarlo, cantarlo y perderlo como Sor Juana Inés de la Cruz en “Primero sueño”.

En *Canto general*, el poeta se despoja de su persona empírica. Deja su voz y su corazón (el eterno corazón de los románticos) para asumir múltiples voces y cubrir el corazón (el otro corazón) ensangrentado e irreverente de la América que llevamos en la memoria. Voces que van desde “Antes de la peluca y la casaca” (Neruda, 1981: 3) hasta que el poeta se libera en “el otro” colectivo: “Por fin. Soy libre adentro de los seres” (Neruda, 1981: 369). Hay, al estilo de los grandes poetas de la modernidad, una despersonalización del yo poético, un despegue de lo empírico, pero no cae en la irrealidad sensible, abordando una realidad lejana y profunda, inmensamente grande. La realidad de América, la de antes y la de después. Esa realidad oculta se hace densa imagen de la historia: “En las entrañas de mi patria / entraba la punta asesina / hiriendo las tierras sagradas”³. La voz se despersonaliza, pero en ningún momento está deshumanizada, desarraigada de lo humano. Es una voz que está dentro de los seres americanos. Lo que nos dice en *Alturas de Macchu Picchu* nos muestra el recorrido de la palabra nerudiana, su trascendencia y trayectoria:

XII

Sube a nacer conmigo, hermano
Dame la mano desde la profunda
Zona de tu dolor diseminado.

No volverá el tiempo subterráneo.
No volverá tu voz endurecida.
No volverán tus ojos taladrados.
Mírame desde el fondo de la tierra,
labrador, tejedor, pastor callaso:
domador de guanacos tutelares:
albañil del andamio desafiado:
aguador de las lágrimas andinas:
joyero de los dedos machacados:
agricultor temblando en la semilla:

alfarero en tu greda derramado:
traed a la copa de esta nueva vida
vuestros viejos dolores enterrados.

[...]

Dadme el silencio, el agua, la esperanza.
Dadme la lucha, el hierro, los volcanes.
Apegadme los cuerpos como imanes.
Acudid a mis venas y a mi boca.
Hablad por mis palabras y mi sangre (1981:
30-31).

Lo desconocido, que es otra de las características de la poesía moderna, aquí se trastoca en lo telúrico misterioso y ancestral; lo aplastado y silencioso que recupera su voz. Hay un referente que descubre esta poesía paulatinamente, el referente americano, en ebullición, en recuperación. Lo desconocido se manifiesta por lo que hay en recuperar, lo que está inerte, silencioso y callado en los muros de Macchu Picchu. Como dice Fernando Alegría, el poeta Neruda:

[...] reconstruye a base de imaginación mítica una hazaña legendaria de grandeza heroica, tal hazaña sobrevive esencialmente en la órbita de un pasado remoto, y no es sino en una evocación postrera que levanta, frente a las ruinas, un movimiento onírico orientado hacia un futuro reivindicado (Alegría, 1988: 19).

El poeta, desde sus muros milenarios y con una tormentosa voz alimentada “por una torrencial metáfora del ser colectivo” (Alegría, 1988: 19) se eleva en una visión cósmica, tras una concepción poética de la historia, para enaltecer al ancestro y devolver el calor a un mundo que puebla de “amor americano” y revive al golpe de cada palabra.

Pudiéramos decir que, bajo esa despersonalización, el sujeto que actúa no es un yo empírico, “El yo se hunde, es desarmado por la capas profundas colectivas” (Friedrich, 1974: 84) y su videncia se aloja en toda una cultura, “habla por vuestra boca muerta” (Neruda, 1981: 84).

3 Y sigue la estrofa: “La sangre quemante caía/ de silencio en silencio/ abajo/ hacia donde está la semilla/ esperando la primavera” (*Canto General*: 69).

Con el misterio de la historia tomado del puño, la voz del poeta escala Macchu Picchu, trasciende y se llena con las palabras y secretos del Wilkamayu. Trasciende para reivindicar, para reventar de voces y de rabias. Trasciende lo americano, antes y después. En su discurso pronunciado en la entrega del Premio Nobel de Literatura, Neruda afirma:

Yo soy un representante de aquel tiempo y de las actuales luchas que pueblan mi poesía. Perdón por haber extendido mi reconocimiento hacia todo lo mío, hacia los olvidados de la tierra que en esta ocasión feliz de mi vida parecen más verdaderos que mi expresión, más altos que mis cordilleras, más anchos que el océano. Yo pertenezco con orgullo a la multitud humana, no a unos pocos sino a unos muchos, y estoy aquí rodeado por su presencia invisible (Neruda, 1978: 424-435).

Así habla Neruda. El poeta pertenece a la “multitud humana”. Nos habla de los menesterosos, de los invalidados por el poder occidental, de los oscuros que, como la lavandera de sus odas, habitan el continente. Habla del vidente Rimbaud y de la esperanza, porque “Así la poesía no habrá cantado en vano” (Neruda, 1978: 435). El poeta asciende o baja y deposita su tacto y su palabra en una multitud desamparada en cualquier rincón de la tierra. En su *Canto general* impugna a los poetas del cielo (Neruda, 1981: 154-55):

Los poetas celestes

Qué hicisteis vosotros gidistas
 intelectualistas, rilistas,
 misterizantes, falsos brujos
 existenciales, amapolas
 surrealistas encendidas
 en una tumba, europeizados
 cadáveres de la moda,
 pálidas lombrices del queso
 capitalista, que hicisteis
 ante el reinado de la angustia,
 frente a este oscuro ser humano,
 a esta cabeza sumergida
 en el estiércol, a esta esencia
 de ásperas vidas pisoteadas?

Y enseguida introduce la respuesta, con la misma fuerza de la interrogante:

*No hicisteis nada sino la fuga:
 vendisteis hacinado detritus,
 buscasteis cabellos celestes,
 plantas cobardes, uñas rotas,
 “Belleza pura”, “Sortilegio”,
 obra de pobres asustados
 para evadir los ojos, para
 enmarañar las delicadas
 pupilas, para subsistir
 con el plato de restos sucios
 que arrojaron los señores
 sin ver la piedra en agonía,
 sin defender, sin conquistar,
 más ciegos que las coronas
 del cementerio, cuando cae
 la lluvia sobre las inmóviles
 flores podridas de las tumbas.*

Consideramos que “Los poetas celestes” forma parte del arte poética que fundamenta a *Canto general*. Una poesía que se hace lengua para que otros hablen desde el oscuro ser de lo humano, que trasciende para asumir la palabra de América, de sus habitantes. Una poesía que no se repliega pasivamente ni se evade de manera nauseabunda. Toca lo oscuro de una memoria diseminada que a la vez penetra en la luz de la esperanza. Ama al hombre y fulmina a sus opresores, ocupa un lugar de la invisible contienda entre lo que ha sido y deberá ser, jamás pierde la esperanza. Así una otredad adquirida como suya habita la lengua del poeta en su intratemporalidad:

*Y nacerá de nuevo esta palabra
 tal en otros tiempos sin dolores,
 sin las impuras hebras que adhirieron
 negras vegetaciones en mi canto,
 y otra vez en la altura estará ardiendo
 mi corazón quemante y estrellado*

(Neruda, 1981: 370).

Desde la inmensa geografía de lo americano, Pablo Neruda baja a la cotidianidad, donde el sentido de lo sencillo y común se construye con profundidad poética sobre esos objetos que merodean en el cotidiano fluir de la vida, vistos desde la mirada proteica del poeta. De la trascendencia palpada

en su viaje a la altura, a Macchu Picchu, al macrocosmos americano, el poeta tiende el puente al microcosmos de lo objetual, de los seres de las *Odas elementales*. La poesía no se detiene, seguirá “tal vez en otro tiempo sin dolores”:

[...] Pero la poesía siguió brotando como una fuente o manando como una herida, o construyendo a brazo partido, o cantando en el desierto, o levantándose como un árbol, o desbordándose como un río, o estrellándose como la noche en las mesetas de Bolivia (Neruda, 1988: 186).

O sigue habitando la multitud humana, desde su magia sencilla, en su dolor y lucha diaria, desde el canto de los poetas populares (Neruda, 1977: 215-219):

Ellos
los poetas
de mi pueblo,
errantes,
pobres entre pobres,
sostuvieron
sobre sus canciones
la sonrisa,
criticaron con sorna
a los explotadores
cantaron la miseria
del minero
y el destino implacable
del soldado
[...]
sois vosotros
los depositarios,
los tejedores
de la poesía
[...]
la voz de piedra y agua
entre raíces,
la rapsodia del viento,
la voz que no requiere librerías,
todo lo que debemos aprender
los orgullosos:
con la verdad del pueblo
la eternidad del canto.

Este poema, conjuntamente con “El hombre invisible”, constituye a nuestro parecer el arte poética

de las *Odas elementales*. El poeta canta al hombre en su diario hacer, al minero, a la lavandera y al panadero... el poeta se desdobra, se hace otro(s), sigue despersonalizándose para incorporarse a otros seres y a los objetos en sus cercanías. Allí están sin misterios y evasiones. Cantar al pueblo, a sus mujeres y hombres, al vino, a la lluvia, al poeta que muere, desde la palabra en versos sencillos, sueltos, menudos y fragmentados (Rosales, 1978). La palabra poética se convierte en una oda elemental. El poeta que viene de los estallidos interiores de *Residencia en la tierra*, que sube luego a Macchu Picchu en búsqueda de una mística americana y en trascendencia militante recorre con sus voces el oscuro continente y en abierta afrenta asume la palabra del oprimido. En *Odas elementales* habita lo cotidiano, es el hombre invisible que recorre las calles, mira alrededor para poetizar las constelaciones de objetos y fenómenos, del fuego, del reloj, de los seres oscuros, del amor y de la lucha, palabras que son germen para que otros existan. No es ya un yo individualizante, hay una especie de nosotros diseminado en el colectivo de otros asuntos. Veamos lo que nos dice en el primer poema de las *Odas*, “El hombre invisible”:

Yo soy el único
invisible,
no hay misteriosas sombras,
no hay tinieblas,
todo el mundo me habla
[...]
Yo quiero
que todos vivan
en mi vida
y canten en mi canto.
Yo no tengo importancia,
no tengo tiempo
para mis asuntos,
de noche y de día
debo anotar lo que pasa
y no olvidar a nadie.
[...]
Dadme para mi vida
todas las vidas
dadme todo el dolor de todo el mundo
yo voy a transformarlo
en esperanza.

En este poemario el poeta recibe el habla del mundo, conversa y concreta esa cotidianidad. Se potencializan y acentúan las pequeñas realidades, esa realidad de los objetos, de los oficios “[...] no hay misterios / no hay tinieblas”, el mundo del hombre con sus voces, sentimientos, veleidades y desfallecimientos. El poeta anuncia: “yo voy a transformarlo / en esperanza”. El mundo del texto se puebla y llena de odas. De la poética de la originalidad el poema pasa a la poética de la existencia,

donde la sencillez del verso va a introducir la poética en una nueva originalidad: la originalidad poética de lo cotidiano. Este es el gran ciclo poético. *Canto general* y *Odas elementales* son parte de su trayecto. El poeta “canta con todos los hombres” para imbuirse en esa lucha terrestre e infinita. La poesía se hace habitada por el ser que imagina, actúa y canta. Y son las relaciones pragmáticas del texto artístico las que combinan las vías posibles para llegar a él y al mundo a través de él.

Referencias bibliográficas

Alegría, F. (1988), “Alturas de Macchu Picchu: Utopía de un pasado heroico”, en *Nuevo texto crítico*, núm. 1, primer semestre.

Friedrich, H. (1974), *Estructura de la lírica moderna*, Barcelona, Seix Barral.

Neruda, P. (1981), *Canto general*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.

— (1978), *Para nacer he nacido*, Barcelona, Seix Barral.

— (1977), *Odas elementales*, Barcelona, Seix Barral.

Rosales, L. (1978), *La poesía de Pablo Neruda*, Madrid, Editora Nacional.

Ricoeur, P. (2001), *Del texto a la acción*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Whitman, W. (s. f), *Canto a mí mismo*, Bogotá, Editorial Esquilo Ltda.

Las raíces de la violencia y el machismo:

la socialización educativa a través de los videojuegos

(segunda parte)

Enrique J. Díez Gutiérrez*
 Universidad de León. España



Resumen

Lo que nos preguntamos en este artículo es si determinados climas de violencia que se producen en las aulas no estarán generados por la sociedad en la que vivimos y, más en concreto en este caso, por las actitudes y comportamientos que genera la utilización cada vez más masiva de los videojuegos entre la población infantil y juvenil. A partir de un análisis de sus contenidos y de los valores que promueve la publicidad que los promociona, así como de una investigación entre alumnado adolescente y juvenil llegamos a la conclusión de que estos videojuegos, diseñados con la única finalidad comercial de obtener rentabilidad económica, son una de las claves explicativas que ayudan a mantener y potenciar unas relaciones de agresividad, desprecio y un clima de violencia soterrada entre la población adolescente y juvenil; pues animan a una temprana adopción de los valores consumistas y masculinos dominantes, y educan en contra de las normas elementales de la educación, en contra de las convenciones sociales, de la ética y de los Derechos Humanos.

Palabras clave: videojuegos, violencia escolar, organización escolar, estereotipos, sexismo.

Recibido: 15 de febrero de 2009 - Aceptado: 3 de marzo de 2009

* Profesor de la Universidad de León, España. Director de la investigación *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*, encargada por el Ministerio de Trabajo (Instituto de la Mujer) y el Ministerio de Educación (CIDE) del Gobierno español en el año 2004. Componentes del equipo: Eloína Terrón Bañuelos, Matilde García Gordón, Javier Rojo Fernández y otras. Correo electrónico: enrique@unileon.es

Abstract

In this article, we question if certain violent climates taking place in classrooms won't be caused by the society in which we live, and specifically, in this case, by the attitudes and behaviours reached by the more and more frequent use of videogames among the child and teenage population. Starting from the analysis of the contents and values which stimulate the publicity promoting them, and the research between the child and teenage students, we reach to the conclusion that these videogames, designed only to achieve economic profitability, are one of the explanatory keys which help to keep and boost aggressive relations, disdain and a violent climate hidden among the child and teenage population. Moreover these not only encourage them to adopt the consumer and predominant male values at a very early stage but also educate them against the social conventions, the ethics and the human rights.

Key words: videogames, school violence, school organization, stereotypes, sexism.

La imagen de la mujer en la publicidad de los videojuegos

Se comprueba en la investigación que el modelo de mujer comentado es el que está en la cabeza de la mayoría de los que construyen, juegan o comentan los videojuegos. Así nos encontramos en el análisis de la revista *Micromanía* de agosto de 2003 el siguiente comentario: “Es poco habitual que una chica protagonice un juego de acción para PC (bueno, lo de Lara hace mucho que lo tenemos asumido, ¿no?). Quizá el hecho de que Rayne, el personaje central de ‘BloodRayne’, también muestre sus encantos en otras plataformas tenga algo que ver” (65). Por si alguien no se ha dado cuenta tras los comentarios insinuantes, aclaramos que este personaje protagonista es una chica del modelo “erótico” exuberante. Y en todos los comentarios de los videojuegos al referirse a las mujeres, se les atribuye un adjetivo calificativo relacionado con la belleza: hermosa, bella, exuberante, etcétera, y, en menor medida, con la fragilidad. Esto supone un estereotipo de mujer anclado en la épica casi medieval caballeresca. Y, desde entonces, parece que no hemos cambiado mucho.

Nos tendríamos que preguntar si es necesariamente destacable el hecho de ser hermosa, si tiene importancia en el desarrollo del videojuego, o si es relevante para la acción. ¿Lo es en el caso de los hombres? Como dicen Bengoechea y Calero (2002, 49) “la regla de la inversión funciona bien.

¿Lo expresaría de esa misma forma al tratarse de un hombre?”.

Por el contrario, muchos de los protagonistas masculinos son personajes solitarios, hoscos, con actitud retraída e insociable, taciturnos, duros y con rostros herméticos que no traslucen ningún sentimiento. Son “lobos solitarios”; “detestan que se metan en sus asuntos” y parecen tener razón en todo. De hecho las mujeres se meten en problemas por no haberles hecho caso, y ellos, finalmente, aunque con claro signo de enfado y reproche, tienen que ir a rescatarlas porque... son mujeres, al fin y al cabo. Este modelo predomina como protagonista con el que tiene que identificarse la persona que juega en muchos videojuegos: Squall

Nos tendríamos que preguntar si es necesariamente destacable el hecho de ser hermosa, si tiene importancia en el desarrollo del videojuego, o si es relevante para la acción. ¿Lo es en el caso de los hombres?



Leonhart de 17 años (*Final Fantasy VIII*), Snake (*Metal Gear Solid*), Sam Fisher (*Splinter Cell*), Billy Coen, un antiguo Marine condenado a muerte por el asesinato de 23 personas (*Resident Evil*), etcétera.

A menudo la alusión al físico femenino es sexista ya que el énfasis recae en una parte femenina, trivializando sus logros, sus capacidades: “El componente androcéntrico se hace patente demasiado a menudo en el lenguaje de la imagen. Con frecuencia se establece un dominio de sexos; los caracteres femeninos están raramente enfatizados en los escenarios, van ligados al rol de sumisión o de dama en apuros” (Gros, 1998: 61).

Como pudimos ver a lo largo del análisis documental, muchas de las imágenes que se utilizan en

estas revistas de videojuegos para anunciar un tipo de juego usen como reclamo una imagen de mujer exuberante y con poca ropa. Máxime cuando no es ni siquiera la protagonista del videojuego, ni es un personaje central del mismo. Parece pues que sólo se pone como reclamo para un público eminentemente masculino. En bikini, con una mirada directa al público, con el pelo caído tapando parte de los ojos, los labios profundamente marcados con carmín y una copa en alto, como una invitación, la joven que acompaña la publicidad del videojuego *GTA* y que no es protagonista del mismo, es un ejemplo claro de ello.

El lenguaje que se utiliza en la publicidad y los anuncios de videojuegos construye también una visión estereotipante, tanto de la mujer como del hombre. Y hay que recordar que el lenguaje es un vehículo poderoso para los prejuicios. Los anuncios de videojuegos “para niñas” utilizan un lenguaje eminentemente “cursi”, con abundancia de diminutivos (casita, perrito...), y expresiones de ternura (cuídalos, necesitan tu amor y ternura...), mientras que los dirigidos a los chicos, es decir, la mayoría, utilizan frecuentemente los aumentativos (acción sin límites, las posibilidades más arriesgadas...), y expresiones ligadas a la competitividad o la lucha (tú tienes el poder, acabar con tu máximo oponente...). Además, mientras en los primeros predominan las voces suaves femeninas, en los segundos lo hacen las masculinas de tono autoritario. Lo cual induce a representar la voz masculina como patrón de autoridad y de refuerzo de autoridad.

No tenemos más que fijarnos en el tipo de lenguaje que hemos ido destacando en el análisis de la mayoría de los videojuegos más vendidos, para constatar esta construcción lingüística de dos mundos diferenciados y estereotipados desde el lenguaje, también.

Por ejemplo, la revista *Micromanía Soluciones*, al describir el videojuego titulado *Post Mortem* dice: “Otra aventura sobrenatural, ambientada en el París de los años 20, en la que una hermosa y enigmática mujer nos pide ayuda para resolver el brutal asesinato de varios miembros de su familia. Ella no tiene a quien acudir. Tú estás sin blanca...

imposible resistirse” (2003: 132). Parece que las mujeres, dentro de esa imagen de fragilidad, tienen que acudir siempre a alguien para resolver sus problemas. Son inútiles para enfrentarse a las situaciones que nosotros, hombres “de pelo en pecho”, sabremos resolver en un “quítame allá esas pajas”. Por supuesto, son hermosas y “enigmáticas”. Ese último atributo sutil, que implica más insinuaciones que las que expresa claramente, viene a asentar el estereotipo: hay que conquistar su secreto. Por supuesto, ella es la seductora, ante la que es imposible “resistirse”. Es la traducción moderna del mito del pecado original de la biblia: el hombre no consiguió resistirse a los poderes pecaminosos de la mujer, la belleza y el misterio. Desde entonces ella es la encarnación del pecado, el vicio y la perversión. Y así vamos entrando progresivamente en una visión del mundo perversa y degradante para la mujer. Y los videojuegos, el mundo y la visión que de él ofrecen las grandes empresas que los crean y los publicitan, no son ajenos a este hecho.

Incluso en los certámenes de videojuegos que congregan a grandes empresas para presentar sus últimas novedades, las mujeres juegan un papel importante como “azafatas” que muestran los productos. Como en los anuncios de coches que aparece una mujer como reclamo, lo podemos ver en las imágenes que acompañan estos párrafos. Son chicas que en los principales eventos sobre videojuegos desempeñan la función de “animadoras” para los participantes. Y esto pasa tanto en Japón, como en Europa o Estados Unidos. La imagen y la función que cumple la mujer son universales y parecen extenderse a lo largo y ancho del mundo.

Esta imagen de mujer que se repite una y otra vez, margina a todas las mujeres que no son modelos, como si hubiera que nacer con quince años y morir con veinte, y tener unas dimensiones anti-naturales –producto de las fantasías sexuales de los hombres– para sobrevivir.

El rol de la mujer

“Si hacemos un rápido recorrido por la historia de los videojuegos, deteniéndonos al azar en algunos de ellos, podemos comprobar cómo en un gran número se ofrece una imagen más o menos uniformada y reduccionista de los roles de género: una mujer en papeles pasivos, de víctima o seductora, frente a una figura masculina activa, violenta, dominante y resolutiva” (Urbina Ramírez et ál., 2002).

Varias investigaciones han intentado clasificar los videojuegos en función del rol sexual en ellos implícito. Una de las primeras fue la de Provenzo

(1991), que ha venido a ser paradigmática en el ámbito de los estudios sobre videojuegos. En ella trabajó sobre los 47 videojuegos más populares del sistema *Nintendo* para consolas.

El estudio consistió en el análisis de las cajas de los videojuegos (incluyendo portada y contraportadas). En cuanto a las razones de por qué esta información se consideró de la suficiente relevancia, se argumentaron las siguientes (Provenzo, 1991: 106): representan una unidad de análisis que puede ser cuantificada fácilmente; la portada supone un intento de resumir visualmente el

Varias investigaciones han intentado clasificar los videojuegos en función del rol sexual en ellos implícito. Una de las primeras fue la de Provenzo (1991) que ha venido a ser paradigmática en el ámbito de los estudios sobre videojuegos. En ella trabajó sobre los 47 videojuegos más populares del sistema *Nintendo* para consolas.

contenido del juego; las cubiertas aparecen conjuntamente con anuncios promocionales en los grandes almacenes; ambos representan un código visual que sintetiza el juego y su propuesta.

En cuanto a los aspectos metodológicos, Provenzo estableció los criterios para esta clasificación basándose en los empleados por el sociólogo británico Erving Goffman en su trabajo *Sexo y anuncios* (estudio que analizaba el género en los anuncios de revistas).

El autor recoge, en primer lugar, el número total de personajes femeninos y masculinos aparecidos



en las cubiertas de las cajas de videojuegos. Al mismo tiempo, identifica a aquellos personajes que aparezcan en una posición sumisa o dominante. Incluye también un apartado “otros”, para aquellos personajes que no posean un género definido (por ejemplo, monstruos, máquinas, etcétera). De las 47 cubiertas analizadas, aparecieron un total de 115 figuras masculinas y nueve femeninas (o sea, una ratio de 13 a 1); veinte de estas figuras masculinas aparecían en una pose dominante, mientras que esta en esta pose no aparecía ninguna mujer; por el contrario, aparecían tres mujeres en poses claramente sumisas (o sea, una tercera parte del total de mujeres que se veían en las cubiertas de

los videojuegos), y nunca aparecía ningún varón adoptando esa misma pose.

Provenzo observó que el argumento de diversos videojuegos se centraba en el secuestro de un personaje femenino, a quien el protagonista (normalmente un hombre) debía rescatar. Habitualmente, este eje argumental suele reflejarse también en las portadas. Esta observación conduce a un segundo tipo de análisis: contabilizar en cuántos juegos el personaje femenino es secuestrado o está prisionero. Lo hizo con los mismos juegos pero a través de un cuestionario dirigido a jugadores/as. Pues bien, el secuestro se daba en trece de los 47 juegos (un 30% aproximadamente). Se trata de una proporción muy alta teniendo en cuenta que once de esos juegos eran simuladores deportivos. Como era previsible, sólo en escasas ocasiones los secuestrados son hombres y en ningún caso son rescatados por una mujer. En suma, este autor se plantea la intensidad con que estos temas de secuestros de mujeres (siempre sumisas y desvalidas) y rescates por parte de figuras masculinas impregnan a los niños y niñas.

En otro estudio relacionado que hizo pedía a niños y niñas que dibujasen y describiesen a los personajes femeninos y masculinos de algunos videojuegos. Las mujeres eran descritas como los personajes menos interesantes, tanto por los niños como por las niñas. Los videojuegos y su contenido representan universos simbólicos que son espontáneamente consentidos por la población general. Puede entonces argumentarse que los videojuegos son instrumentos para la hegemonía social, política y cultural (Provenzo, 1991: 115).

Según Provenzo (1991: 117), si como algunos investigadores sostienen, los videojuegos constituyen la forma de introducirse en el mundo del ordenador para niños y adolescentes, entonces las mujeres sufren una doble injusticia: está ofreciéndose una imagen “sexotipada” de ellas y, a un tiempo, se les está desmotivando en el uso de ordenadores; este hecho puede suponer una desventaja significativa para su futuro educativo y su profesión potencial. En este proceso no sólo juega en su contra la cultura hegemónica, sino también que el ámbito de los ordenadores es predominantemente de dominio masculino.

Cinco años después del estudio de Provenzo, en España, Estalló (1995) aplica los criterios de Provenzo a la lista de videojuegos más vendidos en el mes de junio de 1993, analizando sus cubiertas. Este autor apunta que los nuevos juegos van eliminando progresivamente las connotaciones sexistas. Afirma que los resultados de su investigación atestiguan que ha habido “una notable disminución de la presencia de estereotipos sexistas tradicionales en los videojuegos” (1995: 66), dado que han disminuido el número de personajes masculinos y se han duplicado el número de personajes femeninos; el número de hombres en actitudes dominantes es similar al que encontró Provenzo, pero sube en proporción al número de hombres totales y aparecen juegos en los que hay mujeres en claros papeles dominantes; aumentan los hombres sometidos y disminuyen las mujeres.

Urbina Ramírez et ál. (2002) replicaron el estudio de Provenzo diez años después sobre portadas de 79 juegos para consolas y 87 para PC. En cuanto a

se haya producido un aumento en el número de personajes femeninos, como contrapartida habían aumentado también, casi en el mismo porcentaje, las figuras femeninas sumisas. En cuanto a los juegos para PC ven que no hay mucha disparidad con los datos del estudio de Provenzo. Al igual que en las consolas aumenta notablemente la figura masculina dominante. Por otro lado se mantiene la inexistencia de figuras masculinas sumisas. Aumenta el porcentaje de personajes femeninos dominantes y desaparecen los personajes femeninos sumisos. Concluyen finalmente que “transcurridos algo más de diez años desde el estudio de Provenzo, el cambio de sensibilidad social relativo al tema no parece haber producido grandes modificaciones en el tratamiento de la figura femenina en los videojuegos” (Urbina Ramírez et ál, 2002).

Además de estas investigaciones de Provenzo (1991), Estalló (1995) y Urbina Ramírez et ál. (2002), que han intentado clasificar los videojue-

Provenzo observó, que el argumento de diversos videojuegos se centraba en el secuestro de un personaje femenino, a quien el protagonista (normalmente un hombre) debía rescatar. Habitualmente, este eje argumental suele reflejarse también en las portadas.

los juegos de consola, concluyen que la diferencia entre personajes masculinos y femeninos es abrumadora, a favor de los primeros. Si bien hay un notable descenso de personajes masculinos en las portadas de juegos actuales de consola respecto a los estudiados por Provenzo (un 36% frente a un 68,59%), el porcentaje de figuras masculinas dominantes ha aumentado en casi veinte puntos. Se aprecia también que, entre los personajes masculinos, los personajes sumisos son casi inexistentes. Constatan una mayor presencia de la figura femenina aunque no de manera proporcional al descenso de la figura masculina. Aumenta la figura femenina dominante (4,36%), que no aparecía en el estudio de Provenzo. Pero, aunque

gos en función del rol sexual, la mayoría de las investigaciones que se han hecho sobre videojuegos coinciden con los anteriores en que los videojuegos tienden a ensalzar una figura masculina distorsionada donde sólo caben roles asociados con la fuerza, la valentía, el poder, la dominación, etcétera, mientras que la figura femenina se conforma a partir de la fragilidad, la pasividad o la sumisión, apareciendo siempre como un ser pasivo o bien como un objeto decorativo (Levis, 1997).

Un recorrido por la investigación sobre estos juegos nos muestra que efectivamente la agresión es una de sus características claves y en especial, la presencia de figuras masculinas violentas, muchas más de las que se

ven, incluso, en la televisión. En la mayoría de los casos, las mujeres o son invisibles, o se muestran como víctimas o victimarias. Lo mismo ocurre en las tapas de presentación donde abundan figuras masculinas muchas con características agresivas o dominantes. En una realidad marcada semióticamente en términos de diferencia y oposición entre varones y mujeres, ser visible o invisible, dominante o dominado, privilegiado o marginal, poderoso o débil tiene enormes implicaciones en la conformación de la subjetividad y la percepción del lugar que cada uno ocupa en el mundo. De ahí que estos “detalles” de un producto cultural de tanta penetración en la niñez y juventud tengan una gran importancia (Bonder, 2001: 17).



En nuestra investigación, hemos constatado que en los 250 videojuegos revisados, hay un claro predominio de los personajes o figuras masculinas (77%), frente a un escaso 16% de videojuegos en los que predomina la figura femenina y un 7% en los que hay una proporción semejante. En cuanto al rol que desempeñan las mujeres en estos videojuegos, podemos ver cómo predomina un “estilo de interacción pasivo” (77%), cuyos rasgos se identifican con la inhibición de los propios deseos y la vivencia en función de los otros. Si comparamos el rol de participante,¹ podemos ver cómo las mujeres desempeñan el papel pasivo de mera participante en un 32%, mientras que los hombres sólo en un 4%.

Aunque hay un 16% de videojuegos en los que la protagonista es una mujer, en la mayoría de las ocasiones (Lara Croft, Alias, etcétera), las actitudes y acciones de ellas son similares a las de los hombres, tendiéndose a una progresiva masculinización de la figura femenina y una exaltación de los valores y roles tradicionalmente masculinos. Aunque es cierto que la figura femenina como protagonista de los videojuegos va en aumento, sin embargo no deja de ser una “réplica” del perfil masculino del protagonista. Son los mismos videojuegos que anteriormente estaban protagonizados por hombres, a los que ahora se les pone una mujer al frente. Lo único que cambia son los atributos sexuales de la protagonista.

Además se ve cómo más de la mitad de los personajes femeninos son personajes de apoyo, mientras los personajes masculinos son principalmente protagonistas activos (en el 85% de los videojuegos revisados). Estos personajes femeninos de apoyo, aunque proporcionan una información muy útil al jugador/a, sin embargo no participan en ninguna acción. Además, un 18% de los personajes femeninos son meras comparsas o meros personajes que comunican algo pero que no transmiten ninguna información relevante o útil. Sumando estos dos aspectos se llega a la conclusión de que el 50% de los personajes femeninos son simples espectadoras del juego.

¹ Las personas participantes son personajes que siguen las instrucciones de quienes juegan, pero que generalmente no tienen personalidad propia o carecen de destrezas.

Aunque hay un 16% de videojuegos en los que la protagonista es una mujer, en la mayoría de las ocasiones las actitudes y acciones de ellas son similares a las de los hombres, tendiéndose a una progresiva masculinización de la figura femenina y una exaltación de los valores y roles tradicionalmente masculinos.

Aunque la figura femenina como protagonista de los videojuegos va en aumento no deja de ser una “réplica” del perfil masculino del protagonista.

En lo que hace referencia a los estereotipos de género, los personajes masculinos participan con más frecuencia que los femeninos en acciones que implican una agresión física (87% y 42% respectivamente). Sin embargo, los personajes femeninos tienden a usar la agresión verbal con más frecuencia que los masculinos (9% contra 5% en los hombres), y gritan con más facilidad que los hombres (18% contra 5% de hombres). Cuando se consideran comportamientos tradicionalmente asociados a las mujeres, ellas parecen más propensas que los hombres a compartir y ayudar (32% contra 15% de hombres) y más propensas a mostrar ternura (8% contra 2% de hombres). Sin embargo hay que reseñar que la cooperación o la ayuda que se da en los videojuegos por parte de las mujeres tiene una connotación en muchos casos negativa, puesto que se establece en un marco de sumisión hacia un hombre dominante al que le ayuda, le apoya, etcétera.

Los hombres se presentan muy agresivos y tienden a usar la violencia en una proporción mayor que las mujeres (76% frente a un 14%). Dos tercios de los personajes masculinos (63%) participaban en acciones agresivas y sólo un 33% de personajes femeninos hacían lo mismo. Además, los hombres

generalmente aparecen, en una proporción de 3 a 1, menos afectados por la violencia que las mujeres, bien porque son indiferentes a ella o porque no mostraban ningún sentimiento al respecto. El 33% de las mujeres aparecen expresando sus sentimientos frente a un 11% de los hombres.

Por eso la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) (2002: 205) afirmaba que los videojuegos:

[al] contar con un público de amplia mayoría masculina, potencian los argumentos que, tradicionalmente, se asocian a las preferencias de los hombres (deportes, luchas y estrategias), argumentos que contarán con sus respectivos personajes prototípicos, iconos de ficción del mundo masculino (deportistas de élite, forzudos guerreros, militares de camuflaje...). [...] Tal es la aceptación del planteamiento que incluso los personajes femeninos (pocos, bien es cierto) se interpretan en clave masculina: la heroína de la aventura, respuesta al atlético luchador, es vista como una despampanante mujer diseñada para atraer a los hombres en base a sus encantos físicos, y no como una inteligente, ágil e independiente aventurera con la que se podría identificar una mujer.

Los estereotipos de rol

Tal y como presentamos en los resultados de la aplicación de cuestionarios, así como en el resto de los instrumentos de investigación, las conclusiones en este sentido de nuestra investigación también son contundentes. Los personajes femeninos aparecen habitualmente en tres claves obviamente estereotipadas y estereotipantes:

1. Modelo masoquista: mujeres pasivas y sumisas, que son víctimas (Jill Valentine de *Resident Evil*) que han de ser rescatadas (princesa Peach de *Super Mario Bros*), que van en segundo plano, que complementan al hombre, cuya función está al servicio del hombre (*Vice City*), con una imagen frágil y dolorosa (*Silent Hill*).

Son pacientes y aguantan (Kairi de *Kingdom Hearts*), pero viven y mueren en función de los hombres. Éste es el más extendido. Incluso cuando protagonizan algunos videojuegos, los comentarios sobre ellas siguen girando en torno a los mismos tópicos estereotipantes: “Para evitar que tan grave amenaza para la humanidad se lleve a término, los gobiernos del mundo envían a dos agentes secretos... bueno, y luego a Nina Williams, una asesina con cuerpo escultural de modelo publicitaria que no se sabe muy bien qué pinta por allí, pero que *siempre adorna*” (*Planet Station*, 2003). Y eso que ella es la protagonista del videojuego.



2. Modelo sádico: mujeres que reproducen el “arquetipo viril”, se comportan como hombres (*Mortal Kombat* o *Tekken*) pero con atributos físicos exagerados (Lara Croft, *Dead or Alive*). Incluso en estos casos, su función está al servicio de los hombres utilizando sus “encantos” (Natasha Nikochevski de *Comandos*). No olvidemos que el fin último de las empresas diseñadoras de estos videojuegos es vender. Por eso están incorporando progresivamente a las mujeres como protagonistas de éstos. Los diseñadores de videojuegos no pueden pasar por alto que el número de chicas que se acerca a un pad o a un teclado crece cada día que pasa. En un videojuego de carreras de coches como es el *Ridge Racer*, en su entrega *R: Racing Evolution*, la persona que juega asume el papel de Gena, una joven piloto cuya principal rival será otra chica, Rena, a quien se la caracteriza como “una

chica con malas pulgas”. Ambas, por supuesto, con escotes impresionantes dejando entrever senos prominentes. Claro está que el juego no cambia para nada en su estructura básica, sólo se resalta la competitividad entre ellas. Como ya comentamos, para lograr el éxito las mujeres deben ser similares a los hombres ya que “las mujeres virtuales” de los videojuegos tienen características masculinas y por ello “son aptas para combatir”. Siguen manteniendo los estereotipos convencionales: “sin duda el detalle más original del juego —Red Ninja— es que Kurenai —la protagonista— podrá utilizar sus ‘artes femeninas’ para distraer o desarmar a sus adversarios” (*Planet Station*, 2003). Ellas, perversamente seductoras y crueles no escatiman en asesinar “al más puro estilo masculino” (Fernández-Obanza, 2003).

3. Modelo “Barbie”: mujeres consumistas, superficiales, decorativas, centradas en la imagen y la apariencia (*Bratz*, *Barbie*). Si bien la mayoría de los videojuegos todavía están pensados para atraer más al público masculino, se está tratando de incorporar al mercado al público femenino. El problema es que los videojuegos pensados específicamente “para niñas”, que suelen tener como tema los intereses que los productores de videojuegos consideran “específicos de las chicas”, como el maquillaje y la moda, como el juego de diseño de ropa para la muñeca Barbie, y que reproducen los estereotipos de género habituales en los juguetes sexistas y en la cultura sexista en general. Mientras el Príncipe de Persia lucha entre palacios y destruye zombis a mansalva, Barbie lava a su perrito o prepara pastelitos en su cocina mágica. Un mundo bipolar cuyos límites, para ellas, se quedan entre los muros del hogar y, para ellos, se extiende más allá del universo conocido...Y, como dice Nieto (2003), cuando la Barbie no está en la cocina, aparece convertida en todo un objeto sexual. Así, las *Bratz*, con los labios y ojos pintados y “tan atrevidas como tú”, prometen a sus jugadoras brillar en la pista y por la noche. Eso sí, como buen objeto, la niña-mujer persiste en su ancestral actitud pasiva. Basándose en *best seller* o manuales de autoayuda dirigidos a jóvenes adolescentes (*Reviving Ophelia: Saving the*

*Selves of Adolescent Girls y Schoolgirls: Young Women, Self Esteem and the Confidence Gap*²) los productores construyen un modelo de mujer en los videojuegos basado en los “valores tradiciones” de la “mujer estadounidense”. Eso sí, justificando este modelo en que de esta forma se potenciaría la autoestima de las jóvenes. Justine Cassell y Henry Jenkins (1998) muestran que si bien ofrece una diversidad de estímulos artísticos, su interactividad es muy limitada. Permite la creación de vestimentas tradicionales (faldas, vestido de novia), pero no motiva la posibilidad de imaginar atuendos no convencionales como ropa de mecánica o de policía. Este modelo ayuda a mantener sistemáticamente un estereotipo que se consideraba superado ya en los años setenta, pero que parece volver a renacer con fuerza en el mundo del juego dirigido por los intereses comerciales que buscan generar una demanda diferenciada que facilite mayores ventas.³ “Los fabricantes de

juguetes y sus respectivas agencias de publicidad siguen empeñados en utilizar la diferencia de género como herramienta de venta a toda costa, tal que si el tiempo se hubiese detenido para ellos en 1935” (Nieto, 2003: 12).

Pero todos estos modelos responden a la proyección de la imagen que tienen los hombres sobre las mujeres. Pensemos que en el imaginario colectivo sigue siendo el hombre quien reproduce el ámbito social, le confiere orden y equilibrio, pero también genera el caos social con el ejercicio de la guerra. La mujer, sea en el ámbito que sea, al final siempre es modelada y representada desde los parámetros masculinos. Y hemos de ser conscientes que se aprende de lo que se juega y sobre todo de la manera en que se juega y los papeles que se asumen. Nuestra socialización es un proceso de aprendizaje en buena parte por imitación, tendiendo a reproducir los modelos y arquetipos sociales que se repiten en nuestro entorno.

El sexismo implícito: los valores de la cultura “macho”

Pero esta investigación no ha querido quedarse sólo en el análisis del sexismo explícito plasmado en el papel que desempeña la mujer en estos videojuegos, o en el lenguaje sexista que se emplea en dichos juegos, ni siquiera en la imagen de la mujer que en ellos se presenta, sino que nos hemos adentrado, especialmente, en el sexismo implícito que hay en el trasfondo de esos videojuegos. Hemos constatado, en este sentido, la intensa construcción de ese mundo virtual basado en los valores más primitivos del modelo de masculinidad hegemónica tradicional: lo que se ha caracterizado en esta investigación como la “cultura macho” (Díez Gutiérrez, 2004).

Esta cultura exalta unos determinados “valores”, si es que así los podemos denominar, ligados a una visión del mundo como una especie de “gran

juego” en el que dominar se convierte en el objetivo primordial. Es en este contexto, con la mirada vuelta hacia lo instintivo, lo “salvaje”, lo primitivo, donde se exaltan actitudes como la agresividad, el desprecio a los sentimientos, la impulsividad instantánea, el riesgo desmedido, la competitividad, etcétera, que esos “valores” se convierten en “virtudes”. Se valora la competencia, el ansia por sobresalir y destacar por encima de los y las demás, la necesidad de demostrar la fuerza y el “valor”, el sentimiento de superioridad, la necesidad de poseer, la acción, el coraje, la insensibilidad, el deseo constante de enfrentarse a otras personas y buscar situaciones de peligro... Todo ello dirigido a cubrir una necesidad egocéntrica de dominar y vencer, ya se trate de guerras, mujeres o estatus social.

2 Estos libros son una especie de manuales de autoayuda que se han extendido por toda Norteamérica en los que se presenta el modelo de mujer que deben seguir todas las adolescentes y se les da consejos para llegar a ser una buena esposa, ama de casa y mujer feliz (Pipher, 1994; Orenstein, 1995).

3 No interesa que un niño y una niña, especialmente si son hermanos, compartan el mismo juego, puesto que esto reduciría las ventas en un 50%. Cuanto mayor sea la diferenciación, mayores beneficios generará la demanda de diversos productos. Y el criterio no es el educativo, es la ganancia.

La “prueba de la inversión”: las mujeres pueden hacerse pasar por hombres y utilizar los mismos videojuegos, pero lo contrario es imposible. Lo masculino se ha convertido en la norma, en “el neutro” que engloba a los hombres y a las mujeres, mientras que lo femenino se asocia a la excepción, la ‘anormalidad’.

Esta “cultura macho” es elevada a categoría universal y válida, en la que sólo se dan valores como el poder, la fuerza, la valentía, el dominio, el honor, la venganza, el desafío, el desprecio y el orgullo. Por el contrario, lo femenino es asimilado a debilidad, cobardía, conformismo y sumisión.

En nuestra civilización jerarquizada, los que están arriba, y no olvidemos que los hombres siempre lo han estado, son los que han ido construyendo un modelo en el que lo significativo, lo valioso, es aquello que se ajusta más fácilmente al “esquema viril”. Es el denominado “síndrome de John Wayne”, un código de conducta explícito aunque no escrito, un conjunto de rasgos masculinos que hemos aprendido a venerar desde la infancia (Gerzon, 1982) y al que las nuevas protagonistas femeninas se van asimilando. Esto se puede comprobar haciendo la “prueba de la inversión”: las mujeres pueden hacerse pasar por hombres y utilizar los mismos videojuegos, pero lo contrario es imposible. Lo masculino se ha convertido en la norma, en “el neutro” que engloba a los hombres y a las mujeres, mientras que lo femenino se asocia a la excepción, la “anormalidad”.

Es lo que Muñoz Luque (2003: 8) denomina:

paradigma civilizatorio que regula la vida desde la concepción hegemónica del poder entendido como dominación, mediante la posesión exclusiva y excluyente del conocimiento, el dinero y la violencia, que fragmenta y jerarquiza la realidad y también a los seres humanos en dualidades opuestas, dualidad que justifica el doble discurso, la incoherencia y la distorsión entre pensar, sentir, decir y hacer, como forma normal de vida [...]. Por lo tanto, es un universo simbólico que establece la violencia, intrínseca a toda relación

de dominio-sumisión como un ingrediente natural de la vida. Asimismo, dicha violencia se ejerce entre unos pueblos y otros, bajo el dominio del tipo “hombre-adulto-blancoguerrero” cuyo poder económico excluye al Tercer Mundo [...], pone en jaque el futuro de nuestro planeta [...] Este modelo civilizatorio se aprende en la infancia por imitación a través de los procesos de socialización, que incluyen la introyección de los mandatos de género.

El investigador de la Universidad Iberoamericana de Puebla, José Fernando Huerta Riojas, quien realizó su tesis de postgrado sobre el tema, asegura que los videojuegos resaltan la violencia como una forma de masculinidad y con ello exacerban la discriminación hacia las mujeres. El mensaje de los videojuegos para las personas adolescentes es asesinar al vulnerable, que generalmente es representado por mujeres, negros y tras la invasión de Estados Unidos a Irak, por árabes y soldados iraquíes. Los juegos virtuales reafirman la idea de que para lograr el éxito, las mujeres deben ser similares a los hombres, ya que “las mujeres virtuales” de los videojuegos tienen características masculinas y por ello “son aptas para combatir”. Califica los videojuegos como una nueva y moderna forma de exclusión y violencia de género con la que las personas jóvenes se identifican (*Cimacnoticias.com*, 23 de abril de 2003).

Se trata de un problema social y, como tal, impregna todos los subsistemas del simbólico establecido de manera subliminal. Es, por lo tanto, un fenómeno estructural al que Galtung denomina “violencia cultural” porque se manifiesta legitimada a través del lenguaje, la historia, la filosofía, el arte, la ciencia, la economía, la política, etcétera, y,

en consecuencia, se vive como un elemento propio y natural de las relaciones humanas. Se transmite oculta en los respectivos procesos de socialización. En el proceso masculino se transmite mediante la sutil asociación entre virilidad-patriotismo-guerra. El imaginario colectivo la configura a través de la figura del héroe, cuya máxima exaltación se halla en la guerra, que se convierte así en el clímax del rito identitario masculino, es decir, en “la máxima expresión de la hombría”, tal y como acostumbramos a ver en el cine, en el resto de las artes, en la televisión, vídeos, videojuegos, etcétera (Muñoz Luque, 2003: 10).

Cualquier máquina de destrucción ha recibido su versión simulada: hay simuladores de barcos de guerra, de aviones de guerra, de carros de combate, etcétera. No hay ni una sola guerra moderna que no tenga su versión en algún videojuego (Sort, 2005). Y cada vez se retrocede más en el tiempo para ir completándolas: Napoleón, Julio César y sus conquistas, etcétera. Las revistas especializadas establecen una relación proporcional entre la violencia de un juego y su calidad.⁴ Se les hace pensar en la guerra como una aventura. Jugar con juguetes bélicos es una diversión que no conlleva dolor. Se considera que la guerra es una forma aceptable de resolver los conflictos o de acceder al poder. Porque el verdadero problema es que la violencia vende. De hecho la violencia se ha convertido en uno de los elementos importantes de cualquier videojuego que quiere triunfar y ser número uno en ventas. De esta forma, la violencia se ha convertido en el elemento básico de la acción en estos juegos (Gómez del Castillo Segurado, 2005).

Esta concepción supone una visión de la vida unidimensional, en la que prima la victoria sobre la justicia, la competición sobre la colaboración. No hay posibilidad de empatía, de comprender y acercarse al “otro” o a la “otra” diferentes. Los valores

ligados al cuidado, la atención de las personas más débiles, la expresión de los afectos, quedan fuera de cualquier consideración posible. Sin piedad, ni compasión. Es un mundo de hombres y para hombres. Es la idea con la que Phillip Cimbrado resumió la filosofía que encierran los videojuegos: “cómelo, machácalo y quémalo; la mayoría de los videojuegos alimentan las fantasías masculinas de poder, control y destrucción”.

Estalló (1995: 64) afirma que esta visión es limitada y sólo aplicable a un pequeño número de la primera generación de videojuegos. Pero nos tenemos que preguntar si esta no es la imagen dominante de buena parte de los videojuegos con los que las personas jóvenes y los niños y niñas están jugando habitualmente, pues como vimos en el análisis de los videojuegos las acciones que predominan en ellos son no sólo competir (93%), sino también matar, luchar y agredir (73%). Y los valores que se exaltan son la competitividad (72%), vale el que gana (98%), venganza por encima de justicia (30%), fuerza para conseguir objetivos (81%), violencia como estrategia (84%), estereotipo de los roles de la mujer (98%), exaltación de la dureza del hombre y de la belleza en la mujer (98%), los/as otros/as son mis enemigos (83%),



4 El análisis del videojuego titulado *X-Men: Mutant Academy* comienza con los siguientes términos: “un buen juego de lucha debería ser duro como una roca; tendrá que provocar tu rabia antes de un nuevo asalto. Tendrás que jugar sin parar hasta que alguien te arrancara los restos deformados y vapuleados de la Game Boy de tus manos temblorosas llenas de sudor” (revista *Game Boy*, 64). “*Mortal Kombatt II*, título genial, es una exaltación de la violencia más absoluta que jamás hayamos podido imaginar [...] Un cartucho único que con el tiempo será vital para entender la esencia de los videojuegos” (*Super Juegos*, 29).

por lo que vemos claramente que esta tendencia no sólo no remite, sino que parece ir cada vez a más (Bercedo et ál., 2005).

Algunas autoras y expertos afirman que la violencia fantástica contenida en los videojuegos puede ser un espacio de catarsis, una válvula de escape para descargar tensiones y agresividad contenida en la vida real. La violencia de los videojuegos tendría así una función catártica, pues permitiría “sacar afuera” todas las tensiones de la vida cotidiana, lo que contribuiría a reducir la agresividad en la vida real de los jóvenes. Esto parte del supuesto no demostrado y rechazado en psicología de que practicar la violencia simbólicamente es algo bueno o que hacerlo de forma ficticia conlleva que no se haga en la realidad. Lo que se ha demostrado es que eso te “habituá” a la violencia (Ferguson et ál., 2008). A corto plazo, aumenta la capacidad de violencia porque pone en primer lugar las reacciones agresivas y, en segundo plano, las reflexivas; mientras que, a largo plazo, predispone a la agresividad al ver potenciada esa capacidad con el aprendizaje de técnicas de uso. Un segundo argumento es que los niños y niñas ven más violencia en la televisión y en la realidad, como si esto fuera una eximente. Un tercer argumento es que los niños y las niñas comprenden que la violencia que ven es ficticia: “si ves a alguien al que le han cortado la cabeza, sabes que no es real, es demasiado unidimensional, no huele, no lo tocas; en general, los niños lo encuentran divertido” afirman.

El problema es que trivializan la violencia real y que los niños y niñas acaban volviéndose inmunes a su horror. El mayor peligro no es la generación

A corto plazo, aumenta la capacidad de violencia porque pone en primer lugar las reacciones agresivas y, en segundo plano, las reflexivas. Mientras que, a largo plazo, predispone a la agresividad al ver potenciada esa capacidad con el aprendizaje de técnicas de uso.

o no de comportamientos violentos, sino la insensibilización ante la violencia. Se presenta una violencia sin consecuencias para la persona que la perpetra o para la víctima, enviando el mensaje de que la violencia es un modo aceptable de alcanzar objetivos, divertido y sin daño. Como consecuencia no les extraña si sucede en la vida real. No lo ven como malo. Les parece que son prácticas normales, que las hace la gente a diario y que no son condenables. Si se cometen torturas en un país determinado o las fuerzas de seguridad de un lugar maltratan a los inmigrantes, les parece normal. Como en el juego están acostumbrados a verlo a diario, no se dan cuenta de que está mal hecho.

Como dice Díaz Prieto (2003): “las dificultades para probar la relación causa-efecto entre la violencia virtual y la agresividad real con que topan las actuales investigaciones recuerdan mucho a las que tuvieron los científicos para vincular directamente al tabaco con el cáncer”. Este autor señala que seis prestigiosas asociaciones de psicólogos y pediatras de Estados Unidos, han afirmado recientemente que existe un lazo incontestable de causalidad entre la violencia mediática y el comportamiento agresivo de ciertos niños. Aquí, la Asociación Española de Pediatría ya había alertado sobre las consecuencias del alto índice de contenidos violentos de las pantallas. Lo que interviene como un factor determinante en las conductas masculinas violentas, apuntaba su informe.

Lo curioso es que las personas jóvenes encuestadas y entrevistadas creen que la violencia de los videojuegos no les afecta en su comportamiento. No son conscientes de cómo influye en su concepción de la realidad, en sus creencias y valores, en sus comportamientos, en sus relaciones con los que les rodean. Tanto los niños como las niñas reciben mensajes negativos que influyen sobre la manera en que creen que deben actuar y el aspecto que deben tener. Este tipo de retrato envía señales muy fuertes acerca de lo que significa ser mujer y ser hombre. Muchos de los chicos jóvenes, de la misma manera que las chicas jóvenes, pueden concebir que los personajes extremadamente eróticos representen el “símbolo de la mujer ideal”. Estas imágenes pueden afectar a la capacidad de

autoestima de las chicas, así como a la idea que ellas tienen de su puesto en el mundo. Además, estas imágenes también influyen en lo que esperan los chicos de las chicas y en cómo se relacionan con ellas. Y no hay influencia más marcada que aquella que no es consciente, pues no permite una racionalización de dicha influencia, induce a creer que no es necesario generar mecanismos conscientes de defensa frente a ella. De esta forma, la mayoría de nuestros adolescentes y jóvenes se encuentran inermes ante los valores que transmiten y las actitudes que conlleva la utilización constante de estos videojuegos.

Además hemos de ser conscientes de que los juegos de ordenador violentos son aún más peligrosos que las películas de igual signo y que las imágenes de violencia contenidas en televisión (Gabelas y Lazo, 2008). El motivo es que no se limitan a mostrar la violencia ante un espectador pasivo, sino que exigen a la persona identificarse con el personaje y actuar por él. Además, estos juegos exigen a quien los utiliza ser activo o activa frente a las situaciones de violencia que representan. Si además tenemos en cuenta que las consolas de juego son cada vez más potentes y están incorporando nuevas tecnologías que permiten una calidad de imágenes cada vez mayor, añadiendo realismo a la acción, podremos darnos cuenta de hasta qué punto son peligrosos en el proceso de identificación de la fantasía con la realidad.

Estos videojuegos construyen un universo dantesco. Mundos apocalípticos y terminales, donde predomina la fuerza y las armas, donde están claramente delimitados el éxito —matar o ganar— y el fracaso —morir o perder—; el bien —los buenos, nosotros— y el mal —los malos, ellos, los distintos a nosotros—. En estos videojuegos no hay historia ni contexto, sólo una amenaza y una necesidad de actuar. Todo vale para cumplir la misión emprendida. No hay “grises”, ni matices, ni circunstancias, ni explicaciones. Esto supone una visión maniquea de la realidad. Un universo en donde la única alternativa es matar o ser matado, comer o ser comido, ganar o perder. El ataque o la defensa se convierten en el único parámetro operacional, en el sustituto de la reflexión y del juicio personal. Incluso se suprime prácticamente

el lenguaje oral, predominando la imagen visual y la respuesta mecánica, el instinto y los reflejos. Se configura una visión de la vida y del entorno dominada por la compulsividad, por la inmediatez. El problema es que las estructuras mentales de los seres humanos se van construyendo en función de los instrumentos que utilizan. El tiempo se comprime con los nuevos “juguetes” que manejamos. Todo es acelerado y nuestra espera se convierte en angustia.

En esta visión paranoide de la realidad, el otro diferente a mí, es siempre un enemigo que debe ser eliminado. Y es un enemigo “marcado”; es decir, no es cualquier enemigo, sino supuestos enemigos creados en función de unos intereses sociales y culturales delimitados: se ha pasado del enemigo comunista al enemigo terrorista que coincide con el árabe o el sudamericano, potenciándose un racismo implícito y solapado muy potente en la conformación de la visión ante el “otro” diferente.



Estamos así acostumbrándonos progresivamente a una indiferencia, incluso a una cierta mirada morbosa, ante la violencia, el sexismo y el racismo. Escudados en el latiguillo de que deben dar al mercado o a la gente lo que pide, los editores y los distribuidores de videojuegos se desligan de cualquier responsabilidad moral o ética acerca del contenido de los juegos, y desplazan la responsabilidad hacia el consumidor o consumidora que decide con libertad en el mercado. Al final se convierte a las víctimas en culpables.

Porque esto no es solamente un problema de la gente joven, sino que es un problema en general de la sociedad. Los valores comerciales o de lucro se ponen por encima de los derechos humanos, de la paz o de la justicia. El mercado se ha convertido en el gran regulador del consumo en función de la oferta y la demanda. Es el sujeto individual quien ha de decidir qué es bueno y qué es malo. Se ha pasado de una regulación social a la “libertad de mercado”. Se están hurtando a la discusión pública y política muchos problemas estructurales y sociales actualmente. Y este es uno de ellos. Se tratan de remitir a la decisión individual, a la libertad de elección del consumidor o de la consumidora, como si de ellas y ellos dependiera el apagar el televisor o dejar de jugar a los videojuegos. Mientras, lo que se oculta al debate social es qué contenidos y valores son los que tienen que promover esos videojuegos.

Esto significa que la socialización está siendo dirigida esencialmente por el mercado, y se tiende a responsabilizar a las familias de las salvajes condiciones que impone el dios contemporáneo: el mercado global. Es el sujeto quien tiene que combatir contra él, porque el mercado se autorregula. Es la divinidad de la libertad de mercado la que se nos impone y nos culpabiliza. Es la perversión que convierte a las víctimas en culpables, y les hace sentirse como tales.

La tecnología tiene que estar al servicio de la comunidad, al servicio de la sociedad, no al servicio del rendimiento económico. La responsabilidad está antes del mercado, antes de que esos productos lleguen al mercado. ¿Y si hacemos otros productos conforme a los derechos humanos y a los principios y valores que defendemos, al menos teóricamente? ¿Y si ponemos el mercado al servicio de los seres humanos?

Cuando un niño o una niña se acercan a un aparato eléctrico y empiezan a tocar todos los botones, podemos pensar que puede estropearlo porque no sabe cómo funciona. Ante ello tenemos dos opciones: guardarlo para evitar que no lo toque o enseñarle, con paciencia y poco a poco, cómo se utiliza y para qué sirve.

Educar en el análisis de los videojuegos

Los videojuegos son un elemento de la realidad. Como la televisión o el cine, son hoy día elementos cotidianos que están presentes a nuestro alrededor.

No es un planteamiento educativo adecuado negarlos, silenciarlos o evitarlos. No podemos eliminar sin más aquella realidad que no nos gusta. Si queremos que nuestros hijos e hijas, nuestros alumnos y alumnas aprendan a conducirse en la vida, a desarrollarse de una forma progresivamente autónoma y madura, hemos de darles los instrumentos, las herramientas imprescindibles para que aprendan a comprender la realidad de una forma crítica y posicionarse ante ella en función de unos valores libremente elegidos y asumidos. No sirve

intentar encerrarlos en una “torre de cristal”, a salvo de las amenazas exteriores, porque eso sería un falso e inútil planteamiento. No podremos evitar la realidad, pero podemos facilitarles medios que les hagan entenderla y habitarla de una forma positiva.

Cuando un niño o una niña se acercan a un aparato eléctrico y empiezan a tocar todos los botones, podemos pensar que puede estropearlo porque no sabe cómo funciona. Ante ello tenemos dos opciones: guardarlo para evitar que no lo toque o enseñarle, con paciencia y poco a poco, cómo se utiliza y para qué sirve. La primera posibilidad entraña el riesgo de que, tarde o temprano,

lo encuentre y experimente con esos botones con curiosidad y por sus propios medios, con el riesgo de que finalmente lo estropee. La segunda propuesta implica tiempo y esfuerzo por parte de las personas adultas, pero eso le facilitará adentrarse en nuevos conocimientos con la certeza del apoyo de la experiencia de esas personas adultas que irá dando paso progresivo a su propia autonomía y toma de decisiones responsable.

Tenemos que tener en cuenta que los mensajes audiovisuales tienen un enorme poder seductor y, por consiguiente, manipulador de los comportamientos humanos (Echeverría y Merino, 2008). Las imágenes de los videojuegos no sólo activan gran cantidad de emociones que anulan la razón, sino que contienen “ideas-fuerza” que orientan las conductas marcando la dirección de la acción. Esta enorme capacidad de persuasión subliminal sólo puede minimizarse mediante el ejercicio de la reflexión y del análisis crítico de los contenidos audiovisuales (Ortega, 2003).

Por eso tenemos que tener en cuenta que los videojuegos pueden ser una fuente de asentamiento de valores racistas o de potenciación de actitudes y formas de resolver los conflictos desde la violencia, si las personas adultas que somos responsables de la educación de nuestra juventud dejamos que se adentre sola en ese mundo. Es nuestra responsabilidad y nuestro deber, como escuela y como familia, ayudarles en la comprensión del mundo y en sus pasos iniciales por él. No podemos dejar en manos de corporaciones multinacionales, cuyo criterio fundamental en la creación de sus productos es el beneficio empresarial, la construcción de un imaginario colectivo a través de los videojuegos que potencia unos valores en los que no queremos educar a nuestro alumnado y a nuestros hijos e hijas.

Los videojuegos nos permiten “introducir el análisis de valores y conductas a partir de la reflexión de los contenidos de los propios videojuegos” (Gros, 1998: 11) y convertirlos en potentes herramientas educativas desde el aprendizaje de su análisis crítico. Así lo están haciendo, por ejemplo, un grupo de migrantes del barrio madrileño de Lavapiés que han diseñado colectivamente y con el apoyo de



la asociación La Fiambrera Obrera el videojuego *Bordergames*, que refleja de forma pedagógica la vida cotidiana del inmigrante en este barrio (Morillo, 2006).

Esnaola (2003), siguiendo a San Martín (1995) que quiere “develar la pedagogía invisible de los medios”, propone hacer una lectura crítica de los videojuegos, a través de lo que esta autora denomina “Proyecto Vertebrador de los Contenidos de Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Sociales, Lengua y Estética”. Para ello se plantea una primera fase de información y sensibilización de la comunidad educativa a partir de la construcción de herramientas complejas de análisis de los videojuegos como objetos culturales, profundizando en las narrativas que conllevan vinculadas con la violencia, el consumo, la discriminación y el sexismo. Finalizada esta etapa, la segunda supondría la construcción de “proyectos áulicos” (de aula) que contemplen la inclusión de los videojuegos en el ámbito escolar, permitiendo generar

un espacio de diálogo entre el saber experto del alumnado respecto a estos juegos y el proceso de interpelación del docente, produciéndose una mediación intersubjetiva que instala la posibilidad de constituir estos objetos culturales en objetos de conocimiento.

Existe un consenso generalizado sobre la creencia de que la educación debe permitir avanzar en la igualdad de los sexos y de que el ámbito escolar es un espacio privilegiado, desde el que tenemos que intervenir para conseguir una sociedad sin discriminaciones. En el marco escolar las chicas y los chicos que actualmente educamos aprenden actitudes y valores en los que han de formarse para ejercer su ciudadanía en una sociedad más igualitaria. Por eso es necesario realizar intervenciones específicamente enfocadas a incidir en los valores y actitudes que nuestros alumnos y alumnas están construyendo en su desarrollo vital.

Si decíamos que no podemos mantenernos al margen del mundo que vive el alumnado que puebla nuestras aulas, debemos no sólo conocer cuáles son sus fuentes de información, sino también analizarlas e incorporarlas en cierta medida al currículo ordinario que estamos desarrollando en las aulas para poder ayudarles y orientarles en su comprensión. Por ello, fruto de esta investigación, se ha elaborado una guía didáctica de actividades para el aula que se ha publicado por el Instituto de la Mujer y el CIDE, tanto en formato papel como CD-Rom multimedia.

La finalidad de ésta es ofrecer una serie de actividades concretas, que pueden ser incorporadas al currículo de aula en las diferentes áreas, tanto en primaria como en secundaria, para introducir el

análisis de los videojuegos desde una perspectiva no sexista en el ámbito escolar. Este es el sentido y el objetivo esencial de esta guía.

Ciertamente las actividades que se proponen no tienen por qué estar limitadas exclusivamente al aula o al ámbito escolar. Se pueden desarrollar en ámbitos de educación no formal o en programas de prevención, en formación de adultas y adultos, en talleres de trabajo práctico, en cursos de formación del profesorado, en escuelas de familia, etcétera. Y tampoco tienen por qué ceñirse a alumnado en edad escolar, sino que pueden aplicarse a personas adultas que estén interesadas en el tema o que estén en formación y quieran acercarse al análisis de este fenómeno desde una perspectiva crítica. Porque, como decíamos anteriormente, todas y todos somos responsables del mundo que nos rodea y de hacerlo más habitable y humano.

La metodología de trabajo que se propone en esta guía de actividades se basa en la experimentación, la reflexión y la actuación. El mero conocimiento intelectual de los contenidos de los videojuegos, de los valores que promueven, no lleva a un cambio de actitudes. Se necesita analizar cuáles son los mecanismos y las estrategias que generan un tipo de pensamiento, una serie de creencias, para poder cambiarlas.

Esto supone un proceso que implica tres pasos: primero conocer, segundo reflexionar y tercero actuar. Es imprescindible acercarse a los datos, a los hechos que rodean este fenómeno, para poder analizarlo en profundidad a partir de ellos. Pero analizar supone un proceso de reflexión, de cuestionamiento y crítica de los propios valores y creencias que están profundamente conectados

Esto supone un proceso que implica tres pasos: primero conocer, segundo reflexionar y tercero actuar. Es imprescindible acercarse a los datos, a los hechos que rodean este fenómeno, para poder analizarlo en profundidad a partir de ellos. Pero analizar supone un proceso de reflexión, de cuestionamiento y crítica de los propios valores y creencias que están profundamente conectados con los que nos ofrecen estos videojuegos.

con los que nos ofrecen estos videojuegos para, a partir de ese análisis, proponer una actuación transformadora que provoque un cambio de actitudes y de valores.

Por eso hemos dividido las actividades en bloques que ayudan a “sumergirse” progresivamente en este proceso cada vez más profundo y comprometido. Partimos de aquellas actividades que nos ayudan a “aprender a mirar” los videojuegos desde una perspectiva crítica, observando cómo las imágenes, los sonidos, los diálogos, la ambientación, etcétera, ayudan a construir un determinado enfoque de la realidad, orientan una mirada concreta sobre el hombre y la mujer, sobre su función y su misión en la vida.

El siguiente paso es “comprender y analizar” esas imágenes, esos roles, esas intenciones que se muestran en la acción de los videojuegos. Por eso hemos titulado de esta forma al segundo bloque de actividades. Supone dar un paso más y adentrarse en un proceso de “deconstrucción” de los significados aparentes a primera vista.

En esta línea de avance se sitúa el tercer bloque de actividades titulado “interpretar y valorar”, en donde se da paso al juicio crítico intencionado del espectador o espectadora que, de una forma activa y cada vez más comprometida, da voz y pone palabra a sus propias interpretaciones sobre la realidad que está analizando y valorando. Este ejercicio de enjuiciar, de dar juicios de valor, supone una primera práctica comprometida y un primer paso en la reconstrucción de los propios valores, de otros valores alternativos desde la propia reflexión y juicio personal y colectivo.

Finalmente, en el último paso, se propone no quedarse en la valoración crítica, sino transformar la realidad que se nos ofrece si no estamos de acuerdo con ella. Transformar la realidad implica transformarse a sí mismo en el proceso y comprometerse definitivamente con la “obra” que se crea.

Por supuesto, todas las actividades que en esta guía se proponen deben ser trabajadas primero individualmente, pues la reflexión, el análisis y la construcción personal son elementos previos imprescindibles al enriquecimiento del grupo,

pero no pueden quedarse ahí. Si el trabajo no implica su posterior desarrollo grupal (sea en forma de debate, de construcción colectiva, etcétera), no supondrá un auténtico cambio. Pues los valores y las creencias que construyen nuestra realidad no son elementos individuales de las personas, sino que son construcciones colectivas que conforman la cultura de las comunidades en las que nos hallamos insertos/as. Por eso es tan importante que la reflexión, el cambio y el compromiso colectivo sea siempre el referente final de todo este proceso.

En cada bloque de actividades se plantea la finalidad que se persigue, así como los objetivos,



contenidos y criterios de evaluación establecidos en los currículos oficiales que se pueden tener en cuenta a la hora de desarrollar dichas actividades.

Para ayudar en el desarrollo de todas estas actividades se ha elaborado igualmente un CD-Rom multimedia. En él se facilita el desarrollo de todas las actividades desde una perspectiva de interacción con la persona usuaria. Pero igualmente se ha incluido en dicho CD-Rom la mayor parte de todos los resultados obtenidos en esta investigación, así como los análisis de los videojuegos realizados. Esperamos que este material facilite la inclusión del análisis de los videojuegos en el currículo ordinario o en las actividades de formación que se lleven a cabo. Además de su

facilidad de uso y su atractivo para las personas jóvenes, ofrece muchos recursos audiovisuales e interactivos que es imposible incluir en formato escrito. También se ha realizado en coherencia con la investigación, dado que si analizábamos un material que se suele presentar en formato

CD-Rom, era interesante presentar su análisis en un formato similar. Tanto el contenido completo de la publicación de la investigación, como la guía didáctica se puede obtener de forma gratuita en español de la siguiente página web: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Public21.htm>

Referencias bibliográficas

Bengoechea, M. y Calero, M. L. (2002), *Sexismo y redacción periodística*, Valladolid, Junta de Castilla y León.

Bercedo Sanz, A et ál. (2005), "Consumo de los medios de comunicación en la adolescencia", en *Anales de Pediatría*, vol. 63, núm. 6, p. 516-525.

Bernat Cuello, A. (2005), "El uso de los videojuegos en la enseñanza no reglada", en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 208, p. 71-74.

Bonder, G. (2001), "Las nuevas tecnologías de la información y las mujeres: reflexiones necesarias" [en línea], *Reunión de Expertos sobre Globalización, Cambio Tecnológico y Equidad de Género*, Sao Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001, disponible en: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/noticias/nue_tec.htm, recuperado: 16 de octubre de 2008.

Braun, C. et ál. (1986, noviembre), "Adolescents and microcomputers: Sex differences, proxemics, task and stimulus variables", en *Journal of Psychology*, vol. 120, núm. 6, p. 529-542.

Brooks, B. D. (1983, mayo), "Ponencia presentada en el Congreso Videojuegos y Desarrollo Humano, un programa de investigación para los años 80", Graduate School of Education.

Cárdenas, J. (2005), "El videojuego, competencia tecnológica al alcance de todos", en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 208, p. 42-48.

Cassell, J. y Jenkins, H. (1998), "Chess for Girls? Feminism and Computer Games En Cassell y Jenkins", en *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games* (2-45), Cambridge, MIT Press.

Cesarone, B. (1994), "Videogames and children", en *Office of Educational Research and Improvement*, Washington.

Colley et ál. (1995), "Gender effects in the stereotyping of those with different kinds of computing experience", en *Journal of Educational Computing Research*, vol. 12, núm. 1, p. 19-27.

Colwell, J.; Grady, C. y Rhaiti, S. (1995), "Computer games, self-esteem and gratification of needs in adolescents", en *Journal of community and applied social psychology*, vol. 5, p. 195-206.

Conocedoras (2003), "Una cara bonita no es suficiente" [en línea], disponible en: <http://www.mujerschile.cl/conocedoras/articulos.php?articulo=279&area=cultura>, recuperado: 14 de octubre de 2003.

Del Moral, M. E. (1995, octubre, sec), "El fenómeno de los videojuegos", en *Comunidad Escolar*, "Tribuna Libre", 3.

Demaria, S. I. (2003), "La videocultura de nuestros alumnos. Un aporte que pretende esclarecer ciertos aspectos sobre los videojuegos" [en línea], en *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, vol. 15, disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/index.htm>, recuperado: 29 de octubre de 2003.

Díaz Prieto, M. (2003, 8 de junio), "Las dificultades de probar la relación causa-efecto", en *La Vanguardia*.

Díez Gutiérrez, E. J. (dir.) (2004), *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*, Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.

- (dir.) (2005), *Investigación desde la práctica: Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- (2005), “Violencia y videojuegos”, en *Crítica*, vol. 925, p. 65-68.
- (2007), *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*, Barcelona, El Roure.
- (2007, enero-abril), “El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela”, en *Revista de Educación*, vol. 342, p. 127-146.
- et ál. (2006), “La construcción de estereotipos de género a través de los videojuegos”, en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 211, p. 21-33.
- , Terrón Bañuelos, E. y Rojo, J. (2001), “Videojuegos: cuando la violencia vende”, en *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 305, p. 79-83.
- Dietz, T. L. (1998), “An examination of violence and gender role portrayals in video games: implications for gender socialization and aggressive behavior”, en *Sex Roles*, vol. 38, núms. 5-6, p. 425-442.
- Durkin, K. (2006), “Game playing and adolescents’ development”, en Vorderer, P. y Bryant, J. (eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (415-428), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Eastin, M. S. (2006), “Video Game Violence and the Female Game Player: Self- and Opponent Gender Effects on Presence and Aggressive Thoughts”, en *Human Communication Research*, vol. 32, p. 351-362.
- Echeverría, J. y Merino Malillos, L. (2008), “Videojuegos y socialización en el espacio electrónico”, en *Adoz: revista de estudios de ocio*, vol. 32, p. 37-44.
- Esnaola Horacek, G. (2007, febrero), “Jugar para aprender a vivir. Aprender a jugarse la vida. ¿Qué narran los videojuegos? Claves culturales para la construcción del conocimiento”, en *Aula de Innovación Educativa*, vol. 159, p. 71-74.
- Esnaola Horacek, G. A. (2003), “Aprender a leer el mundo del siglo XXI a través de los videojuegos”, en *Etic@net*, vol. 1, p. 1-10.
- Estalló Martí, J. A. (1995), *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*, Barcelona, Planeta.
- (2008), “Efectos del uso de videojuegos en la conducta”, en *Adoz: revista de estudios de ocio*, vol. 32, p. 103-110.
- Etxeberria Balerdi, F. (1996), *Videojuegos y educación*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- (1999), “Videojuegos y educación”, en Etxeberria, F. (coord.), *La Educación en Telépolis*, Donostia, Ibaeta.
- Farrar, K. M.; Krcmar, M. y Nowak, K. L. (2006), “Contextual Features of Violent Video Games, Mental Models, and Aggression”, en *Journal of Communication*, vol. 56, p. 387-392.
- Ferguson, C. J. et ál. (2008), “Violent Video Games and Aggression. Causal Relationship or Byproduct of Family Violence and Intrinsic Violence Motivation?”, en *Criminal Justice and Behavior*, vol. 35, núm. 3, p. 311-332.
- Fernández-Obanza, G. (2003), “Videojuegos: Juegos para un mundo peor” [en línea], disponible en: <http://www.ecodesarrollogaia.org/index.htm>
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción [FAD] (2002), *Jóvenes y Videojuegos: Espacio, significación y conflictos*, Madrid, FAD, Injuve.
- Gabelas Barroso, J. A. y Lazo, C. M. (2008), “Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas”, en *Revista Latina de comunicación social*, vol. 63, p. 2.
- Gagnon, D. (1985), “Videogames and Spatial Skills: An Exploratory Study”, en *ECTJ*, vol. 33, núm. 4, p. 263-275.
- Gerzon, M. (1982), *A Choice of Heroes: The Changing Face of American Manhood*, Boston, Houghton Mifflin Co.
- Gibb, G. et ál. (1985), “Personality Differences Between High and Low Electronic Video Game Users”, en *Journal of Psychology*, vol. 114, p. 159-165.
- Gil, A. y Vida, T. (2007), *Los videojuegos*, Barcelona, UOC.

- Gómez Del Castillo Segurado, M. T. (2005), "Violencia social y videojuegos", en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol.25, p. 45-51.
- (2007), "Videojuegos y transmisión de valores", en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, p. 6.
- Griffiths, M. D. (1991), "Amusement machine playing in childhood and adolescence: A comparative analysis of video games and fruit machines", en *Journal of Adolescence*, vol. 14, p. 53-73.
- Gros Salvat, B. (coord.) (1998), *Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- (2005), "Adolescentes y videojuegos: El juego desde el jugador", en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 208, p. 62-64.
- (coord.) (2008), *Videojuegos y aprendizaje*, Barcelona, Graó.
- Hartmann, T. y Klimmt, C. (2006), "Gender and computer games: Exploring females' dislikes" [en línea], en *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 11, núm. 4, disponible en: <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue4/hartmann.html>, recuperado: 12 de noviembre de 2006.
- Idsa (2003), "Essential Facts About The Computer and Video Game Industry. 2003 Sales, Demographic and Usage Data" [en línea], disponible en: <http://www.IDSA.com>
- Inkpen, K. et ál. (1994), "We have never-forgetful flowers in our garden: 'Girls' responses to electronic games", en *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, vol 13, núm. 4, p. 83-403.
- Ivory, J. D. (2006), "Still a man's game: Gender representation in online reviews of video games", en *Mass Communication & Society*, vol. 9, núm. 1, p. 103-114.
- Jones, P. K. (1986, marzo), "The Relative Effectiveness of Computer-Aided Remediation with Male and Female Students", *T.H.E. Journal*.
- Kafai, Y. B. (1996), "Gender Differences in Children's Construction of Video Games", en Greenfield, P. M. y Cocking, R. R. (eds.), *Interacting with Video* (39-66), Norwood (NJ), Ablex Publishing.
- Klimmt, C. y Hartmann, T. (2006), "Effectance, self-efficacy, and the motivation to play video games", en Vorderer, P. y Bryant, J. (eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (143-177), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kutner, L. A. et ál. (2008), "Parents' and Sons' Perspectives on Video Game Play. A Qualitative Study", en *Journal of Adolescent Research*, vol. 23, núm. 1, p. 76-96.
- Levis, D. (1997), *Los videojuegos, un fenómeno de masas*, Barcelona, Paidós.
- (2005), "Videojuegos y alfabetización digital", en *Aula de Innovación Educativa*, vol. 147, p. 48-50.
- Licon Vega, A. L. y Piccolotto Carvalho, D. (2003), "Algunas reflexiones sobre los videojuegos" [en línea], disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/19.html>, recuperado: 23 de noviembre de 2007.
- Lucas, K. y Sherry, J. L. (2004), "Sex Differences in Video Game Play: A Communication-Based Explanation", en *Communication Research*, vol. 31, núm. 5, p. 499-523.
- Marqués (2000), "Videojuegos: Efectos psicológicos", en *Revista de Psiquiatría Infantil y Juvenil*, vol. 2, p. 106-116.
- Mercadal Orfila, R. (2005), "Los 10 videojuegos más violentos del mercado", en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 208, p. 6-7.
- Miedzian, M. (1991), *Chicos son, hombres serán*, Madrid, Horas y Horas.
- Mitchell, E. (1985), "The Dynamics of Family Interaction around Home Video Games", en *Marriage and Family Review*, vol 8, núms. 1-2, p. 121-135.
- Morillo, C. (2006), "Videojuegos con tolerancia", en *Cambio 16*, vol. 2, p. 44.
- Muñoz Luque, B. (2003), "Mujer y poder: una relación transgresora", en *Organización y Gestión Educativa*, vol. 3, p. 8-14.

- Nieto, S. (2003, 30 de noviembre), "Juguetes: más sexistas, imposible", en *La Crónica-El Mundo*, 424, p. 12.
- Núñez Gómez, P.; Rodríguez Del Barrio, A. y García Álvarez, J. (2008), "Aportaciones de la investigación cualitativa sobre videojuegos", en *Doxa Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales*, vol. 6, p. 297-315.
- Okagaki, L y Frensch, P. (1994, enero-marzo), "Effects of video game playing on measures of spatial performance: gender effects in late adolescence", en *Journal of Applied Development Psychology*, vol. 15, núm. 1, p. 33-58.
- Orenstein, P. (1995), *Schoolgirls: Young Women, Self-ESTEEM, and the Confidence Gap*, Nueva York, Anchor.
- Ortega, J. A. (2003), "Análisis crítico de los valores que transmiten los videojuegos: Descubriendo su potencial seductor de naturaleza subliminal" [en línea], Disponible en: http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/documentos/Anlisis_valores_subliminales_videojuegos.doc, recuperado: 23 de noviembre de 2003.
- Pérez Tornero, J. M. (1997), Presentación, en Levis, D. (1997), *Los videojuegos, un fenómeno de masas* (13-15), Barcelona, Paidós.
- Pipher, M. (1994), *Reviving Ophelia: Saving the Selves of Adolescent Girls*, Nueva York, Putnam.
- Pita, X. (2004), "Mujeres virtuales. Las heroínas de videojuegos evolucionan", en *Game-Live PC*, vol. 36, p. 28-31.
- Provenzo, E. (1991), *Video Kids: making sense of Nintendo*, Cambridge (Ms.), Harvard University Press.
- (1992, marzo), "The Video Generation", en *American School Board Journal*, vol. 179, núm. 3, p. 29-32.
- (2000), "Los juegos de video y el surgimiento de los medios interactivos para los niños", en Steinberg, R. y Kincheloe, J. L. (comps.), *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata.
- Puggelli, F. C. (2003), "I videogiochi e il processo di socializzazione", en Maragliano, R.; Melai, M. y Quadrio, A., *Joystick. Pedagogia y videogame* (115-125), Milán, Disney Libri.
- Raney, A.; Smith, J. y Baker, K. (2006), "Adolescents and the appeal of video games", en Vorderer, P. y Bryant, J. (eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (165-180), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruiz Dávila, M. et ál. (2008), "Videojuegos para tender puentes: diálogo y aprendizaje puestos a juego", en *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, vol. 225, p. 39-45.
- Rushbrook, S. (1987), "Messages" of Video Games: Social Implications [Tesis doctoral], University of California, 1986, en *Dissertation Abstracts International*, 8621127.
- San Martín, A. (1995), *La escuela de las tecnologías. Educación. Estudio 9*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Sanford, K. y Madill, L. (2006), "Resistance through Video Game Play: It's a Boy Thing", en *Canadian Journal of Education*, vol. 29, núm. 1, p. 287-306.
- Sanger, J. (2000), "Un recurso educativo", en *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 291, p. 63-65.
- Salisch, M. von; Oppl, C. y Kristen, A. (2006), "What attracts children?", en Vorderer, P. y Bryant J. (eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (147-164), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Sort, J. (2005), "El componente ludicomilitar en el uso político de los juegos digitales después del 11-S", en *Trípodos*, Extra, núm. 2, p. 839-850.
- Sphika, P. A. (2008), "Aprendiendo. jugando. en serio", en *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, vol. 21, núm. 220, p. 74-78.
- Strasburgber, V. et ál. (1993, octubre), "Adolescents and the media", en *Adolescents-Medicine: State of the Art Reviews*, vol. 3, núm. 4.
- Subrahmanyam, K. y Greenfield, P. M. (1994), "Effect of Video Game Practice on Spatial Skills

- in Girls and Boys”, en *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 15, p. 13-32.
- Steen, F. F. et ál. (2006), “What went wrong with The Sims Online: Cultural learning and barriers to identification in a massively multiplayer online role-playing game”, en Vorderer, P. y Bryant, J. (eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (307-324), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Thompson, C. (2006), “The Mythical 40-Hour Gamer” [en línea], disponible en: <http://www.wired.com/gaming/gamingreviews/commentary/games/2006/09/71836>, recuperado: 12 de octubre de 2007.
- Toles, T. (1985), “Video Games and American Military Ideology”, en Mosco, V. y Wasko, J., *The Critical Communications Review (vol. III): Popular Culture and Media Events* (207-223), Norwood, Ablex.
- Tuya, M. (2000, 2 de junio), “Mujeres y tecnología, atracción fatal” [en línea], en *Baquia.com*, disponible en: <http://www.baquia.com/com/legacy/13764.html>, recuperado: 14 de enero de 2002.
- Urbina Ramírez, S. et ál. (2002), “El rol de la figura femenina en los videojuegos”, en *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, vol. 15.
- Vaca Vaca, P. y Romero Serrano, D. (2007), « Construcción de significados frente a los contenidos violentos de los videojuegos en niños de 11 a 14 años”, en *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 10, núm. 1, p. 35-48.
- Valleur, M. y Matysiak, J. C. (2005), *Las nuevas adicciones del siglo XXI: sexo, pasión y videojuegos*, Barcelona, Paidós.
- Vilella Miró, X. (2005), “¿Videojuegos para trabajar en la escuela y el instituto? ¡Lo que faltaba!”, en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 208, p. 53-58.
- y Gros Salvat, B. (2005), “Uso y abuso de los videojuegos”, en *Comunicación y Pedagogía*, vol. 208, p. 49-52.
- Vorderer, P. y Bryant, J. (eds.) (2006), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ward Gailey, Ch. (1993), “Mediated Messages: Gender, Class, and Cosmos in Home Video Games”, en *Journal of Popular Culture*, vol. 27, núm. 1, p. 81-97.
- Wilder, G.; Mackei, D. y Cooper, J. (1985), “Gender and Computer: Two surveys of computer-related attitudes”, en *Sex Roles*, vol. 13, núms. 3-4, p. 215-228.
- Wood, R. T. A. (2008), “Problems with the Concept of Video Game “Addiction”: Some Case Study Examples”, en *International Journal of Mental Health and Addiction*, vol. 6, núm. 2, p. 169-178.

Los DBA y las TIC en educación especial del Instituto Pedagógico Nacional

Luisa Marina Reyes Forero¹, William Florián Cano², Alexander Rodríguez Potes³



Resumen

Los procesos educativos han ido evolucionando a nivel general, involucrando en su labor diaria las tecnologías. A esta tarea se ha unido la Sección de Educación Especial del Instituto Pedagógico Nacional, que, junto con el Área de Tecnología e Informática, ha desarrollado un proyecto que involucra el aporte de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes. El proyecto utiliza las TIC como elemento para el mejoramiento y fortalecimiento de los dispositivos básicos de aprendizaje (DBA), los cuales son la base fundamental para la adquisición de conocimientos y aprendizajes de todo ser humano. Dentro de la búsqueda de información no se encuentran referentes teóricos que desarrollen los DBA unificados, por tal motivo, el grupo investigador desarrolló instrumentos para la recolección de datos y su evaluación.

Palabras clave: proceso de enseñanza, desarrollo de destrezas, desarrollo de competencias, formación asistida por computador, métodos de enseñanza, enseñanza multimedia, ambiente educacional, adaptación social, educación especial.

Recibido: 12 de septiembre de 2009 - Aprobado: 3 de noviembre de 2009

1 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Docente Básica Primaria, Instituto Pedagógico Nacional. Correo electrónico: lmonkeylove@yahoo.es

2 Licenciado en Diseño Tecnológico, Universidad Pedagógica Nacional. Docente Preescolar y Educación Especial, Instituto Pedagógico Nacional. Correo electrónico: hflrian@pedagogica.edu.co

<?> Licenciado en Diseño Tecnológico, Universidad Pedagógica Nacional. Docente Media Vocacional, Instituto Pedagógico Nacional. Correo electrónico: arodriguez@pedagogica.edu.co

Abstract

Educational processes have evolved at a general level in their daily work involving technologies; the special education area of the Institut Pedagogic National has joined this process, which together with the Area of Technology and Computer Science have developed a project that involves Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching-learning process of students with permanent special educational needs. The project uses TIC as a component for improving and strengthening the basic learning devices (BLD), which are the fundamental basis for knowledge acquisition and learning of every human being. Within the search for information there are not theoretical references to develop the unified BLD, for that reason the research group developed tools for data collection and evaluation.

Keywords: teaching process, skills development, competences development, computer assisted training, teaching methods, multimedia teaching, educational environment, social adaptation, special education.

Introducción

Dentro del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) hay un espacio físico y pedagógico en donde hace mas de 40 años se trabaja en la formación de personas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) o en condición de discapacidad, manteniendo una especialidad en retardo mental educable, con diferentes etiologías, tales como: síndrome de Down, síndrome de Apert, lesión cerebral, síndrome de Pfiffer-Crouzon, macrocefalia, mosaicismo y síndrome convulsivo. Se cuenta con cuatro niveles (preescolar, escolar, pretaller y taller), 43 estudiantes, 12 docentes de diferentes aéreas, 4 profesores titulares, un auxiliar y una coordinadora.

La población con Necesidades Educativas Especiales Permanentes está sujeta a dificultades académicas que les impiden acceder a los diferentes conocimientos y conceptos, no solo por su condición, sino por la falta de herramientas adecuadas. Esta situación hace que los docentes se permitan indagar sobre cómo enseñar y mantener un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con las necesidades de los estudiantes.

La sección cuenta con un plan de estudios que contiene, trabaja y enfatiza en cuatro áreas fundamentales para la formación integral de los estudiantes con NEEP, estas son:

- Estimulación de los dispositivos básicos de aprendizaje (DBA)
- Educación física, recreación y deporte
- Expresión corporal y artística
- Habilidades para el trabajo

La estimulación de los DBA es primordial para la adquisición de cualquier tipo de conocimiento académico, para la adaptación, la integración social, la autorregulación, la estructura de la personalidad y el desempeño laboral. Sin desconocer el trabajo realizado por el equipo docente de la sección, una de las mayores problemáticas frente a las propuestas de las actividades por parte de los docentes es que se da por hecho que los DBA de los estudiantes ya están lo suficientemente estimulados, y no se enfoca ninguna planeación pedagógica en estimularlos y/o reforzarlos, y muy especialmente respecto a este tipo de población.

Es por ello que se llega a la conclusión de que por medio de un trabajo en conjunto entre la Sección de Educación Especial y el área de Tecnología e Informática se busquen estrategias y metodologías adecuadas que faciliten al estudiante la adquisición de conocimientos a través de las TIC, siempre basados en el refuerzo permanente de los DBA, con el objetivo de optimizar sus capacidades y

habilidades en el desempeño cotidiano, teniendo en cuenta las características específicas de la población. Es por ello que en el año 2007 se plantea el desarrollo del proyecto “Las tecnologías de la información y la comunicación como potencializadoras de los dispositivos básicos de aprendizaje en la población con NEEP del Instituto pedagógico Nacional”.

La población con NEEP nace con capacidades, pero se les dificulta desarrollarlas y ponerlas en práctica. Es por eso que el trabajo con estas personas debe ser centrado en generar un estímulo

adecuado y propicio para fortalecer y mejorar los DBA (memoria, atención, concentración, percepción, motivación y propiocepción), los cuales le permiten al individuo facilitar la asimilación de los diferentes conceptos. Para esto siempre se debe tener en cuenta la importancia de trabajar los seis elementos, de lo contrario, al fallar en alguno de ellos, se verán afectados los demás y, en general, el proceso de aprendizaje. Los DBA han sido definidos por varios autores y retomados para ser aplicados de forma individual en diferentes contextos, pero a nivel educativo se definen como lo detallaremos a continuación.

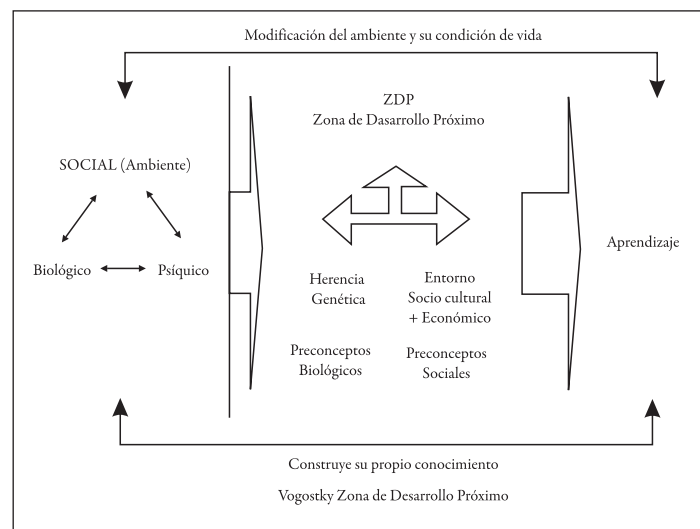
Marco teórico

La educación es un proceso inherente a la persona. La base biológica de los individuos necesita la acción del medio para que lleguen a convertirse en seres integrales (Maturana, 2000). Desde el momento de su gestación, el individuo posee capacidades que le permiten interactuar con el medio, adquiriendo diferentes conceptos, necesarios para su desempeño social, académico y laboral.

Los seres humanos son poseedores de habilidades inherentes a las características individuales. Para lograr un desarrollo integral de habilidades se deben tener en cuenta las dimensiones del ser humano, según las áreas curriculares que aparecen en la Ley 115, y las demás descritas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las cuales son: la socio-afectiva, la moral y estética, la cognitiva, la lógica, la comunicativa, la biológica y la neurobiológica. El potencializar estas dimensiones hace que las habilidades se conviertan en destrezas útiles para el desempeño funcional del individuo.

Estas habilidades convertidas en destrezas facilitan la adquisición de todo tipo de aprendizajes y aprendizajes, los cuales deben ser logrados por medio de estímulos adecuados, ubicados en contexto y realidad. Una de las estrategias pedagógicas que facilitan lo ya mencionado es la potencialización

Figura 1. Zona de desarrollo próximo



de los DBA, cultivados en un ambiente educativo propicio¹ y teniendo en cuenta las características del individuo. Estos se definen como la capacidad que tiene el sujeto para disponerse a lograr y adquirir conceptos y aprendizajes por medio de sus habilidades cognitivas, físicas y psicológicas, las cuales se fortalecen por medio de estímulos tanto intrínsecos como extrínsecos.

¹ Tal como lo expone Vigostky en la zona de desarrollo próximo.

La población con NEEP nace con capacidades, pero se les dificulta desarrollarlas y ponerlas en práctica. Es por eso, que el trabajo con estas personas debe ser centrado en generar un estímulo adecuado y propicio para fortalecer y mejorar los DBA (Memoria, atención, concentración, percepción, motivación y propiocepción) los cuales le permiten al individuo facilitar la asimilación de los diferentes conceptos.

A partir de esto se retoman los DBA como: atención, concentración, memoria, motivación, percepción y propiocepción. Se llega a esta conclusión después de reunir las opiniones de varios autores, psicólogos y pedagogos, que definen cada dispositivo. Para efectos del proyecto “Las tecnologías de la información y la comunicación como potencializadoras de los DBA en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de la sección de Educación Especial del Instituto Pedagógico Nacional”, se retoman las siguientes definiciones:

- a) Basándose en lo expuesto por Sigmund Freud, la memoria es la capacidad que posibilita el recuerdo de experiencias y acontecimientos, reteniéndolos y localizándolos; es la persistencia del pasado.

La memoria constituye una vasta función intelectual en la que interviene todo el proceso de aprendizaje del ser humano, desde las funciones más primitivas, como las de mirar, escuchar y andar, hasta las más elaboradas y complejas capacidades de comportamiento social. Sin memoria, nada podríamos repetir, cada vez tendríamos que aprender lo que vamos a hacer.

La memoria es inmediata y diferida. Inmediata, porque consiste en reconstruir los hechos de un pasado muy reciente (este es el tipo de memoria para el que está predispuesto el niño). Diferida, porque también se trata de reconstruir un pasado más lejano. En muchos casos, los anteriores tipos de memoria son referidos como de corto, mediano y largo plazo.

El proceso de memorización está ligado a la estimulación de los órganos sensoriales que intervienen en el proceso, generándose la memoria visual, la auditiva, la táctil, etc.

- b) Así mismo, teniendo en cuenta lo desarrollado por Alfred Binet, se toma la *atención* como un proceso selectivo de información, necesario para la consolidación de acciones y el control permanente sobre el curso de las mismas. Es una cualidad de la percepción con la cual seleccionamos los estímulos más relevantes para percibirlos mejor.

La atención se ve influenciada por factores externos e internos: los externos proceden del medio y posibilitan que el individuo mantenga la atención hacia los estímulos que se proponen (tamaño, repetición, movimiento, contraste y



organización estructural, etc.). Estos pueden ser potenciados, cambiados o modificados. Los factores internos son propios de la persona y condicionan no solo la capacidad de atención, sino su rendimiento. Pueden ser: biológicos, psicológicos, físicos y cognitivos.

- c) Con lo anterior, y con base en Alfred Binet, se retoma la concentración como el acto de sincronizar el pensamiento con una acción. Sin la concentración no se logra una utilización al máximo de nuestras capacidades cognitivas. El hombre necesita estar atento y concentrado para realizar una tarea de forma eficaz: desde aprender una canción hasta dominar disciplinas teóricas y físicas.
- d) Retomando a Fronstin (1964) y a Bender (1969), se define la percepción como el proceso mediante el cual se obtiene información del entorno. La percepción no es una mera suma de estímulos que llegan a nuestros receptores sensoriales, sino que es un proceso que organiza la información recibida, según nuestros deseos, necesidades y experiencias. Todos los sentidos son canales perceptivos.
- e) La motivación tiene gran influencia desde la teoría Freudiana, y para la investigación es la actitud favorable que genera un individuo frente a un estímulo. El rendimiento escolar depende en gran medida del grado de motivación del estudiante. Por esta razón, la labor educativa está destinada a experimentar, controlar y establecer esta condición.
- f) Los autores que se retoman para hablar de la propiocepción son Kephart y Vayer Ozeretzki. Esta se define como la capacidad que posee el ser humano para procesar la información de la posición, la orientación y la rotación del cuerpo en el espacio, así como la información de la posición y los movimientos de los miembros del cuerpo, teniendo en cuenta las sensaciones kinestésicas (sensaciones de movimiento).

Una de las herramientas que se tienen en cuenta para estimular, mejorar y fortalecer los DBA son las TIC. Estas permiten la integración de los DBA y brindan un espacio donde el estudiante se siente



cómo al interactuar con actividades y temáticas. Las TIC se definen como el conjunto de tecnologías que permiten y facilitan la adquisición, la producción, el almacenamiento, el tratamiento, la comunicación, el registro y la presentación de información de diferente tipo: acústica (sonidos), óptica (imágenes) o electromagnética (datos alfanuméricos). Este concepto se utiliza actualmente para hacer referencia a servicios, aplicaciones y tecnologías que utilizan diversos tipos de equipos y de programas informáticos.

Al hablar de TIC se piensa en ambientes de aprendizaje, los cuales se considera como el punto de encuentro que permite a un grupo de personas, generalmente una comunidad educativa, reunirse a través de un medio computacional que ofrece la interacción en un mundo virtual, buscando un objetivo común (Malist, 2006). Estos ambientes tecnológicos se refieren a las aulas de clase como ambientes pedagógicos. En estos ambientes se fortalece el rol de gestión de los docentes, el rol activo del estudiante y el uso de las herramientas tecnológicas para potenciar el aprendizaje. Por esta razón, es fundamental que los docentes integren a su especialidad conocimientos y herramientas que mejoren cualitativamente su labor y se conviertan en agentes de enseñanza estratégica en el proceso de formación.

La estructura organizativa de la sección está constituida por cuatro niveles los cuales se dividen por la edad y el proceso que cada estudiante lleve. Este proceso se inicia de los 6 a los 8 años edad cronológica y su culminación está sujeta a los alcances y avances.

Marco metodológico

El proyecto ya mencionado se encuentra enmarcado en el IPN, dentro de la propuesta curricular de la sección de Educación Especial, en la cual siempre se ha creído en la importancia de los DBA. La sección es un espacio físico y pedagógico en donde se forma a la población en condición de discapacidad o con NEEP, manteniendo una especialidad en retardo mental con diferentes etiologías, como síndrome de Down, síndrome de Apert, lesión cerebral, síndrome de Pfifer-Crouzon, macrocefalia, mosaicismos y síndrome convulsivo.

La estructura organizativa de la sección está constituida por cuatro niveles, los cuales se dividen por la edad y el proceso que cada estudiante lleva. Este proceso se inicia de los seis a los ocho años de edad cronológica y su culminación está sujeta a los alcances y avances.

En el primer nivel se desarrollan y potencializan habilidades educativas y sociales generando hábitos para una formación integral del sujeto. A nivel académico, se pretende fortalecer y estimular por medio del aprestamiento escolar las habilidades psicomotrices, sensoriales, la ubicación espaciotemporal, la constancia perceptual, el seguimiento de órdenes, el análisis y reconocimiento de láminas, el aprestamiento para la lectoescritura y las matemáticas y el fortalecimiento de los hábitos sociales y conductuales. En el segundo nivel, se pretende respaldar y continuar con la línea pedagógica, metodológica y didáctica desarrollada en el primero, aumentando el nivel de complejidad de las actividades. En los niveles tercero y cuarto, se desarrollan habilidades y destrezas para el trabajo orientado a talleres laborales, donde se espera que sea empleado el conocimiento ya adquirido en los niveles anteriores.

La sección de educación especial se ha caracterizado en sus 42 años de historia por promover espacios pedagógicos alternativos. Algunos de los más destacados utilizan elementos computacionales. Ejemplo de estos tenemos el desarrollado por la Universidad de los Andes, "Momo". Luego, en consonancia con el avance de las tecnologías, se usó Windows, con el buscaminas, la calculadora y otros. En la última década se ha buscado el apoyo del computador a los procesos académicos a través de los programas Clic y JClick, que son una plataforma para actividades como rompecabezas, juegos de asociación, juegos de texto, entre otras.

Más allá, dentro del desarrollo del proyecto, se ha encontrado que los instrumentos para evaluar los DBA no se encuentran unificados, existiendo discrepancias entre los teóricos y la funcionalidad de sus aplicativos. Esto debido a que quienes realizan los aplicativos son psicólogos y quienes los aplican y utilizan son pedagogos, cada uno con una visión distinta del quehacer educativo. Es por esto que el grupo investigador toma la decisión de diseñar y aplicar una serie de instrumentos para la recolección de datos y su posterior evaluación. Estos instrumentos han sido pensados y desarrollados para la población de la sección de Educación Especial del IPN. Sin embargo, se han desarrollado seis diferentes instrumentos:

1. Entrevista datos personales 2008
2. Entrevista docentes directores de grupo E.E.
3. Entrevistas con directores de grupo
4. Encuesta docentes (actividades)
5. Encuesta docentes (dispositivos básicos de aprendizaje)

6. Batería de para evaluar los dispositivos básicos de aprendizaje conducta de entrada
- Entrevista familiar (Datos Personales 2008): se busca contextualizar la situación familiar y social y los procesos educativos anteriores al ingreso a la sección.
 - Entrevista profesores titulares: se busca establecer un referente del desempeño de los estudiantes con relación al grupo con base en los DBA, en los espacios que maneja el director de nivel.
 - Entrevistas con directores de grupo (por estudiante): aquí el docente titular logra establecer el nivel individual de los estudiantes con respecto a su desempeño y el conocimiento sobre los DBA.
 - Encuesta docentes (actividades): se busca establecer el tipo de actividad, la frecuencia con que se realizan las instrucciones, el número de

sesiones que se requieren para ejecutar cada una de ellas y el tiempo estimado y el real para su culminación. De igual forma, se busca establecer de forma individual los procesos de los estudiantes, identificando las fortalezas y debilidades de los niños en relación con los DBA en las distintas áreas del conocimiento.

- Encuesta docentes (dispositivos básicos de aprendizaje): permite obtener información sobre el desempeño, el conocimiento y el manejo de los DBA y establecer qué estrategias metodológicas y didácticas se requieren para su mejoramiento individual.
- Batería de para evaluar los dispositivos básicos de aprendizaje conducta de entrada: se busca establecer el nivel en que se encuentran los estudiantes frente al grado de estimulación de los DBA y así poder generar el tipo de actividad y al metodología que favorezcan su refuerzo y mejoramiento.

Resultados

De los instrumentos aplicados se obtuvieron los siguientes resultados:

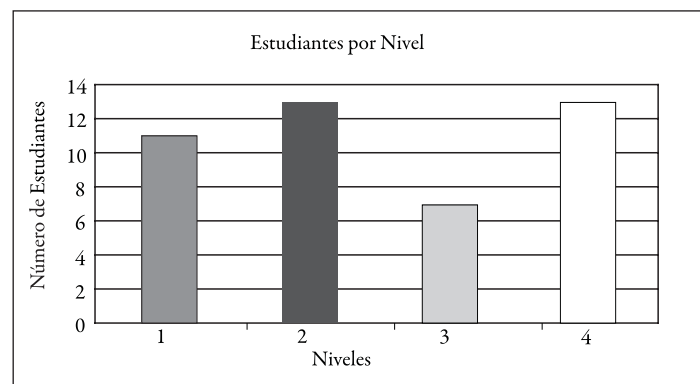
La sección está conformada por cuatro niveles: nivel I, preescolar; nivel II escolar; nivel III pretaller y nivel IV taller.

- Los estudiantes de educación especial inician su proceso educativo y adaptación a la escuela en el nivel I sin excepción. El grupo del nivel oscila entre los 8 y 10 estudiantes por año y el número de estudiantes del año en curso es de 11, siendo el 28% del total de la población de la sección.
- En el nivel II se refuerzan y fortalecen los procesos académicos y sociales de los estudiantes. El grupo del nivel II oscila entre 10 y 14 niños por año y el número de estudiantes del año en curso es de 13, siendo el 30% de la población de la sección.
- En el Nivel III se inician las actividades de pretaller y la estimulación de las habilidades para el trabajo. En este nivel se manejan aproximadamente de 7 a 10 estudiantes por año y

el número de estudiantes del año en curso es de ocho, siendo el 23% de la población de la sección.

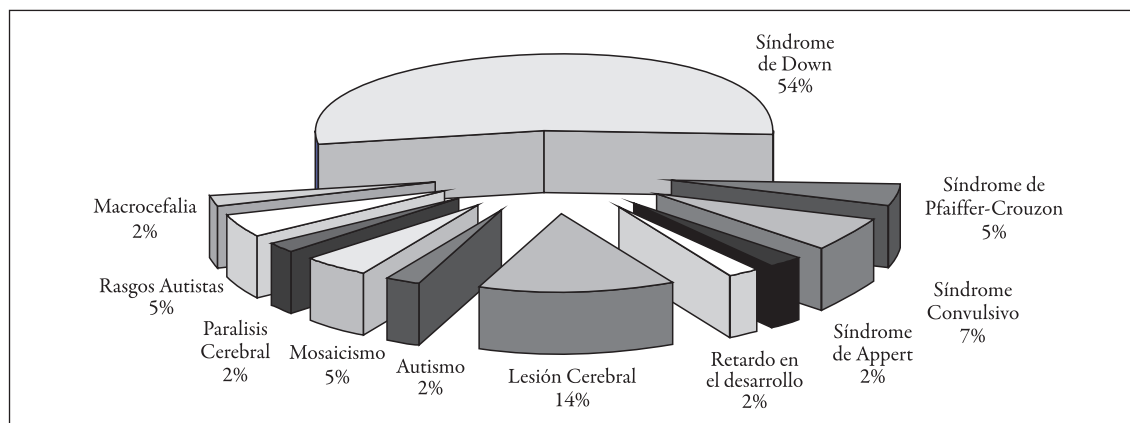
- En el nivel IV los estudiantes afianzan y refuerzan todo lo referente a las habilidades para el trabajo. En este nivel se manejan aproximadamente de 8 a 12 estudiantes por año y el número de estudiantes del año en curso es de 12, siendo el 30% de la población de la sección.

Figura 2. Estudiantes por nivel



Diagnóstico y etiología

Figura 3. Etiología



Dentro de la Sección de Educación Especial solo se maneja el diagnóstico de retardo mental educable o funcional, con diferentes etiologías, tales como: síndrome de Down, síndrome de Pfaiffer-Crouzon, parálisis cerebral, rasgos autistas, macrocefalia, síndrome convulsivo, retardo en el desarrollo, autismo, síndrome de Apert, lesión cerebral y mosaicismo.

La etiología predominante en la sección es el síndrome de Down, con un 54%. Este promedio no solo es evidente en la sección sino en el ámbito mundial de la discapacidad cognitiva. Después del síndrome de Down encontramos la lesión cerebral, con un 14%; el síndrome convulsivo, con un 7%; el síndrome de Pfaiffer-Crouzon, con un 5%; el mosaicismo, con un 5% y rasgos autistas, con un 5%. Por último, encontramos

con un 2% las etiologías de síndrome de Apert, retardo en el desarrollo, autismo, parálisis cerebral y macrocefalia.

El manejo pedagógico de cada de cada etiología tiene características específicas a nivel individual. Se deben tener en cuenta las causas de la discapacidad, las diferencias individuales y la respuesta al manejo grupal dentro de las actividades.

La población de la sección maneja un rango de edad de los seis años hasta aproximadamente los 25 años de edad, esto evidencia que el proceso escolar de un estudiante con NEEP dura en promedio de 14 a 16 años.

La mayoría de la población de la sección está entre los 8 y 17 años de edad y la edad predominante en la población se encuentra en los 12 años.

Figura 4. Promedio de edad

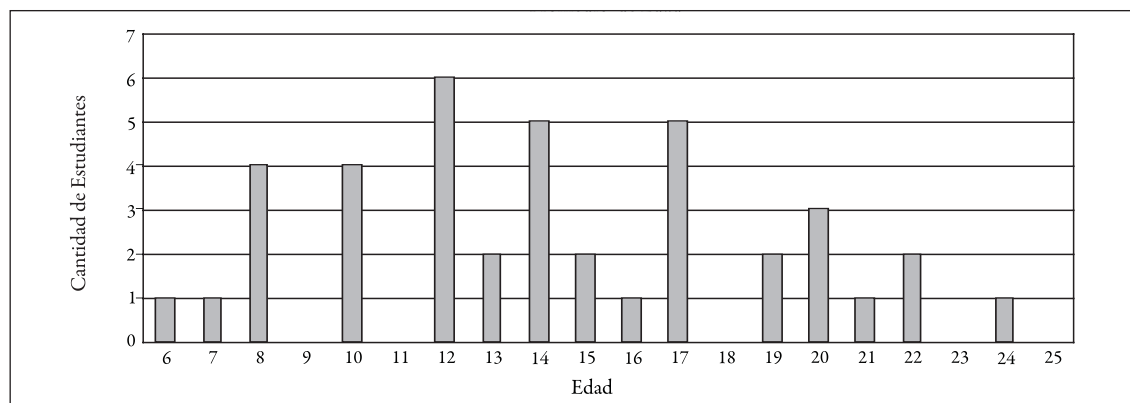
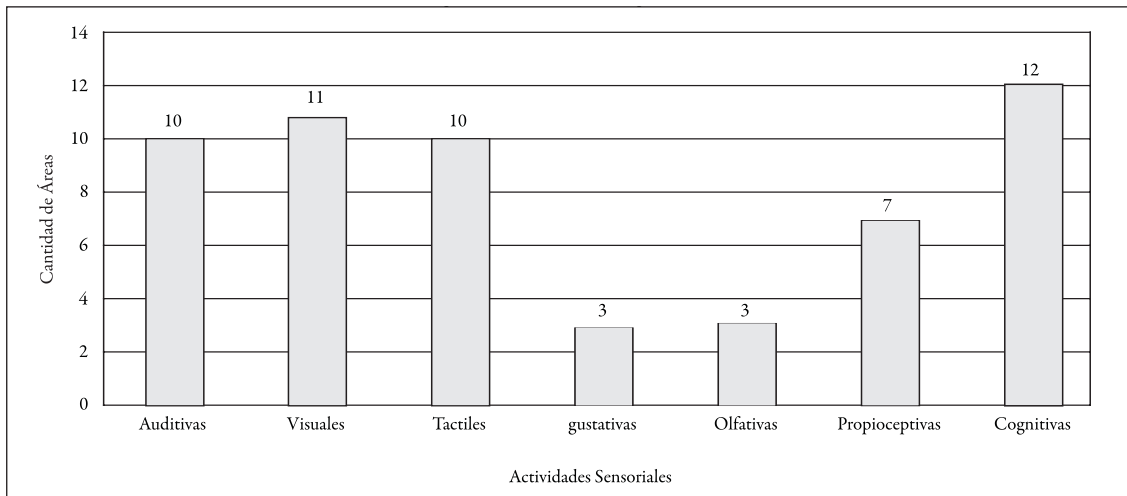


Figura 5. Tipo de actividad sensorial por área



¿Qué tipo de actividades se realizan?

En 12 de las 16 áreas que plantea el currículo de la sección, se trabajan actividades a nivel cognitivo; en 11, visuales; en 10, táctiles y auditivas; en siete, propioceptivas y en tres, gustativas y olfativas. No obstante, en todas las áreas se realizan actividades que se ubican en ciertos momentos en todos los tipos de actividades.

De esta forma encontramos que de siete áreas, el 43,75% utiliza para el desarrollo de sus actividades tres estímulos distintos. El 25% de las áreas utiliza cinco tipos de estímulos sensoriales en las actividades. El 18,75% de las áreas emplean cuatro tipos de estímulos sensoriales en las actividades y

el 12,5% restante solo uno o dos estímulos sensoriales por actividad.

¿Qué tipo de actividades visuales, auditivas y táctiles se realizan?

Figura 7. Tipos de actividades perceptuales

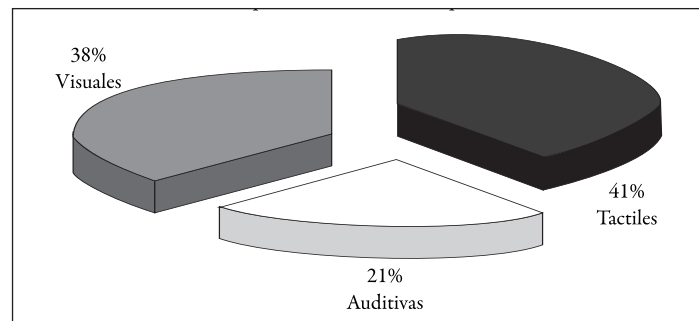
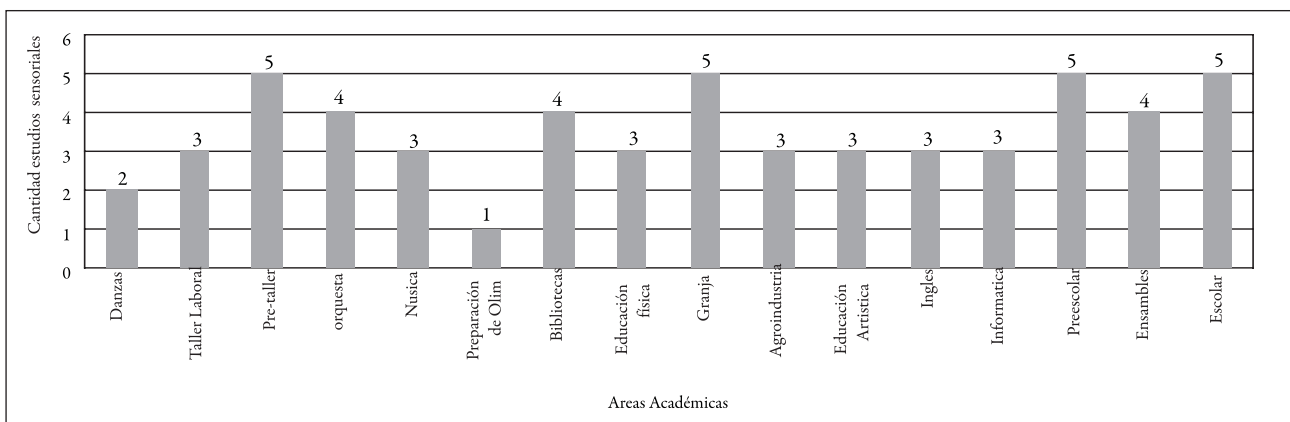


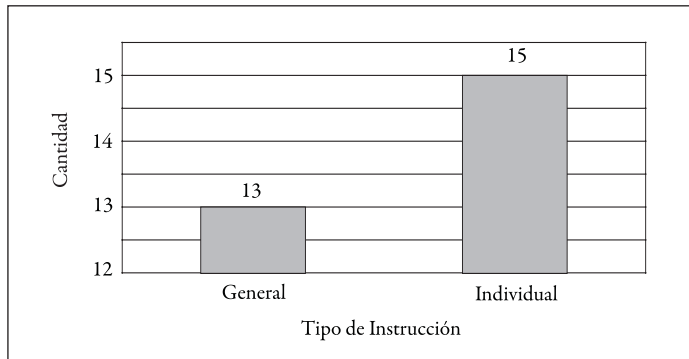
Figura 6. Estímulos sensoriales por área



Teniendo en cuenta las respuestas dadas, la gran mayoría de actividades son de tipo visual, con un 41%, seguidas de las actividades táctiles, con un 38%, y por último las auditivas, con un 21%.

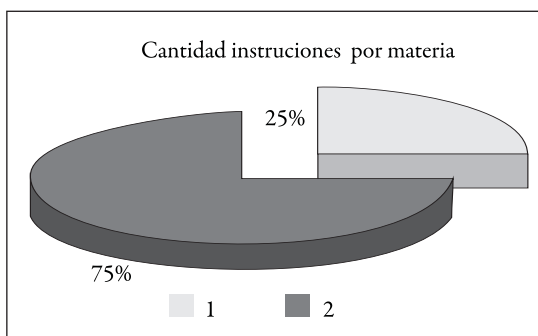
La instrucción en su clase es: General _____ Individual _____ ¿Por qué? _____

Figura 8. Tipos de instrucción



Los docentes de la sección desarrollan sus actividades por medio de diferentes instrucciones. Estas en su mayoría son a nivel individual, lo cual está justificando en que la ejecución de una actividad está sujeta a las características de los estudiantes. Sólo en una minoría se desarrollan actividades realizando instrucciones de forma general.

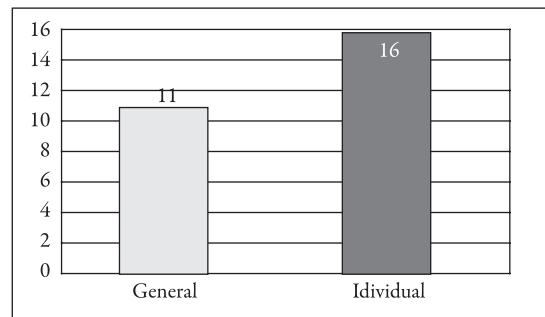
Figura 9. Cantidad instrucciones por materia



En general, las instrucciones de las áreas están dadas de forma tanto individual como grupal, alcanzando el 75% de las áreas.

Repite las instrucciones a nivel: General _____ Individual _____ ¿Por qué? _____

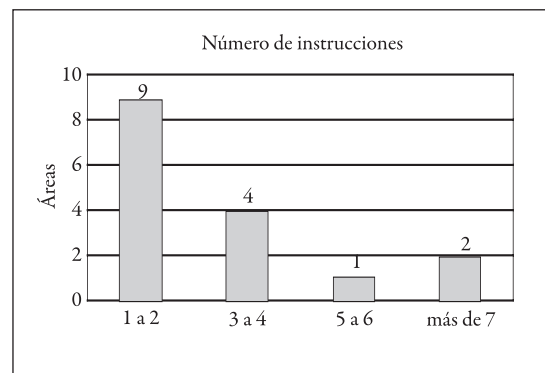
Figura 10. Repetición instrucciones



La gran mayoría de las actividades en las áreas necesitan repetición de las instrucciones, pero se enfatizan las instrucciones individuales por las características de los estudiantes.

Enumere cuántas repeticiones de instrucciones debe realizar por actividad

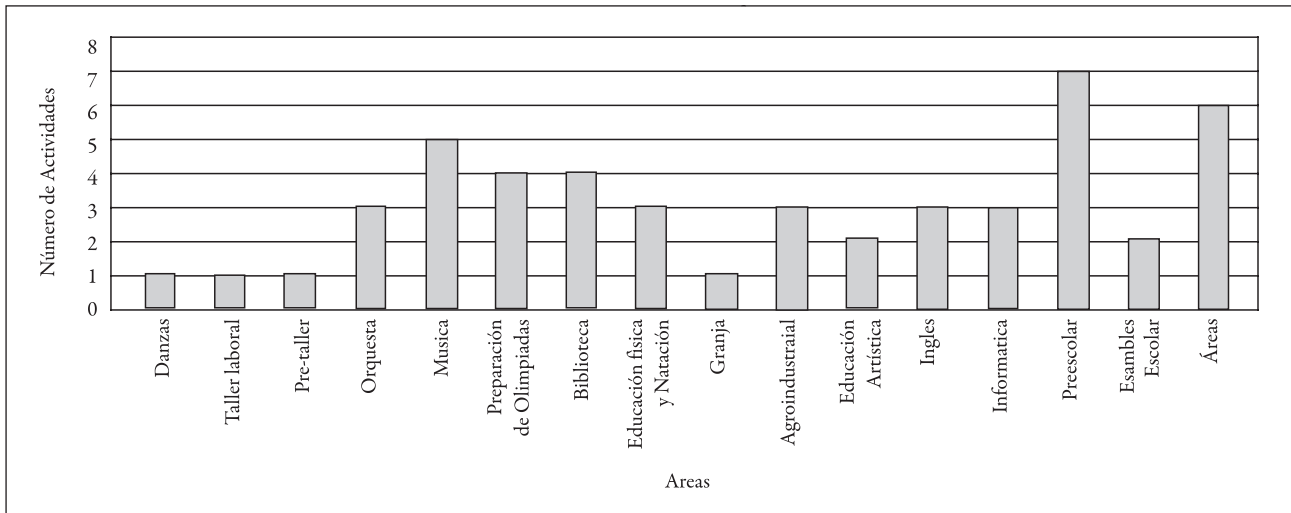
Figura 11. Número de instrucciones por área



En su mayoría, las actividades se repiten máximo dos veces, teniendo como frecuencia nueve áreas. Luego siguen cuatro áreas que repiten entre tres y cuatro veces la instrucción. Una vez un área la repite cinco y, dos áreas más de siete, lo que hace notar que se da una de dos situaciones: los docentes no están identificando de forma adecuada los déficits de atención o los estudiantes tienen estimulados o desarrollados al máximo sus DBA.

¿Cuántas actividades programa para realizar en una sesión?

Figura 12. Número de actividades por sesión



Las actividades que se programan para desarrollar por sesión en las áreas arrojan los siguientes resultados: cuatro, que corresponde al 25% de ellas; dos de las áreas programan dos actividades por sesión, siendo este el 12,5%; cinco de ellas realizan tres actividades, con el 31,25% de las mismas y el 31,25% restante realiza más de cuatro actividades por sesión.

De las gráficas se obtiene que aunque las actividades sean grupales, con un 50%, se necesita un refuerzo individual, con un 44% por cada sesión.

¿En promedio cuánto es el tiempo programado para las actividades?

¿Cuántas actividades grupales y cuántas individuales programa?

Figura 13. Porcentaje de actividades individuales

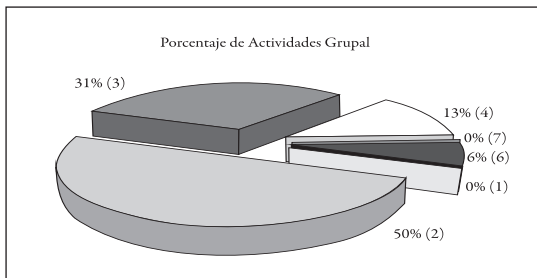


Figura 14. Porcentaje de actividades grupales

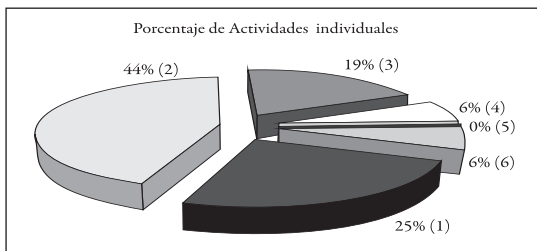
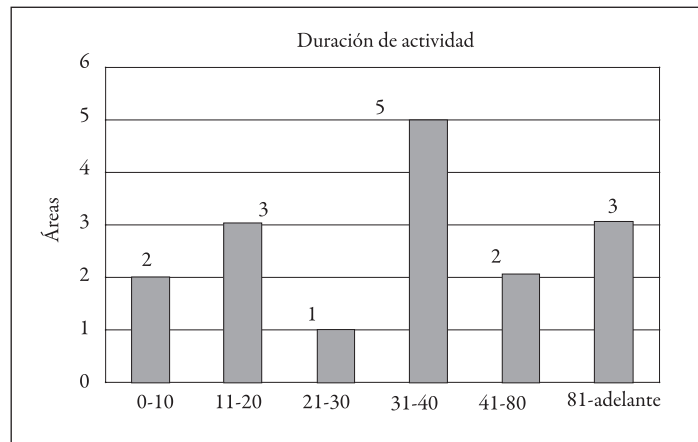


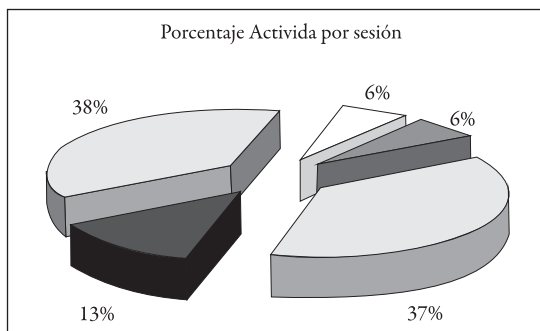
Figura 15. Duración de actividad



Las actividades están programadas para durar 40 minutos en promedio. Esta duración está sujeta a las condiciones de las actividades y a las características de los estudiantes, las cuales influyen para aumentar o disminuir el tiempo estimado, según el área de trabajo.

¿Cuántas actividades logra realizar por sesión?

Figura 16. Porcentaje actividad por sesión



Las actividades que se realizan por sesión arrojaron los siguientes resultados: 38% corresponde a tres actividades realizadas por sesión, 37% equivale a una sola actividad por cada sesión, el 13% es la realización de dos actividades por sesión y el 6%, cuatro y cinco actividades por sesión.

Teniendo en cuenta los resultados de los instrumentos aplicados, se llega a la conclusión de que es necesario el uso de medios que contribuyan al fortalecimiento de los DBA, tanto para los docentes como para los estudiantes, lo cual se realizará en una segunda etapa, culminando las fases del proyecto con la construcción de:

- Guía para docentes
- Adaptación y mejoramiento de actividades para ser trabajadas en el software JClic
- Caracterización del rol estudiante y docente
- Adaptación del aula especializada para atender a los estudiantes con NEE

A partir de las observaciones, las pruebas y los avances del manejo de la plataforma, se ha

vislumbrado el interés que presentan los estudiantes hacia los elementos que brinda el ambiente multimedia: las actividades enriquecidas en color, sonido, video, hipertexto e interactividad que han traído los avances tecnológicos a través del computador. De acuerdo con esto, se establece la pertinencia de plantear un proyecto que permita el fortalecimiento de los DBA a través del uso de las TIC, y especialmente el computador, buscando abarcar las distintas áreas del conocimiento. Durante el tiempo de trabajo se ha podido llegar al diseño y aplicación de una batería que permite evaluar los niveles de los DBA. De igual forma, se están evaluando y rediseñando las actividades que se encuentran en JClic, para darles una contextualización adecuada para el entorno sociocultural de los estudiantes.



A partir de las observaciones, pruebas, avances del manejo de la plataforma se ha vislumbrado el interés que presentan los estudiantes hacia elementos que brinda el ambiente multimedia presentando actividades enriquecidas en color, sonido, video, hipertexto e interactividad que han traído los avances tecnológicos a través del computador

Referencias bibliográficas

- Astibera, A. (1968), *Metodología de la investigación*, Buenos Aires, Editorial Kapeluz.
- Bautista, R. (1993), *Necesidades educativas especiales*, Málaga, Ediciones Alguibe.
- Bell Rodríguez, R. et ál. (1996), *Sublime profesión de amor*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- De Zalar, N. et ál. (2000), *Comunicación aumentativa y alternativa*, Santafé de Bogotá, Arfo Editores Ltda.
- García de Zelaya, B. (1996), *Educación especial*, Guatemala, Editorial Piedrasanta.
- Gardner, H. (1993), *La nueva ciencia de la mente*, Buenos Aires, Paidós.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (1997), *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*, México, McGraw-Hill - Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Malist, M. (2006), "Institutos y universidades apuntan por la plataforma libre de e-learning Moodle". Disponible en la página de internet: http://portal.sol.edu/index.php?option=com_content&view=article&id=51:institutos-y-universidades-apuestan-por-la-plataforma-de-qe-learningq-moodle&catid=45&Itemid=79
- Maturana R., H. y Bloch, S. (2000), *Biología del emocionar y alba emoting: respiración y emoción, bailando juntos*, Santiago, Dolmen Ediciones.
- Mayor, L. et ál. (1998), *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*, Madrid, Pirámide, S.A.
- Porksen, B. y Maturana, H. (2004), *Del ser al hacer: los orígenes de la teoría del conocer*, Santiago de Chile, J.C. Sáez.
- Riviera, A. (1990), "La teoría cognitiva social del aprendizaje: implicaciones educativas", en Coll, C.; Palacios J. y Marchesi A. (eds.), *Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la educación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Rodríguez Gómez, G. et ál. (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Unesco (1995), *Necesidades especiales en el aula*, Madrid, Nancea Ediciones.

Las TIC: nuevos lenguajes, nuevas prácticas

Elizabeth Pinilla Duarte* *Universidad Antonio Nariño,*
Adriana Yamile Suárez Reina**, *Universidad Antonio Nariño*
Yamile Molina López*** *Colegio CAFAM*



Resumen

El artículo que se presenta a continuación contiene una primera revisión de tema sobre el proyecto de investigación *Las TIC como nuevas formas de interacción: una herramienta para los estudiantes del lenguaje*, aprobado por la Universidad Antonio Nariño. En primera instancia, se plantea la importancia de promover investigaciones que indaguen de manera rigurosa acerca de los lenguajes que proponen las nuevas tecnologías, así como sobre las relaciones que establecen los usuarios con éstas para llegar a un margen de referencia significativo que contribuya a la constitución de espacios educativos que involucren a las TIC de un modo relevante, es decir, que estén en conjunción con las prácticas que dichos medios promueven. En segundo lugar, da cuenta de una primera revisión del estado del arte acerca de las investigaciones que sobre las TIC y la educación se han realizado. Finalmente, se hace un breve acercamiento a la propuesta como tal del proyecto aprobado, que versa sobre las narrativas y modos de ficción que se pueden encontrar en algunos mundos virtuales como los que proponen los juegos de rol.

Palabras clave: TIC, educación, lenguajes, ficción, prácticas.

Recibido: 1 de septiembre de 2009 - Aprobado: 3 de noviembre de 2009

- 1 Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, licenciada en Lingüística y Literatura con Énfasis en Literatura, docente investigadora de la Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: elpinilla@uan.edu.co
- 2 Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo, licenciada en Lingüística y Literatura con Énfasis en Lingüística, docente investigadora de la Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: asuarezr@yahoo.com.ar
- 3 Especialista en Tecnologías y Comunicación, licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, docente del colegio CAFAM. Correo electrónico: yamilemolinalopez@hotmail.com

Abstract

This article has the first topic review on the investigation project *The CIT as new forms of interaction: a tool for the language students*, approved by the Universidad Antonio Nariño. In the first instance, it raises the importance of promoting investigations that aim to a rigorous inquiry on the languages that propose the new technologies, as well as on the relations that the users establish with them to come to a significant reference margin that contributes to the constitution of educational spaces that involve the CIT in a relevant way, that is to say, that are in conjunction with the practices that the above mentioned means promote. Secondly, it gives account of the first review of the state of the art of the investigations done on the CIT and education. Finally, it does a brief approximation to the proposal as such of the approved project, that consists on the narratives and manners of fiction that they can find in some virtual worlds as those proposed by the Role Playing Games.

Keywords: CIT, education, languages, fiction, practices.

**El objeto de la verdadera política es transformar las instituciones,
pero transformarlas de tal manera que estas instituciones
puedan educar a los individuos en el sentido de la autonomía.**

Cornelius Castoriadis

Introducción

La acción educativa se enfrenta a una serie de dificultades que surgen a partir de disposiciones actuales de instrumentalización de los saberes, de exclusión frente a ellos, con pérdida del sentido ético, disposiciones que conllevan a la realización de prácticas que muchas veces no responden a esta realidad urgida de soluciones relevantes. Sin embargo, ¿cómo reactualizar esas prácticas o posibilidades de acción? Bien sabemos que asistimos a un momento en el que las nuevas tecnologías abren el paso a nuevas formas de interpretación y de interacción con el mundo; proponen marcos de referencia diferentes a los de hace pocos años y, por tanto, indican la emergencia de cambios sociales difícilmente asimilables, significativamente, para el campo educativo. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacen parte de la nueva configuración social –global– a la que estamos asistiendo: propician cambios en las

disposiciones mentales, individuales y colectivas, consideradas éstas en términos de imaginarios, creencias y, en últimas, de posibilidades de interpretación. Quienes no acceden a estas nuevas configuraciones, que son, de hecho, espacio-temporales, quedan excluidos de las formas de interacción emergentes, las cuales suponen la transformación del sentido del mundo, por tanto, permanecen rezagados en la experiencia de un tiempo y un espacio pretérito, ajeno (García y Serna, 2002).

Ahora bien, para acceder a un uso relevante de las nuevas tecnologías no basta sólo con tener los objetos que hacen posible el ingreso a éstas, sino que es necesario disponer de un conocimiento práctico y de un capital cultural que vaya más allá de una relación pasiva de simple consumo, uno de los problemas más significativos que se



ha otorgado al uso de las TIC. Por ello, entre otras grandes tareas de nuestro tiempo, es urgente el pensar en la Universidad que el acto pedagógico debe involucrarse con las nuevas tecnologías, ya que éstas hacen parte de nuestro espacio y tiempo contemporáneos, pero sobre todo porque la educación tiene el deber de conducir hacia la autonomía (Castoriadis, 2002), y si son las TIC elementos que contribuyen de forma ineluctable a la estructuración social de nuestra época, el campo educativo es uno de los espacios que debe comprometerse con un trabajo riguroso de investigación para *conocerlos*; de lo contrario, como con insistencia se ha denunciado, seguirá contribuyendo a que la desigualdad y la exclusión sean *lo natural* de nuestras sociedades.

Sin embargo, el acceso que se tiene a ellas es en gran medida limitado a usos pasivos de consumo, por lo cual es urgente *construir* modos que amplíen esos usos de manera más significativa (en un sentido cognitivo y práctico), para que los estudiantes no personifiquen papeles pasivos de recepción y de consumo acrítico, sino que emprendan acciones reflexivas e innovadoras. Pero, ¿cómo caracterizar

formas de acercamiento relevante a las TIC en los jóvenes estudiantes del lenguaje?

Una propuesta puede ser educativa y socialmente relevante, en especial si parte de un campo destinado al estudio de los procesos educativos en general, y sobre el lenguaje en particular —es decir, el que comprenden las *licenciaturas en lenguas*—, en la medida en que tenga como objetivo principal el propiciar una compenetración amplia con este fenómeno ineludible que enmarca las nuevas tecnologías, porque finalmente es un nuevo lenguaje que requiere de relaciones y comprensiones específicas, y ello es posible sólo en la medida en que los agentes que pertenecen a este campo se involucren con ellas. Por tanto, deben generarse procesos no sólo de conocimiento directo, sino también de reflexión, de cuestionamiento, de investigación sobre las relaciones inéditas que se están estructurando a partir de los usos de las TIC y que transforman los modos de estar en el mundo y con *el otro*. Sólo al tener este estado de cosas en mira se pueden generar propuestas de acción pedagógica y proyectos de investigación que se dirijan a generar nuevas formas de relación agente-educación-sociedad.

En un espacio de educación superior que se encarga de licenciados en formación es importante tener un acercamiento amplio a las nuevas tecnologías, en particular porque éstas se proponen como un elemento importante para la democratización del conocimiento (Camarero, 2008); no obstante, para que sea viable un acercamiento significativo, se debe partir no tanto de una promoción epistémica que plantea un objeto susceptible de *conocer* a partir de principios que proponen el advenimiento de una racionalidad superior o diferente a la que se asume como aquella que constituye el trasfondo sociocultural de las

En un espacio de educación superior que se encarga de licenciados en formación es importante tener un acercamiento amplio a las nuevas tecnologías, en particular porque las mismas se proponen como un elemento importante para la democratización del conocimiento.

prácticas, es decir, aquello que, particularmente en la institución educativa, se ha considerado como explicación paradigmática sobre la desigualdad de acceso al conocimiento y que radica en las *dotes* o capacidades de cada individuo (Bourdieu, 1967), sino que se hace necesario tomar este fenómeno desde su ocurrencia relacional y pragmática, es decir, desde el conocimiento de las relaciones que los usuarios establecen con él y que se entienden como prácticas de comunicación: es urgente indagar acerca de los lenguajes y relaciones que proponen las nuevas formas discursivas que implican las nuevas tecnologías y que cada vez son más importantes para el campo educativo.

Ahora bien, como en un principio se trata de examinar la manera en que se relacionan los agentes con los usos de las TIC, también se deben

explorar las posibilidades de interacción con el mundo, con la otredad y la mismidad que ellas podrían suscitar, por lo que es importante, en un sentido fuerte, indagar sobre su papel en la generación de nuevos lenguajes que se diferencian de los cotidianos, pero que, igualmente, los atraviesan. Esos nuevos lenguajes agencian prácticas comunicativas que aún carecen de indagaciones serias porque, en principio, se entienden como *ajustables* a los modelos conceptuales de la comunicación contemporáneos que se imponen; por ello, es urgente comprender cómo se configuran esas prácticas comunicativas que tienen como *medio* las TIC, pero que, finalmente y aunque no se perciba fácilmente, generan *nuevas formas de experiencia que necesariamente provocan nuevas formas de comprensión* del sí mismo, de lo humano, de nuestro mundo.

Un primer estado del arte sobre las TIC y la educación

I

Las disertaciones acerca de las *nuevas tecnologías* aunque sí han sido objeto de varios encuentros internacionales y algunos nacionales a propósito de su relación con la educación, en una revisión general se observa que la mayoría de ellas evidencian una preocupación por lo que los usuarios hacen con las nuevas tecnologías, pero no logran fraguar propuestas concretas sobre los nuevos usos que se le pueden dar a éstas o, mejor, sobre la forma de hacerlo, y si realizan las propuestas no hay una reflexión profunda sobre las consecuencias cognitivas y culturales que promueven. Por ejemplo, en relación con la escritura y la lectura, Emilia Ferreiro (2002) afirma que éstas han sido objeto de una pérdida de importancia cuando nos encontramos en la web con otras formas que no obedecen a una cierta *esencia* de la escritura y la lectura. Su conclusión es que no debemos alejarnos del libro como tal y que, aunque no podemos negar la presencia de las nuevas tecnologías en nuestras vidas, sí debemos aprender a manejar lo que nos encontramos en Internet en términos de textos, siendo críticos ante ellos. Así, se observa que Ferreiro, al tiempo que se preocupa por el hecho



del consumo pasivo de las TIC, también mantiene un gran escepticismo frente a ellas, además de que no materializa una propuesta con respecto a éstas, sino frente a los libros como tal.

Por otro lado, en el artículo “Cerrar la grieta cibernética entre el norte y el sur” (2003), escrito en el marco la primera fase de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de Información (CMSI) celebrado por la Unesco, nos encontramos con una referencia a los planteamientos de Mc Luhan, quien afirmó

No debemos alejarnos del libro como tal y que, aunque no podemos negar la presencia de las nuevas tecnologías en nuestras vidas, sí debemos aprender a manejar lo que nos encontramos en *internet* en términos de textos, ser críticos ante los mismos

que las nuevas tecnologías lograrían borrar las diferencias entre los países pobres y los del primer mundo. Sin embargo, en el mismo artículo se afirma que este pronóstico no se ha cumplido dado que los países con ausencia de poder adquisitivo no cuentan aún con las tecnologías para su beneficio, fenómeno que se denomina *brecha digital*. Lo anterior se corrobora con los siguientes datos estadísticos: “en los países ricos uno de cada tres habitantes tiene un ordenador, mientras sólo una de cada 130 personas tiene uno en África. Además, en 2003 el 19% de los habitantes del planeta representaban 91% de los usuarios de Internet y actualmente un tercio de la humanidad sigue sin tener acceso a la electricidad” (Unesco, 2003b: 38). Estas cifras alarman al organismo mencionado, y por ello tienen el propósito de: “colmar la brecha digital y garantizar un desarrollo armonioso, justo y equitativo para todos”, para lo cual se necesita generar estrategias de soporte en los países pobres. Asimismo, y siguiendo con este objetivo, a partir de las diferentes cumbres que ha realizado la Unesco se llegó a la declaración de 18 principios en torno al uso de las TIC; esta declaración se tituló: “Construir la Sociedad de la Información: un desafío global para el nuevo milenio” y los principios que contiene se pueden resumir en los siguientes compromisos que adquirieron diversos países del mundo:

- Construir una sociedad de la información, centrada en la persona, y que le permita el mejoramiento de la calidad de vida.
- Usar la tecnología para: erradicar la pobreza extrema y el hambre, instaurar la enseñanza

primaria universal, promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar asociaciones mundiales, todo lo anterior contemplado en *Declaración del Milenio*.

- Permitir la libertad de expresión.
- Velar por el respeto de la dignidad humana en el uso de las nuevas tecnologías.
- Considera las TIC como un medio y no un fin en sí mismas: “estas tecnologías pueden ser un instrumento eficaz para acrecentar la productividad, generar crecimiento económico, crear empleos y fomentar la ocupabilidad, así como mejorar la calidad de la vida de todos. Pueden, además, promover el diálogo entre las personas, las naciones y las civilizaciones”.
- Reducir la brecha digital.
- Usar las nuevas tecnologías para el fomento y el desarrollo de los niños, los jóvenes y las mujeres.
- Reconocer en las TIC a las minorías y poblaciones vulnerables en general.
- Por último se reconoce que para cerrar la brecha digital se requiere de la cooperación de todos los países.

Sumado a lo anterior, Annie Chéneau Loquay, fundadora de Africanti, un observatorio que estudia el alcance de las tecnologías de la información y de la comunicación en los países del oeste africano, advierte que “más allá de la transferencia de tecnología, hay que pensar en la creación de programas que se ciñan a las necesidades específicas de sus economías y de sus sistemas educativos que mezclan modernidad y tradición” (Unesco, 2003b: 78), lo cual indica que no basta con poseer las herramientas, puesto que sin una alfabetización digital contextualizada los usuarios no podrían acceder a las posibilidades que se les ofrece. La Unesco, teniendo en cuenta este panorama, invitó a miles a mujeres de países infopobres a una alfabetización que les permitiera acceder a la información contenida en la Internet; esta acción,

sostiene la Unesco, permitiría reducir la brecha digital. De tal forma, al estudiar los documentos que esta organización ha publicado con respecto a las TIC, se puede observar la necesidad que han tenido los gobiernos de los diferentes países en cuanto la instauración de normas y reflexiones que rijan los usos de éstas. Además, se evidencia el impacto global que tienen las TIC, lo que hace que se instaure como una preocupación humana; sin embargo, esta inquietud se ha traducido en la dotación de los países pobres con las diferentes herramientas tecnológicas, sin un marco teórico inmerso que permita a las personas beneficiadas relacionarse crítica y reflexivamente con éstas.

Por su parte, en el marco del Festival del Nuevo Cine Latinoamericano, celebrado en la ciudad de La Habana en 2002, se generaron reflexiones no sólo en torno al cine, sino también alrededor de las nuevas tecnologías, tratando temas como la industria cultural y la Internet. Una materialización de estas reflexiones la encontramos en el libro *Cine, cultura y nuevas tecnologías* (2003), en el cual se introduce un examen de este encuentro y se estudia la importancia de la industria cultural. En este libro nos encontramos con dos direcciones reflexivas: una que nos habla de lo que ofrece la Internet como tal en términos culturales; la otra se esgrime sobre un manto crítico acerca de las manipulaciones de este medio, que finalmente termina convirtiéndose en una mirada sumamente negativa sobre éste.

En primera instancia, denominan a este momento histórico como la era del conocimiento y la tecnología, la cual se encuentra evidentemente inmersa en el proceso de globalización. Este fenómeno del mundo globalizado impone como necesidad retomar la diversidad cultural como una forma que permite ver la infinita creatividad que se tiene como ser humano; además se asevera que la diversidad permite el conocimiento. En este marco se genera un nuevo concepto: el humanismo, entendido como una globalización más humana que tenga como referente la diversidad. Explica, además, cómo la industria cultural, turística, artesanal, entre otras, toma fuerza, puesto que se le da otra mirada a las diferentes expresiones culturales de las diferentes partes del mundo. Por otro lado,

con respecto a las nuevas tecnologías, en particular a la Internet, se hace primero un recuento histórico en el cual se postulan tres momentos en los que ha estado situada la tecnología, etapas que se definen teniendo en cuenta el enfoque o importancia que se le ha dado en el tiempo a ciertos elementos:

- El texto: en un primer momento las nuevas tecnologías es tuvieron al tanto de las producciones verbales con inventos como la imprenta, el libro, el periódico, entre otros.
- Sonido: en un segundo momento el hombre se interesó por el sonido con tecnologías como la radio, el magnetófono, el teléfono, el disco.
- Imagen: por último, las nuevas tecnologías se pusieron al servicio de la imagen reproduciéndola a través de grabados, TV, cine, etcétera.

La Internet es una tecnología que permite reproducir todos los elementos anteriores a la vez. Se señala, entonces, que la humanidad está ante una revolución tecnológica, en la cual se está reemplazando al cerebro. Más allá, se discute acerca de las desventajas que ofrece la Internet en cuanto la comunicación. Se asegura que la Internet no permite la integración planetaria porque su interés no está centrado en la convivencia planetaria en armonía, puesto que pertenece a empresas que responden a intereses particulares. Desde esta perspectiva se problematiza el concepto de libertad, planteando que al contrario de las afirmaciones



de los grandes dirigentes, la Internet no permite la libertad en tanto que se tiene mayor acceso a la información, por el contrario se sostiene que ésta depende, en gran medida, de la libertad que permita el área comercial. Así, al observar que el Renacimiento fue el que abrió paso a la liberación de las personas en tanto que permitió el acceso a la información como forma de alfabetización con la difusión a través de la imprenta, se postula una visión pesimista con respecto a la libertad en el presente, puesto que ahora la información es clasificada para los que poseen el poder adquisitivo. Sumado a lo anterior, se alude a la poca reflexión por parte de los gobiernos de los diferentes países en torno a las tecnologías, puesto que no se han gestado políticas concretas en torno al uso de las TIC que permitan un empleo importante de éstas.

etcétera, y se abandona una reflexión profunda en la cual se piensen las tecnologías como una fuente de conocimiento. Es en este panorama donde algunos trabajos como el del profesor Julio César Goyes (2003, docente investigador del Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura, IECCO, de la Universidad Nacional de Colombia, cobra relevancia, puesto que sugiere analizar los medios de comunicación desde la interpretación de la imagen.

Para empezar, Goyes propone cuatro derivas sobre las cuales plantear el estudio de la imagen: la primera de ellas explora y cuestiona la percepción en su diversidad de lenguajes: oralidad, escritura, imagen. Para abordar este primer punto, Goyes inicia afirmando que la percepción está mediada

el Renacimiento fue el que abrió paso a la liberación de las personas en tanto que permitió el acceso a la información como forma de alfabetización, con la difusión a través de la imprenta, se postula una visión pesimista con respecto a la libertad en el presente, puesto que ahora la información es clasificada para los que poseen el poder adquisitivo.

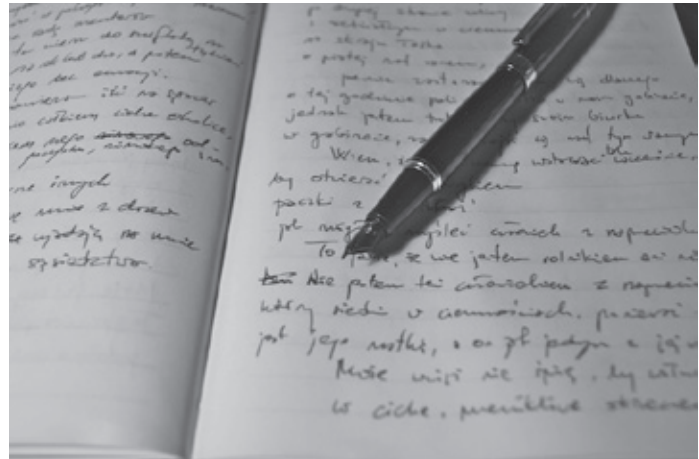
II

Ahora bien, en cuanto a la cuestión sobre cómo abordar los medios de comunicación en la educación, también se han realizado acercamientos interesantes por parte de algunos docentes que se han enfrentado alguna vez al reto que éstos les imponen, pues una preocupación evidente es que muchas veces los estudiantes desplazan sus labores académicas por el goce que producen las nuevas tecnologías como la Internet, el televisor, los video juegos, entre otros; es por ello que se hace necesario involucrar las TIC a los procesos llevados a cabo en el aula. No obstante, una denuncia frecuente que se encuentra en las disertaciones con respecto a este tema consiste en que, cuando se hace la tarea de acercar las TIC a la institución educativa, la mayoría de las veces se reduce a la obtención de recursos tecnológicos, como computadores, video beam, proyectores, cámaras,

por determinaciones históricas, es decir que según la época se le da privilegio a ciertos sentidos configurándose así un tipo de percepción; de este modo, con la invención de la imprenta se privilegió la visión en la interpretación tipográfica, por lo que se consideraba culta y hasta contemporánea a la persona que supiera leer y escribir. Actualmente, con las TIC, es evidente la importancia que juegan los sentidos del oído y la visión, los cuales son estimulados simultáneamente por los recursos con los que cuentan las nuevas tecnologías; nada más este hecho da cuenta de que hoy en día las personas necesitan saber más allá del leer y escribir, conocer y manejar las nuevas tecnologías. A lo anterior se suma el hecho de que las concepciones de mundo de las personas que se comunican a través de la escritura son distintas a las de quienes se comunican a través de las nuevas tecnologías.

Continuando con el planteamiento anterior, Goyes afirma que la modernidad latinoamericana no llegó con la ilustración sino con la televisión, puesto que la imagen que circula en este medio permitió realmente el acceso de las masas al conocimiento. A propósito, el autor aclara que la imagen no es una invención nueva, sino por el contrario es tan antigua como el gesto, el tacto, el grito o el silencio, lo cual ha pasado desapercibido en la educación porque aún no se piensa una pedagogía para la enseñanza de los lenguajes icónicos a pesar de que la escuela se ha valido de éstos para enseñar ciertos conceptos de las ciencias naturales, de la lengua materna, de las ciencias sociales, entre otros. Otro aspecto importante en esta perspectiva es que la escuela se adapta a las nuevas tecnologías de manera muy lenta, puesto que mira hacia el pasado para mantener una cultura perdurable, en tanto que su antagonico vive el presente y promueve lo efímero. Goyes manifiesta entonces que en la escuela se siguen manejando las formas de comunicación que sólo privilegian la palabra escrita o hablada, olvidando que éstas ya no son las únicas formas de interacción de las cuales se valen los estudiantes y, de esta forma, la pedagogía está olvidando una de sus principales tareas: preparar a los sujetos para interactuar con el entorno.

En un segundo momento, Goyes propone la posibilidad de una pedagogía de la imagen desde la semiótica y la hermenéutica. En primera instancia afirma que Occidente se ha empeñado en mantener una hegemonía del saber a través del a escritura y el libro, desplazando a la imagen al argumentar que ésta es ilusoria, lo cual es susceptible de ser refutado si se tiene en cuenta que nuestras ideas se sustentan en la imagen en tanto que no vemos la realidad directamente, pues ésta no es un lugar estático, sino un cruce simbólico: la realidad ésta es representada en nuestra mente a través de la imagen. Como complemento a la afirmación anterior, el autor diferencia entre el ver y mirar. Define el primero como una actividad que permite recoger la información del entorno a través del canal de los ojos; esta acción nos permite ser conscientes del mundo exterior. Por otra parte, define el mirar aclarando que a pesar de surgir de una acción física (el ver), la trasciende puesto que el sujeto interpreta lo visto.



En tercer lugar, Goyes define la imagen para justificar el estudio de ésta en el ámbito escolar. El autor entiende la imagen como un modo de representación de la percepción visual que se asemeja o se aleja de aquello que se llama realidad. Sin embargo, estas representaciones icónicas dependen del contexto social, por ello se afirma que las imágenes no son reproducciones sino una forma de figurar significados sociales, logrando una comunicación con el mundo. En este ámbito la escuela debe estudiar la imagen en tanto que analizarla equivale a entender cómo se representa la sociedad a sí misma. Por tanto, los estudios de la imagen en la escuela deben tener en cuenta las siguientes relaciones que se establecen con la realidad:

- Simbólica: un puente entre lo divino y religioso y que hoy se ve desplazado a la publicidad.
- Epistémica: la información que brinda la imagen construye una forma particular de conocimiento.
- Estética: la imagen proporciona sensaciones y acciones emotivas.

Por último, en un cuarto momento hace una valoración sobre la imagen dentro del contexto educativo apoyándose en la imaginación como facultad reordenadora de la representación. En primera instancia, sostiene que por años la educación ha utilizado la imagen de forma mecánica, es decir, como instrumento para explicar conceptos

ajenos a ésta, olvidando que la imagen es emotividad, ideología, identidad, responsabilidad social, etcétera. Al reflexionar sobre los hechos que los estudiantes observan en sus pantallas, tales como el 11 de septiembre, la caída del muro de Berlín, la parapoltica, entre otros, y enfatizar en que las personas ven diariamente el mundo a través de imágenes, Goyes se pregunta: ¿cuál es el papel del docente frente a este fenómeno? En primer lugar, el profesor debe abandonar aquella idea falaz del intelectual ajeno a la televisión; si el docente quiere trabajar con las imágenes que circulan en los *mass media*, debe acercarse a ellos. En segundo lugar, el profesional de la educación debe motivar a sus estudiantes hacia la inferencia, es decir, hacer ver a sus estudiantes que la imagen no es la realidad, y que requiere de una lectura que permita imaginar lo no representado; al respecto, entonces, se debe entender la imaginación como una energía re-organizadora de la representación, que rompe lo establecido e impuesto. Por último, el docente no debe utilizar la imagen de forma didáctica y/o instrumental para la aprensión de conceptos, esto implica también abandonar la idea del libro como única fuente de conocimiento.

Otra publicación a la que vale hacer referencia es la que realiza el Instituto Cervantes con el libro *Saber escribir* (2006), en donde señala la importancia de enseñar cómo leer y cómo escribir en la

web, sin olvidar lo que significa la escritura en las nuevas tecnologías. Con el ingreso de la Internet a la vida cotidiana de las personas, los signos gráficos de la lengua han sido modificados para expresar ideas que generalmente se hacen evidentes a través del lenguaje o comunicación no verbal (es el caso de los emoticones realizados con letras y signos de puntuación, los cuales para ser leídos deben ser rotados 45° hacia la derecha: por ejemplo XD significa carcajada, :-(significa tristeza, :-) significa alegría, o también el de la construcción de párrafos, los cuales deben formarse con la oración directriz al inicio, de tal forma que el lector encuentre con mayor rapidez la idea principal). Estos cambios en la escritura evidencian que hoy en día se deben desarrollar nuevos conocimientos y competencias que permitan entender los muchos signos y mensajes que circundan a nuestro alrededor.

Por otra parte, es claro que el uso de las nuevas tecnologías en el aula exige la participación del docente, quien debe estar actualizado no sólo en el uso de las diferentes herramientas tecnológicas, sino estar al tanto de las posturas teóricas que justifican el uso de éstas en los centros educativos, pues el profesor es el principal motor para que se dé el cambio en la educación y, por tanto, debe estar al tanto de las implicaciones sociales, ideológicas, epistémicas, entre otras, que subyacen a las tecnologías. Dicho lo anterior, se puede observar que los estudios sobre las nuevas tecnologías se han limitado a ver su relación con la educación, en especial en las aulas de clase, como es el caso del profesor Goyes, quien propone unas opciones de análisis de estas tecnologías pero al interior de la educación, olvidando que los niños y jóvenes tienen relación con las TIC también, con más frecuencia, fuera de la escuela. Asimismo, los estudios y reflexiones sobre las tecnologías han versado en primera instancia en la dotación de equipos a los estudiantes, con la falsa creencia de que los recursos mejorarán la calidad educativa; es el caso del “Programa computadores para educar”, liderado por el Ministerio de Comunicaciones de Colombia, el cual promociona la donación de computadores para luego darlos a algunas escuelas, en especial rurales, pero sin ninguna reflexión sobre los usos y posibilidades de éstas.



La ficción en los mundos virtuales

Ante este panorama, vemos que, aunque se han propuesto proyectos que nutren la relación de la educación con las TIC, aún no contamos con un desarrollo significativo en las políticas de la escuela con respecto a las TIC porque en la investigación, en general, no se ha tenido en cuenta el tipo de relaciones que pueden tener las personas que faciliten el acceso cognitivo a estas nuevas tecnologías. Además de ello, el problema es que el lenguaje de las TIC no es claramente desentrañable para gran parte de sus usuarios y, aunque produce disposiciones mentales culturales (imaginarios y creencias) que, finalmente definen las prácticas (Searle, 1992; Bourdieu, 1990, Castoriadis, 1989), para sean propositivas y participen de la restructuración constante del lenguaje mencionado es necesaria una comprensión amplia de éste.

Debido al impacto mundial que las tecnologías han tenido, cada vez es más evidente la necesidad de que los países proyecten políticas de desarrollo que involucren los medios y las TIC en los diversos campos sociales, en particular, el de la educación. En Colombia, por ejemplo, se han venido implantando programas de capacitación a los docentes en el tema, con la dotación de equipos (computadores) a los diferentes planteles escolares, además de la intervención en los currículos para que sean actualizados según las TIC (OEI, 2009), entre otros. Pero, como lo afirma Luz Aguilar, no se pueden establecer políticas sobre las TIC y los medios sin antes realizar diagnósticos y estudiar rigurosamente el contexto curricular y cultural en el cual se proyectan. También, según documentos que la Unesco ha publicado al respecto, sabemos sobre la necesidad que han tenido los gobiernos de los diferentes países en cuanto a la instauración de normas y reflexiones que rijan los usos de los medios y las tecnologías; sin embargo, esta inquietud se ha traducido en la dotación a los países pobres con las diferentes herramientas tecnológicas, sin una producción investigativa suficiente que permita crear proyectos cuya finalidad sea el que las personas puedan relacionarse crítica y reflexivamente con éstas.



Según lo anterior, es necesario que en Colombia se realicen investigaciones sobre las prácticas de comunicación que disponen las TIC porque es necesario profundizar en el conocimiento sobre las estructuraciones discursivas y semánticas que contienen estos medios, además de sus implicaciones en las prácticas de relación con el entorno, con la otredad y con el sí mismo, las cuales son prácticas comunicativas, que se proyecten políticas de desarrollo e inclusión social, además de que, sin duda, se fragüen ejercicios de enseñanza-aprendizaje importantes. Lo anterior porque, aunque se creen mecanismos de acercamiento, también vemos posturas críticas frente al tema, en particular, sobre los usos que hacen los jóvenes de estas tecnologías que no se pueden ignorar porque, sin duda, éstas se orientan hacia las disposiciones estructurales que tales medios efectúan sobre ellos.

Sin embargo, como en nuestra investigación vemos que es importante involucrar las relaciones que los agentes ya han establecido con las TIC, muchas veces constituidas en espacios de ocio, y que la mayoría de los profesores desconocemos, pensamos que un modo interesante de explorar esos nuevos lenguajes y prácticas y trabajar con ellos es promover acercamientos a las narrativas que contienen las TIC ya que pueden ofrecer caminos

para caracterizar los modos emergentes de relación con ellas. Las formas en que se estructuran las narrativas en los mundos virtuales generan nuevas experiencias y las podemos encontrar desde las redes sociales hasta los juegos de rol y los sitios destinados a ofrecer o dar la posibilidad de construir diferentes tipos de información. Se trata, entonces, de promocionar una alfabetización que tiene en cuenta el conocimiento ya experimentado por los agentes involucrados, en este caso, los estudiantes. Las narraciones que ofrecen las TIC, en particular, las que se encuentran y construyen en la web, generan modelos de pensamiento que no se pueden seguir ignorando.

Para llevar a cabo lo anterior, decidimos tomar como eje conceptual y orientador el que propone la teoría de la ficción literaria, no en un sentido reduccionista o maniqueo, pues es evidente que la literatura tiene sus propias configuraciones y el sentido de su existencia, aunque inefable, también es propio. Más allá, creemos que el concepto de mundos posibles puede trasladarse al análisis de la constitución de ciertos espacios virtuales, en particular, los *juegos de rol*, sobre todo por los efectos que puede tener en sus usuarios, además de que comparten cierto estatus de inutilidad con la ficción literaria. Por ejemplo, no es un secreto que la ficción se considera, en el sentido común, como un campo al que sólo se acercan unos pocos porque son considerados intelectuales y tienen tiempo para ello, o porque es obligatorio realizar un mínimo abordaje en las instituciones escolares. Aunque esto es un asunto que cuestiona nuestra relación con la lectura, también es cierto que, como tal, la ficción no goza de un estatus muy acogedor entre nosotros porque, en pocas palabras, no le se considera como algo útil. Se puede

mejorar nuestro bagaje cultural a través de la lectura, por ejemplo, sobre historia, sobre la composición espacial y sociocultural de otros países o sobre los últimos adelantos de la ciencia y la tecnología, así como también podemos incrementar nuestros conocimientos en el campo profesional en el que nos desenvolvemos; pero la ficción y la narración son asuntos que no se relacionan con nuestra realidad, con los problemas que nos aquejan y, por tanto, no tiene importancia para nuestras vidas. Sin embargo, el problema de la ficción, su importancia y su relación con la realidad ha sido objeto de muchas disertaciones que nos dan muchas pistas para responder a la pregunta del *porqué* todos debiéramos involucrarnos con este mundo *poco útil*.

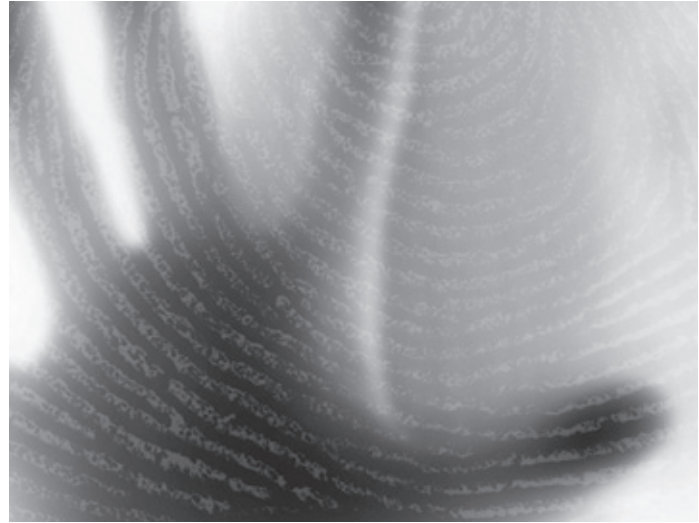
Es así como en el libro *Teorías de la ficción literaria* (Garrido, 1997) nos encontramos con varias disertaciones desde diversas perspectivas sobre el problema científico y filosófico de la ficción, es decir, sobre la seductora cuestión acerca de “la irrefrenable tendencia humana a dar forma a los productos de su imaginación” (Garrido, 1997: 11). En su introducción, Garrido hace un corto recorrido sobre las propuestas que han problematizado a la ficción desde lo ontológico, lo semántico y lo pragmático; en especial, hace énfasis en el giro que, en los estudios de la ficción, ha tenido la perspectiva aristotélica sobre la mimesis, pues en recientes estudios se le da un enfoque ontológico a la ficción al considerarla como un *mundo posible*: definido, desde Leibniz, como algo que no es actual pero existe. Es decir, se define a los mundos posibles de la ficción como algo real que se ha emancipado del mundo fáctico, y que, por tanto, no tiene porqué hacer una imitación verosímil de este último, por más que hablemos de *novela realista*, pues, finalmente, el texto literario crea un

En Colombia, por ejemplo, se han venido implantando programas de capacitación a los docentes en el tema, con la dotación de equipos (computadores) a los diferentes planteles escolares, además de la intervención en los currículos para que sean actualizados según las TIC (OEI, 2009)

mundo posible con su propia lógica que puede ir en contra de las leyes naturales del mundo real.

Por otro lado, y con respecto a lo que más nos interesa en nuestra investigación, también se han elaborado estudios acerca de la relación mundos posibles-nuevas tecnologías. Por ejemplo, en el trabajo de Jesús García Jiménez (Pons y Jiménez, 1998), titulado: “Narrativa y nuevas tecnologías”, se parte de la noción fundamental de la narración, es decir, de la fabulación, entendida ésta como necesidad histórica para la supervivencia de los individuos y los grupos sociales. Sin embargo, aunque García plantea las características de las contribuciones de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la creación narrativa, dichas contribuciones se quedan en el aspecto hipermedial al cual está supeditada la narración. Es así que el autor presenta un recorrido por la incursión de la informática en el cine y el desarrollo de la interactividad en el arte cinematográfico, la influencia de las nuevas tecnologías en otros sistemas semióticos como la hipernovela, el teatro interactivo, los videojuegos y el software que capacita para la estructuración de historias, exponiendo dicha influencia desde el territorio de la técnica. Asimismo, Francisco García García (Pons y Jiménez, 1998) en su trabajo titulado: “Realidad virtual y mundos posibles”, parte de considerar esta categoría no sólo como “una representación ni una simulación de la realidad, sino un modelo de construcción por el que podemos interaccionar en un nuevo espacio construido” (p. 273). Adicionalmente, justifica la ambivalencia del término “realidad virtual” –que a primera vista podría ser una paradoja semántica–, aludiendo a que aunque el primer término refiere a lo real y, el segundo, a lo ausente, existe un momento en el cual los dos instauran la representación y un grado de realidad que se articula entre el “referente y su existencia”. En esa medida, el autor presenta al relato como el eje a través del cual se describe el mundo, y sustenta que la realidad virtual se construye con modelos narrativos o lúdicos. Desde allí presenta varios tipos de realidad virtual tales como: programas de inmersión (casco), a través de la ventana (a través del monitor), de tercera persona (cámaras de video, personas reales en entornos virtuales), en la

red, telepresencia, mediante los cuales se evidencia que la realidad virtual se constituye por la lectura, entendida ésta como tejido de representaciones. Sin embargo, aunque la propuesta se presenta novedosa e interesante, falta un acercamiento más profundo a las dinámicas de la lectura y la escritura en el ámbito educativo.



Como investigadores en el campo de la educación, consideramos que una propuesta que problematice las estructuraciones discursivas y las relaciones comunicativas que se construyen a través de las TIC es muy importante, puesto que en el país deben generarse estrategias para que efectivamente los usuarios participen en la construcción de tal lenguaje, pero con una reflexión profunda sobre lo que éste impone en nuestro contexto y a través de la configuración de prácticas comunicativas de forma más democrática e inclusiva (Camarero, 2008; Etxeberria, 1999; Estalló, 1995; Bonder, 2001); y esto porque las TIC, a la vez que comprenden nuevas formas de percepción que involucran otros sentidos (Goyes, 2006), se incluyen como agentes que transforman y proponen nuevas formas de percepción de las culturas contemporáneas, así como herramientas que necesitan de nuevas formas de lectura y escritura por parte de los usuarios (Instituto Cervantes, 2006; Annie Chéneau

Loquay, en Unesco, 2003; Vásquez, 2002), que no pueden comprenderse a través del establecimiento de reglas para tal fin, sino que deben generarse procesos de investigación que cuestionen, pero que también abran caminos para que las prácticas que hasta el momento se han generado con las TIC sean mucho más relevantes de lo que son, y

que se dirijan a promocionar la autonomía, una cuestión bastante eludida en nuestros tiempos. Nosotros hemos elegido un camino complejo, el de comprender las narrativas que proponen algunos mundos virtuales, pero, en general, el fin es contribuir a promover esas nuevas prácticas de las que, últimamente, también se habla bastante.

Referencias bibliográficas

- Baigorri A. y Fernández R. (2004), *Botellón, un conflicto postmoderno*, Barcelona, Icaria Editorial.
- Bem, D. J. (1972), "Self-perception theory", en Berkowitz, L., *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 6, Nueva York, Academic Press.
- Bonder, G. (2001), "Las nuevas tecnologías de la información y las mujeres: reflexiones necesarias" [en línea], Reunión de Expertos sobre Globalización, Cambio Tecnológico y Equidad de Género, Sao Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001, disponible en: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/noticias/nue_tec.htm consultado el 20 de noviembre de 2009.
- Bourdieu, P. (1967), *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor.
- (1985), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal S.A.
- (1990), *El sentido práctico*, Madrid, Tecnos.
- Buettell, J. (1990), *Adventure games are on a roll*, Nueva York, Toy Book.
- Camarero, J. (2008), *Intertextualidad, redes de textos y literaturas transversales en la dinámica intercultural*, Madrid, Anthropos.
- Castoriadis, C. (1989), *La institución imaginaria de la sociedad*, Tomo II, Barcelona, Tusquets.
- (2002), *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto IV*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Davidson, D. (2003), *Subjetivo, Intersubjetivo, Objetivo*, Madrid, Cátedra.
- Estalló Martí, J. A. (1995), *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*, Barcelona, Planeta.
- Etxeberría Balerdi, F. (1999), "Videojuegos y educación", en Etxeberria, F. (coord.), *La Educación en Telépolis*, Donosita, Ibaeta.
- Ferreiro, E. (2002), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción [FAD] (2002), *Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos*, Madrid, FAD, Injuve.
- García R. y Serna A. (2002), *Dimensiones críticas de lo ciudadano. Problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Goyes, J. C. (2003), "Horizontes de la comunicación visual" [en línea], disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/horizontes_comunicacion_sesion14.pdf, recuperado: 2 de febrero de 2009.
- Habermas, J. (1992), *Teoría de la acción comunicativa*, Buenos Aires, Taurus.
- Instituto Cervantes (2006), *Saber escribir*, Madrid, Aguilar.
- Iser, W. (1997), "La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias", en Garrido, A. (comp.) (1997), *Teorías de la ficción literaria*, Madrid, Arco Libros.
- Jodar, E. y Jiménez, V. (2000, 14 de junio), "Síntesis del estudio sobre los efectos psicosociales de los juegos de rol en el desarrollo social y cognitivo

- de los menores”, en *Boletín Oficial de la Asamblea de Madrid*, núm. 46.
- Muñoz Luque, B. (2003), “Mujer y poder: una relación transgresora”, en *Organización y Gestión Educativa*, vol. 11, núm. 3, 8-14.
- Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2009, 19 de agosto), “Colombia - Más de 60.000 docentes han recibido capacitación en tecnologías e información” [en línea], disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5458>, recuperado: 25 de agosto de 2009.
- Pons, P. y Jiménez Segura, J. (1998), *Nuevas tecnologías. Comunicación audiovisual y educación*, Barcelona, Cedecs Editorial.
- Pérez O., M. (2000), *Lógica y metodología de la ciencia. Resultados clásicos y nuevas ideas*, Barcelona, Vicens Vives.
- Picton, J. (1985, March 3), “Fantasy game linked to murder, suicide”, en *Toronto Star*, A8.
- Searle, J. (1992), *Intencionalidad: un ensayo en la filosofía de la mente*, Madrid, Tecnos.
- (2006), *La mente*, Bogotá, Norma.
- Silvia, F. (1995), *Evaluación psicológica en niños y adolescentes*, Madrid, Síntesis.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994), *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor.
- Unesco (2003a), *Cine, cultura y nuevas tecnologías*, La Habana, Unesco.
- (2003b), *Cerrar la grieta cibernética entre el norte y el sur*, Unesco.
- Vásquez Rodríguez, F. (2002), *Oficio de maestro*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

Escuela y televisión: Dos miradas reflexivas

Darwin González Sierra*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas



Resumen

El presente artículo ofrece una reflexión a propósito de la relación medios de comunicación y escuela. Además, presenta un panorama del uso mediático en las realidades educativas recientes, enfatizando en algunos aspectos relacionados con la televisión.

El texto realiza una revisión conceptual a dos trayectorias problema que han abordado el tema: una mirada telefónica y una mirada analítico-reflexiva. Se apunta, entonces, a una lectura crítica del uso de los medios de comunicación por parte de los sujetos escolares.

Abstract

This article presents a discussion about the media and schools. It presents an overview of using media in the educational realities recent emphasis on the respective television.

The text makes a conceptual review of two paths problems that have approached the issue: a phone and an analytical look reflective. It is suggested, then, to a critical reading of the use of mass media on the part of the scholastic subjects.

Palabras clave: educación, comunicación, televisión, medios.

Recibido: 7 de septiembre del 2009 - Aprobado: 3 de noviembre del 2009

* Docente. Investigador del grupo "Educación-comunicación-cultura", Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro de la fundación Centro de Investigaciones y Análisis Sociales (caos), licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Si la escuela tiende a ser refractaria a la incorporación de nuevas tecnologías y suele cerrarle sus puertas, éstas acaban entrando indirectamente por la ventana: quienes asisten a ella viven un entorno cada vez más determinado por estas nuevas tecnologías.

José Manuel Pérez Tornero

El siguiente texto presenta un panorama global de las implicaciones del uso de los medios de comunicación dentro de la escuela, deteniéndose en dos miradas con respecto a la televisión: una telefónica

y otra de construcción y reflexión. El panorama y las miradas se fundan en los aportes actuales a la discusión de tal problemática.

Medios y escuela: una relación de cambio

Desconocer el desarrollo de la idea y representación de la escuela en la historia, como un antecedente claro de su situación actual, sería un equívoco; el cambio de las formas y métodos en su interior ha sido una constante a medida que la tradición del hombre avanza. La escuela de la academia, de la escolástica, de las aulas y de los ambientes exteriores muestra un proceso de cambio y transformación inherente.

Junto a los desarrollos tecnológicos y a la multiplicación de los textos en imprentas y talleres, el papel de la escuela se constituyó en un desarrollo de aumento y adquirió una función universalizadora. Los cambios de paradigmas científicos, sociales y políticos de la modernidad ofrecieron nuevas dinámicas en lo relacionado con la escuela como institución y, por supuesto, los adelantos tecnológicos que intervinieron en tales modificaciones.

En este camino, inventos como el teléfono, el telégrafo, la radio y las cintas magnetofónicas irrumpen para dar paso a una oralidad secundaria, una que como la de los orígenes guarda el sentido de comunidad, concentración y empleo de fórmulas, solo que mediada por la escritura; aquellos medios nacientes empezaron a actuar como suplentes de otros, como cartas, telegramas y mensajes escritos. El paradigma de la escuela cambia por completo en este estado de cosas.

Los medios implican nuevas dinámicas para la escuela; en las formas, en los contenidos, en los espacios, en los usos, en la enseñanza y, por supuesto, en el aprendizaje. La exigencia del giro es para profesores y para la institución completa.

De la misma forma, los medios representan y se entienden desde la relación de interacción o negociación entre el sujeto-actor, el medio (que funciona como texto) y el contexto al que pertenece:

asumimos entonces la radio, la prensa, la televisión, el cine y las más recientes tecnologías informativas y de comunicación, como agencias mediadoras entre los sujetos receptores y las otras instancias sociales que construyen y ponen en circulación significados colectivos (López de la Roche y Martín-Barbero, 1999: 25).

En la sociedad de la comunicación el saber y la información se ofrecen en difusión y expansión, la escuela que se presenta a espaldas vive una suerte de crisis. Por un lado está lo mencionado con la inconsistencia del currículo que se abstiene de responder a las necesidades de los educandos, así mismo, la resistencia a dirigir la mirada hacia otros lenguajes que garanticen un adecuado contacto con el mundo circundante;

hay, por otro lado, una dificultad para acceder a los recursos acordes con los actuales momentos. Reconocer estos aspectos es un primer paso que revela el cambio de mirada.

Los sistemas de socialización actuales le confieren a la escuela en su relación con los medios la necesidad de situarse en la cultura escolar: pensar en una participación, una comprensión, una novedad de los distintos procesos, y quizás un imperativo mayor: pensar la función socializadora de los medios.

Esta relación de cambio de la que hemos venido hablando, permite asumir la escuela como productora de un nuevo conocimiento que redefine el papel de sus actores. De esta forma, pasa de la lección a la acción: “la tarea de la educación en medios tiene que ver con la inteligencia colectiva y con los modelos de conocimiento y de entendimiento que desarrolla nuestra cultura” (Pérez Tornero, 2003). Para este fin, ha de abordar los distintos medios que hacen parte del corpus. Nos detendremos de aquí en adelante en dos miradas distintas para el medio específico de la televisión.

De la televisión usurpadora: primera mirada



Aunque en la actualidad gran parte de las reflexiones y propuestas¹ en torno al tema de escuela y medios se encuentran en una perspectiva de mediación y crítica, algunos teóricos defienden tesis según las cuales la televisión cumple una función enajenante con respecto a su público.

Los argumentos a favor de esta mirada muestran la transformación del escenario de la ciudad que modifica todas sus estructuras. Las instituciones que hacen parte de ella aparecen en crisis; la familia está trastornada y la escuela, cuando funciona, funciona mal.

El papel original de la escuela se concebía como una oportunidad de aprendizaje que era ofrecida por la observación cotidiana. Hoy los niños perciben de otra manera, y de esa forma la escuela deja de cumplir una función (la escuela nueva, por ejemplo, hace énfasis notorio al aprendizaje desde la observación y la experiencia). La otra mirada es la que da la *televisión*.

Los niños ven la televisión porque tratan de entender el mundo, sin embargo, tienen conflicto para descifrar lo que dice puesto que estos sujetos poseen limitaciones cognitivas a causa de su edad de desarrollo. En esta tesis defendida por John Condry (1998: 70) se culpa a la escuela de ese influjo, “si la escuela fuera más eficiente, la televisión no sería tan poderosa”.

Para desarrollar estos conceptos, Condry hace referencia a dos factores definitivos para abordar la influencia que ejerce la televisión: *exposición y contenido*. Cuanto mayor sea la exposición del niño o joven a la televisión, mayor será la influencia que ésta ejerce en él. Se cuestiona el número de horas, los momentos de verla y en suma, el tiempo entregado. Por su lado, el contenido determina la influencia, no obstante la sola exposición basta.

¹ A este respecto, la perspectiva latinoamericana es bien conocida y difundida. Ver, por ejemplo, los aportes de Martín-Barbero en el texto clásico *Proyectar la comunicación*.

El papel original de la escuela se concebía como acceso a una oportunidad de aprendizaje que era ofrecida por la observación cotidiana. Hoy los niños observan de otra manera, y de esa forma la escuela deja de cumplir una función (la escuela nueva, por ejemplo, da un énfasis notorio al aprendizajes desde la obsevación y la experiencia). La otra mirada es la que da *la televisión*.

Hablar de la exposición lleva a repasar los efectos contiguos que produce la televisión. “Independientemente de lo que se les proyecta, los niños que miran mucho la televisión tienden a leer menos, a jugar menos y a ser obesos. Estos son los efectos indirectos de ver continuamente televisión” (Condry, 1998: 72). Los problemas de desarrollo en los niños tendrían así una fuerte conexión con la televisión que aparece catalogada, en esta mirada, como una ladrona del tiempo.

Por otro lado, las temáticas y los contenidos habituales de los programas televisivos son encargados de modificar las actitudes (modos, caracteres, formas), creencias (escala de valores, opiniones) y acciones de los niños. Si un niño ve dibujos animados, lo hace porque poseen una forma atractiva, se ven bien marcados; con estas características cautivan su atención, lo que no implica que comprenda lo que se dice.

Condry entiende la televisión como un agente de sustitución y distorsión. De sustitución porque reemplaza figuras, conceptos y las mismas instituciones que intervienen en la socialización de los niños; de distorsión porque modifica la realidad, no informa sino que desinforma y la muestra desde intereses particulares y enajenantes. Esas distorsiones también son distintas entre los niños y las niñas, el seguimiento de arquetipos cambia entre los sujetos de acuerdo con su sexo. El problema de la televisión es también un problema de género.

Fundamentalmente la televisión es una institución comercial que responde a la necesidad del mercado; es una suerte de espejo de la recordación de los espectadores que cobran un papel de audiencia, con todas las implicaciones que conlleva esta denominación.

Televisión y escuela comparten algo en común: su relación con el tiempo; “ni la televisión ni la escuela promueven el interés hacia las materias de estudio más allá de lo que permite el reloj; hecho que trivializa el interés por el saber” (Condry, 1998: 79). La amplitud del contenido y su profundidad están dadas por la duración del programa, el tiempo funciona como un dictador que da paso y permiso a decir o mostrar algo.

Pero esta mirada también se entrega a los imaginarios. Según ella, en la televisión funcionan mecanismos que atrapan al televidente ofreciéndole modelos de vida que se estructuran desde la riqueza que se muestra y el trabajo que se ataca. Al mismo tiempo, la televisión niega al niño la capacidad de imaginación y creatividad.

La perspectiva de Condry es de denuncia y solo al final menciona algo que se podría hacer, esto sería llevar a los niños a una lectura y uso del medio, sólo que es bastante improbable que pueda hacerse, según sus tesis. Al mismo tiempo, bajo esta misma línea de Condry existe una postura más, la de Karl Popper, que sí propone un modelo.



El modelo de Popper

El filósofo británico hace una relectura de Condry y afirma con él que la televisión es una fuerza para el mal pero, aporta Popper, que puede serlo también para el bien. La opción para tal fin es el modificar los contenidos.

Un asunto que interviene en el problema que afecta a la televisión es la competencia, ella hace que la calidad de la oferta sea mala. Popper recuerda el pasado de la televisión como un momento de gracia:

si reflexionamos sobre la historia de la televisión, veremos que, en sus primeros

años, era bastante buena. No había las cosas malas que llegaron después; ofrecía buenas películas y otras cosas discretas. La razón de esto está, en parte, en el hecho de que en sus inicios no había competencia o ésta era escasa, y la demanda aún no se había extendido (Popper y Condry, 1998: 44).

Frente a este estado de cosas, Popper postula un modelo que permitiría solucionar el déficit presentado por la televisión en su relación específica con los niños y jóvenes que asisten a la escuela. Se trata de una *patente* que podrá ser concedida luego de un curso de adiestramiento, es una propuesta para modificar los contenidos.

Los receptores de esta propuesta serían los realizadores de televisión (productores, actores, técnicos, etc.) que deben saber que la educación es responsabilidad de unos y otros por total. El curso que desarrolle la patente tendría que llevar a formar claridad entre lo que es la realidad y la acción en los programas televisivos, sobre todo, teniendo en cuenta que —para Popper— existe cierto nivel de aprendizaje y de inteligencia necesario en las víctimas de la televisión para distinguir entre lo que se les ofrece como realidad y lo que se les presenta como ficción. El modelo tendría que activar esos mecanismos de la inteligencia y cambiar la perspectiva del televidente. Con Popper ya no hay televidentes, espectadores o audiencias; existen víctimas.

En la primera mirada, se encuentra un enfoque de Apocalipsis y de limitación en la relación de la televisión con la escuela. Se denuncia la influencia que hay en el espectador, pero no se tiene en cuenta como agente activo de la relación. La postura de Condry no conduce a un proyecto de diálogo, y la de Popper sólo se ocupa de los realizadores en función del contenido que ofrecen. Por supuesto que a la par de esta mirada existe otra que va más allá y se muestra como dialógica y reflexiva.



Los niños ven la televisión porque tratan de entender el mundo, sin embargo tienen conflicto para descifrar lo que dice puesto que estos sujetos poseen limitaciones cognitivas a causa de su edad de desarrollo. En ésta tesis defendida por John Condry se culpa a la escuela de ese influjo, “si la escuela fuera más eficiente, la televisión no sería tan poderosa

Mediación y reflexión: otra mirada

Reconocer que el uso crítico de la televisión se da luego de un aprendizaje complejo y de distintos niveles, es un punto de partida para vislumbrar una nueva mirada; admitir la necesidad de acercarse a ella, brinda la posibilidad de reflexionar sobre estrategias que den cuenta de la mediación que puede existir entre los niños y los procesos cognitivos y comunicativos con los que se relacione en sus distintos escenarios de interacción.

Una denuncia está inmersa en esta perspectiva al referenciar la ruptura de dos tendencias en el abordaje de la escuela y los medios: una mítica (que confiere a los medios masivos responsabilidades y cualidades que no le corresponden y le conceden un papel forzado frente al problema educativo) y otra opositora a su uso. Responder a esta ruptura es un propósito de la segunda mirada.

Inicialmente, el uso dado a la televisión está inmerso en lo rutinario, o lo que es mejor, se constituye en un uso mecánico. La postura de esta mirada se encamina a dar un giro que demanda entender que la televisión “es un hecho multiforme, complejo y, sobre todo, plural” (Pérez Tornero, 1994: 40). Es innegable que perspectivas múltiples, diferentes experiencias y posturas enriquece el proceso de recepción. De ahí surge lo que podrían ser tres requerimientos para ese propósito:

- Entender que usar la televisión parte de un acto consciente del sujeto que se enfrenta a ella. Consiste, entonces, en asumir un papel activo de interacción frente al medio específico.

- Comprender el lenguaje particular que utiliza la televisión, esto es, saber leerla: “Leer televisión no es una actividad ni automática, ni espontánea. Es fruto de un aprendizaje —más o menos consiente—, una actividad mental compleja que estimula el raciocinio, la lógica y la imaginación” (Pérez Tornero, 1994: 94). La entendemos desde una postura semiótica.
- Finalmente, debemos conocer que se trata de un instrumento tecnológico de distribución, almacenamiento y registro de información. Con esto, podremos interactuar dentro de la dinámica televisiva, con sus respectivas estructuras, formas y contenidos.

El encuentro de esta opción en el uso de la televisión implica un imperativo para la escuela; ésta debe proveer al niño de unas herramientas que le permitan enfrentar el compromiso televisivo. Una de las propuestas que surgen de esta mirada es la de una *competencia televisiva*, muy acorde con los postulados de la pragmática contemporánea: “no es posible ni educar con la televisión (o aprovechando la televisión) ni educar para utilizarla críticamente si antes no se dispone de una cierta competencia en el medio” (Pérez Tornero, 1994: 39). La competencia televisiva es un modelo que responde a la inquietud actual sobre el fenómeno televisivo.¹

¹ A este respecto se han realizado iniciativas interesantes en nuestro país: ver, por ejemplo, el proyecto de investigación realizado por Bustamante (2004).

Escuela y medios en la producción de sentidos

La incorporación de nuevos lenguajes es una exigencia para la actual escuela: interactuar con el cine, la televisión, la publicidad, la prensa y la multimedia es indispensable si se quiere llegar con éxito a los niños y jóvenes. No se pueden diseñar estrategias y metodologías apropiadas si antes no hay una competencia² en el manejo de las herramientas que permitirán implementarlas. La articulación de los procesos se hace urgente si se espera que de la escuela en su relación con los medios surja una producción de sentidos.

Tanto las acciones metodológicas como la reflexión de esas acciones es una tarea conjunta;

el docente que diseñe debe hacerlo a partir de una inquietud surgida de su propia práctica y del análisis que hace de ella. De la misma forma, los resultados de tales diseños deben ser confrontados con la realidad de los jóvenes: ¿Se responde a las expectativas?, ¿se cumple un verdadero papel?, ¿se construye, se produce sentido?

La relación de medios y escuela permite salir de individualismos para pensar desde dimensiones comunicativas, dialógicas y culturales. Una educación que se relaciona con la televisión, con la radio y con la internet muestra una educación en marcha por el camino del siglo XXI.

la escuela; ésta debe proveer al niño de unas herramientas que le permitan enfrentar el compromiso televisivo. Una de las propuestas que surgen de esta mirada es la de una *competencia televisiva*, muy acorde a los postulados de la pragmática contemporánea: “no es posible ni educar con la televisión (o aprovechando la televisión) ni educar para utilizarla críticamente si antes no se dispone de una cierta competencia en el medio

Referencias bibliográficas

Ampuero, J. (1992), *Los medios sí pueden educar*, Lima, Asociación de comunicadores sociales de lima.

Bustamante, B. et ál. (2004), “Propuesta de un modelo pedagógico de competencia televisiva”, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carpentier, E. y McLuhan, M. (1968), *El aula sin muros: investigaciones sobre técnicas de comunicación*, Barcelona, Ediciones de Cultura Popular.

Condry, J. (1998), “Ladrona de tiempo, criadora infiel”, en Popper, K. y Condry, J., *La televisión es mala maestra*, México, Fondo de Cultura Económica.

Ferrés, J. (1994), *Televisión y educación*, Barcelona, Paidós.

Huergo J. y Fernández M. (1999), *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Colegio Académico de Comunicación y Educación.

2 La *Propuesta de un modelo pedagógico de competencia televisiva* asume la perspectiva semántico-comunicativa para abordar la idea de competencia.

- López de la Roche, M. y Martín-Barbero, J., et ál. (1999), *Los niños como audiencias*, Bogotá, Ministerio de Comunicaciones.
- Martín-Barbero, J. (2000), “Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar”, en *Revista Reflexiones Académicas*, núm. 12, Universidad Diego Portales, Santiago.
- (2003), *La educación desde la comunicación*, Bogotá, Grupo editorial norma.
- (2004), “Una escuela ciudadana para una ciudad escuela”, en *Educación y Ciudad*, revista del IDEP, Bogotá, IDEP.
- Martín-Barbero, J. y Rey, G. (1999), *Los ejercicios del ver*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. “Lineamientos curriculares para lengua castellana” [en línea], disponible en: www.mineduacion.gov.co
- Ong, W. (1996), *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Tornero, J. (2003), “Educación en medios: perspectivas y estrategias”, en Aguaded Gómez, J. I.(coord.), *Luces en el laberinto audiovisual: Congreso Iberoamericano de comunicación y educación*, Universidad de Huelva.
- (1994), *El desafío educativo de la televisión*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- Popper, K. y Condry, J. (1998), *La televisión es mala maestra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Valderrama, C. (ed.) (2000), *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Participación de los movimientos sociales de los pueblos indígenas en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 para la redefinición del concepto de inimputabilidad en el campo jurídico colombiano¹

René Alfonso Cañón Pineda²

Universidad Jaume I de Castellón, España.



Resumen

El presente escrito resume el desarrollo de una investigación sobre la incidencia de los aspectos relacionados con el poder estatal y su establecimiento por medio de los discursos reconocidos por la sociedad como verdaderos y acordados desde el campo jurídico, en la participación de los movimientos de poblaciones indígenas en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991. El objetivo fue identificar las estrategias y acciones que se desarrollaron para la creación de un aspecto jurídico excepcional para los pueblos indígenas en cuanto a la inimputabilidad jurídica desde la jurisprudencia occidental, dejando el aparato y los procesos jurídicos exclusivamente a los saberes y tradiciones indígenas. Se da cuenta, entonces, de la investigación realizada sobre las problemáticas relacionadas con el poder, los movimientos sociales, las formas del discurso y las alternativas que se presentan dentro de un sistema para modificar o revertir las condiciones que resultan excluyentes o contrarias a las necesidades e intereses de las minorías poblacionales.

Palabras clave: movimientos sociales, pueblos indígenas, poder estatal, discurso, exclusión.

Recibido: 12 de septiembre de 2009 - Aprobado: 3 de noviembre de 2009

¹ Este escrito presenta los resultados del trabajo de investigación realizado para optar al título de magíster en Investigación Social Interdisciplinaria en la Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, en el año 2008.

² Candidato a magíster en Estudios para la Paz, Conflictos y Desarrollo, máster de la Universidad Jaume I de Castellón, España. Correo electrónico: saitogatotsu@gmail.com

Abstract

This paper summarizes the development of an investigation on the incidence of the aspects related to the State Power, and his establishment by means of the speeches recognized by the society as true and resolved from the juridical field, in the participation of the movements of indigenous populations before the National Constituent Assembly of 1991, which aim was identifying the strategies and actions that were developed for the creation of a juridical exceptional aspect for the Indigenous Peoples in all that the juridical unimputability from the western jurisprudence, leaving the device and the juridical processes exclusively to the indigenous traditions and knowledge. This paper focuses, then, on the investigation realized on problematic related to power, social movements, forms of speech and the alternatives present within a system to modify or revert conditions that turn out to be exclusive or opposite to the needs and interests of the population minorities.

Keywords: social movements, indigenous peoples, state power, speech, exclusion.

Introducción

El objeto de este estudio se mantiene centrado en la presencia de fuerzas y tensiones sociales que son capaces de superar la propuesta del Estado de la concepción cultural de los diferentes integrantes del país. Por lo anterior se puede proponer que el objeto de estudio se ubica en los diferentes elementos históricos, sociales y culturales que han permitido la conformación de movimientos sociales indígenas y las diferentes estrategias que les han permitido tener avances y reconocimiento sobre su particularidad cultural.

El centro de la investigación se ajusta al campo social colombiano, pero abordado desde diferentes perspectivas. En la inicial se busca la institucionalización del discurso y los cambios operados en este discurso por la presencia, participación e influencia de diferentes fenómenos sociales

paralelos a las políticas estatales. Luego se pasa al campo histórico de los movimientos sociales en el país, y en especial a los movimientos referidos a las minorías étnicas de la nación.

La búsqueda de la inclusión de las minorías implica transformaciones en el campo político y cultural de la sociedad dominante y, a su vez, cambios en la comunidad o cultura que intenta ser reconocida e involucrada en la definición de acciones políticas y jurídicas, pero al realizar esa apertura de la sociedad frente a las minorías, se trata de cambiar los códigos y las formas particulares de cada minoría para que estas puedan adaptarse y ser comprendidas desde el poder dominante, desconociendo de inmediato y excluyendo lo que hacía diferente a esa minoría. Esta inclusión resulta pues paradójica, porque antes

El estado moderno en su propuesta de inclusión y del reconocimiento de la “multiculturalidad”, trata de involucrar en el discurso oficial y en el campo jurídico específicamente, a los grupos y comunidades que son consideradas como minorías, para esto se propuso una transformación y un reconocimiento de la carta constitucional del país por medio de una Asamblea Nacional Constituyente en el año de 1991.

Se lograron cambios en el texto y en el discurso oficial frente al trato a los sujetos que pertenecen a una minoría, y uno de los puntos que más llaman la atención es la definición de “inimputabilidad” para los indígenas, lo que ha significado el reconocimiento legal y del estado de la diferencia cultural.

de permitir la coexistencia de diferentes culturas y sujetos, lo que busca es la transformación y homogeneización para un mayor control.

El Estado moderno en su propuesta de inclusión y de reconocimiento de la *multiculturalidad* trata de involucrar en el discurso oficial y, específicamente, en el campo jurídico a los grupos y comunidades que son consideradas como minorías. Para esto se propuso una transformación y un reconocimiento de la carta constitucional del país por medio de una Asamblea Nacional Constituyente (ANC), en el año de 1991, permitiendo la participación directa de varios individuos que representaban diferentes intereses y agrupaciones o movimientos. Estos constitucionalistas fueron elegidos en su mayoría por votación, pero hubo algunos que llegaron por otros medios, como la desmovilización de grupos armados o por ser reconocidos como representantes de un grupo étnico diferente o minoritario. Como resultado de esta ANC, se lograron cambios en el texto y en el discurso oficial frente al trato a los sujetos que pertenecen a una minoría, y uno de los puntos que más llaman la atención es la definición de *inimputabilidad* para los indígenas, lo que ha

significado el reconocimiento legal de la diferencia cultural y la utilización de unos referentes culturales y de poder distintos a los de la sociedad dominante, pero, también, la apropiación, intervención y modificación de los códigos culturales reguladores de las minorías y en especial los de los indígenas.

Como hipótesis general para la tesis, se elaboró una propuesta que reconociera la importancia de los conceptos relacionados con el discurso y el poder dentro de la sociedad actual y que mantuviera una perspectiva sobre la metodología a emplear. El enunciado final de la hipótesis es:

La importancia de la creación y la participación de las asociaciones indígenas como elementos determinantes para concebir nuevas formas de abordar lo particular y lo diferente dentro de la Constitución Nacional de 1991, llegando al punto de cambiar el discurso jurídico del Estado.

Frente a este enunciado, se plantaron diferentes hipótesis específicas, que son presentadas a continuación:

Desde un análisis histórico, identificar las condiciones de posibilidad históricas, culturales, sociales y políticas que determinaron la creación de las diferentes asociaciones indígenas del país, demostrando en este tipo de movilizaciones y de representaciones de poder una alternativa a las propuestas hechas por el Estado o por la opción violenta asumida por otros grupos sociales.

Revisar las diferentes formas de inclusión y de participación de las asociaciones indígenas con el fin de determinar las estrategias que siguieron, por ser cruciales en los cambios operados en la ANC y en el discurso jurídico del país, al crear un nuevo espacio de relación, donde el Estado comprende y



Artesanas
Wayuu

asume las diferencias culturales como una manera de mantener la integración de sus habitantes.

A partir de la definición del objeto de estudio y de las hipótesis de trabajo establecidas para la investigación, se propone una pregunta general, que es la que se tratará de resolver mediante el ejercicio investigativo. Esta pregunta es:

¿Cómo los cambios en el universo social colombiano, en especial los desarrollados por las asociaciones indígenas en la ANC de 1991, pueden afectar y reformular el discurso jurídico del Estado?

Antecedentes

El estudio de los movimientos sociales y sus alcances en el mundo político tiene referentes desde el siglo XIX, y estos se ubican sobre los cambios económicos propiciados por la modernidad en Europa occidental. Este estudio tiene diversos enfoques, los cuales tratan de explicar las motivaciones que operan en un grupo de sujetos que, en diversas circunstancias, asumen una organización y realizan acciones en diferentes campos para alcanzar unos objetivos que no siempre son evidentes o los mismos para cada integrante del grupo.

Para algunos autores, los motivos y causas que llevan a la creación de un grupo son solo uno de los elementos que se deben tener en cuenta, ya que también es del interés investigativo revisar las modalidades de grupo u organización que se pueden llegar a estructurar y cómo esto varía según los integrantes, su cultura y las estrategias de movilización, entre otros aspectos, además de la postura que van a asumir frente al poder.

El estudio de los movimientos sociales se origina en Europa, para ofrecer interpretaciones sobre los fenómenos sociales relacionados con grupos de individuos que por alguna razón se movilizan y desafían la estructura social de un momento histórico determinado, usando diversas estrategias o vías para lograr sus objetivos. Estos grupos, las formas en que se integran, en que se relacionan sus miembros, en que actúan y se movilizan son diferentes entre sí, porque no hay estructuras

Y para la resolución de esta pregunta de investigación, se propusieron dos preguntas de apoyo, que fueron:

- *¿Cómo el estudio de los movimientos sociales indígenas responde al reconocimiento de condiciones de posibilidad particulares a un contexto histórico, social y cultural determinado?*
- *¿Cómo surgen las formas de participación de los movimientos indígenas dentro del campo político nacional?*

El inicio del estudio de los movimientos sociales se origina en Europa, para ofrecer interpretaciones sobre los fenómenos sociales relacionados con los grupos de individuos que por alguna razón se movilizan y desafían la estructura social de un momento histórico determinado, usando diversas estrategias o vías para lograr sus objetivos.

rígidas o que permitan una clasificación precisa de ellos.

Por esta razón el estudio de las agrupaciones y de los movimientos sociales se ha desarrollado desde diferentes ópticas, como la economía, la política, la psicológica, la sociología y la historia, entre otras. Cada una de estas disciplinas intenta, desde sus conceptos y estructura interna, ofrecer una explicación al fenómeno de los grupos y su movilización.

Las explicaciones de este fenómeno, además, se concentran en diferentes elementos de los movimientos sociales y de las agrupaciones humanas, porque estudian a los sujetos en su individualidad,

en los motivos que pueden iniciar su movilización, en las metas u objetivos que cada grupo se plantea, en la duración y expansión de un movimiento, en las estrategias o acciones que desarrollan y en las fuentes ideológicas que argumentan su posición.

Algunos autores ofrecen la idea según la cual los movimientos sociales deben ser entendidos como tales desde el inicio de la Modernidad occidental, ya que en este momento histórico se inició la movilización de grupos bajo ideologías políticas y filosóficas que articulaban aspectos económicos, culturales y políticos. Otros autores están en contra de esta interpretación y ubican el origen de los movimientos sociales en el momento en que los grupos humanos iniciaron una organización para modificar las condiciones y las relaciones con el medio, lo que nos sitúa en los primeros registros de la historia del hombre, donde se presentaban acciones como la apropiación de tierras, la concentración popular o la apropiación de grano (trigo), que eran orientadas por creencias religiosas o por ideologías nacionalistas.

En América Latina, el inicio de los movimientos sociales tiene mayor cantidad de referencias y de textos, referidos a las acciones presentadas durante la segunda mitad del siglo xx debido al acontecer político y revolucionario en diferentes países del continente. Sin embargo, hay estudios que se enfocan en los movimientos de indígenas y de minorías étnicas presentados desde la llegada misma de los europeos al continente, porque ofrecieron una resistencia física, beligerante y simbólica en contra de los colonizadores.

Colombia mantiene esa misma división para el estudio de los movimientos sociales, ya que hay autores que proponen sus resultados desde el estudio exclusivo de las asociaciones en el siglo xx y, por otra parte, hay investigadores que ofrecen resultados y conclusiones sobre el estudio del fenómeno desde las agrupaciones indígenas y de afrodescendientes que iniciaron su resistencia a las formas de convivencia y valores impuestos desde el régimen europeo y católico en el siglo xvi.

Metodología

Para el desarrollo de los objetivos, de las hipótesis y de las preguntas de este trabajo se planteó que la investigación documental tuviera en cuenta una selección de textos que fueran significativos en cuanto a los siguientes aspectos:

- Estudio e investigación sobre los movimientos sociales
- Establecimiento de los discursos
- Modalidades de discurso y de textos
- Poder y sociedad
- Estudios sobre las minorías étnicas en la sociedad occidental
- Aspectos históricos, sociales, políticos y culturales de los pueblos indígenas en América y Colombia



Afrodescendientes

Al definir estos focos, se realizó un estado del arte para determinar cuáles serían los textos y los autores más representativos y pertinentes para el estudio, logrando con esto delimitar y centrar la lectura y el análisis de la información recopilada. En esta actividad, se encontró que algunos de los textos y discursos habían sido realizados por los pueblos indígenas mismos, lo que permitió un análisis más preciso y basado en los discursos

propios de estos pueblos, teniendo únicamente mediación de los aspectos lingüísticos pero no de otros autores o intérpretes.

La elección de los autores y sus textos también tuvo en cuenta el aspecto cronológico, ya que al identificar a un autor recurrente, mencionado o citado por los textos, se procedía a ubicar sus escritos más recientes, con el fin de estudiar sus propuestas e interpretaciones más actuales.

En este ejercicio de lectura se procedía a identificar las diferentes condiciones, contextos, principios epistemológicos y disciplinares para la interpretación y comprensión de los enunciados y discursos allí presentes, exigiendo una reflexión interdisciplinar porque los referentes no provenían de un sólo discurso sino de diferentes campos, como la sociología, la psicología, la antropología, la ciencia política, el derecho, la lingüística, la economía y la filosofía.

los mismos principios de las otras ciencias, ya que en estas se busca la universalización y la predicción como elementos que representan consistencia y validez. Por el contrario, la postura interpretativa ofrece principios y posturas pero no elementos estables e inmodificables, porque en el desarrollo de las interacciones sociales se dan niveles de complejidad superiores a los presentes en una lectura lineal o unidimensional del hombre.

En esta investigación el *discurso* y el *texto* son comprendidos desde dimensiones en las que se pueden reconocer los elementos que se enuncian, que se delimitan, pero también se revisan los aspectos que no son visibles, que desaparecen para dar espacio a los que figuran, intentando comprender el sentido de lo que se hace visible y lo que no, para ofrecer una comprensión que supere lo evidente y se desprenda de ese mecanismo del poder que busca la existencia únicamente en lo que enuncia.

El estudio del lenguaje no se limitará a los textos y los discursos citados por los autores o protagonistas sino que se interpretaran y se analizaran teniendo en cuenta los aspectos que permitieron el surgimiento de dichos enunciados, tomando en cuenta elementos históricos y condiciones sociales que permitieron tales enunciaciones pasando así a una dimensión interpretativa de los textos desde la semiótica social.

El entramado conceptual, teórico e investigativo logrado con el análisis de estos textos fue ubicado y contextualizado en la sociedad colombiana, delineados el estudio y la interpretación de los hechos en este contexto y en el momento temporal actual, teniendo en cuenta que la interpretación de estos textos es el resultado de la acción social en la que está inmerso más de un sujeto o investigador y que estas interpretaciones no son últimas o determinadas como finales, porque en todo momento se modifican por la interpretación e intervención de otros sujetos.

Esta postura paradigmática parte de reconocer que los conceptos en las ciencias sociales no obedecen a

El diseño metodológico usado durante la investigación corresponde al análisis de los textos y de los discursos enunciados en ellos, partiendo de nociones lingüísticas en las que la comunicación es más que el intercambio de información y pasa a ser un elemento en constante construcción entre los hablantes e intérpretes del lenguaje, y donde la noción de lo que es real y posible se da desde las mediaciones propias del lenguaje y la comunicación.

El estudio del lenguaje no se limitará a los textos y los discursos citados por los autores o protagonistas, sino que aquellos se interpretarán y se analizarán teniendo en cuenta los aspectos que

permitieron el surgimiento de los enunciados, los elementos históricos y condiciones sociales que hicieron posibles tales enunciaciones, pasando así a una dimensión interpretativa desde la semiótica social.

Los textos que debaten con la posición integracionista del Estado y sus discursos provienen de las élites reconocidas como periféricas, pero que pertenecen al grupo dominante: son docentes e investigadores que tienen los medios y los recursos simbólicos, políticos y económicos del grupo que domina la sociedad pero han tomado una postura crítica frente al mismo. Otro punto de donde surgen los discursos que cuestionan al Estado es el de las minorías, que han tenido que adaptarse y aprender un nuevo lenguaje para poder expresarse y cuestionar las presiones y fuerzas a las que se exponen dentro de la sociedad occidental.

La historiografía ofreció elementos para el análisis de los textos y del discurso que ampliaron el sentido y las posibilidades de interpretación, ya que la información analizada bajo este enfoque permitió reconocer elementos que no hacen parte del discurso oficial sostenido por el poder, porque los discursos no están constituidos para justificar o mantener la visión oficial de los eventos sino que los hechos son descritos e interpretados por fuentes y autores diferentes a los sujetos que pertenecen a la elite dominante.

En los textos que abordan el tema de los movimientos sociales en Colombia hay una constante, y es el uso de diversos tipos de fuentes para la

recopilación de información y de datos, fuentes que son alternativas a los oficiales y que son consultadas para describir, desde la postura de los sujetos que pertenecían a las agrupaciones, el sentido, la motivación y la ideología que sustentaban dichas asociaciones y las movilizaciones que realizaron. Por eso, los discursos presentados por los protagonistas no se centran en elementos ideológicos o teóricos únicamente, sino que se mencionan acciones concretas frente a las movilizaciones que realizaron los pueblos indígenas en diferentes partes del territorio nacional.

La determinación de los pueblos indígenas como protagonistas de esta investigación se debe al papel que desempeñaron en la ANC de 1991, porque accedieron a esta por medios establecidos como legales y ofrecidos por el Estado, y por las condiciones de posibilidad presentes en Colombia y en el resto del mundo, ya que se identificó que las minorías étnicas y raciales tenían unas características particulares y que debían ser comprendidas desde puntos de vista diferentes a los de la lógica occidental. Estas nuevas estrategias para la inclusión y el respeto por la diversidad cultural en el mundo se encuentran documentadas por organizaciones internacionales como Naciones Unidas, que en declaraciones continuas y en conjunto con los pueblos indígenas han definido algunos principios y derechos específicos para los integrantes de estos pueblos, que por tener el apoyo de organizaciones internacionales pueden difundir y modificar su posición en diferentes aspectos frente a las élites dominantes de los países.

Categorías de análisis

Movimientos sociales: comprendidos como las acciones desarrolladas dentro de una sociedad, tienen diferentes formas de estructurarse, organizarse y desarrollarse, dependiendo del momento histórico, de las condiciones de posibilidad, de los objetivos y principios que los movilizan y de los integrantes y la duración de dichos movimientos. Así, se hace necesario realizar un estudio histórico y teórico sobre los movimientos sociales en diferentes lugares y épocas. Importante también es revisar

las diferencias conceptuales que subyacen a las diferentes formas de conceptualizar el fenómeno de los movimientos sociales, ya que las diversas posturas filosóficas, paradigmáticas e ideológicas de los investigadores y autores connotan diversos aspectos que pueden ser útiles para explicar este fenómeno social.

Discurso: para el análisis del discurso y de sus condiciones de posibilidad, se retomaron

En el estudio del discurso se tomaron tres puntos básicos, el primero en que las diferencias de estilos de hablar expresan análisis y apreciaciones divergentes de áreas específicas de la experiencia; el segundo en que los diferentes tipos de discurso son inseparables de aspectos sociales y políticos; y tercero, el uso del lenguaje no es un efecto o reflejo de los procesos y la organización social, es parte del cambio social.

elementos de la lingüística crítica, para usarlos en los diferentes textos seleccionados en la investigación. Para comprender otros aspectos del discurso, se revisaron los momentos históricos y los hechos sociales que cambiaron de alguna forma el campo jurídico. En el estudio del discurso se tomaron tres puntos básicos: primero, que las diferencias de estilo al hablar expresan análisis y apreciaciones divergentes de áreas específicas de la experiencia; segundo, que los diferentes tipos de discurso son inseparables de aspectos sociales y políticos y, tercero, que el uso del lenguaje no es un efecto o reflejo de los procesos y la organización social, sino que es parte del cambio social.



Cambio social: en este concepto es importante reconocer la idea de acción, de temporalidad no lineal, y de interacción entre individuos. Hay dentro de la sociedad una noción de partida, de inicio y de lo establecido; se dan alteraciones en el trascurso de un estado inicial a un estado final, el cual es diferente y demuestra cambios que nuevamente tratan de regular a la sociedad. Esto se evidencia en la conducta, en las relaciones sociales, en las instituciones y en la estructura social. También queda abierta la posibilidad del cambio dentro de la sociedad o del cambio de sociedad. Otro elemento importante para el concepto de cambio social es que este ocurre a través de todo el sistema social y afecta todos sus aspectos, ya que en este tipo de construcciones sociales las alteraciones presentadas en alguno de sus integrantes o en las relaciones que sostienen diferentes actores conllevan a modificaciones evidentes en el papel o en la participación de los actores involucrados y en las relaciones que se mantienen entre dichos actores. Este proceso es inacabado, porque en todos los grupos sociales se presentan cambios y reorganizaciones; lo que puede llegar a variar es el lapso temporal para dichos cambios.

Campo: para este concepto se retoma la propuesta de Bourdieu (2000). Los campos son espacios estructurados y sincrónicos que tienen propiedades dependientes de la posición de dichos espacios y no de los ocupantes de estos. Se entiende además que los campos tienen leyes propias para su funcionamiento que permiten la creación de una teoría general de los campos. En esta teoría general se encuentra que en todos los campos hay una lucha entre los recién llegados y los dominantes del campo, que tratan de mantenerlo cerrado para

Multiculturalidad es la forma de reconocer que la Nación colombiana y sus integrantes no pertenecían a una sola cultura, ya que existían otras formas y estructuras sociales diferentes a las desarrolladas por la influencia occidental y europea; para llegar a esta categoría, las minorías étnicas y los Pueblos Indígenas determinaron que sus principios culturales no podían, ni debían ser asimilados por la sociedad occidental dominante.

eliminar cualquier tipo de competencia. Para que un campo se mantenga es necesario que haya unos intereses específicos que permiten un juego de exclusión de otros tipos de intereses.

Verdad jurídica: uno de los aspectos básicos para la definición de lo jurídico, de su estructura y de la manera como se despliega en la sociedad es la noción de realidad y veracidad que deben tener sus argumentos y textos, y la manera como estos textos y discursos presentan dichos principios para ser interpretados y obedecidos desde la noción jurídica. Se presenta una *verdad jurídica* como elemento universal y atemporal al que los fenómenos sociales deben su reflejo. El poder mantiene unos discursos que se manifiestan como verdaderos y acordados entre los sujetos y que en un medio social determinado causan un conocimiento que es transformado en verdad, lo que legitima y generaliza el análisis de las cuestiones sociales y personales bajo esta óptica aprobada y establecida en los textos y discursos. Esta *verdad* define unos papeles que deben ser interpretados por sujetos que pertenecen a la sociedad y que representan el poder y la figura final de la objetividad y la razón. Este rol debe ser reconocido por todos los sujetos y la autoridad que se representa debe ser acatada, ya que representa la verdad acordada por el grupo en común, y las acciones basadas en la verdad reconocida e institucionalizada deben llevar a actos, relaciones y decisiones justas, basadas en la veracidad de los hechos, que es el fin último del campo jurídico dentro de la sociedad.

Multiculturalidad: este concepto es presente en la ANC de 1991 como la forma de reconocer

que la nación colombiana y sus integrantes no pertenecían a una sola cultura, ya que existían otras formas y estructuras sociales diferentes a las desarrolladas por la influencia occidental y europea. Para llegar a esta categoría, las minorías étnicas y los pueblos indígenas determinaron que sus principios culturales no podían ni debían ser asimilados por la sociedad occidental dominante, porque estas minorías tratan de trascender en el tiempo, evitando la degradación de sus culturas y posicionándose de forma beligerante y crítica contra el principio de homogeneización establecido desde la ideología occidental. Al lograr que esta distinción cultural se enuncie en el texto constitucional, se alcanza una posición en la que el poder y la sociedad dominante encuentran límites e interpretaciones legales específicas para las minorías, dejando espacios de excepción y diferencia, sin que estos sean de exclusión o marginalidad. Este concepto abarca los aspectos



culturales y étnicos diversos y presentes en la nación colombiana.

Minoría étnica: para denotar la diferencia entre los individuos y las culturas a las que estos pertenecen se pueden realizar diferentes análisis y estudios que pueden dar cuenta de los sistemas estructurales y relacionales inmanentes a cada grupo. Esta diferenciación ha operado como base para la identificación del grupo al que un sujeto en particular pertenece, ya que al distinguir y reconocer las diferencias históricas, culturales, étnicas, comunicacionales y relacionales, entre otras, puede por contraste definirse lo que le es propio al sujeto de un grupo en particular.

Esta caracterización y diferenciación de los individuos ha sido un elemento constituyente de grupos que tienen aspectos en común y que se diferencian de otros colectivos porque hay también elementos excluyentes. En el desarrollo de la humanidad esto ha sido una constante, pero la diferenciación entre grupos ha pasado por acciones conducentes a la delimitación de los espacios de cada grupo y frecuentemente ha conllevado a acciones agresivas y violentas o al desarrollo de estrategias de dominación, exclusión, cooptación y eliminación de la diferencia.

Las minorías étnicas, para considerarse como tal, antes que nada deben sobrevivir a las fuerzas que las presionan desde el exterior y el interior de sí mismas, resistiendo o asimilando de forma práctica los elementos que tratan de modificarlas o unificarlas con el grupo dominante, que es externo. Al lograr esto, se pueden identificar variadas acciones que, al mantenerse en el tiempo, permiten a dicha minoría conservar un espacio propio y diferenciado del resto de los grupos.

En América Latina, el dominio de los grupos europeos se puede explicar desde la exclusión y el rechazo a los grupos étnicos originales de América y a los inmigrantes del continente africano, situación que se presentó al inicio del colonialismo y que con el tiempo se convirtió en una resistencia generalizada a todo tipo de cultura o de minoría étnica que no fuere

Las minorías étnicas para considerarse como tal deben sobrevivir a las fuerzas que las presionan desde el exterior y el interior de sí mismas, resistiendo o asimilando de forma práctica los elementos que tratan de modificarlas y de unificarlas con el grupo dominante y que es externo

representativa de los valores establecidos por los blancos colonizadores. Con el tiempo, esta situación se generalizó y se mantuvo en toda la extensión del continente americano, dejando rastros culturales en los que se valora positivamente a las personas que manifiestan aspectos o rasgos relacionados con los colonizadores y rechazo o resistencia por otros grupos étnicos, sin importar el proceso de mestizaje presente a lo largo de todo el continente.

Esta exclusión ha definido algunas características que son útiles para comprender el concepto de minoría social, estas son:

- Las dimensiones del grupo
- Su distinción del resto de la población
- La posición no dominante en el contexto social” (Airiruma Kowii, 2005, 89).

En el continente americano, las relaciones y las situaciones que representan la diferencia en el trato entre individuos se reconocen en diferentes lugares por los procesos de subordinación, exclusión o marginación a los que se enfrentan cotidianamente los grupos raciales y étnicos, ya que son determinados como “diferentes”, por no presentar físicamente ni socialmente los elementos eurocentristas, lo que ha mantenido en el tiempo desigualdades en la distribución del poder simbólico y en el acceso al poder económico y político.

Resultados

Frente al objetivo trazado para la investigación, se puede afirmar que se adelantó un estudio histórico y desde la perspectiva de las ciencias sociales sobre el tema de los movimientos sociales y de las minorías étnicas y raciales en el mundo y en Colombia, dando especial atención a las asociaciones indígenas que participaron en la ANC de 1991, que lograron, gracias a sus aportes, modificar los principios constitucionales, que hoy definen a la nación por sus características diversas y distintas en cuanto a lo cultural y lo étnico.

Al lograr esta distinción y la comprensión del establecimiento simbólico dentro del texto constitucional del país, se adquirió un entendimiento sobre el valor simbólico y real, entendimiento que los pueblos indígenas aprovecharon para delimitar y definir algunos principios de autonomía administrativa, política, jurídica y cultural, elementos que se evidencian en distintos aspectos y procesos, como el de la relatividad cultural para la administración y aplicación de las penas en el campo jurídico.

Conclusiones

Al definir que los indígenas son inimputables, el Estado no recae en la lógica anterior a la Constitución de 1991, en la que los indígenas eran comparados y asociados con sujetos inmaduros psicológicamente o con rasgos de anormalidad conductual y psicológica, sino que determina que son sujetos orientados por otros valores sociales, y que son los mismos pueblos indígenas los que deben interpretar los actos del sujeto y juzgarlo de acuerdo a sus principios culturales. Así, se tiene en cuenta la variable cultural como elemento de juicio y comportamiento de los actos de un sujeto.

ART. 33—Inimputabilidad. Es inimputable quien en el momento de ejecutar la conducta típica y antijurídica no tuviere la capacidad de comprender su ilicitud o de determinarse de acuerdo con esa comprensión, por inmadurez psicológica, trastorno mental, diversidad sociocultural o estados similares (Código de Procedimiento Penal, 2000).

La diversidad ética sobre lo que es considerado correcto, moral y verdadero se encuentra inscrita en las diferentes culturas de los pueblos indígenas, que no poseen definiciones y conceptos idénticos pero que reconocen que el desarrollo de lo considerado como moral se da dentro de una vida social que es constituida por la relaciones y el intercambio de elementos simbólicos entre sujetos de una

misma cultura, lo que conlleva al entendimiento de lo moral y lo ético como relativo a cada cultura. No obstante, para poder operar en una construcción social multicultural, deben identificarse los principios universales que deben ser tomados en cuenta por las distintas culturas para conseguir que los sujetos puedan interactuar sin que se den variaciones insalvables en sus principios morales y éticos.

Los acuerdos sostenidos entre los pueblos indígenas y la sociedad dominante se basan en principios universales, que representan el respeto y la búsqueda de la satisfacción de las necesidades humanas, lo que implica una subordinación de los principios culturales indígenas frente a la sociedad dominante, pero con el fin de poder operar dentro de los acuerdos hechos en el mundo, que son reconocidos como democráticos porque representan la voluntad de la mayoría. Esta subordinación está mediada por la autonomía ofrecida a los indígenas en sus territorios, ya que en ellos los principios culturales que se imponen son los de su propia cultura, siempre que no sean contrarios a los establecidos constitucionalmente.

Esta modificación en los principios que deben regir el comportamiento de los sujetos que pertenecen a los pueblos indígenas para que fueran reconocidos como legítimos y democráticos implicó la permeabilidad de los límites culturales

de estas minorías, para que se pudieran articular con el resto de la población y pudieran definirse a sí mismos como sujetos de la nación colombiana. Como es evidente, el proceso presentado en la ANC de 1991 implica dos vías, una en la que el Estado y el poder legitiman la diversidad cultural y crean espacios propios e interdependientes para los pueblos indígenas, que deben limitarse a los territorios tradicionales definidos como resguardos, y otra, en

efectiva para el alcance de ciertos objetivos y para la modificación de la estructura del poder de una sociedad, pero estos movimientos deben basarse en unos principios impuestos desde el mismo Poder, porque al no adoptarlos, estos movimientos sociales serían considerados como revolucionarios e insurgentes, restándoles condiciones de legitimidad, disminuyendo las probabilidades de alcanzar las metas propuestas en la fundación del movi-

La modificación del discurso del estado y del texto de la Constitución Nacional se puede comprender como un avance y logro de los movimientos sociales y de los Pueblos Indígenas, porque a pesar de que tuvieron que operar y establecerse desde los principios reguladores del grupo dominante, permitiendo cierto grado de homogeneidad, se alcanzó a modificar la estructura del Poder, abriendo espacios y oportunidades para que los sujetos excluidos se organicen y logren ser reconocidos por el Poder por la insatisfacción de sus necesidades individuales y colectivas.

la que las cultura indígenas reconocen principios externos y universales que deben ser apropiados por sus integrantes, con el fin de ser reconocidos como sujetos de derechos y como medio para sostener en el tiempo la relatividad cultural que representan sus pueblos.

La modificación del discurso del Estado y del texto de la Constitución Nacional, en la que se abre un espacio concreto y definitivo para la coexistencia de diversas culturas dentro de una misma nación, se puede comprender como un avance y un logro de los movimientos sociales y de los pueblos indígenas, porque a pesar de que tuvieron que operar y establecerse desde los principios reguladores del grupo dominante, permitiendo cierto grado de homogeneidad, se alcanzó a modificar la estructura del poder, abriendo espacios y oportunidades para que los sujetos excluidos se organicen y logren que el poder reconozca la insatisfacción de sus necesidades individuales y colectivas.

Por lo anterior, se puede deducir y proponer que los movimientos sociales son una vía legítima y

miento, situándose en contradicción con los principios democráticos impuestos desde el grupo dominante, dejando abierta la opción de la fuerza y del conflicto, como alternativa para alcanzar sus metas.

La tesis según la cual el poder es inmodificable, que no permite ajustes o que es inflexible, se cuestiona desde los resultados obtenidos, porque, aunque no hay una separación total de los principios impuestos por el poder, sí se evidencia que hay alternativas sociales e individuales para su transformación, alcanzando la modificación de los discursos oficiales y de los textos considerados como fundamentales dentro de una sociedad, en este caso la Constitución Nacional y el Código Penal.

Sería importante mantener la investigación sobre los movimientos sociales en cuanto a su desarrollo y sus logros en la sociedad, ya que existen otros movimientos similares, como los campesinos o los sindicales que, con un recorrido histórico y con elementos comunes a los movimientos de

los pueblos indígenas y de las minorías étnicas, no alcanzaron modificaciones profundas ni en los textos ni en los discursos estatales, y sus reivindicaciones no han sido atendidas ni resueltas, menguando con esto el alcance y efectividad que pueden tener los movimientos sociales. Las preguntas para esta investigación girarían en torno a las diferencias internas entre estos movimientos sociales y en torno a las condiciones de posibilidad que limitaron o evitaron el alcance de los objetivos de los movimientos mencionados.

Investigar sobre este tema puede conducir a la creación de nuevas estrategias sociales e individuales que sean útiles y pertinentes para la modificación de las estructuras del poder en la sociedad, ya que

se partiría de las experiencias que han desarrollado los movimientos sociales en Colombia por más de un siglo, con la identificación de cuáles acciones tienen más probabilidad de lograr las metas propuestas. Esta misma investigación debe evidenciar cuáles son las condiciones externas al movimiento social que facilitarían su despliegue y el alcance de sus objetivos, teniendo como referente el Estado y las opciones que este ofrece para la atención y seguimiento de las propuestas presentadas por estos movimientos, ya que un elemento determinante es el reconocimiento que el Estado debe darles para que puedan alcanzar instancias más profundas de poder y para acceder a los campos simbólicos que sólo el Estado como representante del poder democrático puede asignar.

Referencias bibliográficas

- Agudelo Betancur, N. (2002), "El error sobre las circunstancias atenuantes. Inimputabilidad", en *Colección de Pensamiento Jurídico*, núm. 3, Bogotá, Procuraduría General de la Nación.
- Archila Neira, M. (2003), *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia, 1958-1990*, Bogotá, Cinep.
- Bourdieu, P. (2000), *Cuestiones de sociología*, Madrid, Akal.
- Capella, J. R. (1968), *El derecho como lenguaje. Un análisis lógico*, Barcelona, Ediciones Ariel.
- (1997), *Fruta prohibida. Una aproximación histórico-teorética al estudio del derecho y del Estado*, Madrid, Editorial Trotta.
- Cinop, (2002), *25 años de luchas sociales en Colombia: 1975-2000*, Bogotá, Cinop.
- Congreso de la República de Colombia, (2000), Código de procedimiento penal, Bogotá, Momo Ediciones.
- Cruz Prados, A. (1999), *Ethos y polis. Bases para una reconstrucción de la filosofía política*, Navarra, Ediciones Universidad de Navarra.
- Fajardo Sánchez, L. A.; Gamboa Martínez, J. C. y Villanueva Martínez, O. (1999), *Manuel Quintín Lame y los guerreros de Juan Tama: multiculturalismo, magia y resistencia*, Madrid, Nossa y Jara Editores.
- Foucault, M. (1976), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo Veintiuno Editores.
- (2000), *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2000), *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- García Raggio, A. M. (comp.) (2002), *Del poder del discurso al discurso del poder*, Buenos Aires, Eudeba.
- Halliday, M. A. K. (1982), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Echavarría, C. J. (2000), *Aproximación al funcionamiento ideológico de los discursos*, Medellín, Lukas Editor.

- Hughes, J. y Sharrock, W. (1987), *La filosofía de la investigación social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Kowii, A. (comp.) (2005), *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*, Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Landowski, E. (1993), *La sociedad figurada, ensayos de sociosemiótica*, México, Fondo de cultura económica.
- Legendre, P. et ál. (1982), *El discurso jurídico. Perspectiva psicoanalítica y otros abordajes epistemológicos*, Buenos Aires, Librería Hachette.
- Meister, A. (1971), *Participación social y cambio social. Materiales para una sociología del asociacionismo*, Caracas, Monte Ávila Editores.
- Molina Giraldo, J. (2004), *Imágenes colectivas y propuestas ideológicas del Estado y lo público en Colombia a finales del siglo XX*, Bogotá, Escuela Superior de Administración Pública.
- Múnera Ruiz, L. (1998), *Rupturas y continuidades. Poder y movimiento popular en Colombia, 1968-1988*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, IEPRI.
- Nueva Constitución Política de Colombia, Bogotá, (2001).
- Olivé, L. (comp.) (1993), *Ética y diversidad cultural*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Olson, M. (1992), *La lógica de la acción colectiva. Bienes públicos y la teoría de grupos*, México, Editorial Limusa.
- Pécaut, D. (2003), *Violencia y política en Colombia. Elementos de reflexión*, Medellín, Hombre Nuevo Editores.
- (1998), *Crónica de dos décadas de política colombiana, 1968-1988*, Bogotá, Siglo XXI Editores.
- Raiter, A. (2003), *Lenguaje y sentido común*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- (comp.) (2002), *Representaciones sociales*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- (comp.) (1999), *Discurso y ciencia social*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Rudé, G. (1981), *Revolución popular y conciencia de clase*, Barcelona, Editorial Crítica.
- Secretaría del Senado, República de Colombia, (2001),
- Segovia Mora, G. (1999), *Movimientos sociales en la historia de Colombia: pueblos indígenas, resistencia milenaria*, Bogotá, Utopías.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1998), *La construcción de representaciones sociales; discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*, Barcelona, Gedisa.
- Ulloa, A. (2004), *La construcción del nativo ecológico: complejidades, paradojas y dilemas de la relación entre los movimientos indígenas y el ambientalismo en Colombia*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Colciencias.
- Tarrow, S. (2004), *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid, Alianza Editorial.
- Vasco Uribe, L. G. (2002), *Entre selva y páramo viviendo y pensando la lucha india*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Van Dijk, T. A. (2003), *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- (1978), *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, Paidós.
- (1998), *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- (1990), *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1998), *La construcción de representaciones sociales, discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*, Barcelona, Editorial Gedisa.

