



**Historia, tecnología y educación:
reflexión interdisciplinar desde
América del Sur**

**ORGANIZADORES
EFRAÍN BÁMACA-LÓPEZ
MARIBEL DEICY VILLOTA ENRÍQUEZ**

 **Pedro & João**
editores

Efraín Bámaca-López
Maribel Deicy Villota Enríquez
Organizadores

**Historia, tecnología y educación: reflexión
interdisciplinar desde América del Sur**

Copyright © do autor

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor. Os artigos são responsabilidade do autor e não do organizador ou do editor.

Todos los derechos reservados. Cualquier parte de esta obra puede ser reproducida, transmitida o archivada siempre y cuando se cite la fuente. Los artículos y ensayos, son responsabilidad de su autor (es), y no del organizador o el editor.

Efraín Bámaca-López

Maribel Deicy Villota Enríquez

(organizadores)

Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 190 p.

ISBN: 978-85-7993-XXX-X

1. Historia 2. Tecnología 3. Educación 4. América del Sur 5. CTS
6. Autor I. Título

CDD – 410

Capa: Dalya Selva

Organizadores-Editores: Efraín Bámaca-López & Maribel Deicy Villota Enríquez

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

**A los hacedores de ciencia en la bella
América Latina**

Sumario

Presentación	09
1. La Paz imperfecta en Colombia: un acercamiento a la epistemología antropológica de la construcción de paz en los grupos sociales	11
Maribel Deicy Villota Enríquez Efraín Bámaca-López	
2. Sistema religioso Apu: nuevas ofertas terapéuticas en Perú actual	38
Cástor Saldaña Sousa	
3. Os ofícios artesanais de ferraria e joalheria na Colômbia e no Brasil: uma reflexão conceptual desde o campo CTS à ideia de artesanato	67
Maribel Deicy Villota Enríquez Wilson José Alves Pedro	
4. Creencias y concepciones de profesores de matemáticas sobre la implementación de tecnologías	92
Jakeline Amparo Villota Enríquez	
5. Sobre la práctica pedagógica	112
Mario Díaz Villa	
6. El discurso de modernidad y las prácticas modernizadoras en Popayán, 1900 – 1940	133
Dora Alexandra Villota	

**7. Escuela y nuevas tecnologías: tensiones entre escolaridad
y nuevas lógicas de sociabilidad**

165

Luis Bernardo Betancur Cruz

Presentación

Apropiamos en este e-book, que la mirada de una realidad, construye otra, más no, que una realidad niega otra, pues estamos avanzando hacia una reflexión más aguda del entendimiento de nuestro universo. Se ofrece a continuación el resultado de investigaciones, reflexiones y ensayos que contribuyen al pensamiento reflexivo en América del Sur.

La construcción de la paz en Colombia como utopía, un reto hacia la epistemología, aborda la construcción de la paz como utopía en medio del análisis del imaginario que la paz representa hoy en Colombia dentro de algunos grupos sociales.

El sistema religioso Apu: nuevas ofertas terapéuticas en Perú actual, presenta una etnografía del grupo denominado Familia Cosmovisión Andina Ángeles Custodios. Su núcleo de actividad es la atención a la salud de las personas mediante la intervención de las deidades andinas llamadas Apus a través del Pongo.

Os fundidores de metal em Colômbia e Brasil: Uma reflexão conceptual desde o campo CTS ao ofício de ferreiro y joalheiro em Popayán e São Carlos, reflexiona sobre las técnicas y transformaciones propias de los artesanos: herreros y joyeros en dos ciudades de América del sur.

Sobre la práctica pedagógica, toma como objeto de estudio la práctica pedagógica, analiza su estructura interna, sus modalidades y sus reglas intrínsecas.

Creencias y concepciones de profesores de matemáticas sobre la implementación de tecnologías, toma como propósito de estudio la caracterización desde lo conceptual de las creencias y concepciones del profesor de

matemáticas en torno a la implementación de las tecnologías educativas.

El discurso de modernidad y las prácticas modernizadoras en Popayán, 1900-1940, discute la relación entre pasado-presente, como dos fuerzas agónicas que se funden, de acuerdo a los ritmos del tiempo y a la atmosfera intelectual, sensitiva, axiológica e histórica de una época, creando en su encuentro trágico, una forma particular de la modernidad que contiene en sí misma, diferencias y continuidades.

La escuela y nuevas tecnologías: tensiones entre escolaridad y nuevas lógicas de sociabilidad, pretende mostrar la tensión entre escuela y nuevas tecnologías, abriendo caminos de reflexión para quienes se preocupan por el campo de la educación, en búsqueda de nuevos caminos y horizontes.

Que el recorrido por estos escritos en la profunda América del Sur, nos motive a la construcción de una ciencia desde, por y para los pueblos.

Efraín Bámaca-López
Maribel Deicy Villota Enríquez
Organizadores

La Paz imperfecta en Colombia: un acercamiento a la epistemología antropológica de la construcción de paz en los grupos sociales

Maribel Deicy Villota Enríquez¹
Efraín Bámaca- López²

Los esfuerzos por resaltar la importancia de la epistemología antropológica a través de la construcción del concepto de paz, han servido para abrir camino hacia el entendimiento de una nueva noción y reestructuración espacio-temporal de algunos grupos sociales, interesados en transformar su entorno. Conflictos, desplazamientos, víctimas, victimarios y demás actores sociales, involucran dentro de la reconfiguración de un nuevo espacio en Colombia y en el mundo, un acercamiento hacia el concepto de paz; un término que implica la conjugación de varias nociones inmersas dentro un problema cuya direccionalidad se diversifica y trastoca, en la medida en que los actores construyen su propia hermenéutica de paz.

En este artículo específicamente, se trabajará la idea de la paz imperfecta en relación con la epistemología como construcción del conocimiento, en el que las prácticas sociales y la construcción del concepto, se reconfiguran de manera

¹ Antropóloga y Mestra em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo – Brasil. Joven Investigadora Colciencias 2014-2015. Investigadora Grupo de Estudios Sociales y Comparativos GESOC – Universidad del Cauca, Departamento de Antropología. E-mail: mares-696@hotmail.com

² Doctor en Ciencia, Tecnología y Sociedad, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo – Brasil.

dinámica y heterogénea, involucrando la noción de paz que algunos grupos sociales han reflexionado, extendido, pensado y construido. De manera general, se pretende establecer una reflexión respecto del proceso de paz en Colombia, dinámica que ha aperturado nuevos espacios sociales, políticos, éticos, económicos y culturales en diferentes escenarios nacionales.

1. Reflexionando sobre la construcción de la paz

De Sousa Santos (2009) refería en sus análisis de la epistemología del Sur, la búsqueda permanente de conocimientos y criterios válidos, que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de los actores, históricamente victimizados, explotados u oprimidos. En este escenario, el Sur era representado por la metáfora del sufrimiento humano, un tercer mundo aludido, inmerso en el *epistemicidio* de la exclusión misma.

Sin embargo, para establecer una mayor claridad frente a la relación de la construcción de paz en la epistemología, este artículo propone una reflexión orientada hacia la diversidad con la que los grupos sociales, asumen el concepto de paz en Colombia. El conflicto armado, cierra y abre un nuevo panorama social, político, económico, ético y cultural que enfrenta a los actores participantes, con una dinámica que parece esperanzadora, pero que al mismo tiempo representa todo un enigma frente a lo que se avizora en los diferentes espacios nacionales.

La idea de paz en Colombia, ha creado todo tipo de alegrías, tristezas, esperanzas, confrontaciones y demás, que lejos de ser consensuadas bajo la repercusión del posconflicto,

la división entre continuar la guerra y crear escenarios de paz, ha dividido a la sociedad colombiana. Esta división latente, producto de la diversidad y el criterio de específico de ciertos sectores, ha extendido el debate de manera expansiva y política.

Pensar la paz en términos políticos, y luego llevarla a la realidad en términos de aplicabilidad social, trastoca la utopía de la paz en relación a la neutralidad en la que algunos grupos sociales, creen manifestar un mejor sentir en términos de conformidad o desconformidad, alzando su voz ante la representativa noción que el discurso crea a favor de la añoranza.

Autores como Jiménez (2014, p. 21), piensan al respecto que “[...] no existe ninguna sociedad neutral, ninguna persona es neutral, y por lo tanto, la neutralidad no existe, ya que la tarea humana es neutralizar los espacios, las culturas, los signos, los mitos, los símbolos, las identidades, etc., de violencias culturales y simbólicas[...].”; discusión que transita dentro de los estudios para la paz de manera multivocal, involucrando la alteridad en el descubrimiento pragmático de una relación hegemónica (Briones, 1998, p. 19), que cambia de acuerdo a la construcción de los procesos marcativos que vive cada grupo social específico.

2. Alteridad y legitimidad en la construcción de Paz en Colombia

La existencia de un mundo posible en el que se involucre la construcción de la paz, recae en la alteridad; en otras palabras, en el significado que se tiene del otro en términos de la representación que ese ‘otro’ trae para ‘él’,

frente a su condición o estado. El análisis de los sistemas de representación de la alteridad, constituyen un intento por abandonar los criterios de exterioridad y universalismo, desde los cuales se edifican las relaciones con sistemas de representación en ocasiones muy marcantes (Gnecco, 2008).

De acuerdo con Valencia (2002, p. 116):

La alteridad en tanto relación histórica y en el marco del desarrollo requiere, sin duda, un análisis en el ámbito de la configuración del poder, el cual ha mutado en consonancia con políticas y prácticas que manifiestan fundamentalmente el predominio de miradas acerca de la otredad cultural desde la perspectiva occidental, colonial y hegemónica; horizonte que a su vez establece imperativamente, cambios y transformaciones tanto en el régimen discursivo como de las representaciones.

De esta manera, Valencia (2002), resalta la importancia de la relación histórica, frente a los marcos de desarrollo que se manifiestan a través de expresiones de poder; proceso mediante el cual la construcción cultural del 'otro' importa, en la medida que se reconfigura y analiza esa consonancia política y las prácticas que imperan, frente a la representación como discurso. En este sentido:

Dichos cambios constituyen expresiones de un proceso donde la construcción cultural del "otro", puede concebirse como pretexto para la instalación de tecnologías de control, disciplinamiento, domesticación y gestión social de la alteridad, así como la elaboración de nuevos órdenes de realidad como lo es el desarrollo. Estos cambios manifiestan también la estrategia de visibilización de grupos humanos,

discriminación positiva o esencialismos estratégicos (Valencia, 2002, p. 116-117).

La representación de la alteridad, figurada en la relación entre el 'yo' y el 'otro', es multiforme. Sus múltiples sentidos, imponen caracteres hegemónicos, civilizadores, modernizadores, de simpatía, o simplemente morales (Gnecco, 2008, p. 103), que trasgreden el modifican el universo de la representación misma, tanto, que construyen la vida social del individuo.

En esta misma direccionalidad, Todorov (2000) expresa que respecto a la reconfiguración del pasado y la utilización de éste como vínculo histórico, éste debe acordarse en reciprocidad, el uso que se hará luego de él. Esta construcción de un nuevo proceso reivindicativo para este caso, trae a colación conceptos como legitimidad, donde el problema debe ser abordado ya no desde el origen mismo del conflicto, sino desde la cesación del mismo. Este elemento es importante, en la medida que gran parte de los conflictos luego de la conquista de la invención de paz, se estancan frente a los acontecimientos vivenciados por los individuos. En palabras de Todorov (2000, p. 4):

La exigencia de recuperar el pasado, de recordarlo, no nos dice todavía cuál será el uso que se hará de él; cada uno de ambos actos tiene sus propias características y paradojas. Esta distinción, por neta que sea, no implica aislamiento. Como la memoria es una selección, ha sido preciso escoger entre todas las informaciones recibidas, en nombre de ciertos criterios; hayan sido o no consientes, servirán también, con la probabilidad, para orientar la utilización que haremos del pasado [...]. Cuando los acontecimientos vividos por el individuo o por el grupo son de naturaleza

excepcional o trágica, tal derecho se convierte en un deber: el de acordarse, el de testimoniar.

Todorov (2000), hace mención del ejemplo de Francia frente a la recuperación de la memoria de los deportados judíos, donde los verdugos nazis quisieron aniquilar a sus víctimas, sin dejar ningún tipo de rastro. La construcción de la memoria histórica de los acontecimientos según este autor, permitió que se recuperarán los nombres propios, fechas de nacimiento, y partida hacia los campos de exterminio, de las personas cuyo destino fatal, marcó un antecedente mundial frente a la intolerancia y la diferencia. Este tipo de restablecimiento de la condición social, devolvió la dignidad humana de las víctimas en un combate que sucumbió como referente social para infinidad de poblaciones y grupos que empezaron a hacer conciencia de la legitimación de las víctimas (Todorov, 2000).

En Colombia, acontecimientos similares sobrevienen con las víctimas del conflicto armado, en donde actores armados como las Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia hoy Fuerzas alternativa revolucionaria del común FARC, Fuerza Pública, Paramilitares, entre otros, son responsables directos de más de 1982 masacres (Colombia, El Espectador; 2018, párrafos 1-3).

Tales hechos han dejado realidades imborrables en la memoria colectiva de cientos de grupos. Algunos de ellos, trastocados por la violencia, tomaron la decisión de crear fundaciones, instituciones de paz o grupos sociales con funciones específicas en temas de paz, con ayuda de organizaciones internacionales; surgiendo así, iniciativas gestadas en varios rincones del territorio nacional.

Sin embargo, Colombia aún no ha avanzado en el tema de Activistas y sindicalistas políticos que han sido asesinados en todo el territorio nacional, convirtiéndose el contexto colombiano, en uno de los países donde la violación a los derechos humanos es alarmante y donde infinidad de sus activistas han sido masacrados. En lo contado del 2018, van asesinados más de 120 líderes sociales en Colombia, registrándose la mayor tasa de homicidios en el Departamento del Cauca, Nariño y Antioquia (Colombia, El Tiempo; párrafo 1)

La memoria histórica de cientos de acontecimientos de violencia, represión, conflicto y guerra, juega dentro del proceso de construcción de paz, un referente; en donde el pasado, se convierte en un factor delimitante frente a las estrategias de visibilización y legitimidad de los actores, por sus mismas situaciones de violación a los derechos humanos, principalmente. Sin embargo, en Colombia, esa memoria histórica silenciada por más de un siglo, ha traído consecuencias nefastas frente a la deuda que el Estado tiene con numerosas poblaciones.

La paz en Colombia firmada el 24 de noviembre del 2016, dividió la noción política, social, económica y cultural de un pueblo afectado por el conflicto, pero al mismo tiempo, impactado por la decepción y la corrupción de cientos de dirigentes, lo cual generó un desprendimiento del interés político de más de la mitad de la población colombiana. Una señal de polarización, se avizó en la consulta del referendo de paz en el 2016, donde el no a la paz, superó al sí por el 50, 23% de los votantes (Colombia, El Espectador; párrafos 1-2).

La epistemología antropológica para la construcción de la paz, intenta aportar desde la diversidad con la que se construye el discurso, un lugar para sujeto contemporáneo

dentro un diálogo de saberes, permitiendo así, un mutuo descubrimiento con el otro. Ese otro particular, afectado y herido por un hecho sangriento de guerra y conflicto, particularmente. Con todo, esta noción presenta matices donde la construcción de paz, se da de manera inventiva; una realidad primigenia, ligada a una condición humana inacabada y procesual que se hace imperfecta, en la medida que se condicionan y complejizan, las problemáticas que involucran un sentir de paz (Muñoz, 2001). En este sentido:

Nuestro deseo de Paz, nos reclama elaborar teorías de paz, pero la base epistemológica de las mismas residen en las *teorías de los conflictos*; es necesario reelaborar (reconocer, criticar, deconstruir y construir) *teorías autónomas de paz* (no dependiente directamente de la violencia) y, en última instancia, abordar el problema del *poder* como capacidad individual, social y pública de transformación de la realidad, hacia las condiciones más específicas (Muñoz, 2001, p. 1).

La noción de paz tan compleja al interior de las culturas, se sitúa en lugares donde el reconocimiento de la existencia del 'otro', se hace totalmente necesaria, puesto que "los seres vivos estamos en 'conflicto' con el universo y tal tensión repercute en la relación que establecemos con lo físico, con los recursos de la naturaleza, en nuestros comportamientos biológicos, en las interacciones con otros seres vivos, en la obtención de recursos, [...] y por supuesto en la cultura" (Muñoz, 2001, p. 12).

3. Construyendo nociones de paz al interior de los grupos indígenas de Colombia

En las últimas décadas, los pueblos indígenas de Colombia han empezado a formar parte importante del contexto nacional. Grandes cambios se han producido respecto del reconocimiento territorial a los pueblos indígenas, un área cercana al 27% del territorio nacional, donde se ejerce la relativa autonomía en el ejercicio de la jurisdicción indígena (Villa & Houghton, 2005, p. 14). Actualmente existen en Colombia 81 grupos étnicos indígenas, presentado una población total de 1.378.884 personas en todo el territorio nacional, según la información registrada por el DANE, en el Censo General del 2005 (Colombia Organización Nacional Indígena de Colombia; párrafos 4-12).

Cada grupo indígena preserva al interior de su estructura social, una autonomía y legitimidad propia que enriquece su diversidad y su cultura. En el ámbito indígena colombiano, la comunidad Nasa por ejemplo, en relación con la con la noción de paz, lucha al igual que otros grupos indígenas, por hacerse visible en un contexto conflictivo como el Cauca, exigiendo específicamente para su grupo social, equidad, neutralidad y autonomía al Estado colombiana.

Estos sentires de procesos de resistencia, han creado la figura simbólica de la 'Guardia Indígena', siendo en su mayor parte los jóvenes, los encargados de velar y proteger a la comunidad dentro del resguardo (Olsen, 2008, p. 1). La función de la guardia, es velar por el cuidado de los líderes amenazados por grupos armados, el cuidado de su territorio, la expulsión de cualquier grupo armado, el acompañamiento

en procesos de reivindicación cultural, entre otros, representado la imagen de seguridad al interior de un grupo social específico, que encuentra en su 'guardia indígena' el acompañamiento constante de una figura normativa y de control social.

Sin embargo, los procesos de resistencia de las comunidades indígenas Nasa, han sido interpretados dentro de la sociedad colombiana de múltiples maneras, pues los medios de comunicación en sus discursivas mediáticas, han intervenido sus discursos algunos de manera favorable y otros de manera desfavorable, frente a los conflictos de restitución de tierras, o algunos reclamos sociales por parte de las comunidades; mostrando la compleja relación que existe, entre la exigencia de sus derechos y la vía para la exigencia de los mismos.

En el ámbito internacional, encontramos también algunos pueblos indígenas que buscan ejercer sus propias formas de mantener el orden y la armonía en sus pueblos, por medio del establecimiento claro de sus normas de convivencia, sometiendo a juicio comunal y dictamen de sentencias, a los individuos o Instituciones que se salen de las mismas: en Guatemala por ejemplo, con las leyes propias del Estado y el derecho consuetudinario propio de las comunidades indígenas.

Volviendo de nuevo a Colombia, en la guajira en la Costa Caribe de Colombia, la comunidad étnica Wayúu, práctica por medio de figura del pütchipü'üi (palabrero), todo un sistema armónico de paz y convivencia, donde el palabrero modelador de una situación problemática, interviene devolviendo el orden a los grupos en conflicto. El sentido de paz en los Wayúu, implícito en su convivencia, se puede observar, cuando se presenta una situación conflicto,

frente a esta situación, la comunidad llama al pütchipü'üi, para mediar entre los actores involucrados. El palabrero, es un mediador social, que a través de discurso establece lo que llamaríamos un estado de paz. La palabra en esta comunidad, es un patrimonio de paz y conveniencia.

Este tipo de dinámicas culturales, representan en Colombia, otra forma del restablecimiento de paz. Es necesaria la creación de un dialogismo social, donde lo igual y lo diferente se procuren en la construcción de un Estado de paz, en las diferencias e igualdades de acceso a recursos y prácticas de deberes y derechos.

Este activismo indígena renovado en Latinoamérica según Salazar (2002), presenta un fenómeno de apropiación diverso y complejo en medio de los sistemas de comunicación y la apropiación de tecnologías, que generan formas de denuncia y visibilización (Salazar, 2002). Así, lo que para algunas empresas mediáticas y sus medios de comunicación es terrorismo, para otro es resistencia, involucrando la hermenéutica de los juicios y procesos con los que se crea una noción particular del mundo. Es clave para nuestro análisis en Colombia, rastrear problemas como estos, porque permiten entender que los procesos de visibilización, van en concordancia con las estrategias sociales de los grupos mismos.

En esta medida, otra situación cultural visiblemente notoria la encontramos en el caso de la lengua, permitiendo de acuerdo al dialecto, distinguir el tipo de nacionalidad u origen, situación que discrimina a algunos grupos sociales. La lengua estudiada desde el punto de vista del conocimiento, es un sistema cultural, que se expresa de forma autónoma y con identidad propia, llevando un legado particular dentro del imaginario y cosmovisión de los grupos que la habitan.

En algunos territorios colombianos como Silvia, en el Cauca; una gran mayoría de indígenas, prefieren hablar su propio dialecto frente a los foráneos, convirtiéndose en un sistema propio cerrado que pertenece particularmente solo a los habitantes. Esta alegoría frente a la lengua, es similar a lo que ocurre con la construcción de la paz en Colombia, pues así como la lengua crea un carácter de identidad que se vuelve personal; la construcción de paz, se encuentra enraizada en el imaginario de las gentes, pueblos y naciones.

El restablecimiento de la paz en Colombia, retomando el caso de los Wayúu, va mucho más allá de establecer entre los indígenas un entorno ideal de convivencia. Hace poco tiempo, una Institución Gubernamental Colombiana que se supondría debía velar por la integridad del pueblo Wayúu, realizó un registro de nombres inscritos en la Registraduría General de la Nación (Colombia El Espectador, 2018), con nombres a los indígenas, otorgados de manera ofensiva y peyorativa, marcando la identidad de estas comunidades. Este tipo de conductas, representa un atropello a la identidad y la cultura de los pueblos.

La cosmovisión propia de los pueblos ancestrales, por ejemplo, la cultura maya en la sociedad guatemalteca, sociedad multilingüe y multicultural cuya riqueza lingüística está conformada por 22 idiomas, resulta ser para algunos hablantes, motivo de discriminación y racismo, en vez de convertirse en una riqueza cultural de la nación. En relación al tema de la paz, ayuda a esa otra visión del mundo, una visión dialógica social, inclusiva de la diversidad y respetuosa del medioambiente natural.

El tema de los indígenas alrededor de la construcción de paz en Colombia debe considerarse; pues constitucionalmente dichos pueblos están amparados en la

consigna pluricultural y multiétnica de la Constitución Nacional; muchas veces discriminados, atropellados y tachados socialmente por su devenir histórico, reflexión que se hace extensiva en casos más particulares como por ejemplo: ¿Qué pasará con aquellos guerrilleros que dejando su rol social se reintegren al sistema social actual, o con los campesinos o individuos que regresen al campo colombiano al recuperar sus tierras? ¿Qué pasará cuando víctima y victimario se encuentren en un mismo contexto?

De esta manera, podemos involucrar el concepto de '*paz imperfecta*' planteado por Muñoz (2001), en la medida en que la paz es una realidad dinámica, dialógica, en continua construcción y supeditada a las experiencias, espacios, conflictos, actores y demás, que complejizan las relaciones que se entretienen frente a la legitimidad y la construcción hermenéutica del concepto. En el contacto con el otro, se puede vislumbrar el valor y el respeto hacia el 'otro', es por tal motivo, que la alteridad se constituye como parte importante en el proceso.

La legitimidad del concepto de paz neutra en Colombia no es sostenible, pues desarticula el tema de la paz híbrida que se reconfigura en la simultaneidad de la multivocalidad, en la que se insieren los grupos sociales. Sin embargo, el concepto de paz neutra puede ser aceptable, sí lo que se pretende neutralizar, son los acontecimientos causados por el conflicto en relación con la transversalidad que involucra la construcción de paz alrededor de los actores sociales.

La epistemología para la paz, contempla una gran diversidad de mundos posibles, mundos que se vuelven referentes a medida que involucran a los actores en un

diálogo continuo y permanente con la realidad, sin descartar claro está, el ideal de paz que ayuda en el fortalecimiento de los procesos sociales y culturales. Esta pedagogía para la paz, involucra a todos desde las diferencias y la alteridad, de manera consecutiva.

4. La paz imperfecta una construcción epistemológica de la paz en Latinoamérica

Todos alguna vez hemos tenido alguna idea de paz en contraste con la idea de guerra; en los juegos de niños por ejemplo cuando nos sentimos hostigados, o situaciones donde los conflictos trascienden nuestras propias posiciones, el entorno se nos vuelve versátil, se nos transforma en la simultaneidad de los lados opuestos: la calma o el conflicto. El constructo social de la paz, pareciera haberse convertido en la representación simbólica de la calma, en el estado ideal en el que nada está mal, pero tampoco bien, pues queremos a la vez huir de la paz, para poder darle otro matiz a nuestras vidas. Los lados de la paz o el conflicto en Colombia, siempre estuvieron demarcados, de hecho, en Colombia los territorios de violencia más crudos y concentrados, se enfocaban en Chocó, Caquetá, Cauca, Antioquia, Vaupés y la población del Caribe. Era incluso conocido por el Estado colombiano, situaciones de desplazamiento, acumulación de capital y exclusión social en algunas de estas regiones, donde territorios como el Chocó, ricos en todo tipo de recursos naturales, se convirtieron en entorno de pobreza, miseria y desigualdad, producto del conflicto armado (Bello en Universidad Andina Simón Bolívar, 2004).

Sumado a las estadísticas, obsérvese que para los años de 1980 hasta el 2000, grupos armados como las FARC crecieron exponencialmente en todo el territorio nacional colombiano; desde sus orígenes en el Tolima en el siglo XX, años 60 -mapa figura 1, lado izquierdo-, este grupo paso de tener 10 frentes en 5 regiones del país en 1980, a más de 66 frentes en zonas urbanas como Bogotá, Medellín y Barrancabermeja -mapa figura 1 lado derecho- (Sánchez, Díaz y Formisano en Torres, Díaz & Prada, 2003, p. 12).

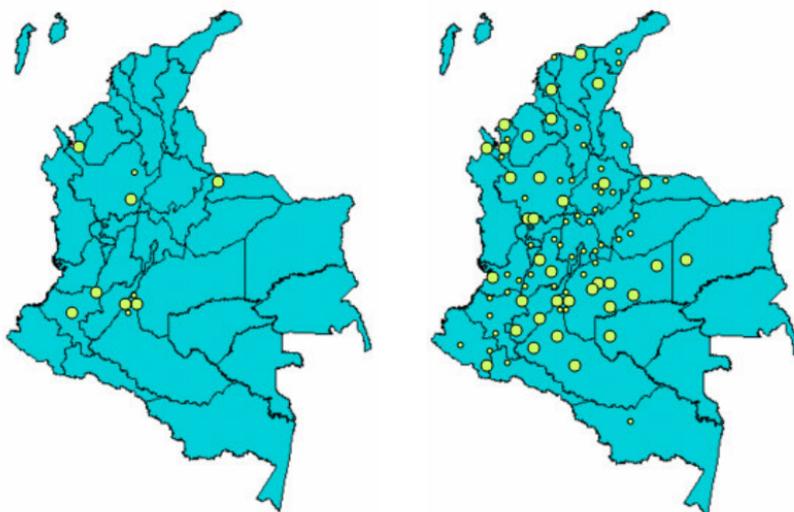


Figura 1. Presencia de las FARC

Nota: lado izquierdo en el año 1980, y en lado derecho presencia de las FARC en el año 2000.

En gran medida, acontece que todos tenemos alguna idea de la paz, pero nadie puede construirla sólo como individuo; nadie puede levantarse un día y decidir que estará en paz el resto de su vida, pues el entorno social, cultural, político y económico, pueden estar en otra dinámica distinta y totalmente contraria. Sin embargo, existen pueblos cuya

filosofía de vida, gira en torno a la paz de manera simbólica pero real a través de sus costumbres, ritos o simplemente conductas que se tornan necesarias, en la medida en que se agudiza el conflicto como tal. En este sentido y de acuerdo con Muñoz (2001, p. 1):

La paz nos permite identificarnos como humanos, la paz puede ser reconocida como una invención de los humanos, la paz de los humanos es después proyectada al resto de los animales, la naturaleza y el cosmos. Contrariamente a lo que pensamos en muchas ocasiones, es la paz la que nos hace temer, huir, definir e identificar la violencia.

La noción de paz entendida, difundida y replicada como idea en Colombia hoy, es mucho más compleja de lo que se plantea; pues no se trata solo de entenderla, conceptualizarla o significarla, sino también de asimilarla, con todas las contrariedades sociales que esta conlleva. En Colombia, la instalación de los diálogos de paz a través de mesas de disertación en la Habana, fue altamente publicitada; con todo, la realidad contextual es totalmente diferente, sobre todo en poblaciones donde la violencia se ensañó de manera significativa. Tales actitudes de plantear diálogos de paz, han indignado a más de un representante y no solo a aquellas figuras políticas tan odiadas y queridas en el país, quienes consideran que la paz no es una actitud política, sino más bien una noción de vida, una forma de educación que se construye entre todos; y que para cambiar el contexto cultural de violencia, deben tocarse temas más de fondo, que salgan de los esquemas vanguardistas de las mesas.

En Latinoamérica, el Salvador en 1992, Guatemala en 1996 y hoy Colombia en 2016, vivieron procesos de paz a

través de acuerdos pactados. En los países centroamericanos, las negociaciones estuvieron lideradas por las Naciones Unidas, y acabaron desmovilizando grupos insurgentes (Colombia Caracol, párrafo 2).

Contrastando el caso Colombiano con Guatemala; han transcurrido más de dos décadas de la firma de los acuerdos de paz, y a la fecha, es más alta la tasa de muertos por causa de la violencia diaria, que los sumados en el conflicto armado, a pesar de que últimamente el número de homicidios ha disminuido en cierta medida. En esta dirección, aún siguen en Guatemala las formas de violencia hechas manifiestas en la corrupción, claras muestras que deja el trabajo de una Comisión Internacional contra la Impunidad en Guatemala y los acusados y declarados culpables en tribunales. En estas circunstancias, toda una avalancha de acontecimientos atraviesa la paz y los tiempos de paz.

Las controversias al firmarse los acuerdos de paz en Colombia, polarizados por el referendo que ganó a favor del no firmarse los acuerdos realizado en el 2016, despertó toda una serie de problemáticas que hasta hoy en día generan polarización. Entre los conflictos generados, se encuentran: la ilusión que lo escrito y pactado en los acuerdos se cumpla o no; que las víctimas del conflicto puedan tener realmente el valor no solo de subsanar las heridas de cientos de actos de violación de los Derechos Humanos; que los actores armados hoy desmovilizados, asuman roles políticos como aconteció en época electoral a la presidencia con 'Timochenko'; que la sociedad colombiana asuma el rol político y participe activamente de los procesos sociales, pues en épocas de votación democrática, menos de la mitad de la población asiste a las urnas; entre otras.

Con todo, el problema político en el que se encuentra inmersa la paz en Colombia, esta noción perceptible en el contexto nacional, tiene diferentes puntos de vista dentro de las culturas, que nos permiten hablar de una interpretación que cambia radicalmente la noción de paz. De acuerdo con Guzmán:

La comprensión suele ser circular, porque no empezamos a comprender de la nada; sino que ejercemos la comprensión desde la posición u horizonte en el que estamos, con sus prejuicios, precompresiones, puntos de vista, que se *fundan* con las posiciones u horizontes de lo que queremos comprender. Comprender es una acción circular, porque partimos de lo que comprendemos <<para comprenderlo mejor>>. Además, la comprensión no es mera especulación teórica sino que entendemos, comprendemos e interpretamos son una práctica (2000, p. 53).

Las culturas también definen su propio sentido de paz, sentido que construyen a través de su cosmovisión, noción e interpretación del mundo, pues no para todos, la paz significa lo mismo, ni es igual para todos. La paz, es un constructo social y cultural que se construye en la medida en que un grupo social específico lo considera y discursa.

La complejidad en la que se mueve la noción de paz, es altamente dialógica, dinámica y conflictiva; pues no es un acuerdo que pueda hacerse al instante o que nazca en la inmediatez de algún acuerdo pautado. La paz, es la representación simbólica de un discurso que nace inmerso en la guerra, en el conflicto o hasta en la misma paz; impredecible a futuro, frente a la dinámica que establecen diferentes grupos sociales. En esta relación, hay quienes

piensan que la paz no es un estado inmediato, sino más bien una construcción social que debe hacerse y formarse en la medida en que vamos siendo conscientes de los procesos, que vamos asimilando un contexto con historia, y que se nos inculque de alguna manera, la posibilidad de enseñarnos a perdonar desde nuestra propia esquina.

En Latinoamérica, la paz según Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1994), están en crisis por múltiples razones: la política, sus gentes en la política, limitaciones en el desarrollo, frustraciones del desarrollo, entre otras (Max-Neef, 1998). Así (Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 1994, p. 23):

Hoy es casi un lugar común afirmar que América Latina está en crisis. Son muchas las versiones, descripciones e interpretaciones que se han hecho de la crisis, por lo que el diagnóstico de la enfermedad parece estar completo, por lo menos en sus contenidos más profundos y trascendentes. Lo que aún no ha generado consenso es el tratamiento, debido a la complejidad del cuadro que se nos presenta. La perplejidad, resultante de una situación a la que no le reconocemos precedentes similares, nos ha mantenido en una especie de callejón sin salida, que bloquea el paso hacia soluciones imaginativas, novedosas y audaces. Se intuye con claridad que las recetas convencionales y tradicionales, de cualquier trinchera que venga, no funcionarán [...]. El temor es entendible, porque no es nada fácil renunciar a diseños estratégicos o construcciones teóricas e ideológicas en las que se han cimentado durante largo tiempo no sólo creencias, construcciones y esperanzas, sino incluso pasiones. Pero el hecho es que la magnitud de la crisis parece trascender nuestra capacidad de asimilarla e internalizarla plenamente. Después de todo, no se trata de una crisis clara.

Latinoamérica presenta en este aspecto grandes problemas, pues no solo se trata como dice Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, de un único problema, sino de varios en los que se encuentra la ineficiencia misma de las políticas, un universo carente de fundamentos éticos, la tecnificación de la vida social, la carrera armamentista y la falta de una cultura democrática arraigada en las sociedades latinoamericanas; que impiden que se pueda empezar por algún lugar.

Latinoamérica durante las últimas cuatro décadas, lo primero que detectamos es un claro proceso pendular. Los períodos de expansión acaban generando desequilibrios financieros y monetarios, que derivan en respuestas estabilizadoras que, a su vez, acaban generando elevados costos sociales, lo que induce a nuevos impulsos de expansión. En este juego pendular se confrontan las dos grandes concepciones económicas que han dominado el panorama de América Latina: el desarrollismo y el monetarismo neo-liberal (Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn 1994, p. 25).

La participación inactiva de la gente en el contexto latinoamericano, es quizás uno de los desenlaces del conflicto más grave; pues la conciencia social de apropiación cultural, política o económica es totalmente nula, en la medida en que todos intentan sobrevivir, pero nadie intenta aportar al desarrollo en conjunto de la noción social.

Adentrándonos un poco en el tema de la crisis política que señala Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998), es válido agregar que la lucha de los países latinos por cambiar este tipo de realidades, ha sido siempre frecuente; pues a esto se debe la resistencia política que muchos movimientos sociales

y políticos, han mantenido y al deceso de muchos sindicalistas que abogan por la defensa de los Derechos Humanos, del medio ambiente o de una política más transparente. En Latinoamérica, la falta conciencia social, re-define la paz imperfecta, pues nos encontramos en medio de procesos inacabado, o que apenas empiezan a transformarse en cuanto al desarrollo de políticas públicas. En este contexto Muñoz (2001, p. 2-3), argumenta: “[...] se llega a presuponer que para comprender y avanzar en el camino de la paz es necesario, sobre todo, estudiar la violencia en todas sus dimensiones y complejidad [...], una capacidad «automática» para abordar la paz”.

La solución de los conflictos, en los que se conjuga el ser y sentir de ambas partes en el marco social, genera una situación compleja, puesto que “la paz participa de lo real, [...] ella misma se superpone a lo real; participa del sujeto, pero determina al sujeto y es éste quien aplica o la disfruta” (Muñoz, 2001, p. 10). La complejidad en la que se asumen los problemas y la solución que se le otorga a los mismos, es especulativa, porque falta trabajar más por una conciencia social y política. Esta propuesta debe ir acompañada de un proceso de enseñanza, en el que se evalué la situación de ambas partes sin borrar historias, memorias o acontecimientos, válidos, para que no se presenten a futuro hechos similares en el tiempo.

La Paz es una práctica y una realidad social a lo largo de toda la historia de la humanidad, que se ha convertido en un instrumento para evaluar y promocionar el bienestar, el equilibrio y la armonía, de las sociedades [...]. Por ejemplo la paz negativa parece enlazar con un ser humano condenado ineludiblemente a la violencia, con lo que frenar

la violencia se convierte en la tarea fundamental; la paz positiva ha sido entendida como un modelo ideal, en la que la justicia debe prevalecer por encima de todo, pero al ser un objetivo inalcanzable podría conducir a posiciones desesperadas que nos inmovilizarían, o a la defensa de revoluciones; y la paz imperfecta se corresponde con un ser humano tensionado, «conflictivo», a veces violento, pero también altruista, cooperativo y solidario, sobre el que se pueden promover procesos de empoderamiento pacifista (Muñoz & Molina, 2004, p. 15).

5. Reflexiones Finales

Existe alrededor del concepto de paz, disparidades, complejidades, alteridades, diálogos y percepciones, que se lo que se busca con esta reflexión, es mostrar que la construcción de paz en Colombia, se establece desde el entramado simbólico y cultural de otras perspectivas vigentes. En este sentido, la paz simbólica firmada en los acuerdos de paz tan histórica para los entes gubernamentales a nivel social, político, económico, social y cultural, en el mundo, desdibuja los entramados simbólicos construidos por otros tipos de grupos sociales. Esta avalancha luego de la firma de los acuerdos de paz, trajo consigo vectorialmente un doble sentido interpretativo, pues por un lado estaba esa noción de paz entendida como un nuevo comienzo, y por el otro, la noción de paz que se tenía, es decir, aquella que se interpretaba de manera simbólica, histórica y social.

Existe por ejemplo, la paz generada desde el conflicto, en el que frenar la violencia, se convierte en una herramienta principal; la paz generada desde el entorno de la justicia,

donde la participación activa de la gente, puede generar dinámicas políticas de un ambiente sano y agradable; la paz de las culturas indígenas, cuyas nociones del mundo nos permean a través de su propio aprendizaje; nos muestran una construcción de paz distinta a la paz que percibimos como lectores de medios de información, y esta diversidad se genera en la medida que tenemos un ambiente propio de desarrollo que nos construye como individuos.

La paz imperfecta es una invención que se intenta proyectar hacia los demás, pero que nace desde nosotros mismos; el problema es que la paz es sentida, percibida y pensada de múltiples maneras en diferentes ámbitos y contextos. Debemos trabajar, en tratar de sumergir la idea errónea y conceptual de la paz, puesto que hoy en el caso acá tratado, se deriva de la noción de guerra, únicamente. Debemos esforzarnos por entender y asumir la paz desde una perspectiva mucho más filosófica, en la que educar al ser, sea nuestra tarea primordial. Le debemos a las futuras generaciones un nuevo ambiente humano y natural, uno que respetemos y transformemos entre todos, desdibujando las ideas publicitarias y por ende comerciales de la paz. Una paz, que no se instaure solo desde la firma de un acuerdo o el trato simultáneo con alguien; sino desde una noción social y cultural que se dibuja cuando nos reconocemos diferentes.

6. Referencias bibliográficas

Briones, C. (1998). *La alteridad del "Cuarto Mundo": una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Colombia El Espectador. "las Cédulas de la Burla Wayuu". *El Espectador*. Accedido 10 de febrero de 2018, <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/cedulas-de-burla-wayuu-articulo-298313>.

Colombia El Espectador. "Masacres, un capítulo indispensable en la memoria histórica del país". *El Espectador*. Accedido 10 de febrero de 2018. <https://colombia2020.elespectador.com/verdad-y-memoria/masacres-un-capitulo-indispensable-en-la-memoria-historica-del-pais>.

Colombia Vanguardia.com. "Timochenko fue abucheado durante su visita a Cali". *Vanguardia.com*. Accedido 30 de octubre de 2018. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/el-mapa-de-los-lideres-sociales-asesinados-en-colombia-184408>.

Colombia El Tiempo. "El mapa de la vergüenza". *El Tiempo*. *AcceVanguardia.com*. Accedido 10 de febrero de 2018, <http://www.vanguardia.com/colombia/video-423852-timochenko-fue-abucheado-durante-su-visita-a-cali>.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.

Gnecco, C. (2008). *Discursos sobre el otro: Pasos hacia una arqueología de la alteridad étnica*. CS (2), 101-130.

- Gutiérrez, Edgar. (1998). *Guatemala. Paz de baja intensidad. Nueva sociedad*, 154, 14-25.
- Guzmán, V. M. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (23).
- Jiménez Bautista, Francisco. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto, *Revista de Paz y Conflictos*, n° 7, pp. 19-52.
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1994). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (Vol. 66). Icaria Editorial.
- Muñoz, F., & Molina, B. (2004). *Una paz compleja, conflictiva e imperfecta. Ponencia del seminario Una paz compleja y conflictiva*.
- Muñoz, F. A. (Ed). (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Olsen, V. (2008). *Marco legal para los derechos de los pueblos indígenas en Colombia*. Human Rights Everywhere (HREV).
- Organización Nacional Indígena de Colombia. “¿Cuáles son, cuantos y donde se ubican los grupos indígenas de Colombia? *Organización Nacional Indígena de Colombia*. Accedido 30 de octubre de 2018. <http://www.onic.org.co/noticias/2-sin-categoria/1038-pueblos-indigenas>.

- Rivas, E. T. (2006). Guatemala: desarrollo, democracia y los acuerdos de paz. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales (RCCS)*, 3 (2), 11-48.
- Salazar, J. F. (2002). Activismo indígena en América Latina: estrategias para una construcción cultural de las tecnologías de información y comunicación". *Journal of Iberian and Latin American Research* 8 (2), 61-80.
- Sieder, R., & Witchell, J. (2001). Impulsando las demandas indígenas a través de la ley: reflexiones sobre el proceso de paz en Guatemala. In *Los derechos humanos en tierras mayas: Política, representaciones y moralidad* (pp. 55-82). España: Sociedad Española de Estudios Mayas.
- Todorov, T. (2000). *La memoria amenazada. Los abusos de la memoria*. 11-60.
- Torres, F. J. S., Díaz, A. M., & Prada, M. A. F. (2003). Conflicto, violencia y actividad criminal en Colombia: un análisis espacial. Colombia: Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.
- Universidad Andina Simón Bolívar. (2004). *Globalización, migración y derechos humanos*. Ecuador: Editorial Abya Yala.
- Valencia, O. B. Q. (2002). De la Ausencia a la Presencia. "Nuevas" Formas de Gestión de la Alteridad en el Marco del Desarrollo". *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (27).

Villa, W., & Houghton, J. (2005). *Violencia política contra los pueblos indígenas de Colombia, 1974-2004*. Iwgia.

El presente artículo debe citarse de la siguiente manera:

APA

Villota Enríquez, M. D., & Bámaca-López, E. (2019). La Paz imperfecta en Colombia: un acercamiento a la epistemología antropológica de la construcción de paz en los grupos sociales. En E. Bámaca-López & M. D. Villota Enríquez, *Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur* (pp. 11-37). São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores.

ABNT

VILLOTA ENRÍQUEZ, M. D.; BÁMACA-LÓPEZ, E. La Paz imperfecta en Colombia: un acercamiento a la epistemología antropológica de la construcción de paz en los grupos sociales. In: BÁMACA-LÓPEZ, E.; VILLOTA ENRÍQUEZ, M. D. (Eds.). **Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur**. São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores, 2019. p. 11-37.

Sistema religioso Apu: nuevas ofertas terapéuticas en Perú actual

Cástor Saldaña Sousa¹

1. Introducción

Mi primer acercamiento a la Familia Cosmovisión Andina Ángeles Custodios (FCAAC), a los Apus y al Pongo como mediador, fue en el año 2006 en la ciudad de Andahuaylas, la tierra de José María Arguedas, en el departamento de Apurímac, parte del corazón de los Andes peruanos. Los primeros viajes y visitas sentaron el precedente para que años posteriores, se diera la confianza y las condiciones de realizar un trabajo de campo extenso, terminado en el año 2016. Durante mi convivencia con el grupo y el trabajo de campo, colaboraba haciendo talleres de meditación, relajación, trabajos con los cuatro elementos: aire, agua, fuego y tierra; así como ejercicios de autoanálisis, respondiendo a sus intereses y adaptándome a su entorno cotidiano, de aparente sincretismo religioso. Esta situación permitió captar y entender la mentalidad grupal: su cosmovisión, su ideología, sus deseos, sus frustraciones, sus

¹ Director de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad de Ayacucho Federico Froebel, Perú. Licenciado en psicología por la Universidad de Salamanca. Posgrado en Medicina psicosomática por la Sociedad Española de Medicina Psicosomática y Psicoterapia. Doctor en Antropología Aplicada: Salud y Desarrollo Comunitario por la Universidad de Salamanca, España. E-mail: csaldana@udaff.edu.pe

esperanzas y sus proyecciones, sumergiéndome en su caos creativo para explorar la coerción de las fuerzas sociales y el poder motivador de la cultura (Lisón, 1998, p. 219).

Posteriormente, inicié un proceso de reflexión intelectual analizando el fenómeno desde la antropología médica y religiosa. Esta situación me llevó a ver el radio de acción de la FCAAC como grupo social. Su radio de acción abarca varias regiones de Perú: Andahuaylas, Cuzco, Arequipa, Lima, Amazonas, Chiclayo, Huancayo y Ayacucho como sede central. Para este artículo, me focalizo en la sede central de Ayacucho. A manera de síntesis, el Pongo es la denominación que le otorgan en esta región de los Andes a la persona que puede convocar a los Apus y hacer de intermediario entre los Apus, seres tutelares de las montañas y la comunidad de humanos.

El Pongo ha tenido que pasar una serie de pruebas y etapas, hasta conseguir lo que se llama “una mesa”. Entre otras cosas, el Pongo ha sentido que ha sido elegido por los Apus y por Dios para realizar una misión. Los Apus son elementales de la naturaleza que viven, según relatan los informantes, en el plano astral o etérico, y simbólicamente, en las puntas de las montañas. También denominan a los Apus como Señores, Papitos y Angelitos, además de autodenominarse como los Anunakis que sirven al Dios Yavé/Jehová.

Existe una jerarquía de Apus y niveles que se infieren físicamente por las diferentes altitudes de las montañas, reflejando a su vez cualidades como poder, fuerza, potencia. De acuerdo a la creencia Apu, tienen cualidades antropomorfas y especialidades de diferente índole: médicos, enfermeros, mecánicos, abogados, etc. Los Apus tienen capacidades para curar a los seres humanos de diferentes

enfermedades y dolencias con una dimensión de carácter sacra y religiosa, en este sentido, son enviados por un Dios y orientan a los humanos hacia una dimensión trascendente y sobrenatural. La forma ritual de presentarse los Apus mediante el Pongo se hace “abriendo una mesa” en completa oscuridad. Abrir una mesa, consiste en una habitación con bancos alrededor donde las personas se sientan. En un lado de la habitación se encuentran dos mesas juntas y una silla en la esquina. Una mesa se compone de elementos rituales y la otra es para la materialización del Apu a través del Pongo, mediante una serie de rezos e invocaciones en la oscuridad, que realiza sentado en la silla, una vez cerrada la habitación y apagada la luz.

Estando en trabajo de campo, los informantes refieren que “la glándula pineal como un portal dimensional entre el plano de la tierra y el plano astral, da acceso a información y seres, abriéndose la cuarta coordenada”. Esta glándula pineal se activa en la oscuridad, relacionándose también con la melatonina, la hormona del sueño. Una vez abierta la cuarta coordenada, los Apus ingresan a la sala con un sonido de alas y posando en la mesa escuchando “puf, puf, Señor Potosí Bolivia”. El Pongo cuenta con un equipo de ayudantes con diferentes funciones cada uno para que la mesa se lleve a cabo con éxito. Los pacientes que consultan al Apu sobre sus dolencias y enfermedades físicas, sus problemas familiares, sus preocupaciones mentales y sus inquietudes existenciales, son llevados de uno en uno por los ayudantes hasta la mesa ritual y devueltos de uno en uno a sus asientos en los bancos.

En esta relación, si el paciente decide operarse, tiene que realizar ese día una purga natural y comprar una serie de elementos como algodón, parche, agua florida y timolina. Al día siguiente, el paciente tiene que ir en ayunas y vuelve a

entrar en la mesa para que el Apu le realice la operación encima de la mesa en condiciones misteriosas. Las operaciones pueden ser: cabeza, hígado, colon, columna, ovario, pulmón, vista, oído, etc. El paciente entra consciente y sale consciente. Solamente se descubre la parte del cuerpo, donde el Apu realizará la curación empleando energía, cuarzos blancos y bisturí, utilizando el algodón, la timolina, el agua florida y el parche Árnica. Para finalizar el proceso terapéutico, el paciente tiene que tomar una serie de plantas medicinales y una prescripción de alimentos que puede ingerir y alimentos que no puede ingerir durante un mes. A los siete días de la operación del Apu, el paciente puede retirar el parche Árnica.

La sede central de la FCAAC se ubica en la prolongación de la Avenida de Ayacucho s/n, en la 10ª cuadra del barrio de Vista Alegre del Distrito de Carmen Alto. Ayacucho se encuentra en la Sierra Centro Sur de los Andes peruanos, a diez horas de la capital peruana, Lima. Ayacucho presenta un clima semi-cálido todo el año (figura 1). Un hecho histórico en Ayacucho y del cual se desprende una línea de análisis concomitante al nacimiento del grupo social FCAAC, es la violencia política que sufrió Ayacucho en los años 80 con la aparición del Movimiento Sendero Luminoso.



Figura 1. Mapa de la provincia de Huamanga, Ayacucho, Perú.

2. Metodología

Esta investigación se llevó a cabo mediante la utilización del método etnográfico, a través del trabajo de campo y la observación participante. A partir de la convivencia directa con el grupo de estudio (Pongo “Apu”, ayudantes, integrantes de la FCAAC y pacientes), y la participación en sus actividades, se fueron identificando las unidades de análisis a observar y construyendo guías de entrevistas abiertas, extensas y recurrentes a informantes calificados. Por otro lado, el diario de campo como herramienta de recopilación de datos fue útil para la creación de esquemas, descripción de sus prácticas y saberes culturales, y la reconstrucción cultural del grupo de estudio. Las entrevistas fueron grabadas con magnetófono y transcritas literalmente para su posterior análisis.

Una estrategia metodológica fue lo que he definido como “sinergia situacional”. La sinergia situacional, hace

referencia a las situaciones espontáneas durante el trabajo de campo, en la que convergen elementos contingentes produciendo información relevante para los objetivos de la investigación y nuevas líneas de información que complementan el estudio desde una perspectiva holística. Un ejemplo fue llevar una chaqueta de cuero con un símbolo que identifica al grupo del Pongo y los Apus, esto produjo un acercamiento hacia los pacientes y personas al consultarme dudas sobre las mesas de curación, los Apus y las medicinas naturales.

Otro ejemplo es el hecho de ser psicólogo, que generó una confianza para que muchos pacientes e integrantes de la FCAAC se expresaran en la narración de sus itinerarios terapéuticos y necesidades de expresión emocional y existencial. Se hizo uso del método hermenéutico al estilo de Carmelo Lisón Tolosana, comentado por el personalmente al ser mi asesor de tesis doctoral, interpretando las prácticas y saberes culturales en su contexto sociocultural y simbólico.

3. Sistema religioso Apu

He tomado como referencia teórica, el modelo de sistema religioso de Manuel Marzal (2002, p. 28) como forma de organizar los datos del trabajo de campo. Dicho modelo se desglosa en las siguientes categorías: organización, creencias, ritos, normas éticas y sentimientos.

3.1 Organización

3.1.1 Organización social

La Familia Cosmovisión Andina Ángeles Custodios (FCAAC), está organizada socialmente de la siguiente

manera. Como elemento unificador de la asociación, las personas están agrupadas en torno al Dios cristiano, al Dios Sol de los Incas (Tayta Inti), y a la figura de Jesucristo. Como mediadores de Dios, Tayta Inti y Jesucristo, cumplen esta función las deidades andinas llamadas Apus y la Santa Tierra o Pachamama como deidad que da cobijo a los hombres. En la cosmovisión andina, existe un sacerdocio andino que hace de mediador entre las personas y las deidades y la naturaleza. En el caso de la FCAAC, nos encontramos con la figura del Pongo, palabra que procede del Quechua y que significa el que “abre la puerta”.

El Pongo ha adquirido la capacidad de convocar a los Apus y hacerlos manifestar para conversar con ellos, convirtiéndose en el mediador entre los Apus y la FCAAC para ser atendida sobre problemas de salud, problemas personales y cuestiones espirituales. Este es el rol principal que tiene el Pongo. Otro rol es ser el guía espiritual de la FCAAC. Preside diferentes actividades como peregrinaciones a santuarios, eventos y festividades litúrgicas, además de ser orientador de la FCAAC en cuestiones de espiritualidad e inquietudes personales, sociales y familiares.

Como en toda asociación que se agrupa bajo unos mismos ideales y unos objetivos, la FCAAC tiene una junta directiva constituida por un presidente, un vicepresidente, una secretaria de actas, una secretaria de economía, un vocal y un fiscal (figura 2). El último nivel organizativo, son los comités divididos por líneas de trabajo. Cada comité tiene su especialidad y función. Los comités son: capellanía, atención integral a la salud, biohuertos y naturaleza, catequesis de niños, construcción de infraestructura y medios auxiliares. En cada comité hay un representante del grupo. Los

representantes, son los que rinden cuenta a la junta directiva. Para llevar a cabo los acuerdos, generalmente convocan asambleas generales. Las cuestiones a tratar son comunicadas al Pongo y a los Apus en las sesiones de mesa. Generalmente este es el procedimiento que se lleva a cabo, aunque hay situaciones y acuerdos que lo pueden resolver entre la junta directiva y los comités.

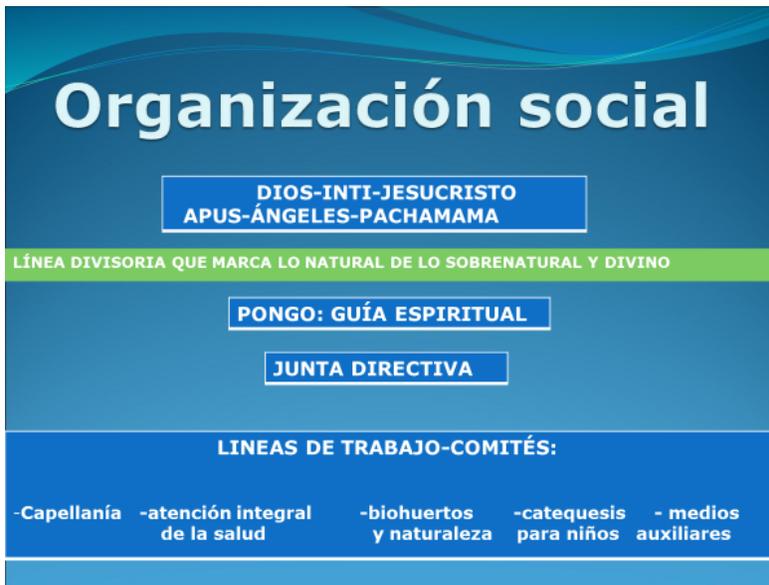


Figura 2. Organización social de la FCAAC

Fuente: autor.

3.1.2 Organización económica

La organización económica presenta una estructura social comunitaria con diferentes formas de recaudar, gestionar y distribuir la economía. Son roles que están sujetos a su realidad sociocultural y a su contexto de biodiversidad y a su sincretismo religioso. Podemos dividirlo en tres partes:

A. Concepción andina

Ponen en práctica el Ayni y la Minka. El Ayni y la Minka eran los sistemas de trabajo y economía principal del imperio incaico junto con la redistribución de bienes. Cuando hablamos de Ayni, nos estamos refiriendo a un trabajo donde un número de personas se ayudan mutuamente, bien sean familiares o amigos. En este caso, se pueden dar entre dos o varios comités de la FCAAC. El intercambio, se establece cuando el otro comunero o comité necesite realizar algún trabajo y solicite su ayuda para ello. En este tipo de actividades se encuentran valores, patrones de socialización, vínculos familiares y afectivos. El Ayni es voluntario. No existe el dinero como moneda de intercambio y se practica la reciprocidad. En la Minka, sin embargo, participa toda la FCAAC o la comunidad para resolver o conseguir algo en conjunto que afecta a todos por igual. Tiene un fin común y se practica la solidaridad. En el Ayni y la Minka se incluye el intercambio de profesiones que tiene cada persona. Según la necesidad y la demanda, se ofrece la persona que tiene los conocimientos y la profesión para ello: enfermera, bióloga, agrónoma, ingeniera.

B. Concepción religiosa

Recaudan fondos mediante la limosna que las personas ofrecen cuando van a los cultos que imparten los Apus, y en las misas dominicales que celebran en la capilla. Otra pequeña recaudación económica la consiguen de la venta del agua de flores bendecida por los Apus.

C. Concepción moderna

Desde la concepción moderna, encontramos diferentes fuentes de ingresos económicos. En primer lugar, como asociación constituida, cada integrante aporta una cuota mensual de diez soles por persona. Para realizar las obras de infraestructura han optado por las prestaciones bancarias. Por otro lado, realizan venta de medicamentos a bajo coste en la infraestructura llamada Centro Obstétrico Ángeles Custodios. Muchas veces, si los pacientes no tienen con que pagar, se les exonera. Adquieren un pequeño ingreso por el registro de las historias clínicas. Venden biomegacilina, un producto natural extraído de la patata que ellos mismos elaboran. Hacen ventas de alimentos en un pequeño cafetín. También realizan actividades llamadas polladas y truchadas. Al ser una asociación que promueve la ayuda humanitaria, realizan campañas y actividades de atención gratuita a la salud durante un día a las personas más necesitadas.

3.1.3 Organización política

En cuanto a la organización política, se inclina a la democratización. Es decir, se llevan a cabo asambleas generales donde la familia trata acuerdos o cuestiones a solucionar. Las asambleas están convocadas por el presidente y la junta directiva. Otras veces, las asambleas están convocadas por el Pongo y, también, asambleas convocadas por el Apu. Hay situaciones donde el Apu dirige y delega la función a realizar. Sin embargo, esta orden que da el Apu no es desde una superioridad jerárquica en cuanto a poder, sino que se hace desde un respeto y un orden para llevar adelante la FCAAC. La construcción de infraestructura, los medicamentos naturales, químicos y la FCAAC está dirigida

bajo las órdenes de los Apus. No obstante, esta dirección de los Apus se hace respetando el libre albedrío de las personas, con un margen donde la FCAAC decide por si misma sus cosas. Hay situaciones que el Apu considera que se hagan las cosas de determinada manera por considerar que es lo más correcto. En estos casos, el Apu los hace reflexionar, les hace ver la situación para que la valoren y después se acepta para llevarlo a cabo.

Cuando alguna persona o personas de la FCAAC cometen algún error, hay una llamada de atención según la gravedad de la falta cometida. Si la falta es grave, los Apus intervienen haciendo una llamada de atención a modo de examen de conciencia, autoanálisis y reflexión. La persona o personas expresarían lo sucedido, el hecho, sus pensamientos y sus sentimientos, haciendo que se reconozca el error. Al final se extraen conclusiones y acciones a mejorar. Si la falta es muy grave, puede llevar una sanción como la expulsión de la FCAAC (tabla 1). Muchas veces los errores cometidos lo resuelven entre la familia mediante asambleas y reuniones.

Total de empadronados	62
Bajas	4
Total sin bajas	58
Mujeres 37	Hombres 22

Tabla 1. Padrón de la FCAAC-Sede Ayacucho.

Fuente: elaboración propia con base en la libreta del padrón de la FCAAC.

3.2 Creencias

En el sistema religioso Apu, encontramos una variedad de creencias que se van integrando entre si, trascendiendo el sincretismo religioso basado en el

catolicismo y la Cosmovisión Andina. Esta variedad de creencias conforman su percepción de la realidad, tratándolo de llevar a la práctica en los comportamientos de la vida cotidiana, lo que hace cuestionar el concepto de andino y de sincretismo religioso. Como grupo emergente da pie a interpretarlo como un grupo neoandino contemporáneo o un grupo *New Age*, enmascarado culturalmente bajo lo andino.

A continuación, se describen las diferentes categorías ideológicas que se superponen y se entremezclan formando parte del Sistema Religioso Apu:

1- Los cuatro pilares del ser humano

Los Apus enseñan en sus cultos morales que el ser humano debe vivir sobre la base de los cuatro pilares del conocimiento: arte, ciencia, religión y filosofía. En un culto celestial, el Apu Señor Potosí Bolivia refería:

[...] de igual manera los cuatro pilares están reflejados en la construcción de la capilla, la ciencia hay que hacer las mediciones del local; la religión hay que hacerlo con un sentido y hacia quien va dirigido ello; la filosofía hay que pensar cómo hacerlo y el arte hacer las cosas con arte y creatividad (Extraído del diario de campo, octubre de 2012, Arequipa).

2- Evolución de los reinos

El Sistema Religioso Apu (SRA) tiene la creencia de que la vida en el universo está dividida en diferentes reinos: mineral, vegetal, animal, humano, angelical, otros reinos superiores, siguiendo el ser humano un camino evolutivo ascendente y descendente. Ascender en la evolución de los reinos, se consigue con el buen comportamiento en la vida y

la actitud servicial desinteresada al prójimo y el desarrollo de cualidades positivas del Ser espiritual que habita dentro del ser humano. La evolución descendente es cuando se violan las leyes universales, con un mal comportamiento ético para con uno mismo y con los demás.

3- Los cuatro mundos

Los cuatro mundos del SRA se interconectan entre si y conviven entre ellos a través de los portales dimensionales.

A. Uku Pacha: es el mundo de abajo y el mundo interior. En el Uku Pacha, se encuentran los muertos, las ánimas y los difuntos. En el Uku Pacha, se expresan las emociones negativas y positivas, los impulsos, la sublimación, los instintos, los conflictos personales, familiares, sociales, el sufrimiento y el dolor que son vivenciados en el Kay Pacha. Podría representar el inconsciente como primera tópica de Freud y el Ello como segunda tópica. Desde el budismo esotérico, sería parte del plano astral-etérico.

B. Kay Pacha: es el mundo de aquí, de la vida en la tierra, de la tercera dimensión, donde vive la humanidad. En el Kay Pacha, encontramos la vida sensorial, los sistemas sociales, la política, la economía, el mundo de los humanos, el plano de la cultura y de la naturaleza. El Kay Pacha, es el lugar del desarrollo de la personalidad, de la potencialidad del desarrollo del Ser espiritual. Podría representar el consciente, como primera tópica de Freud y el Yo como segunda tópica.

C. Hanan Pacha: es el mundo de arriba, donde habitan las deidades, los Apus y las jerarquías angelicales del catolicismo. También los dioses creadores de la mitología andina; Wiracocha, Mamakilla e Inti. En el catolicismo encontraríamos a Dios, Jesús y los Santos. En el Hanan Pacha está el desarrollo evolutivo del Ser y los cuerpos superiores espirituales. También las cualidades de alto nivel moral y ético. En el Hanan Pacha, se encuentran los sistemas solares, planetas y universos. Podría representar el inconsciente colectivo de Carl Gustav Jung y parte del plano astral etérico desde el budismo esotérico.

D. Madre Espacio: en el SRA, la Madre Espacio se concibe como la encargada de crear y de destruir los mundos de acuerdo a una medida de tiempo. El SRA percibe a la humanidad actual como *“la peor raza, estando a la cola de la evolución”*. De acuerdo al SRA, cuando la Madre Espacio entre en acción, la próxima humanidad estará formada por una raza de enanos que midieran no más de un metro y treinta centímetros, tratándose de la sexta raza que volverá a poblar la tierra para seguir evolucionando.

4. Vía húmeda-vía seca

4.1 Vía Húmeda: corresponde al plano de los seres humanos, cuya característica principal son los órganos genitales, en referencia a la dimensión sexual-reproductiva. En su vertiente degradada, hace referencia a los bajos instintos del ser humano integrando a los pecados capitales: lujuria, ira, pereza, envidia, gula, avaricia, soberbia. El pensamiento ideológico principal que subyace es un inadecuado manejo de la sexualidad por parte del ser

humano, que consiste, de acuerdo a su concepción, en la pérdida del semen durante la relación sexual.

4.2 Vía Seca: es donde se encuentran los Apus. Una de sus características es que no están sujetos a la dimensión sexual-reproductiva como los humanos. Otra característica es que no existe el tiempo ni el espacio. Plantean que la vejez en el ser humano es causada por el paso del tiempo y de la rotación de la tierra alrededor del sol. Según el SRA, la evolución a través de la Vía Seca es lenta en el tiempo, pero segura de avanzar.

Para pasar de la Vía Húmeda a la Vía Seca se hace mediante el trabajo alquímico con la pareja, teniendo repercusiones favorables en la salud y en la calidad de vida a nivel físico-mental-emocional-espiritual (figura 3).

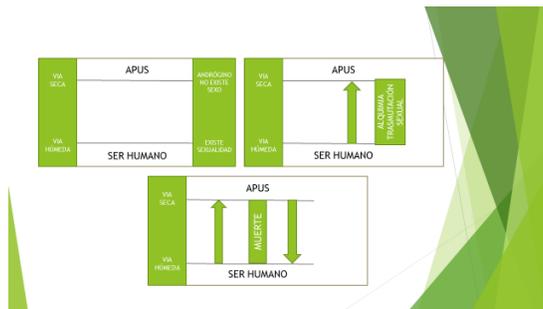


Figura 3. Vía Húmeda-Vía Seca.
Fuente: elaboración propia.

5. Leyes: retorno y encarnación

5.1 Ley de Retorno: es aquella en la que una persona está obligada a venir de nuevo a la tierra, para cumplir o pagar una deuda. Hace referencia a comportamientos que

tiene que corregir la persona o una lección que tiene que aprender. Esta ley no es voluntaria, sino obligatoria. La Ley de Retorno, se da cuando la persona muere y abandona el mundo terrenal. La Ley de Retorno, expresa una complementariedad en su ejecución al ser humano en diferentes ámbitos y facetas. Por ejemplo, si una persona nació mujer, por la Ley de Retorno viene varón. Si nace varón, por la Ley de Retorno viene mujer. El retorno a la tierra es un ciclo de 108 vidas.

5.2 La Ley de Reencarnación: es aquella en la que se puede volver a la tierra por propia voluntad, sin estar sujeto a la deuda kármica. Puede reencarnar en otra persona o en otra de las divisiones de los reinos: mineral, vegetal, animal. Esto indica que ya has cumplido todo lo que tenías que hacer en el plano terrestre y te liberas de esa influencia pasando a otro plano dimensional. Los Apus hacen uso de la Ley de Reencarnación a propia voluntad en diversidad de situaciones sociales e individuales.

Hay una variedad de pacientes en cierto estado de la enfermedad, que el Apu Potosí Bolivia no puede curarle en la sala de atención. Según evalúa el Apu, deriva al paciente al hospital reconociendo su limitación. Da la indicación al paciente de que al momento de operarse lo llame e imagine para reencarnarse en el médico y realizar en él la operación. En muchas ocasiones reorienta a los pacientes: *“mejor ve al hospital y hazte operar. Al momento de la operación llámame que me voy a reencarnar en el médico, ahí te voy a operar. Aquí no tengo todos los instrumentos que necesito para la operación”* (extracto diario de campo 22-03-2015, Ayacucho).

6. Reinterpretación de la cruz cristiana

La cruz cristiana se reinterpreta desde la alquimia, es decir, desde la unión sexual entre varón y mujer. La línea vertical simboliza el varón en la polaridad positiva. La línea horizontal representa a la mujer en la polaridad negativa. A su vez, la cruz simboliza el ser humano: la cabeza, el corazón y los órganos genitales. El objetivo es alcanzar la cristificación como meta ideal del ser humano en la tierra. La cruz también simboliza los cuatro elementos de la naturaleza: agua, tierra, aire, fuego. En el cuerpo humano están simbolizados en diferentes partes. Tierra: el cuerpo; agua: la sangre; aire: el aliento; fuego: el calor interior del ser humano. Cada ser humano está compuesto por estos cuatro elementos en su interior. El trabajo de carácter espiritual y de salud consiste en despertar interiormente activando los cuatro elementos: agua, aire, tierra y fuego. La cristificación y la salud total, se consigue despertando el quinto elemento: el Amor. El quinto elemento es fruto del trabajo alquímico con la pareja en la relación sexual de carácter sacro (figura 4).



Figura 4. Mesa ritual de manifestación de los Apus.
Fuente: autor.

3.3 Ritos

Se enumerarán solamente, los distintos tipos de prácticas encontradas en el trabajo de campo, categorizadas como ritos: santiguación; formación de imágenes; cantar mantras en quechua; ejercicios con el sol y la tierra; ejercicios de autoanálisis sobre las propias conductas, pensamientos y sentimientos; baños de purificación; peregrinaciones a santuarios; rezar el padre nuestro; misas celestiales; cultos celestiales; misas dominicales; celebración de cumpleaños de los Apus; bautizos a los primerizos en la peregrinación de Qoyllur ritt'i; Festividad de la Pachamama el primero de agosto.

3.4 Normas éticas

Además del marco ético que se desprende de las creencias expuestas anteriormente, la FCAAC tiene como normas éticas que guían la conducta (figura 5), los principios doctrinarios elaborados por ellos mismos en la primera

convención nacional de la FCAAC en el año 2010. Representan una síntesis de las enseñanzas que imparte el Apu Señor Potosí Bolivia en los cultos celestiales y a su vez, son una síntesis de los tres valores incaicos: Ama Sua (no seas ladrón), Ama Llulla (no seas mentiroso) Ama Quella (no seas perezoso).

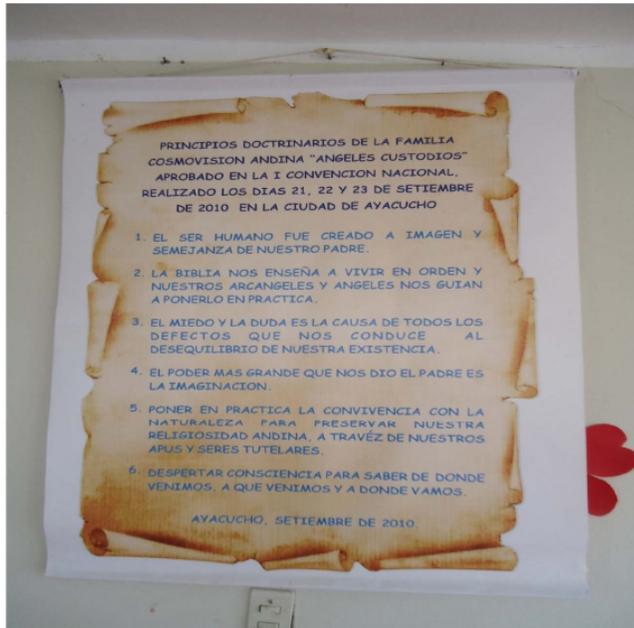


Figura 5. Principios doctrinarios de la FCAAC.
Fuente: autor.

3.5 Sentimientos y emociones

La dimensión de los sentimientos y emociones se adentra en el terreno de la subjetividad. Habría una diversidad de sentimientos y emociones de acuerdo al tipo de rito o actividad vivenciada. En general, los sentimientos y emociones que más expresan las personas son: paz, amor, alegría, fuerza interior, libertad, sabiduría, miedo, desesperanza, tristeza, ira, seguridad e inseguridad,

culpabilidad, bienestar, sentimientos altruistas. Con motivo de indagar la dimensión emocional, se realizó a una muestra de 51 sujetos dos preguntas sobre las emociones que sentían ante la presencia del Apu, la primera vez que ingresó a la sala de atención y la segunda vez, con el fin de conocer los cambios emocionales entre ambas experiencias y las emociones dominantes en relación a las curaciones.

A continuación se muestra el cuadro comparativo de emociones sentidas², percibidas en mi trabajo de campo durante el primer y segundo acercamiento en términos de mi experiencia, de la investigación (tabla 2):

² Emociones 1. Cuando ingresaste a la sala de atención con los *papitos/angelitos* por primera vez, ¿Qué emociones sentías? Si hay más de una emoción marque el orden de aparición así: 1, 2, 3, 4, 5,... __miedo __Alegría __sorpresa __tristeza __ira __amor __felicidad __vergüenza __Enfado __Aversión. Otras emociones o sentimientos (Especificar).

Emociones 2. Si has entrado varias veces a la sala ¿son las mismas emociones que la primera vez o han cambiado? Si hay más de una emoción marque el orden de aparición así: 1,2,3,4, 5,... __miedo __Alegría __sorpresa __tristeza __ira __amor __felicidad __vergüenza __Enfado __Aversión. Otras emociones o sentimientos (Especificar).

Emociones	1° Experiencia (f)	2° Experiencia (f)	1° Experiencia (%)	2° Experiencia (%)
Miedo	31	10	19.1	7.8
Alegría	25	34	15.4	26.6
Sorpresa	29	6	17.9	4.7
Tristeza	8	4	4.9	3.1
Ira	3	1	1.9	0.8
Amor	14	23	8.6	18
Felicidad	26	23	16	18
Vergüenza	4	3	2.5	2.3
Enfado	1	1	0.6	0.8
Aversión	1	1	0.6	0.8
Otra	20	22	12.3	17.2
TOTAL	162	128		

Tabla 2. Emociones comparadas entre la primera y la segunda experiencia APU.

Fuente: elaboración propia.

4. Interpretación

Como hemos podido apreciar a lo largo de la presentación etnográfica, ya hemos iniciado un acto interpretativo al organizar los datos de campo bajo el modelo de sistema religioso basado en cinco dimensiones: organización, creencias, ritos, normas éticas y sentimientos (y emociones) (Marzal, 2002, p. 28). El Sistema Religioso Apu, refleja la capacidad de los grupos humanos para organizarse en una nueva estructura cultural como un acto de protesta, hacia los poderes hegemónicos basados en el capitalismo y el modelo neoliberal. Como grupo subalterno responde a la

insatisfacción de un colectivo de la sociedad peruana, en medio del paradigma de la biomedicina y su crisis en la eficacia de los métodos de diagnósticos, la farmacopea biomédica y los elevados costos de la biomedicina. Además de una crisis en la religión católica oficial, enmascarando un descontento con los estilos de vida de la sociedad actual.

Perú es un país en el que aún se mantienen en vigencia conceptos como racismo, lucha de clases y estereotipos simbólicos en pugna como las diferencias regionales. Con la expansión nacional de la FCAAC se intenta generar una ilusión de homogeneidad social, bajo una misma ideología para superar los tópicos discriminatorios y duales que atraviesan la sociedad peruana: sierra-costa; blanco-negro; urbano-rural; cholo-mestizo-criollo.

Como sede central en la ciudad de Ayacucho, el SRA se convierte en un grupo de autoayuda que permite canalizar la angustia y el “estrés postraumático” causado por la violencia política de los años ochenta con el grupo político Sendero Luminoso. Ante estos hechos, la religión hace acto de presencia como esperanza de salvación a nivel psicológico, físico, emocional y existencial.

El número de empadronados formalmente en la FCAAC, asciende a sesenta y dos personas, estando la mayoría por encima de los cuarenta y cincuenta años de edad. De estos datos se desprende que la FCAAC como grupo de autoayuda, con estas edades comprendidas, busca una forma de seguir produciendo en la sociedad dándole un sentido a su vida y a su identidad personal, en una sociedad laboral cargada de prejuicios sociales y obstáculos hacia las personas que pasan la edad adulta temprana. El SRA adquiere una identidad etnopsicosociológica particular más allá de las fronteras (Barth, 1976, p. 12), a modo de milenarismo

mesiánico y, desde una interpretación psicopatológica, el Pongo como líder espiritual presenta rasgos de delirio místico y reformador (Coderch, 2011, págs. 36-37), ya que siente que ha sido elegido por los Apus y por Dios para realizar una misión reformadora de la humanidad de carácter escatológico.

Sobre la base de esta ideología finalista y salvacionista, se van generando los diferentes tipos de símbolos y ritos, que llevarán a la cohesión grupal comunitaria proyectadas psicológicamente a alcanzar la utopía de un paraíso mejor (Aguirre, 1994, p. 132).

El sincretismo religioso del que ya hablara Marzal (1985, p. 22) se mantiene vigente, manteniéndose los ritos de ofrenda a los Apus y a la Pachamama, así como una pervivencia prehispánica de convocar a las Huacas para ser consultados como oráculos por los creyentes a través de los sacerdotes (Curatola y S. 2008, p. 10). Sin embargo, la cultura no es estática, ni en el tiempo ni en el espacio, sino que se va adaptando a la dinamicidad de los cambios que se presentan en la sociedad, a nivel local y global, siendo el cambio un atributo de toda cultura (Lisón, 1981, p. 18).

Partiendo de la base de la cultura local, el SRA integra a su Cosmovisión elementos de culturas foráneas como la india, el budismo y conceptos de la biomedicina como su clasificación anatomofisiológica y terminología biomédica. Con los nuevos elementos culturales se sitúan en el plano del mundo globalizado y con las nuevas tendencias de carácter espiritualista, lo que convierte al SRA en un grupo New Age neoandino. Los conceptos y roles biomédicos que asumen los Apus en sus discursos imaginarios, son un factor que predispone a una mayor confianza y aceptación para las personas que tienen incorporado a modo de habitus

(Bourdieu, 1997) el paradigma biomédico. Además, la creencia en los Apus como deidades por encima de las vulnerabilidades de los seres humanos, genera una adhesión emocional intensa hacia los Apus como una autoridad sobrenatural por encima del médico, causando la experiencia del misterio (Otto, 1996, p. 13). Por otro lado, el SRA presentado en términos marcados de sincretismo religioso, particularmente el catolicismo popular, hace que la adhesión sea mayor y más rápida, debido a que el catolicismo como religión universal se ha instalado como una programación mental neuropsicológica desde hace dos milenios, teniendo un impacto y consecuencia a nivel social y cultural en casi todo el planeta formando parte de la socialización primaria y secundaria de las personas.

La mayoría de los pacientes llegan al SRA después de haber recorrido un itinerario terapéutico por diversos tipos de sistemas médicos: oficiales, tradicionales, populares, religiosos y alternativos. Debido a la experiencia exótica del impacto emocional, que causa la presencia del Apu como médico celestial y a la valoración positiva subjetiva de la curación, el SRA se convierte en una medicina religiosa (Molina, 2007, p. 23), y como una oferta terapéutica más en Perú actual, formando parte del mercado de la salud.

En el plano emocional, se puede interpretar la lectura del cuadro de emociones comparadas entre la primera y la segunda experiencia Apu. Los cambios más relevantes a nivel emocional se manifiestan en el miedo (7.8%) y la alegría (26,6%) en la segunda experiencia Apu. Ante una primera experiencia Apu, el miedo se activa como un mecanismo de adaptación filogenético ante situaciones desconocidas. El Apu es el estímulo por el que el miedo se activa como un signo de alarma de carácter depredador y de supervivencia.

Este estado emocional, refleja nuestra adaptación al medio ambiente externo, como un sistema de evaluación situacional que deriva en comportamientos etológicos homogéneos ante la misma situación comunitaria del ritual. El miedo surge ante la pérdida de referencias culturales e internas provocadas por la oscuridad y lo desconocido. ¿Qué factores calman el miedo primario adaptativo?, el discurso del Apu unida al símbolo evocado, haciendo referencia a algo conocido que ya está presente en la memoria y forma parte de la enculturación de las personas.

El poder de la palabra asociado a símbolos conocidos, tiene el potencial de evocar emociones. A su vez, las emociones evocadas se enmarcan en un contexto cultural geográfico, en una experiencia personal y biográfica, cargada de relaciones con otras personas. De esta forma, hay una predisposición psicobiológica hacia el miedo, el cual comienza su activación en el símbolo, afectando a los esquemas de percepción y sensación, los cuales, por la vía del sistema inmunológico llega al organismo físico recayendo en comportamientos y actitudes individuales y hacia el medio social, modificando la conducta. El miedo es compartido socialmente durante el ritual comunitario, como también la alegría, el amor y la felicidad es compartida en la segunda experiencia por un porcentaje elevado.

Por lo tanto, la experiencia Apu, genera un marco sociocultural permitiendo con ello generar una estructura, organización social y marco ético que redundan a su vez en un comportamiento grupal. Esta emoción grupal, generada por el ritual comunitario, es un factor que interviene en la autocuración de las personas a nivel imaginativo-perceptivo sobre el esquema de creencias previas, asociadas a la memoria y experiencias pasadas de cada persona. Se

establece una reorganización de las creencias a nivel neuronal y de los neurotransmisores, teniendo como elementos el contexto cultural y social. Las condiciones de los pacientes en cuanto a su estado de la enfermedad y su estado psicoemocional subjetivo, unido a los referentes culturales resignificados como ángeles sanadores, es un factor que tiene un impacto en el proceso de curación. Se crea una ilusión proyectiva inversa, es decir, que el mecanismo de autosanación, es de carácter endógeno, producido por el propio cerebro, sin embargo, la curación queda proyectada como proveniente del exterior.

Esto hace de esta manera, que se le atribuya la curación al Apu de forma que el Apu - y el Pongo - quedan investidos con un poder y carisma, que crece con las emociones, actitudes, comportamientos, agradecimientos y ofrendas que los pacientes proyectan hacia ellos por el tratamiento y la curación de sus enfermedades y dolencias. De forma que el Apu -y el Pongo - simbólicamente y emocionalmente, recogen la polaridad emocional que las personas entregan: tanto lo negativo que los pacientes e integrantes no quieren, porque les pesa en la vida, y el Apu puede ayudarles a “liberarlos”, como lo positivo en las muestras de agradecimiento, servicio, lealtad, oración, fe, alegría, amor y felicidad.

Llegado a este punto, se hace probable que se genere una relación de dependencia emocional, mental y simbólica por parte de las personas. Hay una variedad de compromiso y reciprocidad interna hacia ellos, que un grupo de usuarios del SRA, lo proyectan en su esfera personal fuera del ámbito de la FCAAC, como organización social y sin pertenecer a ella. De esta forma, se crea una nueva relación entre las personas y los Apus que mediatizan las situaciones de la vida penetrando en las esferas de la vida social, las instituciones

sociales y en otras dimensiones de la cultura. En esta fase, el Apu-Pongo- adquiere un cierto “control” sobre las personas a modo de “colonización mental-simbólica”, con unas consecuencias prácticas en la vida cotidiana de las personas y en una parte de la sociedad peruana actual.

5. Referencias bibliográficas

Aguirre Baztan, Ángel. (1994). *Estudios de etnopsicología y etnopsiquiatría*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.

Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama.

Coderch, Joan (2011). *Psiquiatría dinámica*. Barcelona: Editorial Herder.

Curatola, Marco y S., Ziólkowski. (2008). *Adivinación y oráculos en el mundo andino antiguo*. Perú: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.

Otto, Rudolf. (1996). *Lo Santo. Lo irracional y lo irracional en la idea de Dios*. Madrid: Ed. Alianza.

Lisón, C. (1981). *La singularidad plural (antropología cultural y especificidad)*. Conferencia leída en el Symposium sobre

Especificidad y universalidad, organizado por la Universidad de las Naciones Unidas, 9-13, noviembre de 1981.

Lisón, C. (1998). *Antropología: horizontes teóricos*. Editorial Comares.

Mapa de la provincia de Huamanga, Ayacucho, Perú. (2018, 26 de marzo). Recuperado de <https://www.google.com.pe/search?q=mapa+de+la+provincia+de+huamanga&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwj-tNH-59TcAhVFj1kKHawoDVUQsAR6BAGAEAE&biw=1280&bih=694>.

Marzal, Manuel. (2002). *Tierra Encantada. Tratado de antropología religiosa de América Latina*. Madrid: Editorial Trotta.

Marzal, Manuel. (1985). *El sincretismo iberoamericano; un estudio comparativo sobre los Quechuas (Cusco), los Mayas (Chiapas) y los Africanos (Bahía)*. Perú: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Molina, A. I. (2007). *Los caminos terapéuticos y los rostros de la diversidad*. Argentina: Editorial CAEA-IUNA.

El presente artículo debe citarse de la siguiente manera:

APA

Saldaña Sousa, C. (2019). Sistema religioso Apu: nuevas ofertas terapéuticas en Perú actual. En E. Bámaca-López & M. D. Villota Enríquez, *Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur* (pp. 38-65). São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores.

ABNT

SALDAÑA SOUSA, C. Sistema religioso Apu: nuevas ofertas terapéuticas en Perú actual. In: BÁMACA-LÓPEZ, E.; VILLOTA ENRÍQUEZ, M. D. (Eds.). **Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur**. São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores, 2019. p. 38–65.

Os ofícios artesanais de ferraria e joalheria na Colômbia e no Brasil: uma reflexão conceitual desde o campo CTS¹ à ideia de artesão

Maribel Deicy Villota Enríquez²,
Wilson José Alves Pedro³

1. Introdução

Durante muito tempo as mudanças dos ofícios tradicionais têm gerado um forte impacto no entorno coletivo dos grupos sociais. Muitos dos artesãos representavam faz pouco tempo, o símbolo de progresso das cidades. Mesmo assim, os avanços técnicos e tecnológicos, chegavam aos coletivos sociais, apresentando-se uma mudança na reconfiguração simbólica dos ofícios, mudando significativamente técnicas, histórias, lojas e locações de numerosos artesãos. Técnicas, ofícios e oficinas atravessaram com o tempo, um imaginário de relações sociais entre atraso e progresso; noção que influenciou significativamente na prevalência dos ofícios nos entornos sociais.

Apresenta-se neste artigo, uma caracterização das mudanças tecnológicas orientado como conceito integral à caracterização artesanal do ofício do ferreiro e joalheiro na

¹ Ciência, Tecnologia e Sociedade.

² Antropóloga e Mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade – Universidade Federal de São Carlos – São Paulo, Brasil. E-mail: mares-696@hotmail.com

³ Prof. Dr. Adjunto do Departamento de Gerontologia da Universidade Federal de São Carlos. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. E-mail: wjapedro@gmail.com

Colômbia – Popayán e Brasil – São Carlos. O objetivo é descrever com base no entorno dos artesãos e da observação de suas técnicas, a mudança dos ofícios na ferraria e a joalheria. Para este fim, se teve a participação em total de nove artesãos com idade entre 38 e 80 anos. A metodologia utilizada foi descritiva e combinou técnicas do método etnográfico e histórico, em particular, a investigação colaborativa. A participação de familiares y professores de Colômbia e Brasil, enriqueceu o trabalho etnográfico e a reflexão espaciotemporal da mudança de estes dois ofícios, quase que desenvolvidos desde a manipulação de ferramentas manuais dos primeiros grupos humanos. Este artigo surge da tese de mestrado da antropóloga Maribel Deicy Villota que fica no repositório institucional da Universidade Federal de São Carlos.

2. As mudanças tecnológicas na reconfiguração de uma nova perspectiva social, uma reflexão desde o Campo CTS

A construção da ciência e os fatos científicos no mundo são construídos através de discursos que separam a noção social dos debates tecnológicos; contudo,

[...] a história do homem sobre a terra é a história de uma rotura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta (Santos, 1996, p. 5).

Vivemos num mundo cheio de aspectos decorrentes das transformações das ciências e das tecnologias, mas no que

difícilmente podemos confiar (Bazzo, 1998), um mundo acessível, mas distante, reconfigurado continuamente desde o presente. A ciência tem transformado nossas lógicas e comportamentos, direcionando-nos em avançada rumo à tecnologia, mudando assim até nossas próprias percepções sensíveis do mundo (Villota E., Villota, Bámaca-López y Galindez, 2017).

As contribuições epistemológicas do século vinte, na década dos anos setenta nas ciências sociais, enfocadas no debate crítico dos avances científicos predominantes na Europa e Estados Unidos, colocou ao descoberto a reflexão dos acontecimentos propostos dentro do enfoque da linha do tempo do conhecimento (Wallerstein, Jumaa, Keller e Kocka, 1996). O enfoque hermenêutico mostrou-se um panorama reflexivo em termos do impacto social e cultural das disciplinas, ressaltando-se as contribuições da epistemologia. O modelo Kantiano e em parte a reflexão de Kuhn (1971), contribuíram também a fortalecer os debates sobre o avance científico como ideia progressista, debate que surgiu a consequência de ficar dependentes dos usos tecnológicos.

Uma forte crítica sobre o conhecimento científico e a construção do conhecimento científico deu-se a partir da legitimação da ciência. Nas reflexões, a ciência não simboliza uma única solução verdadeira para melhorar a vida cotidiana das pessoas, não sendo uma única verdade absoluta nem irrefutável. Esta foi a intervenção da filosofia da ciência, para responder a debates como as experiências tecnológicas e a participação do conhecimento científico frente à transformação do acelerado ritmo social (Bazzo, 1987). Aportes como estes, orientaram o pensamento crítico frente a valores científicos, culturais, morais e espirituais, que começaram a formar um conceito neutral, integral e dialógico

na construção teórica e conceitual entre ciência, tecnologia e sociedade.

De acordo com Becerra (2010) uma característica deste período consistiu em construir uma reflexão epistemológica sobre as sociedades industriais do pós-guerra, acidentes nucleares, derramamentos de petróleo, envenenamentos farmacêuticos e o uso de desenvolvimentos tecnológicos. Procurava-se uma visão neutral que integrará à ciência em uma discussão com a sociedade. Assim se formaram campos interdisciplinares capazes de discutir sobre este possível diálogo. Na Europa por exemplo, se iniciou a abertura de programas como sociologia da ciência e na América ao Norte, surgiram programas ao redor da ciência e a tecnologia que se organizaram por primeira vez como campo autónomo nas universidades de Harvard e Cornell (Becerra, 2010).

Na perspectiva CTS e sociologia da ciência, destacam-se também o aporte reflexivo de Bourdieu, sociólogo francês, que apresentou noções teóricas mediadoras para iniciar uma forte reflexão científica. Conceito como *habitus*, campo e *sentido prático*, tencionavam uma ruptura do paradigma estruturalista de Lévi Strauss e o estruturalismo marxista. A ciência para Bourdieu (1996) é uma atividade científica que se engendra entre as disposições reguladas de um *habitus* científico, e a necessidade de incorporar um produto dentro de um campo científico e as limitações estruturais do tempo. Assim, um espaço de posição social era um espaço de disposição (*habitus*); um sistema de separações definidas que abrigavam posições diferentes, construídas como intermediações de capacidades geradoras; em suma: “um conjunto sistemático de bens e propriedades vinculantes entre si por uma afinidade e estilo” (Bourdieu, 1996, p. 21).

Bourdieu (2008) caracterizou a estrutura e funcionamento do campo de produção erudita respeito do campo da indústria cultural, descrevendo mediante a legitimidade propriamente artística, a consagração de uma obra intelectual. A circulação dos bens simbólicos dentro do campo da indústria cultural; seguia a lógica pela conquista do mercado, em particular, as condições económicas e sociais de sua produção. Esta relação é similar ao que acontece com os produtos que são qualificados como bons e de utilidade, frente à representação de objetos que não tem a mesma representação na área do mercado. Consagra-se então uma representação técnica e social respeito do tipo de valor simbólico que apresenta e também uma ideia que, ao não ser transformada, gera adesão e pertinência, defendendo as ideias próprias do ritual.

Em termos gerais, as práticas científicas são sistemas de disposição base, inconsistentes e transponíveis que tendem a ser generalizados (Bourdieu, 2008), pois habitualmente assumem formas particulares, de acordo com as especialidades de cada campo. Esta reflexão nos permite entender mais claramente, que *habitus* se insere como princípio general de ação ou princípio específico de diferenciação, orientando assim as ações de uma categoria particular. Todo o anterior se cria, num campo científico onde os cientistas têm em comum características e aspectos que os unem; separam, dividem e opõem, dependendo seus fins.

Junto aos aportes teóricos de Bourdieu ressalta-se também o trabalho do etnólogo francês Marcel Mauss na relação técnica – corpo. Suas análises sobre a técnica se contrastam com as formas de aprender gestos, posturas e movimentos. Para Mauss (1971), a relação movimento – técnica implicava um processo social dado a partir de formas

adaptativas, socioculturais, ligadas a atos religiosos, ritos, formas de comunicação e demais. Neste sentido a técnica necessariamente é um ato eficaz tradicional, onde não existe técnica nem transmissão, enquanto não exista tradição. Os hábitos do corpo são para Mauss (1971), uma técnica que se ensina e cuja evolução não está determinada, de fato, *habitus* foi um termo que Mauss caracterizou antes que Bourdieu reelaborara o termo. Contudo, Mauss foi fortemente criticado pela ambiguidade da relação entre atos, gestos e movimentos, ao não considerar improntas ideológicas impostas na sociedade.

A linha do pensamento de Latour (2000), também estabeleceu um análises no campo de estudos em ciência e tecnologia, é foi necessário aprofundar na re-descrição da explicação social, dando um lugar mais amplo e ativo aos objetos e entidades não-humanas como símbolos de representação social. Consideram-se então facultativos elementos comuns que explicam os comportamentos da vida humana, comportamentos incorporados a elementos como no caso do semáforo que ordena o trânsito, entre outros. Encontra-se assim uma relação interessante onde o social deve ser explicado antes de explicar, identificando fatores sociais para definir aspectos sociais (Latour, 2005).

Para Latour (2005), as análises sociais acerca de uma visão particular dos objetos deviam estar unida pela relação simbólica que os conecta. Assim, homem e não-homem se aceitam como unidade para estabelecer uma descrição de um evento particular. Para Latour, a contemporaneidade gera uma separação conceitual entre natureza e mundo humano, onde a natureza carente do humano constrói outra política da realidade (De Grande, 2013). A construção social então é uma

soma de relações entre os humanos, e não-humanos que participam e se transformam para elaborar outros fatos.

O método etnográfico integra também a relação da construção social, incluso no âmbito das práticas científicas. Latour (2005) descreve por exemplo, seu ingresso no laboratório no Instituto Salk, partindo de ferramentas de descrição, caracterização e análises, que propõem uma aproximação ao conceito de lugar: exposição de um mundo aberto e abrangente e não fechado nem contido. A descrição de Latour (2005), sobre a atividade científica do laboratório, revela um sistema cultural de integração social.

Desenvolvem-se assim análise das relações entre a ciência, tecnologia e sociedade a partir da discussão teórica do conceito de *ator-rede*. Dita teoria mostra sua inquietação desde o dualismo sociedade – natureza até a relação que estabelece o indivíduo, com os elementos ou objetos (Latour, 2005). A teoria de *ator-rede* importa-se pelos processos de relações sócio técnica e das representações de elementos heterogêneos. Desta forma, o material faz parte do social, gerando formas de relacionamento a partir de um conjunto de associações interconectadas, ao mesmo momento, que se lhe atribui um significado particular em meio das relações entre objeto e humano.

É preciso assim sair do conforto intelectual, para poder estudar as crenças abertas e incertas com base na ciência de uma forma mais relacional, fazendo um estudo possível do entorno desde o que é falso ou verdadeiro; científico o pré-científico, central ou periférico, presente ou passado, sem que o objetivo central, seja quais são os vencedores ou vencidos. A luta entre o antigo e o moderno, faz também referência ao mundo contemporâneo, como uma construção social que se

se torna eficaz para chegar às sociedades, à meta do desenvolvimento e progresso.

Se falarmos em modernidade então percebemos uma passagem do tempo, um novo regime, aceleração e ruptura que se encontra sempre na briga dos ganhadores e perdedores (Latour, 1997). Em termos de Bachelard (2004) o pensamento científico é trazido em direção a ‘construções’ metafóricas; onde a ciência se opõe à opinião. Procura-se então em termos de Latour e Woolgar (2007, p. 26):

Abrir um caminho diferente: aproximar-se da ciência, *contornar* o discurso dos cientistas, familiarizar-se com a produção dos fatos e depois voltar-se sobre si mesma, explicando o que fazem os pesquisadores, com uma metalinguagem que *não deixe nada a dever* à linguagem que se quer analisar. Em resumo, trata-se de fazer o que fazem todos os etnógrafos, e de aplicar à ciência a deontologia habitual às ciências humanas: familiariza-se com um campo, permanecendo independente dele e à distância.

Dentro desta perspectiva os cientistas fazem suas ciências, discursos, éticas, políticas e críticas, ao redor de um mundo familiarizado com as ciências. É por este motivo, que os estudos antropológicos, tem lugar na interpretação de essa flexibilidade que se experimenta, ao construir uma noção de ciência. A construção social das ciências depende do observador, os fatos que o envolvem, a aproximação dele no meio, os participantes ou sujeitos de estudo, entre outras variáveis. Neste aspecto, é um erro acreditar por exemplo, que um bacharel em ciências exatas, pode falar com maior propriedade sobre um mundo particular de pesquisa, que um

observador que se imiscuiu durante alguns anos, pois este é um preconceito derrubado (Latour, 2007).

Postula-se assim etnografia, como uma estratégia de trabalho descritivo que aporta desde a pesquisa dos informantes, elementos norteadores das mudanças. O trabalho de Latour (2007) aproxima aos pesquisadores como informantes através da descrição do método etnográfico, olhando o conhecimento desde o território e depois na relação com a rede, onde a mudança é contínua; colocando à ciência, ao descoberto do laboratório. Nesta direção, “os fatos científicos são constituídos, mais não podem ser reduzidos ao social” (Latour, 2007, p. 12), pois no contexto cultural e selvagem é quase impossível estudar de forma justa e acertada, um contexto que pertencente a outras culturas e outros lugares.

Voltando de novo à modernidade, se faz necessário então acudir a ferramentas antropológicas para construir uma antropologia da ciência que repense e reavalie as relações de existem na sociedade moderna. Esse modernismo se projeta no despertar de um passado inteiro, que representa a reação anti-moderna de espírito racional entre a verdade e sociedade. No caso dos pós-modernos, as abstrações modernas são tomadas como reais em contraste com a aproximação não moderna entre a ciência, tecnologia e sociedade (Latour, 1994, p. 15):

A modernidade possui tantos sentidos quantos forem os pensadores ou jornalistas. Ainda assim, todas as definições apontam, de uma forma ou de outra, para a passagem do tempo. Através do adjetivo moderno, assinalamos um novo régimen, uma aceleração, uma ruptura, uma revolução do tempo. Quando as palavras “moderno”, “modernização” e

“modernidade” aparecem, definimos, por contraste, um passado arcaico e estável. Além disso, a palavra encontra-se sempre colocada em meio a uma polemica, em uma briga onde há ganhadores e perdedores.

A reconstrução de um discurso integral da humanidade respeito à modernidade, deve ser analisado da mão com a participação ontológica e em companhia das práticas – *redes* - que criam a noção entre gêneros, de seres inteiramente novos, híbridos de natureza e de cultura.

Recentemente, vários aspectos com relação ao conceito de tecnologia têm sido abordados desde um enfoque integral. Mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas são descritas em afinidade com o surgimento de novas tecnologias, suscitando uma reflexão dos impactos tecnológicos em contextos sociais e culturais fortemente afetados pelos avances científicos. A tecnologia assim, há significado um agente de mudança na vida moderna e seus estruturas sociais, transformando as ocupações e relações em diferentes tipos de noções e perspectivas (Bell, 2000). Nesta direção, a integralidade tem conseguido dilucidar ao uníssono com outros enfoques interdisciplinares, a noção de tecnologia como um conjunto de distinções próprias capazes de estabelecer um relacionamento.

A integralidade pode olhar-se desta forma como a composição de um todo, sendo a tecnologia, um tecido de relações e distinções essenciais que compõem uma noção própria. Ingold (2000) propunha que o desenvolvimento da tecnologia devia voltar-se a reconsiderar desde a importância da fabricação de ferramentas como índice de diferenciação humana, estabelecendo-se nessa reconfiguração, uma relação entre tecnologia (arte) e linguagem. Uma análise sobre a

reflexão que articula o enfoque de Ingold (2000), pode-se olhar que sua proposta repousa sobre a noção de integralidade, ao considerar os artefatos como índices de significados dentro de uma sociedade específica.

Centos de cientistas partilham a ideia de que tecnologia não implica só a associação de máquinas e artefatos que funcionam marginados dos aspectos ligados com o conhecimento (Fernández Sánchez, Montes Peón, Pérez-Bustamante e Vásquez Ordás, 1998), melhor, olham o fluxo de relações materiais na procura por entender os relacionamentos que a tecnologia tece ao redor dos aspectos sociais. Neste sentido e seguindo a Creswell (Tocancipá, 2006), a tecnologia pode ser percebida como o estudo das atividades empreendidas pelos homens, para adquirir e transformar os elementos do mundo natural, onde ditas atividades compreendem saberes, saber fazer, gestos, ferramentas e relocações que são assim técnicas sociais.

Em termos de Tocancipá (2006) trata-se de analisar então os diferentes *locus* de enunciação, nos que os grupos humanos desenvolvem seus próprios meios tecnológicos com alcances e consequências. Sistemas tecnológicos e representações sociais então devem integrar-se a partir de processos tecnológicos como energia, objetos, gestos e movimentos, estabelecendo relação com conhecimentos específicos que constituem uma representação social (Lemonnier, 1992). Para Fernández et al. (1998), a tecnologia é um sistema aberto em constante interação com seu entorno; um espaço com limites em expansão, que se conjuga com um número infinito de partes para acoplar-se depois formando um abanico de alternativas.

3. Os artefatos tecnológicos: uma reflexão social ao redor da tecnologia

Na segunda metade do século XIX, a tecnologia passou a ser um tema de estudo mais importante dentro do âmbito científico. Acontecimentos como a Primeira Revolução Industrial, a inauguração de vias férreas, os desenvolvimentos da física e outros eventos, trouxeram uma onda de novas tecnológicas e perspectivas sociais, políticas, econômicas e até culturais. No entanto o objetivo do conhecimento científico, era a descoberta de leis necessárias e universais da natureza numa conexão reducionista (Morin, 2000), aceitando só fatos comprováveis e verídicos. Procurava-se então de acordo com Chalmers e Fiker (1993), um controle tecnológico sobre a natureza, onde o surgimento de diferentes problemas foram aliviados. O mundo acreditava na ciência como uma força hegemônica de ordem e equilíbrio, mas a finais do mesmo século, novas descobertas revelaram incertezas e complexidades próprias de comportamentos da natureza diferentes, a confusão havia chegado, e como a descoberta, uma nova epistemologia mais abrangente.

Neste sentido, reflexões como o caráter complexo da ciência e a tecnologia no desenvolvimento social, deram início a campos interdisciplinares como os estudos em ciência, tecnologia e sociedade – CTS –, que a meados da década dos sessenta se deram a conhecer em Escócia e Estados Unidos (Becerra, 2010). As considerações entre ciência, tecnologia e sociedade, influenciaram um novo espaço de discussão, procurando entender os impactos da ciência na sociedade, participando ativamente no discurso e nos debates.

Estes debates ficaram ainda mais interessantes, com a influência do modelo Kantiano e os aportes de Kuhn (1971) na década dos setenta, contribuindo a reforçar os debates epistemológicos, que surgiram à consequência de reafirmar a ciência, como uma característica dependente da sociedade. Desta forma, a concepção de paradigma proposta por Kuhn (1971), marca o início de um debate que apresenta ao desenvolvimento das ciências quer dizer, um modelo de representação formado a partir da interpretação geralmente reconhecida de um campo específico e hegemônico. Um paradigma, representa por tanto, um modelo de solução que prevalece no tempo para resolver pressupostos próprios de uma comunidade científica. Quando um paradigma universalmente reconhecido muda, aparece outro, o que significa que a construção da ciência é dinâmica (Kuhn, 1971). Qualquer mudança ao interior de um campo, afeta a estrutura do campo.

No campo da antropologia, por exemplo, o estudo dos artefatos técnicos como as inovações científicas e tecnológicas, foi importante para entender como o uso dos artefatos técnicos influenciam numa sociedade específica, ou seja, as tecnologias como elementos de alteração no comportamento do homem. Nesta perspectiva, a produção e meio social dos sujeitos, estavam unidas às representações simbólicas e culturais, onde as tecnologias, suportes dos produtos culturais, significados culturais e símbolos de poder, permearam as atividades humanas. Desta forma, as soluções tecnológicas podem agenciar condutas sociais, relacionadas diretamente com o desenvolvimento tecnológico (Hess, 1992).

Somam-se também ao tema da discussão tecnológica, fatores e características simbólicas como a difusão de mitos,

ritos e símbolos particulares, próprios de cada grupo social. Nas sociedades antigas, substâncias minerais como o ferro, ouro, cobre, estanho e demais, participavam do carácter sagrado de um ambiente histórico-cultural, onde o comportamento do homem, estava influenciado totalmente pelas representações dos objetos (Eliade, 1974). Figuras simbólicas como o ferreiro, eram agentes difusores de mitologias. Ao redor da forja, se tinha uma função ritual mágica pelo fogo, e o sujeito ou forjador, era associado a todo tipo de grupos seletos místicos. Nesta perspectiva, o fato de ter destreza técnica no manejo de ferramentas tecnológicas por exemplo, estabelecia em uma sociedade, um significado cultural particular, pois as tecnologias que participavam como produtos culturais, tinham significados culturais e símbolos de poder relevantes.

Hess (1992) afirma nesta direção, que as tecnologias se desenvolvem com as próprias lógicas técnicas dos grupos sociais ou comunidades. Assim, as lógicas culturais ao interior de um contexto e grupo particular; desenvolvem uma tecnologia específica. De igual forma, Morin (2000) também afirma que as particularidades tecidas ao redor dos sujeitos, estão permeadas pelas características sociais, políticas, econômicas, biológicas, culturais e tecnológicas. A apropriação técnica de um elemento, ferramenta ou aperfeiçoamento da mesma, é um fato tecnológico, porém, desde a época antiga não todos os grupos sociais apropriam-se da tecnologia da mesma forma. Na idade dos metais o uso e apropriação do cobre, ferro e bronze, foram diferentes para cada grupo populacional, pois seus processos, ações, necessidades, tecnologias e demais, estavam permeados pelas características próprias sociais e culturais de cada grupo.

4. A atividade dos artesãos: um símbolo social de desenvolvimento y progresso

Estabelecer um diálogo com relação à tecnologia e as mudanças tecnológicas de artesãos como ferreiros e joalheiros, é um tema importante para este século, na medida que existem em América Latina, poucos trabalhos que reflexionem sobre os impactos que ditas transformações, tem trazido aos espaços urbanos e rurais. Estes estudos dialógicos e interdisciplinares que mostram a realidade do artesão, devem ser reflexionados à luz do cambio spatiotemporal que as práticas artesanais tem transformado. Vários artesãos que ocupavam faz menos de cinquenta anos atrás um espaço, tem perdido seu representação social em ditos entornos, ou tem mudado seus práticas ao ponto de adquirir novas destrezas técnicas e tecnológicas.

As Escolas de Artes de Ofícios (EAO) foram os entornos principais onde se ensinaram técnicas e tecnologias, consolidando a destreza técnica do ofício. Como instituição de ensino de modalidades de trabalho manual em um princípio; estas instruíram a indígenas, afros, estrangeiros e mestiços, nos ofícios cotidianos (Vaquero, 1946). Frequentemente as EAO ministravam educação na aprendizagem de uma arte ou ofício, com a finalidade que este fosse um modo de subsistência, transmitindo-se posteriormente a novos aprendizes. As modalidades de ensino em instituições como as EAO, fortaleceram o desenvolvimento das tecnologias artesanais tais como o transporte em bondes de tração animal, ferramentas em ferro para trabalhos agrícolas, ferraduras, e outros tipos de tecnologias próprias da época.

Na Europa particularmente na França, foram conhecidas nos séculos XIX e XX, as *Écoles d'Arts et Métiers*. Seu trabalho e participação no contexto geral, transformou o entorno social e cultural da vida cotidiana das pessoas. Muitos dos ambientes particulares onde ditos artesãos ficaram ao longo do tempo, hoje, estão sendo recuperadas e imortalizadas, faze do parte da memória histórica y social dos habitantes. Centos de ruas, avenidas e lugares, levam em homenagem aos artesãos, o nome, sobrenome ou pseudônimo do ofício representativo. Foi uma característica dos grêmios de artesãos na Europa por exemplo, a aglomeração de ofícios por bairros, pois era comum olhar trabalhadores de um mesmo ofício em um só bairro. Na Espanha, os artesãos chamados '*Chispas*', receberam o pseudônimo de seus antigos vizinhos do bairro '*Maravilha*' de Madrid, pelos numerosos ferreiros que moravam lá (Espinar e Cazenave, 1944).

Em América Latina, países como Colômbia, implementaram o ensino de ofícios através das EAO, a cargo na maioria de cidades, por comunidades religiosas. Este projeto procurava ampliar a cobertura dos manuais educativos, desenho e produção de maquinas, utensílios, criação de infraestrutura e estabelecimento da especialização (Mayor, Quiñones, Barrera e Trejos, 2013). Contudo, as EAO não duraram muito, pois dita formação, não conseguiu competir com o surgimento das universidades, y perderam lentamente a importância social e interesse que haviam despertado em um princípio na população (Seymour, 2001). De acordo com Wallerstein et al. (1996), a necessidade de um estado moderno, desencadeou novas categorias que todavia tinham definições e fronteiras incertas, tornando a

Universidade a finais do século XVIII, a maior fonte de conhecimento.

Na medida em que o desenvolvimento das cidades seguia seu curso, as tecnologias clássicas, mudavam a tecnologias mais eficientes, provocando uma alteração nas atividades manuais dos artesãos. Se associa ademais a transformação da atividade artesanal, à consolidação de novas indústrias. Produtos de diferentes tipos em grandes proporções, deslocaram vários dos objetos que eram feitos artesanalmente. O deslocamento de novas tecnologias e produtos, foram transformando as técnicas manuais excluídas do imaginário social.

Os ofícios se transformaram e no caso dos joalheiros, sapateiros, alfaiates, ferreiros, e outros, alguns misturaram seus técnicas clássicas, com as novas técnicas contemporâneas, voltando em alguns casos assim, mais eficiente seu trabalho. A compra de ferramentas e maquinarias novas, somado à qualidade de seu produto, fizeram que uma grande parte deles conservassem sua clientela. Não obstante, muitos abandonaram seus ofícios e oficinas, a falta da clientela e porque não puderam transmitir o ofício. O tempo destinado a fazer uma peça ou produto, também joga um papel importante, pois geralmente, as técnicas clássicas demoram mais tempo de trabalho que as técnicas contemporâneas.

As mudanças das técnicas e ferramentas tecnológicas dentro dos ofícios artesanais ainda hoje, continua gerando todo tipo de relações ao redor de suas práticas de trabalho. A comercialização de seus produtos em lojas, armazéns e demais, faz parte também das estratégias de preservação de um ofício, de fato muitos artesãos atualmente desenvolvem só atividades de vendedor ou comerciante. Em varias cidades

de Colômbia e Latino América, várias oficinas de joalheria se dedicam já à indústria comercial, desse jeito, a maior parte das joias não são feitas manualmente, senão compradas e distribuídas para logo ser vendidas. Observa-se neste ambiente, como muitos dos artesãos que antigamente faziam a mão suas joias, tem mudado sua pratica pela comercialização de joias, hoje estabelecidos em locais comerciais, que tem seu próprio distribuidor.

5. Dilucidando conclusões: a categoria de artesão como status inconveniente

Não sempre ser artesão significou todo o tempo um status inconveniente a nível social. Contudo, lentamente ser artesão, trabalhador de arte manual o artista, foi adquirindo outros tipos de conotações sociais, que se afastaram da essência própria da categoria artesão, artista o trabalhador manual, tão importantes faz pouco menos de cinquenta anos atrás. Importa deixar claro, que este fato não acontece de forma geral y totalizante, pois existem grupos de artesãos que agrupados, organizados o agremiados, defendem seus praticas artesanais, abrindo espaços de convivência e socialização de suas atividades.

Nesta direção, existem uma grande variedade de conotações respeito do artesão, mais pelo imaginário de progresso e desenvolvimento social, atualmente a categoria social de artesão gera um “status social desonroso” até os mesmos trabalhadores, que sentem repulsão de ser identificado como artesãos, suscitando para eles uma categorização pejorativa desagradável o que em nosso entender é um potencial fenômeno-objeto de estudo.

Na cidade cearense no Brasil (GLOBO, 2012), por exemplo, ficam ainda nas ruas ferreiros, setenta famílias em Potengi Baixo, se encargam durante 15 horas no dia de produzir diferentes tipos de ferramentas. Forjar é para eles uma necessidade diária, para resolver suas necessidades econômicas. Nesta perspectiva, a maioria de trabalhadores concorda que a profissão de ferreiros, “não merece ser digna de ser aprendida ou herdada, menos a seus filhos”; contudo, uma grande parte deles estão aprendendo o ofício de seu pai em oficinas, estratégia que utilizam para subsistir.

Observa-se no caso dos ferreiros de Potengi, um “imaginário moderno” com reflexo europeu, cujos ofícios são apresentados com relação a fatos de valor simbólico, social, econômico e cultural, gerando um discurso de desconforto e incomodidade até por parte dos mesmos artesãos. Salienta-se que a ideia de progresso tem impactos nas lógicas sociais, relação onde o nível tecnológico é materializado como progresso dentro do ambiente social, gerando-se uma ideia errada respeito de outros tipos de tecnologias, que descrevem nesta perspectiva, o passado. As representações de desenvolvimento social em termos de Magallón (2012) e Quijano (1988), atravessam as mentalidades das pessoas.

Pausadamente em países como Colômbia e Brasil por exemplo, artesãos notáveis de diferentes ofícios, foram esquecidos do ambiente social, desvanecendo-se assim os legados em termos de arquitetura, política e outros fatos. As oficinas artesanais representavam a imagem de progresso da época. Era habitual que nas próprias casas dos artesãos, ficassem suas próprias oficinas. O local onde ficava a oficina era um entorno social popular quase que conhecido por todos os habitantes, sobre tudo de cidades pequenas. De fato, muitos artesãos tiveram uma forte influência social, histórica

e econômica para o desenvolvimento das cidades. Poemas, livros, textos de reconhecimento e homenagens, tem sido feitos para ressaltar a importância dos artesãos nestes locais. No texto de Santa (1998, p. 7) se faz alusão com nostalgia aos ofícios antigos,

Eles já não vão mais a decorar com sua presença as ruas de nossas pequenas cidades e povoados. Eles se foram com os tempos, silenciosamente, sem despedir-se sequer de uma forma inadvertida, como vão se despedindo as folhas de seu cor cotidiana, enquanto os dias passam⁴.

No trabalho de campo feito durante um ano com artesãos ferreiros e ourives em Popayán – Colômbia e São Carlos – Brasil, se descrevem as mudanças em termos de técnicas e diferentes aspectos sociais que evidenciam a perda da tradição e a transmissão do ofício, o fechamento de locais de trabalho a causa da clientela, a inserção dos artesãos no entorno comercial, os apêndices, e finalmente o tema de envelhecimento e morte ao final de uma vida dedicada ao trabalho manual. Emergente do empírico, evidenciando a importância de novos e mais aprofundados estudos sobre trabalho, tecnologia e envelhecimento (Pedro, 2017).

Se enfatiza em dos ofícios: ferreiros e joalheiros, com a intencionalidade de caracterizar e descrever o trabalho

⁴ [Ellos ya no volverán a decorar con su presencia las calles de nuestras pequeñas ciudades y poblados. Se fueron con los tiempos, silenciosamente, sin despedirse siquiera de una manera inadvertida, como se van despidiendo las hojas de su color diario, a medida que pasan los días].

manual dos artesãos que trabalham com metais, sendo este elemento simbólico para o desenvolvimento das tecnologias.

6. Referencias bibliográficas

Bachelard, Gaston. (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bazzo, Walter. (1998). *Ciência, tecnologia e sociedade*. São Carlos: Editora UFSC.

Becerra, Javier. (2010). *Origen y desarrollo de los estudios CTS y su perspectiva en América Latina*. In MANCERO M; POLO, R. __Ciencia, política y poder: debates contemporáneos desde Ecuador. Quito: FLACSO.

Bell, Daniel. (2000). *Internet y la nueva tecnología*. Letras libres, Vol. 2, No 13, p. 56 – 61.

Bourdieu, Pierre. (1996). *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Brasil: Papirus editora.

Bourdieu, Pierre. (2008). *Um mundo à parte*. In: *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.

Chalmers, Alan Francis e Finker, Raul. (1993). *O que é ciência afinal?* São Paulo: Brasiliense.

De Grande, Pablo. (2013). Constructivism and Sociology. Seven Theses of Bruno Latour. *Revista Mad*, Santiago de Chile, pp. 48 – 57.

Eliade, Mircea. (1974). *Herreros y alquimistas*. España: Alianza.

Espinar, Jaime e Cazenave, L.P. (1944). *Los oficios a través de los tiempos*. Argentina: Atlântida.

Fernández Sánchez, E., Montes Peón, J. M., Pérez-Bustamante, G. e Vásquez Ordás, C. J. (1988). *Acumulación, naturaleza e imitación del conocimiento tecnológico: una revisión de literatura*. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 4, No 1, p. 11 – 34.

GLOBO. Cidade Cearense mantém tradições e profissão dos ferreiros. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/nosso-ceara/noticia/2012/09/cidade-cearense-mantem-tradicao-e-profissao-dos-ferreiros.html>>. Acesso em: 12 Ago. 2017.

Hess, David. (1992). *The new Ethnography and the Anthropology of Science and Technology*. In HESS, David and LAYNE, Linda (eds): *Knowledge and Society: The Anthropology of Science and Technology*, Jai Press Inc., Greenwich / Connecticut.

Ingold, Tim. (2000). *The perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skills*. London and New York: Routledge.

- Kuhn, Thomas. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latour, Bruno. (1994). *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Latour, Bruno. (1997). *Ciência em Ação*. São Paulo: Editora UNESP.
- Latour, Bruno. (2000). *When things strike back: a possible contribution of 'science studies' to the social sciences*. *The British Journal of Sociology*. Vol. 51, no 1, p. 107-123.
- Latour, Bruno. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor – red*. Argentina: Manantial.
- Latour, Bruno., e Woolgar, Steve. (2007). *Vida de Laboratório*. Rio de Janeiro: Dumará.
- Magallón, Mario. (2012). *Cultura, tradición y modernidad en Latinoamérica del siglo XXI*. La Colmena, México, p 59 – 66.
- Mauss, Marcel. (1971). *Sociología y antropología*. Paris: Tecnos, S. A.P. 430.
- Mayor, Alberto., Quiñones, Cielo., Barrera, Gloria e Trejos, Juliana. (2013). *Las escuelas de Artes y Oficios en Colombia (1860-1960)*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

- Morin, Edgar. (2000). *O paradigma da complexidade. Introdução ao pensamento complexo*. Barcelona: Gedisa.
- Pedro, Wilson José Alves. (2017). Reflexões sobre a promoção do envelhecimento ativo. *Revista Kairós Gerontologia*, v. 16, p. 009-032, 2013.
- Pedro, Wilson José Alves. (2017). Aging process assets and social dimensions of Science and technology (keynote). *Gerontotechnology*. v. 15, n. 2, 2016, p. 71-72.
- Quijano, Aníbal. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima: Ediciones Sociedad y Política.
- Santa, Eduardo. (1998). *El libro de los oficios de antaño*. Colombia: Academia Colombiana de Historia.
- Santos, Milton. (1996). *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*.
- Seymour, John. (2001). *Artes y Oficios de Ayer. Guía Práctica de los oficios Tradicionales*. España: The National Trust.
- Tocancipá, Jairo. (2006). *Perspectiva de investigación para el Cauca. Una construcción interdisciplinar sobre la tecnología y su impacto en el entorno*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Vaquero, Dávila. (1946). *Síntesis histórica de la cultura intelectual y artística del Ecuador*. Quito: Editorial Jodoco Ricke.

Villota E., Maribel.; Villota, Dora Alexandra; Bámaca-López, Efraín.; y Galindez, P. (2017). Los espacios tecnológicos: un acercamiento al malestar cultural de los medios de comunicación en McLuhan. *Revista Colombiana De Filosofía De La Ciencia*,17(34), 179-198.

Wallerstein, I.; Jumaa, C.; Keller, E. F. e Kocka, J. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales. Comisión Gulbenkian para la estructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

El presente artículo debe citarse de la siguiente manera:

APA

Villota Enríquez, M. D., & Alves Pedro, W. J. (2019). Os ofícios artesanais de ferraria e joalheria na Colômbia e no Brasil: uma reflexão conceptual desde o campo CTS à ideia de artesão. En E. Bámaca-López & M. D. Villota Enríquez, *Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur* (pp. 67-91). São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores.

ABNT

VILLOTA ENRÍQUEZ, M. D.; ALVES PEDRO, W. J. Os ofícios artesanais de ferraria e joalheria na Colômbia e no Brasil: uma reflexão conceptual desde o campo CTS à ideia de artesão. In: BÁMACA-LÓPEZ, E.; VILLOTA ENRÍQUEZ, M. D. (Eds.). **Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur**. São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores, 2019. p. 67–91.

Creencias y concepciones de profesores de matemáticas sobre la implementación de tecnologías

Jakeline Amparo Villota Enríquez ¹

1. Introducción

Actualmente, la investigación en Educación Matemática es un campo de gran interés relativo a las concepciones de los profesores. Diversos autores e investigadores, señalan que las concepciones tienen una gran influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas (Pajares, 1992; Defez, 2005; Bohorquez, 2014; De la Pienda, 1999; Moreno, 2000; Ponte, 1994; Furtado, 2014; Villota, Oliveira & González, 2018; Thompson, 1992). Además, esas concepciones pueden estar relacionadas con sus creencias.

Hoy en día, las concepciones y las creencias de los profesores de matemáticas están relacionadas con el uso que se da a las distintas herramientas tecnológicas tales como móviles, tablets, computadores, entre otros, en el aula. Es decir, las concepciones y creencias de los profesores, están ligadas con el proceso de integración de los nuevos artefactos tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, se están produciendo cambios en la práctica pedagógica, al introducir el uso de las tecnologías en las aulas, pero no se está teniendo en cuenta a los profesores. Las nuevas prácticas pedagógicas, vienen determinadas por

¹ Doctoranda en Educación, Universidad de Salamanca, España. Magister en Enseñanza, Filosofía e Historia de las Ciencias. Licenciada en matemáticas. Profesora vinculada a la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, Colombia. E-mail: javillota@hotmail.com

las creencias y concepciones de los profesores de matemáticas. Sin embargo Goos & Bennison (2002), reconocen que la tecnología, juega un papel marginal en las aulas de matemática.

Por todo lo anterior, surge la necesidad de caracterizar el concepto de concepciones y creencias desde la formación de profesores, teniendo como foco la implementación y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) para la enseñanza de contenidos matemáticos. La metodología utilizada fue a través de un levantamiento bibliográfico, tales como: tesis, artículos, reseñas, libros, capítulos de libros entre otros.

2. Creencias y concepciones de los profesores de matemáticas

El interés acerca de las creencias surgió principalmente en la década de 1970, por el énfasis en lo cognitivo (Abelson, 1979, citado por Furinghetti & Pehkonen, 2002). Ya desde finales del siglo XX, el concepto de creencia, se ha incorporado a la investigación sobre la formación de profesores y sus actuaciones en el aula (Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010; Moreno, 2000). Autores como Pajares (1992), Defez (2005), Bohorquez (2014), De la Pienda (1999), Moreno (2000), Ponte (1999), Furtado (2014); entre otros, han establecido elementos de análisis del concepto de creencia. Sin embargo, la investigación sobre las creencias, no es algo nuevo, sino que se ha convertido en una temática que se viene discutiendo desde hace tiempo, puesto que es una cuestión presente en la vida cotidiana del ser humano.

¿Pero qué se entiende por creencias? Según la RAE citada por Bohorquez (2014, p. 3):

El término creencia proviene del latín “credere” y que se define como “tener por cierto una cosa que el entendimiento no alcanza o que no está comprobada o demostrada”. También se encuentra la definición “creer que (alguien o algo) tiene verdadera existencia”, “estar convencido de la bondad o validez de algo o alguien”.

Cabe entonces realizarse cuestionamientos tales como: ¿Es autónomo el sujeto, para elegir sus creencias?, ¿Son las creencias exclusivas? ¿Por qué medios heredamos las creencias dentro del aspecto tradicional, cultural y social?

Vale la pena reflexionar sobre las múltiples posturas críticas acerca de las creencias, pues son comunes al campo de la enseñanza de las matemáticas y se reflejan en la investigación sobre la formación de profesores de matemáticas (Furinghetti & Pehkonen, 2002).

Ponte (1994), plantea que las creencias están relacionadas con las proposiciones no demostradas, formando parte de un conocimiento poco elaborado. Las creencias no se confrontan ni se debaten con la realidad empírica, encontrándonos en el plano del conocimiento subjetivo. Consecuentemente, la creencia es un estado mental, cuyo contenido viene dado por una representación particular, semántica o proposicional, que puede ser verdadera o falsa, según la lógica aristotélica.

De ahí que la creencia sea una disposición de actuar, aunque ésta no dependa de la acción, tal como lo afirma Ortiz (2007, p. 182): “que la creencia sea una disposición adquirida significa que no es una disposición genética o instintiva. Las

creencias son disposiciones adquiridas en nuestra interacción con el mundo y con otros sujetos”.

De forma general, las creencias condicionan las formas de actuar de las personas; sin embargo, no se puede afirmar que las creencias influyen totalmente en las acciones y/o hechos. No es trivial entonces cuestionarnos sobre las acciones que vinculan o relacionan las creencias del sujeto. De hecho, varios filósofos pragmatistas entre los que se destacan Peirce (1974) y James (2002), afirman que las acciones son reguladas por las creencias, y sin creencias simplemente es imposible que existan acciones; por lo que no se puede actuar sin creencias y por ende es imposible que existan sujetos escépticos.

Frente a esta posición encontramos a Pajares (1992), quién argumenta que las creencias son estáticas y representan verdades eternas, las cuales, permanecen sin cambios en la mente del sujeto, independientemente de la situación; es decir, un tipo de conocimiento que tiene tres elementos: el cognitivo, afectivo y conductual. De esta forma, las creencias son un conocimiento con una componente emocional. Dado lo anterior, las creencias son un tipo de conocimientos abiertos al debate generando flexibilidad ante los mismos; es decir, son discutibles, independientemente de su validez (juicio y evaluación), por lo que, estas pueden ser interpretadas como conocimientos ubicados en el plano del conocimiento subjetivo y de las emociones relacionadas con las experiencias vivenciadas desde lo particular o general, para intentar dar explicaciones a las distintas acciones del sujeto. Sin embargo, las creencias hacen parte integral de los estados mentales del sujeto; es decir, dichas creencias forman un estado de disposición adquirido, el cual, genera una serie de respuestas coherentes y conductuales. Así, las creencias

están vinculadas los siguientes componentes: el cognitivo, hace referencia a los conocimientos; el afectivo a lo emocional; y el conductual, a las acciones del sujeto (Pajares, 1992).

Los componentes antes mencionados se integran en la creencia, desde lo cognitivo, se relaciona con el conocimiento, generando de este modo, un tipo de conocimiento del sujeto ligado al plano del conocimiento subjetivo, y por ende, incorporándolo al componente afectivo donde incluye los sentimientos, fantasías, emociones entre otros objetos vinculados a este componente, con la finalidad de intentar explicar el componente conductual que está sujeto a las acciones del sujeto.

La parte cognitiva del sujeto, vinculada con la estructura mental que desarrolla para realizar una actividad determina sus concepciones, brindándonos a los investigadores, la oportunidad de analizar dicha 'realidad', o por lo menos nos permite acercarnos a ella (Vilanova, Mateos & Basilisa, 2011); es decir, las concepciones están inmersas en diferentes actividades relacionadas con la cotidianidad.

Existen también otros investigadores y estudiosos en el campo educativo, que por el contrario, establecen diferencias entre concepciones y creencias como lo manifiestan Pajares (1992) y Thompson (1992) citado por Gil Cuadra & Rico Romero (2003, p. 28):

Creencias: las verdades personales indiscutibles sustentadas por cada uno, derivadas de la experiencia o de la fantasía, que tienen un fuerte componente evaluativo y afectivo (Pajares, 1992). Concepciones: los marcos organizadores implícitos de conceptos, con naturaleza esencialmente cognitiva [...] tanto las concepciones como las creencias tienen un componente cognitivo, la distinción

entre ambas reside en que las primeras son mantenidas con plena convicción, son consensuadas y tienen procedimientos para valorar su validez, y las segundas, no (Thompson, 1992).

Así, Gil Cuadra & Rico Romero (2003), plantean las caracterizaciones de creencias y concepciones, asumiendo las concepciones como marcos implícitos, que tienen una determinada estructura con el propósito de organizar diferentes conceptos que poseen una naturaleza cognitiva, que ajusta la forma de realizar una determinada tarea. En este sentido, es importante preguntarnos: ¿Qué relación existe entre la componente cognitiva y la estructura cognitiva?, ¿Será que la componente cognitiva puede llegar a ser en algún momento la misma estructura cognitiva?, ¿Cómo se vinculan? En caso existiese dicha vinculación.

De este modo, Pehkonen (2006) define las concepciones, como aquellas creencias consistentes; es decir, las concepciones forman un grupo dentro del conjunto de las creencias. Es importante, resaltar que las creencias son asumidas como el conocimiento subjetivo de un sujeto, el cual, está influenciado por diferentes elementos como: la experiencia, emociones, entre otros. En otras palabras, las concepciones son un tipo de creencias consistentes; es decir, tienen una estructura compuesta por diferentes elementos como, por ejemplo; conocimiento, conceptos, teorías entre otros que fortalecen la consistencia de la concepción.

En relación a lo anterior, Hudson, Buchberger, Kansanen & Seel (1999), asumen que las concepciones están muy ligadas a una estructura mental generalizada, la cual abarca creencias, significados, conceptos, entre otros.

Particularmente, las concepciones de los profesores de matemáticas, están relacionadas con toda una estructura mental que está vinculada a elementos como: conceptos, teorías, significados, creencias, reglas, imágenes, entre otros, particularmente en las matemáticas, tal como lo manifiesta Thompson (1992, p, 132) citado por Hudson et al., (1999, p. 135):

La concepción de un maestro sobre la naturaleza de las matemáticas como las creencias conscientes o subconscientes del profesor, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias concernientes a la disciplina de las matemáticas, constituyen los rudimentos de una filosofía de las matemáticas.

En consecuencia, García, Azcárate & Moreno (2006), realizan un estudio donde describen las concepciones de profesores universitarios que orientan un curso de cálculo diferencial con estudiantes de ciencias económicas, generando un análisis con diferentes categorías establecidas a través de redes sistémicas; mostrando que los profesores siguen una línea de enseñanza tradicional del concepto de derivada enfocándose su atención principalmente al contenido disciplinar (matemático), y dejando de un lado el contenido aplicado a la economía.

Las concepciones de los profesores de matemáticas se reflejan en la metodología de enseñanza; es decir, las concepciones están presente en el proceso de enseñanza, como lo señalan Gil Cuadra & Rico Romero (2003), citado por García, Azcárate y Moreno (2006, p. 87) “es útil conocer las concepciones y creencias de los profesores en torno a la

enseñanza que imparten, por ejemplo, para implicarlos en procesos de cambio”.

Las concepciones del profesor afectan el proceso de enseñanza, como señala Carrillo (1998) citado por Zapata & Blanco (2007, p. 86) quien “[...] destaca la importancia del estudio de las concepciones de los profesores porque ayudan a desarrollar y mejorar el desempeño profesional del profesor”.

Zapata & Blanco (2007, p. 87) manifiestan:

[...] para aprender a enseñar matemáticas se deben considerar las concepciones y conocimientos sobre cómo debe ser la enseñanza de las matemáticas y todos los factores externos implicados para la enseñanza como es: el programa de formación de las instituciones que forman a los profesores y la escuela donde los estudiantes realizan las prácticas de enseñanza. Las concepciones de las matemáticas han ido cambiando a través del tiempo y en función de los aportes que ha brindado cada cultura en el mundo.

Por tanto, las concepciones de los profesores que enseñanza matemática están organizadas en una determinada estructura ligada a aspectos cognitivos, y a diferentes elementos como: conceptos, teorías, ideas, entre otros que ayudan a la construcción de las mismas. Estas concepciones de los profesores de matemáticas influyen en gran medida en la práctica pedagógica y por ende en el proceso de aprendizaje del estudiante por lo que es de interés realizar estudios al respecto.

3. Creencias y concepciones de los profesores: una mirada desde la implementación de tecnologías educativas

Las reformas curriculares están en relación con las creencias de los profesores mostrando muchas veces resistencia a la adaptación de las mismas, como es el caso de la incorporación o vinculación de las tecnologías educativas en la práctica pedagógica, con el propósito de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, Kersaint, Horton, Stohl & Garofalo (2003), realizan un estudio donde se examinan las creencias de los *formadores de profesores de matemáticas* (METs), con respecto a la integración de la tecnología en los programas de formación docente, donde muestra que la tecnología es una herramienta importante para aprender y enseñar las matemáticas; es decir es un medio para abordar diferentes contenidos matemáticos.

En el estudio realizado por Lin (2008), se analizan diferentes creencias de profesores en formación (Pre-servicio), acerca de la utilización de las tecnologías educativas en las salas de clase mediante diferentes talleres basados en la web, donde se abordaron distintos temas como: creencias sobre el uso de la web-basada en recursos que ayuden a la estimulación del aprendizaje del estudiante mediante el diseño, contenido y demás elementos; otro de los temas fue las creencias sobre la importancia de la tecnología en un aula de matemáticas. En estos temas, los profesores en formación (Pre-servicio) manifestaron sus creencias sobre los mismos donde manifestaron que tanto el tema de la web como el de la tecnología son de gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que estos elementos como las webs y las tecnologías, hacen parte de la cotidianidad del estudiante, por lo que integrarlos para fines educativos, es

una forma de facilitarle la apropiación de los conceptos matemáticos.

De esta manera Stipek, Givvin, Salmon & MacGyvers (2001), retoman las nuevas Matemáticas empleadas en el Marco de California (Departamento de Estado de California de Educación, 1999), señalando la importancia de un equilibrio entre la comprensión conceptual y la competencia computacional. Es decir, la relación entre los conceptos y la apropiación de los diferentes artefactos tecnológicos, como por ejemplo: computador, tablets, móviles, entre otros, que se usan como elementos mediadores dentro del proceso de aprendizaje del estudiante.

Los educadores matemáticos mediante conceptos con el uso de tecnologías de la información y la comunicación, adquieren una visión más dinámica de las matemáticas, conceptualizándola como una disciplina que está siendo continuamente revisada y reconfigurada.

Las creencias del profesor juegan un papel importante en el proceso relacionado con la integración de las TICs en el aprendizaje del estudiante, pues estas son herramientas tecnológicas, que tienen como propósito fortalecer dicho proceso de aprendizaje, no podemos negar que la vinculación de las mismas en el proceso de enseñanza es un tema reciente, así que, es necesario que el profesor más allá de tener el dominio de un determinado contenido curricular; realice un proceso de investigación sobre la utilidad, implementación e intencionalidad de integrar las TICs en el proceso de aprendizaje del estudiante, generando de este modo, un compromiso sobre el manejo de las mismas, teniendo en cuenta las necesidades del estudiante.

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional, intenta alfabetizar a los profesores para el manejo de las TICs

en el aula de clase, con el fin de propiciar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación a lo anterior, es importante resaltar que las creencias y las concepciones del profesor de matemáticas están ligadas con la práctica pedagógica. Así, las creencias y concepciones del profesor de matemáticas en relación a la práctica pedagógica actualmente tienen un elemento adicional que es el uso de la tecnología en las aulas de clase; es decir, la integración de las tecnologías en el práctica pedagógica del profesor, las cuales, generan diferentes inquietudes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como: ¿Cómo integrar las tecnologías en las aulas de clase?, ¿Cuál es la funcionalidad de la herramienta tecnológica y sus aplicaciones?, ¿Cómo implementar las tecnologías en el aprendizaje del estudiante de manera adecuada?, ¿Cómo funcionan los software educativos?, etc. En este sentido, de Grossman (1989, 1990) citado por Niess (2005, p. 511) propuso cuatro componentes en relación con la tecnología:

(1) una concepción general de lo que significa enseñar una materia particular que integre la tecnología en el aprendizaje; (2) conocimiento de estrategias de instrucción y representaciones de representaciones para enseñar temas particulares con tecnología; (3) conocimiento de la comprensión, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes con la tecnología en un tema en particular; (4) conocimiento del currículo y materiales curriculares que integran la tecnología con el aprendizaje en el área temática².

² Traducción personal.

En consecuencia, la formación y preparación de los profesores de matemáticas, debe estar integrada al desarrollo de los conceptos matemáticos en relación con la enseñanza de la tecnología; es decir, la utilización de programas educativos, plataformas virtuales educativas, entre otros, que fortalezcan la apropiación de los contenidos matemáticos, y faciliten el aprendizaje del estudiante.

La integración de las tecnologías en la práctica pedagógica, se debe considerar desde el currículo, comprensión de los contenidos matemáticos, estrategias de integración contenido-tecnología, alfabetización digital.

Particularmente, Puentes Gaete, Roig Vila, Sanhueza Henríquez, Friz Carrillo (2013), abordan las tecnologías educativas desde las TICs donde a través de estudios, reconoce que las matemáticas es una de las áreas que más se presta para hacer uso de estas tecnologías mediante programas educativos como, por ejemplo, GeoGebra, CABRI, entre otros; donde los conocimientos de los profesores sobre estos programas y el uso de herramientas tecnológicas (computador, video bean, tableros digitales, etc.) aún es bueno, siendo conscientes de su utilización y funcionalidad; sin embargo, la infraestructura de las instituciones y las mismas herramientas son limitadas.

Las herramientas tecnológicas brindadas por las distintas instituciones educativas en varios casos son muy limitadas por la cantidad que se les suministra a los estudiantes, generando la aglomeración de los mismos, convirtiéndose esto en una situación que obstaculiza o entorpece el aprendizaje. Es decir, la falta de herramientas tecnológicas puede generar impactos negativos en el proceso de aprendizaje de las matemáticas. Sin embargo, desafortunadamente, se debe tener en cuenta, aquellas

instituciones educativas públicas a cuidado del Estado, que en estratos sociales vulnerables presentan desatención, desarticulando sus dinámicas en términos tecnológicos; o por el contrario, aquellas instituciones, cuyos recursos y herramientas tecnológicas educativas, han sido invertidos, predominando unas tecnologías sobre otras.

Cabe notar que, más allá de la utilización de las herramientas tecnológicas en la práctica pedagógica del profesor, el Ministerio de Educación Nacional de distintos países latinoamericanos está implementando programas integrados al acceso de internet, particularmente, Colombia tiene actualmente los “Kioskos digitales” donde los estudiantes tienen la posibilidad de ingresar a internet para fines educativos. Así, a través de programas educativos el gobierno intenta garantizar las herramientas tecnológicas; sin embargo, la alfabetización de los profesores por el uso de las tecnologías en su práctica sigue estando ligada a sus concepciones.

4. Conclusiones

Este estudio, intenta mostrar el concepto de creencias y concepciones desde la implementación de las tecnologías educativas a través de un levantamiento bibliográfico, abordando la conceptualización de creencias y concepción con el fin de vincularlos en el campo educativo, particularmente en la formación de profesores de matemáticas, con el propósito de establecer más allá de una caracterización sobre estos conceptos, realizar diferentes relaciones entre las dimensiones tales como la práctica pedagógica y reforma curricular, ente otros.

De este modo, las creencias de los profesores están integradas a la práctica pedagógica y a su experiencia, convirtiéndose estos en elementos fundamentales para el proceso de construcción de las mismas; generando distintas estructuras sobre las creencias y concepciones de los profesores de matemática, donde la base fundamental es la práctica pedagógica acompañada de sus diferentes tipos de experiencias (personal, educativas, entre otras).

En cuanto a las concepciones, éstas son estructuras mentales generalizadas y marcos organizadores implícitos de conceptos que están integrados a la parte cognitiva del sujeto y tienen como propósito organizar los conceptos para poder realizar distintas actividades o tareas. Particularmente, las concepciones de los profesores de matemáticas se asumen como el resultado del razonamiento matemático y el entendimiento del mismo relacionados con diferentes conceptos matemáticos. De este modo, el concepto de concepciones y creencias está integrado a diferentes temáticas, como, por ejemplo, el cambio curricular, campo disciplinar de las matemáticas, implementación de las TICs entre otros; generando visualizar la conceptualización de estos conceptos desde la formación de profesores de matemáticas teniendo en cuenta diferentes focos: el político, didáctico, prácticas pedagógicas, entre otros, reconociendo que este concepto de concepciones influye de manera directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Es importante resaltar que las creencias y concepciones del profesor de matemáticas juega un papel importante en la implementación de las tecnologías educativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; puesto que, estas determinan distintos elementos como son las estrategias de enseñanza, modelos educativos, entre otros; generando impactos en el

proceso de aprendizaje del estudiante y por ende en la apropiación de los contenidos matemáticos. Así, el uso de tecnología va más allá de una concepción ingenieril; es decir la utilización de las mismas tiende a una concepción de desarrollo integral en el estudiante donde es determinante o condicionante tradicional para poder formar conocimiento que transforme los contenidos matemáticos (Villota, Villota; 2018).

5. Referencias bibliográficas

Bohorquez, L. (2014). Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. Artículo 1611. *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Argentina.

Defez, A. (2005). ¿Qué es una creencia? *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*. 38(38), 199-221. Universidad Complutense de Madrid.

De la Pienda, J. A. (1999). Filosofía de las creencias. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 92, 239-48.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis (Santiago)*, 9(25), 421-436.

Furinghetti, F., & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In *Beliefs: A hidden variable*

in mathematics education? (pp. 39-57). Springer, Dordrecht.

Furtado, M. R. (2014). Uma Discussão Acerca do Conceito de Crença (*Teses de mestrado*). Universidade de Lisboa.

García, L., Azcárate, C., & Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa [RELIME]*, 9(1), 85-116.

Gil Cuadra, F. y Rico Romero, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las ciencias*, 21(1), 27-47.

Goos, M. & Bennison, A. (2002). Building learning communities to support beginning teachers use of technology. Proceedings of the 2002 annual conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane.

Hudson, B., Buchberger, F., Kansanen, P. and Seel, H. (1999). Didaktik/fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?. *Thematic Network of Teacher Education Europe* 2(1).

Kersaint, G., Horton, B., Stohl, H., & Garofalo, J. (2003). Technology beliefs and practices of mathematics

education faculty. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(4), 549–577.

James, W. 2002. *The Varieties of Religious Experience: A Study of Human Nature*. Nova Iorque: Prometheus Books.

Lin, Cheng-Yao. (2008). Beliefs about Using Technology in the Mathematics Classroom: Interviews with Pre-service Elementary Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 4(2), 135-142.

Moreno, M. (2000). *El profesor universitario de matemáticas: estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509–523.

Ortiz, M. G. (2007). Una definición muy general. Un comentario a la definición de creencia de Villoro. *Signos Filosóficos*, 9(18), 181-189. Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34311873007>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

- Peirce, Ch. S. (1974). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Charles Hartshorne e Paul Weiss ed., Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Pehkonen, E. (2006). What Do We Know about Teacher Change in Mathematics?. In L. Häggblom, L. Burman & A-S. Røj-Lindberg (Eds.), *Kunskapens och lärandets villkor. Festskrift tillägnad professor Ole Björkqvist Vol 1*. (pp. 77–87). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten, Specialutgåva.
- Ponte, J. P. (1994). Mathematics teacher's professional knowledge. En J. P. Ponte y J. F. Matos (Eds.), *Proceedings PME XVIII* (vol 1, pp. 195 – 210). Lisboa, Portugal.
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorffree (Eds.), *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik. Traducción (resumida) de Casimira López, 43-50. Recuperado el 29 de abril de 2015, de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc>
- Puentes Gaete, Antonio; Roig Vila, Rosabel; Sanhueza Henríquez, Susan; Friz Carrillo, Miguel. (2013). *Concepciones sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC y sus implicaciones*

educativas: Un estudio exploratorio con profesorado de la provincia de Ñuble, Chile Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, vol. 8, núm. 22, pp. 75-88. Buenos Aires, Argentina

Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J., & MacGyvers, V. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*. v. 17. n. 2. pp. 213-226

Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Nueva York: Macmillan.

Vilanova, S. L.; Mateos, S. M. & Basilisa, G. M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericano de Educación Superior*, 2(3), 53-75. Disponible en: <http://ries.universia.net>. Fecha de acceso: 17 de enero de 2018.

Villota, E. J. A. & Villota, E. M. D. (2018). Educação no século XXI: Ensino de Ciências. Estratégias de ensino para a construção de produtos tecnológicos mediante a implementação de resíduos sólidos. Editorial Poisson. Belo Horizonte.

Villota, E. J.; Oliveira, A. P.; González, H. V. (2018). What Mathematic Teachers Say about the Teaching Strategies in the Implementation of Tasks. English

Language Teaching; Vol. 11, No. 1. pp. 1-10. Canadá. 2018.

Zapata, M. & Blanco, J. (2007). Las concepciones sobre las matemáticas y su enseñanza-aprendizaje de matemáticas en formación. *Campo Abierto*, 26(2), 83-108.

El presente artículo debe citarse de la siguiente manera:

APA

Villota Enríquez, J. A. (2019). Creencias y concepciones de profesores de matemáticas sobre la implementación de tecnologías. En E. Bámaca-López & M. D. Villota Enríquez, *Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinaria desde América del Sur* (pp. 92-111). São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores.

ABNT

VILLOTA ENRÍQUEZ, J. A. Creencias y concepciones de profesores de matemáticas sobre la implementación de tecnologías. In: BÁMACA-LÓPEZ, E.; VILLOTA ENRÍQUEZ, M. D. (Eds.). **Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinaria desde América del Sur**. São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores, 2019. p. 92-111.

Sobre la práctica pedagógica

Mario Díaz Villa¹

1. Introducción

Este artículo toma como objeto de estudio la práctica pedagógica, analiza su estructura interna, sus modalidades y sus reglas intrínsecas. En este sentido, intenta ir más allá de las descripciones que únicamente analizan los aspectos visibles, susceptibles de ser observados, y develar sus reglas subyacentes, las cuales constituyen una gramática que podemos considerar fundamental, para leer prácticas pedagógicas existentes, y escribir prácticas pedagógicas potenciales.

El artículo parte de unas consideraciones generales sobre la práctica pedagógica (Díaz Villa, 1979, 1980), momento en el cual el autor define la pedagogía como un discurso sobre otro discurso; avanza en la propuesta de una definición, analiza el qué y el cómo de la práctica pedagógica y finalmente establece las reglas que le subyacen. El lector encontrará nuevos elementos teóricos, que le permitirán acceder a la comprensión de lo que puede ser una gramática semiótica de las prácticas pedagógicas.

¹ Profesor en la Facultad de Educación. Universidad Santiago de Cali.
E-mail: mdiazvilla@gmail.com

2. Consideraciones generales

Para quien participa cotidianamente en los denominados procesos de formación (modelación, socialización primaria o secundaria), no le es fácil comprender la existencia de un orden subyacente, que regula la diversidad de sus acciones e interacciones; no le es fácil comprender la diferencia entre gramática y práctica y, mucho menos, el término gramática pedagógica. Quizás pueda reconocer la formalidad de sus rutinas pedagógicas, e inclusive describirlas espontáneamente, con métodos como el etnográfico², por ejemplo, o tomar como referentes los modelos fijados institucional u oficialmente. Podemos agregar que, para nuestros propósitos analíticos, ese participante cotidiano -el maestro- no logra comprender la práctica pedagógica como una estructura social en la cual él está inmerso, y de la cual debiera ser un permanente observador y analista. En este caso, pareciera que es similar al personaje cotidiano que diariamente habla para comunicar/significar, pero que no es consciente de las reglas que configuran su discurso (Bernstein, 1990).

² Este método fue ampliamente difundido y utilizado en Colombia durante la década de los años ochenta, a partir de la influencia de Elsie Rockwell, quien se refirió a perspectiva etnográfica y no a método etnográfico. Su influencia fue determinante en las investigaciones de Rodrigo Parra Sandoval, Aracelly de Tezanos de Mañana, Leonor Zubieta, y otros investigadores pertenecientes al entonces Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica. Un desarrollo de esta perspectiva la realiza Díaz Villa (1992) en su libro *El campo intelectual de la educación en Colombia*.

Para la sociología de la pedagogía³, no solo hay unos principios generales que subyacen a la transmisión del conocimiento, sino también, unas reglas que estructuran la comunicación pedagógica. Esta diferencia es importante, porque nos permite aclarar qué va una concepción de práctica pedagógica como transmisora de mensajes ideológicos o relaciones de poder, o como simple transmisora de conocimientos, habilidades o actitudes y valores (Bernstein, 1998, p. 55) a una concepción que indaga algo más allá del qué, esto es, la constitución de la práctica pedagógica como una gramática semiótica, que se caracteriza por su relativa estabilidad⁴.

³ El concepto de sociología de la pedagogía tiene su origen en los desarrollos de la nueva sociología de la educación y en enfoques convergentes. El principal autor de este concepto es Basil Bernstein, quien indaga la estructura profunda de los hechos educativos y los asocia inicialmente a las relaciones de poder y control. Una sociología de la pedagogía indaga la interacción social como un medio de reproducción de formas de conciencia e identidad que tiene su expresión en la escuela a través del denominado discurso pedagógico. Dicho discurso se escinde en dos discursos: discurso instruccional y discurso regulativo.

⁴ Un asunto tremendamente problemático es establecer si las reglas que subyacen a la práctica pedagógica son estables, si se modifican o si se transforman, o se reconstruyen, como consecuencia de los cambios profundos en las bases sociales. Al respecto, Bernstein (1998, p. 57) sostiene que “las reglas intrínsecas del dispositivo pedagógico [...], son relativamente estables”. Bernstein agrega que las formas de realización del dispositivo pedagógico están sujetas a reglas que varían con el contexto (1998, p. 57): “No se trata de cambios fundamentales, sino de modificaciones menores. Las reglas del dispositivo son relativamente estables y las que regulan la comunicación que surge del dispositivo están reguladas contextualmente”. ¿Qué significa este planteamiento a la luz, por ejemplo, de los principios que organizan las denominadas pedagogías virtuales?

De allí la necesidad de diferenciar entre los aspectos superficiales de la práctica pedagógica, esto es, lo visible, lo registrable, en la cual se producen innumerables enunciados, se privilegian unos, se excluyen otros, de la estructura dinámica de las reglas que le subyacen y que adoptan diferentes valores de conformidad con los límites producidos en los contextos de interacción en los cuales se modela y se forma a los sujetos, como sujetos pedagogizados.

Como puede observarse, lo que subyace a la práctica pedagógica no es tan simple. Si bien, en un nivel superficial (descriptivo) la práctica pedagógica presupone la relación transmisión y adquisición (aprendizaje), en el nivel subyacente tenemos que considerar otro tipo de reglas (distribución y recontextualización, junto con sus respectivos campos). Por esto, para tratar de aclarar el asunto, trataremos inicialmente de describir la gramática intrínseca constitutiva de toda práctica pedagógica (comunicación pedagógica).

3. ¿Qué entendemos por práctica pedagógica?

En un nivel de conceptualización relativamente bajo, podemos decir que la práctica pedagógica es una práctica que tiene por efecto ejercer una influencia y de manera más precisa, un control sobre alguien. En esta primera aproximación sociológica debe quedar claro, que la práctica en sí misma no es el control, sino un medio de control. Apropiando a Bernstein (1977), podemos decir que es un procedimiento de control sobre la relación social y de manera especial, sobre la comunicación. Pero también podemos agregar, que es un procedimiento para constituir una forma

particular de conciencia en el otro, inconsciente o conscientemente.

La práctica pedagógica no es una acción neutra, aséptica, pura o transparente, como suele describirse empíricamente. Al ser portadora de diferentes voces, es una acción constituyente o estructurante de un tipo de conciencia/identidad propia mediante procedimientos de control, pero que porta en sí misma un potencial de oposición, transformación o cambio. Así pues, al tiempo que produce formas de identificación, puede dar origen a formas de desidentificación, reidentificación, diferenciación u otredad⁵.

Si avanzamos en la conceptualización de la práctica pedagógica, podemos decir que ésta es un procedimiento de pedagogización que adopta diferentes formas o modalidades y se realiza en diferentes agencias y contextos. Desde este punto de vista es posible distinguir, por ejemplo, una práctica pedagógica primaria de una práctica pedagógica oficial o

⁵ Este planteamiento tiene una relación directa con el enfoque de Foucault. La práctica pedagógica en Foucault podría ser asociada al ejercicio de una relación de poder definida como “modo de acción que no actúa directa o indirectamente sobre los otros sino sobre sus acciones” (Foucault citado por Lazzarato, 2007, p. 18). La siguiente cita explica de manera más directa este punto de vista de Foucault: “Hay acción psíquica de un hombre sobre otro cuando el primero, por sus gestos, o sus signos expresivos, comprendidos o sentidos por el segundo, o por su actitud o su mirada, o por su sola presencia, modifica el estado mental del segundo, imponiéndole un desorden, o revelándole un apetito, suscitándole cólera, miedo, esperanza, odio, simpatía, un deseo de obediencia o de mando, encendiendo una idea, un plan, un proyecto” (citado por Lazzarato, 2007, p. 18). También tiene relación con el planteamiento de Bernstein para quien las diferentes modalidades de práctica pedagógica intentan configurar y distribuir formas de conciencia, identidad y deseo.

escolar. Bernstein (2000, p. 114) considera que estas dos prácticas presuponen “dos formas básicas de relación pedagógica: una explícita y otra implícita o tácita. Desde su punto de vista [...].

La pedagogía implícita es una relación pedagógica donde la iniciación, modificación, desarrollo o cambio del conocimiento, conducta o práctica, ocurre sin que ninguno de los miembros sea consciente de ello. Aquí los significados no son lingüísticos sino condensados y dependientes del contexto (Bernstein, 2000, p. 114).

La práctica pedagógica primaria⁶ -o tácita- se ubica, predominantemente, en una agencia socializante como la familia y a través de ella, se configura el universo simbólico que tiene una carga normativa fundamental para la mayoría del aprendizaje de los niños. Esta práctica opera a través de lo que puede denominarse modelación tácita, esto es, “un sistema [...], por medio del cual el sujeto adopta una forma muy particular, se mueve en una forma particular y se expresa de una manera muy específica, muy propia” (Bernstein 2001, p. 41).

La práctica pedagógica local, articula los principios distributivos de la estructura social, la semántica particular restringida de un grupo familiar y sus contextos de interacción, semántica. Si bien es cierto la práctica pedagógica local es tácita, está mediada por modelos y por sistemas de interacción específicos (conjunto de reglas), propios de los contextos particulares de la familia, y de sus principios y

⁶ Se denomina también práctica pedagógica local, modelación primaria, o modelación tácita, aunque este último término se utiliza, igualmente, para referirse a una variedad de pedagogías segmentadas.

propósitos dominantes presentes en los discursos (instruccionales y regulativos), a través de los cuales se constituye la conciencia e identidad de los aprendices, junto con sus controles o límites intrínsecos⁷. Esto significa que en las manifestaciones empíricas de la práctica pedagógica primaria -de subjetivación- están presentes de manera tácita o explícita implícita, el poder y el control.

Es posible considerar, por lo menos, cuatro rasgos intrínsecos de la práctica pedagógica primaria:

- a. Su modo principal de acción es la modelación⁸. Ésta puede considerarse como una forma de organización interna del mundo del otro. Opera a partir de un amplio rango de acciones conscientes o inconscientes, que tienen un efecto en la conducta, manera, conocimiento y formas de relación del otro.
- b. El proceso de modelación es tácito. Esto significa que ni el transmisor ni el aprendiz son conscientes, o desean adquirir un modo particular de ser, saber, o hacer. La adquisición de

⁷ Podríamos decir que en la práctica pedagógica primaria o local la comunicación pedagógica produce la unidad del sistema familiar. Esta se refuerza con las prácticas pedagógicas de otras agencias de control simbólico como las de la salud, la educación, el deporte, y toda clase de agencias religiosas. A estas hay que agregar el potencial pedagógico de los *media*.

⁸ La modelación puede considerarse como una forma de organización interna del mundo del otro. Ella opera a partir de un amplio rango de acciones conscientes o inconscientes que tienen un efecto en la conducta, manera, conocimiento y formas de relación del otro. Apelando a Judith Butler podríamos decir que la modelación es un proceso interactivo, interpersonal e intra-subjetivo.

ese ser, saber o hacer depende de poderes externos al individuo.

- c. La modelación se realiza en función de un contexto específico. Esto significa que su base social no es universal, sino local⁹.

- d. Los contenidos de la modelación son segmentados y, por lo general, tiene un carácter performativo. Esto significa que una acción, una conducta generan tácitamente la capacidad de actuar, aunque esta capacidad sea segmentada. Así, el movimiento, la gestualidad, la postura, la dimensión afectiva, se constituyen en el sujeto de manera segmentada. Cuando decimos segmentada, queremos significar que es particular y concreta para cada grupo específico. Ahora bien, si la práctica pedagógica primaria que se constituye en contextos locales opera a través de la modelación tácita, ésta última no necesariamente se realiza en función directa de la práctica pedagógica primaria o local. La modelación tácita puede ser igualmente, parte de los contextos segmentados de otras agencias en los cuales, por lo general, las formas de segmentación de la vida cotidiana de los sujetos no necesariamente son fijas y permanentes en el tiempo¹⁰, y

⁹ Bernstein (2001), considera que los significados de la modelación son relevantes para un contexto específico y surgen de prácticas y objetivos compartidos por los participantes. Pensemos, por ejemplo, en la forma, contenido de la modelación en un contexto instruccional específico en la familia.

¹⁰ Es interesante indagar hasta qué punto la modelación tácita de la práctica pedagógica local ha perdido su hegemonía frente al discurso pedagógico de los *mass media*, o de manera más crítica frente al surgimiento de las tecnologías virtuales.

alternan con segmentos en los cuales se produce una práctica pedagógica explícita (programación infantil, recreativa y educativa), y con segmentos donde lo explícito y lo implícito se incluyen mutuamente. Por ejemplo, un programa de noticias es un evento de transmisión de información, en el cual implícita o tácitamente se reproducen valores, puntos de vista, posiciones y disposiciones, que por lo general están del lado de la hegemonía.

A diferencia de la práctica pedagógica primaria, la práctica pedagógica que llamaremos oficial, se ubica en la escuela. Esta presupone dos categorías básicas que produce la división del trabajo escolar -el maestro y el alumno- y un impacto sobre una tercera categoría -el conocimiento-. En esta práctica, los aprendizajes ya no son tácitos sino conscientes. Dicho de otra manera, en la escuela, quiérase o no, se es consciente de los aprendizajes. Esto hace a la práctica pedagógica escolar, una práctica más compleja en la medida en que implica procesos de distribución (de agentes, agencias y discursos), de recontextualización del conocimiento socialmente producido, y de evaluación. En la práctica pedagógica oficial circulan discursos (instruccionales y regulativos), que han sido previamente recontextualizados y definidos como conocimiento oficial. Por lo general, los modelos de práctica pedagógica oficial son unidimensionales (mediados por la didáctica), estandarizados y normalizadores.¹¹

¹¹ El principio de recontextualización es fundamental en la práctica pedagógica oficial. Esto significa que tanto la transmisión como el aprendizaje del conocimiento o de los diversos contenidos están mediados por la recontextualización.

Ya se trate de la práctica pedagógica local, la práctica pedagógica oficial, o aquella que se realiza en contextos de interacción asimétricos o desiguales, (salud, trabajo, etc.), la práctica pedagógica puede considerarse como un transmisor cultural, como una forma social que actúa sobre la relación social y sobre sus contenidos específicos. Esta interpretación, hace posible explorar las posibilidades de construcción de una teoría sociológica del denominado conocimiento pedagógico, que circula en diferentes contextos de interacción. En esta interpretación, es posible diferenciar la comunicación de lo que es comunicado, la transmisión de lo que es transmitido. Aquí podemos referirnos al medio y lo que ese medio comporta (Bernstein, 1993).

Hasta aquí hemos planteado que la práctica pedagógica implica trascender el esquema ingenuo y empírico del maestro-alumno, profesor-estudiante, en el cual el maestro enseña y el estudiante aprende. Reconstruir este esquema, significa reconceptualizar el lugar de la práctica pedagógica y asumirla como un medio, una forma, un mecanismo y en última instancia, como un transmisor cultural. Es probable que esto no se entienda fácilmente, porque comúnmente escindimos la comunicación de la práctica y porque pensamos que la práctica pedagógica no es comunicación pedagógica, y que la comunicación pedagógica, es fundamentalmente contenido y no forma.

Pues bien, si examinamos la estructura de la práctica pedagógica podemos observar que, como toda estructura, tiene una lógica de relaciones, una lógica interna, que se compone de un conjunto de reglas que actúan de forma selectiva sobre el contenido de toda relación social. Este conjunto de reglas, puede asumirse como mediador semiótico que afecta el contenido, el significado de la

interacción social (para nuestros propósitos, comunicación pedagógica). Dicho de otra manera, las reglas de la práctica pedagógica, que por supuesto, no se ven, constituyen lo que podemos denominar el "cómo" de la práctica pedagógica, pero ese cómo es exterior, o extrínseco al "qué". Ese "cómo", esto es las reglas, actúa sobre el "qué" de cualquier práctica pedagógica.

Desde nuestro punto de vista, la relación entre el "qué" y el "cómo" de la práctica pedagógica es una relación de interdependencia o de complementariedad. En la práctica pedagógica, toda forma (las reglas constitutivas), reviste un contenido, pero sólo en la medida en que afecta a dicho contenido o mejor, en la medida en que cabalga sobre un contenido. Las reglas de la práctica pedagógica (su forma), como plantea Bernstein (1993a), también actúan sobre quienes pueden adquirirlas. El siguiente esquema (figura 1), nos muestra la relación entre el "qué" y el "cómo" en la práctica pedagógica.

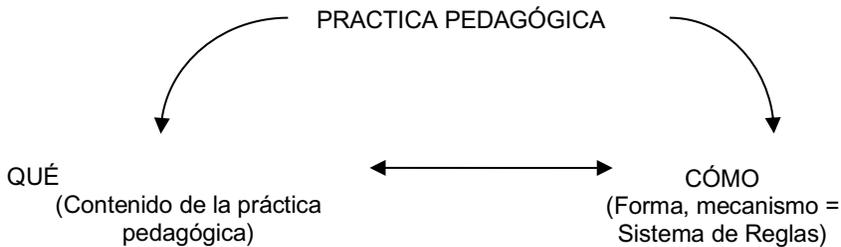


Figura 1: relación entre el qué y el cómo en la práctica pedagógica.
Fuente: elaboración propia.

4. El “qué” de la práctica pedagógica

La naturaleza de la práctica pedagógica, y por ende de su semiosis, no puede ser estudiada ni comprendida sino en relación con su forma, con los contenidos que transmite y con los contextos de transmisión. En esta sección nos referiremos al qué de la práctica pedagógica (su relación con el contenido), esto es, a los discursos seleccionados y organizados de conformidad con su carácter u orientación epistémica.

En un nivel descriptivo relativamente bajo, podemos decir que el qué de la práctica pedagógica hace referencia a los contenidos sobre los que actúa, o lo que se transmite. Lo que se transmite puede ser formulado de la siguiente manera (figura 2):

$$\text{QUE} = \frac{x}{\text{CONOCIMIENTOS}} \quad \text{donde}$$

X = Conceptos, temas, problemas,
Proyectos, casos, situaciones,
Prácticas, etc.

Figura 2: lo que se transmite en la práctica pedagógica.

Fuente: elaboración propia.

En un nivel de descripción más profundo, podemos decir que el “qué” se refiere al potencial de significados provenientes de diferentes campos, susceptibles de ser pedagogizados. El potencial de significados puede asimilarse al *continuum* de conocimientos y prácticas que, una vez seleccionados y organizados, pueden activarse en la comunicación pedagógica. De hecho, cada cultura crea su propio orden de significados y prácticas. Cada cultura crea sus propios controles sobre la distribución y acceso a órdenes

de significados. De la misma manera sucede con las instituciones educativas. Cada institución, independiente de la cultura institucional que reproduzca, crea controles y orden sobre los significados que transmite en la comunicación pedagógica, a través de la cual constituye formas de conciencia y práctica que se reproducen en el tiempo. Es importante aclarar que de acuerdo con el nivel educativo, las instituciones tienen mayor o menor autonomía relativa para seleccionar y organizar el orden de significados que se activan o reproducen en la práctica pedagógica.

En consecuencia, el análisis del "qué" nos muestra que éste no se encuentra en estado puro y que sobre él existen controles –epistémicos, sociales, políticos, institucionales-, los cuales delimitan los significados que circulan y se distribuyen en los diferentes órdenes de relación propios de los diferentes contextos de reproducción. Así podemos decir, por ejemplo, que independientemente de la perspectiva teórico-metodológica, no es lo mismo el orden de significados que circula en una comunidad sociológica, que el que circula en un aula de clase. El control sobre el potencial de significados susceptible de ser pedagogizado en el aula de clase, está regulado por el principio de lo pensable. Dicho de otra manera, lo pensable -o mejor, lo legítimamente pensable-, es una forma de selección oficial o institucional de significados que pueden activarse en cualquier comunicación pedagógica. De allí que en la escuela, en sus diferentes niveles, lo pensable esté ligado a la noción de orden, orden del discurso, orden que se expresa en lo que comúnmente se denomina currículo. Ahora bien, en un grupo social de gran importancia como es la escuela, lo pensable se justifica y se legitima en razón de su valor, de su utilidad y, sobre todo, en razón del orden, de la conciencia o de la identidad que produce y reproduce. Son

diversas las maneras de justificar lo que debe aprenderse, pensarse o reproducirse en la escuela.

De acuerdo con Bernstein (1998), el qué es una función de las reglas distributivas, que regulan el acceso, la adquisición, la transmisión y el potencial, mediados por la recontextualización selectiva. Esto significa que cada unidad del qué, que se transmite en la relación pedagógica, está estructurada en el tiempo y en el espacio mediante principios de recontextualización. La recontextualización es fundamental en toda práctica pedagógica. Ella permite transformar las diversas estructuras de conocimiento en lo que se conoce como contenidos formativos, junto con sus diferenciaciones y estratificaciones, y convertirlos en comunicación pedagógica¹².

5. El "cómo" de la práctica pedagógica

El "cómo" de la práctica pedagógica, se puede entender como un conjunto de reglas que actúan sobre el "qué". Estas reglas constituyen la lógica interna de la práctica pedagógica. Dicho de otra manera, constituyen su gramática. Este punto de vista nos permite comprender que la práctica pedagógica no es un asunto natural que puede depender de la simple voluntad de quien actúa. La práctica pedagógica no es un

¹² Este análisis difiere de aquel que considera que la comunicación pedagógica no es más que la transmisión de mensajes ideológicos y, como plantea Bernstein, de relaciones de poder externas. Esta concepción fue dominante en las denominadas pedagogías de la resistencia, para las cuales los contenidos de la educación eran básicamente ideológicos. Confróntense, por ejemplo, las tesis de Alhusser, Giroux, Apple, y de otros autores proclives a esta perspectiva.

asunto individual, arbitrario y desprovisto de controles. Su naturaleza es social y está regulada por reglas que median en la interacción entre individuos y grupos. Es importante considerar que estas reglas tienen una relación intrínseca con la naturaleza social de la interacción, y no pueden ser estudiadas aislándolas del contexto social en el cual se expresan o realizan.

Tal como se ha definido por Bernstein (1993), la lógica interna de cualquier práctica o relación pedagógica, está compuesta de un conjunto de reglas que tienen que ver, por una parte, con el ordenamiento de la relación social y, por la otra, con el control del discurso que circula en dicha relación. Es posible distinguir entonces, dos tipos de reglas:

<i>Reglas de relación social</i>	Jerarquía, y
<i>Reglas discursivas:</i>	Secuencia/ Ritmo
	Criterios

Figura 3: Tipos de reglas.

Fuente: Bernstein, B. (1993, pág. 34).

5.1 Regla de jerarquía

Es aquella que establece o marca los límites de la relación social. Es la que establece el orden social entre el transmisor y el adquiriente, sus posiciones y las condiciones de sus prácticas. La jerarquía puede ser explícita o implícita. Si es explícita, los límites que median en la relación pedagógica son nítidos, claros y precisos. La jerarquía explícita, celebra límites rígidos entre la posición/disposición dominante y la posición/disposición del dominado. La

jerarquía explícita, hace visibles y explícitas las relaciones de poder. El transmisor es visible. En oposición a este tipo de jerarquía, la jerarquía implícita esta mediada por límites flexibles. Esto incide en la poca visibilidad del transmisor y en el enmascaramiento de las relaciones de poder y en la aparente autonomía del aprendiz. Los límites flexibles de la interacción han dado origen a una diversidad de modalidades pedagógicas que -así sea retóricamente-, hacen del aprendiz el centro de gravedad de la interacción. Estas modalidades pueden incluirse dentro del concepto amplio de pedagogías flexibles, las cuales se fundamentan en una diversidad de enfoques, entre los cuales actualmente domina el constructivismo con sus diferentes modalidades.

5.2 Regla de secuencia

Define el progreso temporal de la comunicación. "Unas cosas deben ir antes y otras después. Si algo aparece antes y otra cosa después hay progreso. Si éste se establece, hay reglas de secuencia" (Bernstein, 1993, p. 75). De la misma manera que ocurre con la jerarquía, la secuencia puede ser explícita o implícita. Cuando la regla es explícita, el transmisor regula el progreso y ritmo de la comunicación. Esto tiene efectos sobre el "qué" de la comunicación, en la medida en que se definen los contenidos que regulan el proyecto temporal del socializado. Pensemos en nuestras escuelas, en las cuales las secuencias y el ritmo de la comunicación, tienen un efecto fundamental sobre lo que se comunica y cómo se comunica.

El carácter explícito de la regla, facilita que el aprendiz sea consciente del progreso de sus aprendizajes. Si la regla de

secuencia es implícita, el progreso y ritmo de la comunicación parecen depender del aprendiz. Esto tiene consecuencias fundamentales para el aprendizaje, para la conciencia del niño, para sus conductas y para la percepción que pueda tener del tiempo pasado, presente y futuro¹³.

Un análisis del carácter explícito o implícito de la regla de secuencia/ritmo, nos permite comprender mejor el problema del aprendizaje como proyecto temporal en el cual debe inscribirse el aprendiz y que tiene efectos en la selección de los denominados contenidos de aprendizaje. Podríamos decir que en el corazón de la regla de secuencia están una serie de teorías, que podemos en términos descriptivos, denominar como teorías didácticas y teorías autorregulativas. El esquema siguiente nos ilustra este punto de vista:

Explícita	Implícita
Teorías	Teorías
Didácticas	Autorregulativas

Figura 4: regla de secuencia/ritmo.
Fuente: Bernstein (1998, pág. 25).

5.4 Regla de criterio

Los criterios permiten comprender lo que se considera, no sólo comunicación sino también adquisición legítima. Esta

¹³ Ya en mi artículo titulado “Sobre el discurso instruccional” planteé con detalle la lógica social de la reproducción del “qué” y describo de manera precisa los problemas asociados a las variaciones en los valores de la regla de secuencia.

regla permite considerar o valorar el "qué" de la comunicación, así como también, establecer qué se entiende por adquisición o aprendizaje legítimo. Si los criterios son explícitos, el transmisor, define y valora el texto del aprendiz y hace consciente lo que falta en su producción. Es común que las formas de evaluación mediadas por criterios explícitos (qué tiene que aprender el aprendiz), se centren en un texto único -estandarizado-, al cual tiene que ajustarse o adaptarse el aprendiz. El aprendizaje (una habilidad simple, leer, escribir, contar, por ejemplo), implica el ajuste de los ritmos propios del aprendiz a los textos que se ofrecen en la relación pedagógica. Cuando los criterios son implícitos, el valor de los aprendizajes no depende del ajuste a un texto único que se celebra, sino que atiende básicamente a cambios disposicionales en el aprendiz. Los criterios implícitos privilegian las competencias, lo que no se ve, las particularidades propias del aprendiz y nunca un texto único.

6. Conclusión

A manera de conclusión, podemos decir que la práctica pedagógica no es simple comunicación desigual cara a cara. Ella está regulada por reglas subyacentes que actúan de manera directa sobre el transmisor, sobre el aprendiz y sobre el contexto de la relación pedagógica. En este sentido, el "qué" y el "como" de la relación pedagógica no son independientes ni aislados. En consecuencia, el aprendizaje no es un simple fenómeno observable, medible y cuantificable empíricamente; tampoco es función de una competencia o habilidad individual, esto es, de una condición particular del aprendiz, como pretendidamente se ha

planteado desde la psicología de las aptitudes. Es la estructura de las relaciones sociales, la que determina la teoría de la instrucción, el tipo de aprendizaje y la adquisición y estratificación de las competencias o actuaciones que se adquieren en la relación pedagógica. De acuerdo con los valores que adoptan las reglas, se pueden generar diferentes contextos de aprendizaje y, de esta manera, diferentes modelos y modalidades de práctica pedagógica. Así como se dijo, cuando las reglas son explícitas, se hace énfasis en el transmisor, en contenidos de transmisión únicos, homogéneos y explícitos, y en criterios que celebran textos o actuaciones (desempeños) únicas. Esto da origen a un modelo de práctica pedagógica centrado en la actuación.

De otra parte, cuando las reglas son implícitas, se hace énfasis en el aprendiz y en sus características, en contenidos de transmisión diversos, flexibles y abiertos, y en criterios que celebran múltiples textos o actuaciones. Esto da origen a un modelo de práctica pedagógica centrado en la competencia. Es posible de esta manera analizar la práctica pedagógica en términos de las reglas contextuales que hemos mencionado las cuales, de acuerdo con los valores que adoptan, regulan un tipo de comunicación e interacción.

Las reglas de la práctica pedagógica tienen una base social y en este sentido, actúan como portadores de un sentido social de acuerdo con el valor que adquieren. El cambio de valor de explícito a implícito, por ejemplo, implica cambios en la distribución del poder y en los principios de control que regulan la comunicación pedagógica. Esto significa que la comunicación pedagógica no es neutra, ni un producto natural, es fundamentalmente un medio para la reproducción de la cultura, y un medio de constitución de identidad e identidades.

7. Referencias bibliográficas

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Vol. 4. Madrid. Ediciones Morata.

Bernstein, B. (2000). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Seminarium. Bogotá. Editores: Mario Díaz V., y Nelson López J.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría. Investigación y Crítica*. Madrid: Ediciones Morata.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control Vol. 4*. Madrid: Ediciones Morata.

Bernstein, B. (1993a). *La construcción social del discurso pedagógico* (textos seleccionados), Bogota: El Griot. Editor: Mario Díaz.

Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia*. Barcelona: ROURE

Díaz Villa, M. (1980). "Sobre la pedagogía". *Revista Universidad del Valle*, N° 7.

Bernstein, B. (1977). *Clases y Pedagogías: Visibles e invisibles, en Class, Codes and Control, Vol. 1. Towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul.

Díaz Villa, M. (1979). "Hacia una crítica de la pedagogía".
Revista Universidad del Valle N° 2.

Lazzarato, M. (2007). *Biopolítica. Estrategias de gestión y agenciamientos de creación*. Seminario realizado en Bogotá entre el 6 y e 10 de marzo de 2006, organizado por la Universidad Central-IESCO.

El presente artículo debe citarse de la siguiente manera:

APA

Díaz Villa, M. (2019). Sobre la práctica pedagógica. En E. Bámaca-López & M. D. Villota Enríquez, *Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur* (pp. 112-132). São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores.

ABNT

DÍAZ VILLA, M. Sobre la práctica pedagógica. In: BÁMACA-LÓPEZ, E.; VILLOTA ENRÍQUEZ, M. D. (Eds.). **Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur**. São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores, 2019. p. 112–132.

El discurso de modernidad y las prácticas modernizadoras en Popayán, 1900 – 1940

Dora Alexandra Villota¹

1. Introducción

En el siglo XIX Popayán mira ‘hacia afuera’, en concreto hacia Europa, por tanto, sus ideas de modernidad frente al discurso y las prácticas modernizadoras de 1920 a 1940 van a estar matizadas por este semblante (sustentado en Vasconcelos²). Se hace necesario entonces como consideración primera, conocer el concepto de modernidad en Europa (sujeto teórico supremo³), para después identificar en los siguientes apartes del mismo, algunos elementos de la modernidad en Popayán-Cauca (Colombia).

En ese sentido y en aras de activar las ideas y los hechos de una manera significativa en el tema y en la época que aquí corresponde, se considerará un método histórico: el

¹ Historiadora y filósofa egresada de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Estudiante de la maestría de investigación en Historia por la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito - Ecuador. E-mail: alexhist@hotmail.com

² Vasconcelos tiene el concepto de raza cósmica, desde el cual se aproxima a un venturoso cruce de caminos en el que se encuentran los europeos, los indígenas y los esclavos negros africanos, expresando así nuestra formación cultural, (Vasconcelos citado en Ward, 2004, p. 246-254) y (Cárdenas Rivera, 1993, p. 250).

³ Esta definición de Europa como sujeto teórico supremo dada por Saurabh Dube es una posición comprensiva y crítica que nos permitirá no sólo comprender la modernidad europea, sino luego pasar a identificarla como mito o imaginario (Rufer, 2004, págs. 759-779).

genealógico⁴, ya que la comprensión de la modernidad se hizo tradicionalmente desde una linealidad que la genealogía trastocó. Nietzsche (2010, p. 43) plantea las cosas (ideas, conceptos, acontecimientos), puestas en devenir; rompiendo la visión lineal y de desarrollo ascendente tradicional del progreso:

El devenir de las “cosas” está pautado por la lucha entre voluntades de poder; así las formas permanecen, pero son dotadas de nuevos sentidos por nuevas fuerzas que las utilizan para otros propósitos, en otro contexto, con otros condicionantes y posibilidades. Esta forma poética de enunciar la hipótesis permite un alto grado de abstracción y generalización y sirve para explicar el devenir de la realidad toda.

Esta consideración metódica como punto de partida es la que abrirá paulatinamente: brechas y guardillas menudas - la comparación del horizonte vasto que sobre la modernidad existe -, puesto que ésta en su devenir, mostrará aquí algunas de sus múltiples formas a través de términos que desandan caminos antiguos, clásicos y modernos, por ejemplo, los términos -en latín e italiano- *modernus*, *moderni* y *novatores* respectivamente.

En este tránsito genealógico podremos entrever que estos sentidos de modernidad se han construido con valores históricamente situados como por ejemplo: antiguo, nuevo, idealista, humanista, los cuales toman el semblante según

⁴ En un primer momento, asumiremos aquí la genealogía como la búsqueda de los orígenes del concepto de modernidad, más adelante con la ideología de ésta cobrará un sentido moral, expresado en la modernidad como civilización (Nietzsche, 2010).

Nietzsche (2010, p. 7), de juicios morales: “el valor de un juicio moral se medirá por la influencia que éste tiene sobre la vida y como él se encarga de ejemplificar, continuar desarrollando, envistiendo contra la costumbre y la tradición que lleva a no cuestionar los valores morales”, eso es lo que pasa muchas veces con lo nuevo o lo actual frente a la antigüedad; valores que en la lucha de voluntades de poder, se vuelven forma.

Este método genealógico recuerda por mucho al concepto de forma que Walter Benjamin (1988) retoma de los temprano-románticos, porque posee la misma naturaleza reflexiva, al punto -quizá podamos decir- de la analogía. Así que cuando aquí hablamos de modernidad, lo hacemos también como una forma en devenir, dado que, en este trabajo, así como en Benjamin (1988), “la forma deviene por las reiteraciones de la reflexión, que contribuyen por su repliegue de una y otra vez -en la espiral cognoscitiva- a autolimitarla” (Villota, 2012, p. 41).

Esta autolimitación advertida en Benjamin (1988) como la adquisición de una nueva forma, en Nietzsche (2003, 2010), es comprendida como devenir, donde la forma experimenta nuevos sentidos, con otros propósitos, en otro contexto; solo que la autolimitación y el devenir no ocurren procesualmente, sino en el *médium* de las relaciones. Percibimos entonces casi que un giro silencioso, al considerar la modernidad ya no como progreso, sino como devenir, ya que la modernidad pasa de estar en un medio a habitar o expresarse en un *médium*, en el que las formas acontecen a manera de relaciones y no de procesos.

Por otra parte, este trabajo procederá conforme al método deductivo, porque partiremos de elementos generales para después llegar a elementos concretos y particulares. En los generales asumiremos algunos aspectos

de la modernidad europea en términos de devenir, hasta llegar a lo particular que será la ciudad de Popayán, 1920-1940, desde el discurso y las prácticas modernizadoras.

En este sentido, este artículo se desarrollará en dos partes: en la primera, *Modernidad: debate entre pasado-presente*, identificaremos cómo conviven esos dos tiempos de acuerdo a su ritmo y en determinadas épocas. Segundo, *Popayán: ciudad, pasado y gloria*, presenta cómo la ciudad de Popayán se integró a la modernidad nacional a través de la ratificación discursiva y práctica de un pasado que convivió con algunas actualidades que matizaron de forma singular el pasado. Finalmente, presentamos las conclusiones.

2. Modernidad: debate entre pasado-presente

Los modernos son enanos
que caminan a hombros de gigantes,
los antiguos.
Bernardo de Chartres

La modernidad no es sólo una época que hace su tránsito histórico en la larga, mediana y corta duración, sino también, un concepto que entraña una historia de las ideas que le dan al mismo, ciertos ritmos en los espacios-tiempo, compuestos por una serie de relaciones (históricas, estéticas, filosóficas, prácticas, técnicas, entre otras) que lo precisan, muestran y despliegan en determinados campos y de determinadas maneras.

La primera autolimitación de forma⁵ que se encuentra del término modernidad, se da según Hans Robert Jauss (citado en Giraldo y Viviescas, 1994, p. 17), a finales del siglo V a través de la palabra latina *modernus*, usada en ese entonces “para distinguir el presente, que se había convertido oficialmente en cristiano, del pasado romano y pagano”. *Modernus* no sólo expresaba la conciencia de una época cristiana, sino la relación con lo antiguo: el paganismo, para luego hacerse visible como resultado de un paso a otro: del paganismo al cristianismo. En consecuencia, el paganismo se reconoce antiguo y el cristianismo moderno.

De esta manera, la palabra *modernus* en Jauss (citado en Giraldo y Viviescas, 1994) plantea tres instancias que componen la forma del término: opone la antigüedad a la modernidad o lo que es lo mismo, el pasado al presente, o lo viejo a lo nuevo, denota -en la misma línea de continuidad- la transición que se da entre estos, para finalmente reafirmar lo moderno como la ‘conciencia’ de una época en tiempo presente. Esta época que Jauss (citado en Giraldo y Viviescas, 1994), llama presente, se reconoce a finales del siglo V como lo moderno, una conciencia histórica ⁶ que “(...) hace experiencia de su propia temporalidad y de sus propios

⁵ Llamo autolimitación de forma a un campo reflexivo donde las ideas por su reflexión o fuerza plástica dan un sentido o forma al término modernidad de acuerdo con el contexto en el que se despliegan. Cabe aclarar que esta expresión es utilizada directamente por Benjamin para acotar una serie de relaciones reflexivas que se juegan en un campo reflexivo denominado (*medium*) de cuya expresión emerge un concepto o forma e indirectamente por Nietzsche cuando habla de horizonte para acentuar la idea de límite y Gilles Deleuze para hablar acerca de qué es un concepto (Benjamin, 1988), (Nietzsche, 2003) y (Deleuze y Guattari, 1993).

⁶ Concepto que se presenta en la primera mitad del siglo XX.

límites. Su temporalidad es propiamente su límite” (Apreada, 1969, p. 23). Solo que la experiencia de lo moderno va a comprender la “imitación de la antigüedad” (Giraldo y Viviescas, 1994, p. 18), en tanto que el presente se construye con la imagen del pasado.

Así el pasado empieza a emerger en el presente como modo de entender la nueva realidad: “ [...] Los orígenes de las cosas presentes [se descubren] en las cosas pasadas, porque una realidad no se comprende nunca mejor que por sus causas” (Collinwood, 2004, p. 43). Es decir, que una realidad no se sabe en sí y por sí, sino que se comprende en relación con el pasado, quien además se torna en modelo para hacer época. En ese sentido, el pasado se convierte en una forma autolimitadora de lo moderno, en otras palabras, el presente cristiano se forma en una relación profunda con la antigüedad.

A partir de ahí, según Jürgen Habermas (citado en Giraldo y Viviescas, 1994, p. 18), cada vez que en Europa y en determinados períodos “se formaba la conciencia de una nueva época” (citado en Giraldo y Viviescas, 1994, p. 19) –que renovaba o recuperaba las relaciones, a través de la imitación, de lo antiguo-, aparecía el término moderno que la gente naturalmente acuñaba para denotarlo como tal. Hacia el siglo XIX, el sentido de lo moderno, considerado aquí por Jauss y Habermas, encuentra explicación en una perspectiva relacionada con la continuidad en la historia, ya que: “Cada formación nueva no es meramente diferente de la anterior, sino que parte de la anterior y está condicionada por ella, de modo que ella supone las anteriores y las tiene idealmente en sí, continuándolas, y en la continuación, anticipando ya la subsiguiente configuración” (González, 2011, p. 11).

Asimismo, para el siglo XII en Francia los intelectuales, término que de acuerdo con Le Goff (1990, p. 21), designa a quienes tienen por oficio pensar y enseñar su pensamiento; tuvieron una conciencia de modernidad y progreso que no se deslindó de sus antepasados, así lo muestra la actitud de Pedro de Blois (citado en Le Goff, 1990, p. 29):

No se pasa de las tinieblas de la ignorancia a la luz de la ciencia, [...], sino se releen con amor cada vez más vivo las obras de los antiguos. ¡Que ladren los perros, que gruñan los cerdos! No por eso dejaré de ser el sectario de los antiguos. A ellos dedicaré todos mis cuidados y cada día el amanecer me encontrará estudiándolos.

Es en los antiguos que los *moderni* encuentran la ciencia, por eso Bloise los estudia hasta el amanecer, es decir hasta que llegue la luz o la ciencia; de ahí que no se trate de que los intelectuales leven anclas en el presente para sortear aguas que los lleven a atracar en la antigüedad, sino que se apoyan en ellos como quien se sube en hombros de gigantes para vislumbrar más allá de su mirada, consiguiendo así una luz más alta, contundente y mejor difuminada. De ahí que uno de sus contemporáneos, Bernardo de Chartres, en una de sus obras diga: “[...] Los modernos son enanos que caminan a hombros de gigantes, los antiguos” (citado en Soto, 1999, p. 207), Juan de Salisbury (citado en Raña, 2001, págs. 281-293) lo cita así:

[...] nosotros somos como enanos montados sobre los hombros de gigantes, para poder contemplar más cosas y más alejadas que los antiguos; pero no ciertamente por nuestra mayor agudeza visual, o por nuestra mayor

estatura, sino porque somos llevados y elevados a lo alto con su gigantesca altura.

La manera como los *moderni* o intelectuales abrieron camino al presente y al futuro -o fueron más lejos que los antiguos- fue inclinando la balanza hacia la ciencia racional, que consideraba además del espíritu humanista, el espíritu naturalista, del cual Guillermo de Conches de la Universidad de Chartres consideraba “[...] Lo que importa, no es el hecho de que Dios haya podido hacer esto o aquello, sino examinar esto o aquello, explicarlo racionalmente, mostrar su finalidad o utilidad” (Le Goff, 1990, p. 61); están presentes aquí: la curiosidad, la observación y la investigación como formas científicas de la razón a través de las cuales se empieza a renovar el mundo.

Ciertamente, de la mentalidad caballeresca tradicional se pasa a la mentalidad progresista que busca lo nuevo, donde la tendencia es que la razón y la matemática son equiparables una a la otra. En ese sentido, la concepción del tiempo y el espacio cambian, de lo divino y como expresiones de la creación, pasan a concebirse como humanos. El tiempo por ejemplo se torna cuantitativo, mensurable y uniforme, así lo define a mediados del siglo XVI Pérez de Vargas: “Una cantidad continua y medida, con que las partes sucesivas del movimiento se miden” (Arlotti, 2007, p. 219), así mismo el espacio, pasa de concebirse como distancia a considerarse como límite. De la misma manera, la economía que pasa de una economía de subsistencia a una economía de consumo, trae consigo una razón cuantitativa expresada en la codicia y ansia de lucro, y con ellas al hombre burgués y al mercantilismo.

Hasta ese momento lo moderno guardaba vínculos históricos específicos, hasta que a mediados del siglo XIX la modernidad estética radicalizó su conciencia moderna⁷, estableciendo “una relación abstracta entre la tradición y el presente” (Corral, 2014, p. 143); es decir que los límites que separaban una época de otra, desaparecieron y convergieron de otra manera, donde la tradición por ejemplo ya no la constituía un determinado referente histórico, sino una acepción de contundencia sobre el presente que era novedad y modernidad, así que sí una obra era genuinamente moderna podía ser denominada: clásica, de ahí que el “sentido de modernidad crea[ba] sus propios cánones autocontenidos de lo clásico” (Corral, 2014, p. 143). Por esos días, la creación ya no es sólo su segunda naturaleza, sino la esencia misma de la vida, la historia y aún más; sí de la burguesía se trata, ya que es la clase más representativa en los tiempos del mercantilismo y la modernidad.

De esta manera la verticalidad que mostraba un tiempo y un espacio dividido en épocas, rebasa las fronteras cuando la modernidad desde su acepción estética propone una mirada horizontal, poética y con una fuerza plástica (Nietzsche, 2003, p. 67) capaz de autocontener el pasado, siendo así el pasado presente. Sólo que esta vez el pasado no es una referencia para el presente, sino que el presente lo lleva consigo a manera de autocontenido en una suerte de movimiento inmanente, que deviene y se expresa en él. Así la modernidad y su discurso -asumido esta vez desde el lenguaje- no sólo guarda con el pasado una relación

⁷ Vale recordar que para 1850, Europa había pasado por la Ilustración, Norteamérica se había independizado de Inglaterra y la Revolución Francesa apenas estaba dando frutos.

universalizante, sino también una relación de inmanencia (casi que connatural), que emerge como autoridad en la inmediatez del tiempo y el espacio, sintiendo latir esta vez dramática y contundentemente el presente. No olvidemos entonces que este sentido estético junto al cultural, otorga al concepto de modernidad, unas formas que van por los senderos de la razón y radicalmente por el de la *poiesis*.

Así encontramos en la historia occidental 'europea' hasta mediados del siglo XIX tres clases de modernidad: histórica, cultural y estética. Las cuales van a estar presentes paradigmáticamente hasta finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX en la historia de Europa y América Latina.

3. Popayán: ciudad, pasado y gloria

Debemos a los que nos precedieron
gran parte de lo que somos
Paul Ricoeur

Expresa Augusto Ayala (2011, p. 13), que las primeras dos décadas del siglo XX fueron dramáticas para las élites payanesas; dado que apenas se recuperaban de la guerra de los Mil Días -donde salieron derrotados los liberales-, vieron la desintegración del Gran Cauca. No obstante, pudieron mantenerse vigentes en la política nacional, lo que trajo consigo beneficios para la clase política, el estancamiento para la región, miseria y marginalidad para el pueblo.

Pese a la inminente crisis y a todas las alarmas que había encendido el proceso histórico del progreso y que ahora surcaba caminos diferentes al antiguo Camino Real (García,

2013, p. 37), semanarios como *La Paz*⁸, daban un parte de tranquilidad al mostrar un bienestar político inexistente (Ayala, 2011, p. 13):

El ambiente político en el Cauca a partir del gobierno del General Rafael Reyes es aparentemente sosegado. Así lo presentaba *La Paz*, uno de los semanarios de entonces, empeñado en proyectar la imagen de una Popayán que miraba con tranquilidad y optimismo el futuro. Sus razones tenía. El país se recuperaba apenas de las profundas heridas causadas por la cruenta guerra de los mil días.

Esta imagen de tranquilidad y optimismo no solo la generó este semanario, sino también las fiestas cívico-religiosas organizadas en su mayoría por la iglesia, que apuntaban a “restablecer una sociabilidad política-religiosa tradicional” (Ayala, 2011, p. 14), con ese motivo los payaneses de ese entonces, celebraron liturgias, fiestas patronales, matrimonios de las élites, fiestas inventadas, siempre cuidando que no fueran a caer en el paganismo y que las razas y clases sociales se mezclaran de manera oportuna en aquellas.

Así, en procura de un ambiente sosegado, el semanario *La Paz* menciona Ayala (2011, p. 15), describía paso a paso la vida social de los payaneses, los vestidos de las damas, la música de las ceremonias (valeses y polkas), transcribía recetas desde el idioma original, puesto que “La élite local reproducía costumbres y estilos de las metrópolis europeas”, actitudes todas que mostraban conforme con César Ayala

⁸ Semanario que empezó a difundirse en 1905, subtítulo semanario de la información. Director: Antonio Olano. Gerente: Clodomiro Paz (Ayala, 2011, p. 13).

(2011), el ensimismamiento de las élites –que difícilmente respondían a las provocaciones de Cali y Buga–, despreocupación por el espíritu popular –nacional– regional y ausencia de un liderazgo regional. Popayán ya no era la de 1780 con la explotación minera, ni la de 1870 con la producción de la quina; la riqueza local se había venido abajo. Cabe resaltar, que este espíritu civilizador de las fiestas en el aspecto de unión y sociabilidad en torno a algún acontecimiento, va a estar presente en la ciudad de Popayán entre 1900 y 1940.

Los actos cívicos, los discursos conmemorativos, los sermones moralizantes en Popayán, recuerdan a las tradiciones inventadas que según Eric Hobsbawm (1983, p. 9), los ingleses idearon a finales del siglo XIX y durante el siglo XX. En las dos décadas 1920-1940, las élites payanesas dedicaron en sus periódicos y revistas gran parte de sus páginas a la remembranza del pasado glorioso de sus héroes, proezas e historia, la cual ‘entreveraron’ con la actualidad más representativa a nivel nacional, como a nivel internacional. Sin embargo, que los payaneses recurrieran a esta reminiscencia del pasado glorioso y de sacrificio de hombres, no era nuevo, ya que en las dos décadas que van de 1900 a 1920 habían acudido a aquél, como argumento para que la ciudad –pese a su decadencia económica–, mantuviera los privilegios de ciudad capital.

Con el desarrollo de estos eventos y en vista que la realidad material de atraso regional era evidente, menciona Ayala (2011, p. 17), las élites hicieron política del pasado glorioso de la ciudad de Popayán, dándose a la tarea de potenciarlo (p. 9): “[...] para legitimar un lugar importante en la nueva estructura político-administrativa del país y además

como estrategia de vida o mecanismo para conseguir, por lo alto, provecho regional, y por supuesto, provecho personal”.

Que los personajes ilustres de la ciudad de Popayán, acudieran al argumento del pasado o a hundir sus raíces intelectuales en tiempos de gloria, para superar las condiciones presentes, no era nuevo; dado que a finales del siglo XVII y a principios del siglo XVIII el desarrollo de esta estrategia se encomendó, según José Manuel Rodríguez (2008, p. 28) a los novatores, eruditos y sabios de España, quienes hicieron una reconstitución del patrimonio histórico y cultural del país, porque en dicho contexto, para disponer de un presente, se debe potenciar el pasado, abriendo así las puertas al mundo moderno.

Desde finales del siglo XVII, coincidiendo por lo demás con una recuperación que los historiadores económicos sitúan muy claramente ya en los últimos años del reinado de Carlos II, hay una importante movilización de las capas más sensibles y cultas, intelectual y científicamente. Novatores, eruditos y sabios de la primera mitad del siglo XVIII llevan a cabo una auténtica reconstitución del patrimonio cultural e histórico del país, aunando el respeto a la tradición hispana y hundiendo sus raíces intelectuales en el Siglo de Oro y, al tiempo, abriendo España a la cultura europea, a lo que se denomina “mundo moderno”: racionalismo filosófico, empirismo, orientación analítica, criticismo.

Esta estrategia de argumentar desde el pasado glorioso, desde la tradición hispana, fue un legado histórico y cultural español que heredó América Latina. Un legado que según José Luis Romero (2001, p. 30), acogió –en tiempos de Carlos III– una fórmula de pensamiento ilustrado, basado en

la sensibilidad por la economía, las costumbres y las creencias.

Según David González (1997, p. 1), durante el siglo XVIII se llevaron a cabo las reformas borbónicas en las provincias de la Corte española, las cuales “fueron un esfuerzo por racionalizar la función estatal, modernizando el Estado con el fin de hacerlo más eficaz y competitivo a nivel mercantil. Tuvieron como objeto principal las colonias americanas, ya que poseían materias primas agrícolas y minerales por explotar.”

En términos económicos en la España de las reformas borbónicas, expresa Antonio Morales Moya (1988, p. 96), las artes adquirieron –en la Academia⁹–, una política de la utilidad y moral públicas, dando paso a la sustitución de importaciones; del consumo de espejos venecianos, porcelanas de Sajonia, “gobelinos” franceses, España pasa a producir porcelanas, tapices y cristales en la Real Fábrica de Porcelana del Buen Retiro, en las Reales Fábricas de Tapices de Santa Bárbara y en la de Cristales de La Granja y Madrid.

Mientras que las artes en España, tienen primordialmente un fin económico-social; en la ciudad de Popayán, tienen fundamentalmente un fin estético, el cual conduce la acción. La poesía de Guillermo Valencia (citado en Jiménez, 1994, p. 207) por ejemplo, se propone ennoblecer, engalanar la ciudad, brindándole una apariencia bella. En ese sentido, dice el poeta: “Los pueblos, individuos sin mente, necesitan de una mano cariñosa y educada, la del arte, que les adorne su vivienda” (citado en Jiménez, 1994, p. 207). Es por esto, que la poesía para Valencia es “heraldo y conductor de

⁹ La Academia “se encargaba de decidir y enseñar lo que se debía hacer y lo que no” (González, 1997, p. 1).

la acción. Un ideal de armonía tomado del clasicismo pero impensable hoy, excepto como apelación a una doctrina de restauración conservadora, en sentido a la vez ético-religioso y político.”

Una de las maneras como en la ciudad de Popayán la poesía condujo a la acción, en el sentido de la reivindicación del pasado, fueron las carretas alegóricas, en las que se recrearon varios símbolos de la literatura de Hesíodo y Homero. En estas carretas predominó la alegoría, e hizo parte de los argumentos de la fe como método que evidenció un doble plano: el del relato (apariencia, cifra, signo), donde la verdad se encuentra oculta en el texto, y el del símbolo, donde la verdad se visibiliza. Un método literario al que Guillermo Valencia apela con frecuencia y que se escenificó en la ciudad.

En el desfile del Centenario de la ciudad de Popayán (1810-1910) encontramos, según Gerson Ledezma (2007, págs. 79-80), una carreta halada por dos bueyes, la cual lleva a seis señoritas de la sociedad payanesa: Rosa Elvira Chaux representaba la paz; Ana Margarita Verleysen, la riqueza, vestida de azul con bordado de pedrería, portaba en su mano derecha un cuerno repleto de monedas de oro y a sus pies yacían sacos llenos de dinero; María Luisa Paredes personificaba la agricultura, coronada de ababoles, llevaba una azada, espigas de trigo y un cuerno de la abundancia; Clementina Chaux, la poesía; Carmen Rosa Delgado, la música y Leonor Velasco, la pintura.



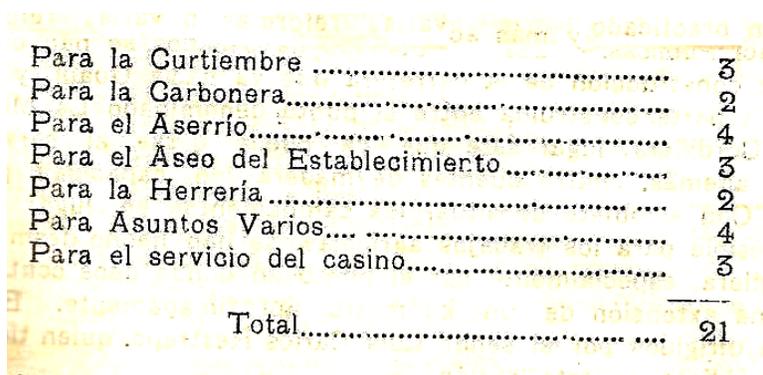
Figura 1. *El Carro de la Paz*. Desfile primer Centenario de la Independencia, 20 de julio 1910.

Fuente: Colección José María Arboleda Castrillón.

Ese mismo día desfilaron dos carretas más: el trabajo y la religión. De lo que podemos inferir que en la ciudad de Popayán, “La perdurabilidad de la expresión se confía a los símbolos, a los que se pone el deber de acumular y transmitir experiencias” (Campa, 1971, p. 543). Este es el tipo de acción que facilita la poesía, en donde la riqueza del pasado se vuelve el capital del presente.

Sin embargo, en Popayán las artes tuvieron, como en España, un fin hacia la utilidad y la moral pública, dado que el “Informe del Secretario de Gobierno” (1943) da cuenta que en el Penal de Munchique (El Tambo) se enseñaban algunos oficios a los presos. En 1942 y 1943 el Secretario de Gobierno de la época, describe el estado de la cárcel donde había alrededor de 56 a 70 presos que se dedicaban a la construcción de carreteras que iban hacia Guapi en el punto denominado La Mina y la parte alta de la Cordillera. Por esos días se

extraía carbón a pequeña escala, destinado a la Colonia, y encontramos además que el arte de la Herrería fue servida por el preso Rafael Arias, ocupado del arreglo de las herramientas para el trabajo de la carretera y demás obras relacionadas con este ramo, ganando 30 centavos diarios libres. A continuación, se puede observar la distribución de los presos para los trabajos en la Colonia (Munchique):



Para la Curtiembre	3
Para la Carbonera.....	2
Para el Aserrio.....	4
Para el Aseo del Establecimiento.....	3
Para la Herrería.....	2
Para Asuntos Varios.....	4
Para el servicio del casino.....	3
Total.....	21

Figura 2. Distribución de los presos para el trabajo.

Fuente: informe del Secretario de Gobierno 1943

Este es un pequeño ejemplo, de como las artes del hacer, asumieron también un fin práctico y tuvieron por fin contribuir a la moral pública. Tiempo atrás en 1835, encontramos en los libros de República criminal, un caso de vagancia en la que ha incurrido Rafael Aragón un menor de edad a quien el Juez Don Francisco Angulo dictando sentencia (República criminal, 1835, p. 5):

Determinó, que se entregase a un Maestro para que lo sujetase y enseñase, el oficio de su profesión, y al efecto se le entregó al Maestro de herrerías Ciudadano José Joaquín Ramos, dándole sobre él la autoridad necesaria para los objetos indicados, quien por su parte ofreció enseñarle el

oficio y sujetarlo al trabajo, cuidando de él, como lo hace con los dependientes que están en su cargo.

Para la primera y segunda mitad del siglo XX y desde una modernidad ubicada en el contexto de la ciudad de Popayán, encontramos que, a las prácticas modernizadoras como la construcción de carreteras, se encuentran vinculados los herreros de la ciudad, soldadores, fundidores del metal, herramenteros, torneros, laminadores, alfareros, entre otros (Villota, 2014, 2018).

Por otro lado, el acueducto municipal inaugurado en la ciudad el 14 de octubre de 1928, fue para ese entonces y en su clase, según el periódico *El Trabajo* (*El Acueducto Municipal*, abril de 1929, p. 8), la obra más moderna de la República. Para esta obra, La Casa Gaviria, Smith y Cía., suministró los materiales; el ingeniero H. Gómez diseñó los planos y la firma Lobo Guerrero y Cía., hizo la construcción. Comenzando el año 1929 se hicieron 626 conexiones, se esperaba ampliarlas a 1000 con el alcantarillado (Méndez, 2011, p. 33). Sin embargo, para el 10 de abril de 1929, uno de los establecimientos importantes de la ciudad: el colegio de las madres Josefinas, aún no se lo había provisto de tubería, y ellas se aprovisionaban de agua de una fuente ubicada en el cerro de las Tres Cruces (*El agua del colegio de las madres Josefinas*, abril 1929, p. 2) Ante lo que manifiestan los periodistas de *El Trabajo*:

Una de las ventajas de los acueductos modernos es la de librar de toda impureza el líquido que se bebe; Popayán con su magnífica instalación de filtros ha quedado libre de mucha parte de enfermedades, infecciones: de desear es que todos se abastezcan del acueducto.

Por lo pronto, “el Municipio de acuerdo con las facultades que se reservó al establecerse el acueducto; ha resuelto pedir al exterior los contadores para el servicio de agua y se ha procedido ya a ordenar el despacho de tales aparatos” (Contadores para el agua, abril de 1929, p. 3). Sin embargo, el acueducto metálico a presión, requirió de una financiación estimada, para abril de 1926, en doscientos mil pesos, la cual fue gestionada por el Consejo Municipal con el Banco Hipotecario del Pacífico. Otra alternativa por esos días, fue solicitar un préstamo de cuatrocientos mil pesos para el “acueducto, pabellón para ventas de carne -menudería-, terminación del teatro municipal, ampliación del viaducto Bolívar, empresa de energía eléctrica, empresa de teléfonos y, si algo sobra, para alcantarillado” (Un empréstito monstruo, La Unión Conservadora, abril de 1926). Esta propuesta, comprometía al Municipio, ya que este solo tenía un auxilio de \$ 25.000 y el préstamo lo sujetaba a 15 años, pagando el 12% anual y otras cargas, mientras el Municipio de Manizales había conseguido empréstito de millón y medio de pesos hasta por el 9.5 % anual, en el exterior se podían conseguir préstamos hasta por el 4% anual. Bastaba entonces con solo financiar el acueducto y seguir con lo que tenía el municipio: una planta de energía eléctrica y otra de teléfonos, mientras se consiguiera un préstamo menos gravoso (Un empréstito monstruo, abril de 1926).

El semanario de la tarde Claridad (El parque Mosquera, junio de 1936), publicaba que para el IV Centenario de la fundación de la ciudad (1536-1936), se construirá el Parque Mosquera, una obra de ornato para la que ya se ha nombrado una junta, se tiene un lote que requiere ampliarse, comprando algunas casas y solares del barrio Bolívar.

Para esta ocasión, además, se pavimentarán las calles de la ciudad, por lo que este semanario publica el presupuesto elaborado por el ingeniero jefe de la pavimentación: Federico Uribe Restrepo, con el fin de obtener el pago del resto del auxilio nacional, acordado en la ley 36 de 1935 (El presupuesto de la pavimentación, julio de 1939).

JUNTA DE PAVIMENTACION.		
FEDERICO URIBE RESTREPO.		
Contrato Mejía.....	\$ 92.000.00	
Contrato Sarria.....	21.200.00	
Montajes Maquinarias.....	600.00	
Sardineles por hacer.....	800.00	
Trituración, personal, subalterno.....	10.000.00	
Terminación calles.....	500.00	
Cuentas pendientes.....	5.000.00	
Administración.....	2.600.00	
Varios.....	2.00.000	
Fondo disponible.....		80.643.53
Aprovechamientos.....		5.000.00
Andenes.....		3.000.00
Valor por reintegro de asfalto.....		2.000.00
TOTALES.....	\$ 134.100.00	91.242.78
Déficit.....		42.857.22
SUMAS IGUALES.....	\$ 134.100.00	134.100.00
Resto del auxilio nacional.....	\$	50.000.00
Déficit actual.....		42.857.22
Superavit q' se empleará en la continuación de la obra.....		\$ 7.142.78

Popayán, julio 8 de 1936.

FEDERICO URIBE RESTREPO.
Ingeniero Jefe de la Pavimentación

Figura 3. Presupuesto Junta de Pavimentación, 1936.

Fuente: Semanario Claridad, 1936, p. 2.

El ingeniero comentó al semanario, que con los fondos que hay y con los que enviará el gobierno se pueden construir 50.000 m²; quedarían faltando 30.000 m² de la parte importante de la ciudad y 20.000 m² de los barrios de la ciudad. Dado que Popayán cuenta con 100.000 m². Para

pavimentar toda la ciudad para el IV Centenario, faltarían aproximadamente \$ 150.000. Lo que precisa que los representantes caucanos eleven el caso al Congreso, para que se expida una ley sobre este; ya que el año pasado solo se dispuso el pago de sumas debidas a la construcción del Parque Mosquera y al Acueducto (El presupuesto de la pavimentación, julio de 1939, 0. 23):

Por Licores.....	\$ 116,220 ..
Por Degüello.....	32,400 ..
Por Tabaco.....	13,200 ..
Vigilancia e inspección sobre el comercio de anís.....	600..
Por extracción de Cacao.....	1,020..
Por Barcas.....	1,116..
Por Hipotecas y Registro.....	2,460 ..
Por Utilidades en el Banco del Estado.....	3,000 ..
Por Pontazgos.....	444 ..
Por Imprenta del Departamento.....	420
Por contribución de Caminos.....	3,600..
Por Impuestos Varios.....	2,900 ..
Por Rentas de vigencias anteriores.....	131,550 01 ..
Por Aprovechamientos.....	3,544 20 ..
Total.....	\$ 312,474 21

Figura 4. Computo de Rentas, 12 de junio, 1914.

Fuente: informe dado por el Secretario de Hacienda al Sr. Gobernador del departamento del Cauca.

Volviendo más de dos décadas atrás, las actividades económicas que generan más renta, son la producción de licores, tabaco y degüello de ganado. Con los dineros percibidos por las rentas, se continuó por ejemplo, según informe del Secretario de Hacienda (1915, p. 23), la construcción de la Carretera del Norte: el tramo que va de la ciudad de Popayán a Río Blanco, de los que “Últimamente se han construido unos 1.000 metros, con una anchura de 10 metros y pendiente máxima del 7 y medio por 100, en el

trayecto comprendido entre el puente de Rio Blanco y la plazuela de Calibío” (Informe del Secretario de Hacienda, 1915, p. 66).

Según el discurso del Presidente del Tribunal Rafael Caicedo, en la posesión del Gobernador del Departamento del Cauca, Luis Enrique Bonilla, manifiesta para 1920, que la Carretera del Norte se encuentra muy avanzada (Registro Oficial, 1920, pág. 94):

Contáis con un Presupuesto modestamente arreglado, que os permitirá, sin menos cabo del buen servicio público, dar impulso a las importantes obras emprendidas, entre las cuales sobresale la de la Carretera del Norte, ya muy adelantada, y cuya particular importancia nadie será dado a negar, como quiera que ella está destinada a abreviar la fecha afortunada en la magna empresa del Ferrocarril del Pacífico nos ponga en comunicación rápida con los pueblos del Valle, que deben su sorprendente prosperidad a la atención por ellos prestada a las vías de comunicación.

A lo que Luis Enrique Bonilla (citado en Registro Oficial, 1920, p. 95) responde, que Popayán es un pueblo de gloriosas tradiciones, para la que se prodiga todo lo bueno y lo grande, un lugar en el que yacen todos sus muertos queridos. Desde este sentir, dedicará sus esfuerzos y engrandecimiento moral y material de la patria. El Gobernador saliente General Caicedo, manifiesta lo hizo mediante las siguientes obras públicas: el Ferrocarril Transversal del Cauca, la carretera de esta ciudad a la boca de Aganche, la del Desbaratado a Santander y, para iniciarse, la de ésta última ciudad a Puerto Tejada, tan luego como se haya arreglado con los propietarios de Periconegro la cesión de

terreno de la zona correspondiente. Es de vital interés la construcción de la vía que, partiendo de la capital de la provincia de Silvia, vaya a empalmar con la carretera central del Norte (citado en Registro Oficial, 1920, p. 95).

Por su parte, Luis Enrique Bonilla (citado en Registro Oficial, 1920, p. 96) dice:

Seguiré vuestras huellas y mi ideal será construir carreteras y caminos. Los que van a Nariño serán atendidos, y el de Moscopán nos llevará pronto al Huila y con el Pacífico y, Dios mediante se llegará a ese fin deseado [...]. Hemos de abrirnos paso a través de las dificultades y de los riscos para dar salida a los variados productos del Departamento, tan rico en sus fértiles y sanas tierras, como rico en minas de plata, oro y platino. Así gozaremos en no lejano día de los beneficios que la civilización cristiana ofrece al mundo.

Como bien podemos ver, estas prácticas modernizadoras de la ciudad de Popayán y del Departamento del Cauca, se legitiman desde las esferas gubernamentales, a través de la construcción de caminos, carreteras y puentes que configuran la idea de una modernidad del avance hacia el futuro, pero también de la mirada hacia el pasado. El presente así, se tambalea entre tres tiempos, en un espacio que augura entre el ideal y lo práctico, la civilización cristiana, esa civilización de larga duración que consideramos en nuestra primera parte y que después impactó en América Latina y, por ende, en Popayán.

Así mismo, ocurre el 25 de mayo de 1926, cuando el Concejo Municipal de Popayán bajo acuerdo 14 (25 de mayo de 1926) y artículo único, rinde homenaje al General Vásquez Cobo: “La avenida que comunique la estación del ferrocarril

del Pacífico con el oriente de la ciudad, se denominará Avenida Vásquez Cobo. En un punto apropiado de esta avenida se erigirá un busto de tan insigne propulsor del ferrocarril” (Acuerdo No. 14, 25 de mayo de 1926, p. 9). Tal formalización no termina ahí, sino que va más allá, dado que un poco después del año de 1941, se denominará a un barrio del Sur Oriente de la ciudad con sus apellidos, que se ubicará entre las carreras 4ª y 5ª y las calles 1ª y 2ª, según nos deja ver la escritura pública del 25 de febrero (Escritura 110, 1941):

El señor Francisco Arboleda vendió a la Cooperativa Caucana de Empleados Limitada, representada por su gerente Daniel Solarte Hurtado, el lote ubicado entre las carreras 4ª y 5ª y calles 1ª y 2ª (denominado más adelante como barrio Vásquez Cobo), con una superficie de 5.382 mts², por un valor de \$8.000 pesos.

En la visita que hizo Andrew Hunter Whiteford (2013), el barrio quedó registrado en video, como uno de los más antiguos de la ciudad, a finales de la década de los cincuenta. Por lo demás, podemos decir que la formalización del mismo no solo ocurre en el pasado, sino también hacia el futuro.

Ocurre entonces, que el pasado se vuelve presente en la carga discursiva y moral, además en el hecho modernizante y civilizador mismo, porque la llegada del ferrocarril del Pacífico a Popayán en 1926, es un momento prócer para la ciudad, al punto de hacer que la gloria del pasado con la del presente se fundan en una y la misma, quedando la llegada del ferrocarril sumergida en la invariabilidad.

4. Conclusiones

El término modernidad lleva implícito de manera esencial, la dialéctica pasado-presente, como un relacionamiento al que acude la mayor parte de la cultura Occidental, para poner en marcha su presente y proyectar su futuro. El pasado se convierte así, en un impulso vital que potencia al presente. Desde mediados del siglo II y hasta la primera mitad del siglo III, en Grecia y Roma, el cristianismo –mundo nuevo y civilizado–, para evangelizar y convertir a los impíos a la nueva fe, trajo del pasado al presente, el método alegórico; circunscrito éste a un pasado helenístico, perteneciente a una cultura en estado ‘salvaje’, donde los hombres no eran comprendidos por un Dios. En el siglo XII, los intelectuales franceses trajeron el pasado al presente, al leer a los autores clásicos y antiguos, porque mediante ese ejercicio se hacían con la luz de la ciencia para renovar el mundo y efectivamente así sucedió, porque se pasó de la comprensión de las cosas y el hombre en Dios, al entendimiento de Dios, las cosas y el mundo por el hombre mismo. En la España de finales del siglo XVII, los novatores reconstituyeron el patrimonio histórico y cultural del país remontándose al Siglo de Oro, lo que trajo a posteriori un aprovechamiento mercantil y moral de las artes en la fabricación de porcelanas y tapices. En la ciudad de Popayán entrando al siglo XX, el pasado glorioso marcó el derrotero del presente, que había quedado rezagado por su estructura económica colonial; dado que había perdido a los hombres más encumbrados en la ciencia, la oratoria, la administración, la estrategia militar, entre otras; el siglo XX había sorprendido a la ciudad sin guías, sin luces para caminar hacia el progreso, de ahí que las élites de 1900 a 1940 los atrajeran fuertemente

en sus discursos. El pasado en Grecia, Roma, Francia, España y Popayán se vuelve parte vital del presente, al punto de tornarse contemporáneo del mismo; el pasado considerado así, es una continuidad en el presente que da ocasión a lo nuevo.

El discurso y las prácticas modernizadoras de 1900-1940 en Popayán nacieron de la reforma política borbónica que trajo consigo las ciencias útiles como las ciencias naturales, la experiencia y el método inductivo. En este sentido, fueron prácticas modernizadoras: la promoción del espíritu ilustrado a través de la educación; los discursos encomiando a los prohombres de la patria; las fiestas conmemorativas para presentizar el pasado glorioso a través de inauguración de estatuas; la nominación de algunas calles de la ciudad con los nombres de personas que por ejemplo trajeron las líneas del ferrocarril a esta ciudad; la pavimentación de las calles; la construcción de andenes; la construcción y limpieza de carreteras, caminos, puentes de hierro y madera; la producción de café, harina, ganado, entre otros.

5. Referencias bibliográficas

Acuerdo No. 14. (25 de mayo de 1926). *Revista Popayán*. Popayán: Talleres editoriales del Departamento. Mensual. Archivo Central del Cauca José María Arboleda.

Apreda, A. (1969). Conciencia histórica y conciencia filosófica. *Memoria Académica*, Vol. 2, 121-128.

- Arlotti, R. (2007). La formación del estado moderno: Acotaciones desde la transdisciplinariedad. *Revista electrónica del Instituto de investigaciones "Ambrosio L. Gioja"*. Año 1 (1).
- Ayala, A. (2011). Popayán: Dos décadas de historia política (1900-1920). *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*. Vol. 5 (1).
- Benjamin, W. (1988). *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*. Barcelona: Península.
- Campa, R. 1971. Alegoría y simbología. *Cuadernos hispanoamericanos*. No. 255.
- Collinwood, R. (2004). *La idea de la historia*. México: Fondo de Cultura económica.
- Contadores para el agua. (abril de 1929). *El Trabajo*. Popayán: Talleres tipográficos Oropios. Interdiario matinal independiente. Archivo Central del Cauca José María Arboleda.
- Cárdenas Rivera, Miguel. (1993). *Modernidad y Sociedad Política en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Corral, Nuria. (2014). La cultura del Renacimiento en Italia un siglo y medio después: reflexiones en torno a una obra clásica. *Revista Historia del Orbis Terrarum*. Vol. 7.

Deleuze, G y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

El Acueducto Municipal. (abril de 1929). *El Trabajo*. Popayán: Talleres tipográficos Oropios. Interdiario matinal independiente. Archivo Central del Cauca José María Arboleda.

El agua del colegio de las madres josefinas. (abril de 1929). *El Trabajo*. Talleres tipográficos Oropios. Interdiario matinal independiente. Archivo Central del Cauca José María Arboleda.

El Parque Mosquera. (junio de 1936). *Claridad*. Popayán: Imprenta Caucana. Semanal. Archivo Central del Cauca José María Arboleda.

El Presupuesto de la Pavimentación (Julio., 1936). *Claridad*. Popayán: Imprenta Caucana. Semanal. Archivo Central del Cauca José María Arboleda.

Escritura 110. (1941). Tomo I. Notaria 1ª. Popayán: Universidad del Cauca, Archivo Central del Cauca José María Arboleda.

Giraldo, F y Viviescas, F. (1994). *Colombia: El despertar de la modernidad*. Santafé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

González, A. (2011). Mózarabes, identidad y continuidad de su historia. *Revista Antigüedad y Cristianismo*. No. 28.

González, D. (1997). El Observatorio Astronómico de Santafé de Bogotá: Modernidad y ciencia en los últimos años del Virreinato. *Credencial Historia*. No. 86.

Hobsbawm, E. (1983). *La invención de la tradición*. Barcelona: Critica.

Informe del Secretario de Hacienda. (1915). *Informe que el Secretario de Hacienda rinde al señor Gobernador del Departamento del Cauca*. Popayán: Imprenta del Departamento.

Informe del Secretario. (1943). *Informe que el Secretario de Gobierno rinde al Señor Gobernador del Departamento*. Popayán: Imprenta y encuadernación del Departamento. Archivo de la Gobernación del Cauca.

Jiménez, D. (1994). *Fin de siglo: decadencia y modernidad*. Bogotá: Presencia.

Le Goff, J. (1990). *Los intelectuales en la edad media*. Barcelona: Gedisa.

Ledezma, G. (2007). El pasado como forma de identidad: Popayán en la conmemoración del Primer Centenario de la Independencia 1910-1919. *Memoria & Sociedad*. Volumen 2 (22).

Méndez, M. (2011). *Pilas, chorros y aljibes de Popayán*. Popayán: Editorial López.

- Morales, A. (1988). La ideología de la ilustración española. *Revista de estudios políticos*. No. 59.
- Nietzsche, F. (2003). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida [II intempestiva]*. Madrid: Biblioteca Nueva. 2ª ed.
- Nietzsche, F. (2010). *La genealogía de la moral*. Argentina: Editorial del Cardo
- Raña, C. (2001). Lenguaje y filosofía en el siglo XII: Juan de Salisbury. *Identidad y cultura: Reflexiones desde la filosofía*. España: Universidade da Coruña, 281-293.
- Registro Oficial. (1920). *Posesión del señor general don Luis Enrique Bonilla del cargo de gobernador del departamento del Cauca. Discurso del Doctor Rafael Caicedo G., Presidente del Tribunal Superior*. Popayán: Imprenta departamental. Archivo de la Gobernación del Cauca.
- República Criminal. (1835). *República Criminal contra Rafael Aragón por vagancia*. Archivo Central del Cauca José María Arboleda. Popayán, Cauca.
- Rodríguez, J. (2008). *El alma de los brutos en el entorno del padre Feijoo*. Oviedo: Pentalfa Ediciones.
- Romero, J. (2001). *Situaciones e ideología en América Latina*: Medellín: Universidad de Antioquia.
- Soto, J. (1999). *Las escuelas urbanas y el renacimiento del siglo XII*. Recuperado el 7 de abril de 2018. Disponible

en:

<http://www.vallenajerilla.com/glosas/renacimiento.htm>

Un empréstito monstruo. (abril de 1926). *La Unión Conservadora*. Popayán: Talleres editoriales del Departamento. Bisemanario Político. Archivo Central del Cauca José María Arboleda.

Villota, D. (2012). *El problema de la forma en la novela: Los nombres del aire (2004), de Alberto Ruy Sánchez* (Tesis de pregrado). Universidad del Cauca. Popayán, Colombia.

Villota, M. (2014). *Tecnología de la metalurgia y la orfebrería: Una aproximación antropológica a la tradición y transformación de los oficios artesanales de los herreros y los joyeros en Popayán, Departamento del Cauca*. Joven Investigadora Colciencias - Universidad del Cauca.

Villota, M. (2018). *Os fundidores de metal na Colômbia e Brasil: um estudo transversal em Popayán e São Carlos no campo CTS* (Tesis de maestría). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, Brasil.

Ward, Thomas. (2004). José Vasconcelos y su Cosmología de la Raza. En: *La Resistencia Cultural: La Nación en el Ensayo de las Américas*. Lima: Editorial Universitaria URP.

Whiteford, A. (2013). Popayán, 1949. [Video-Documental]. Popayán: Universidad del Cauca. 38 minutos, 47 segundos.

El presente artículo debe citarse de la siguiente manera:

APA

Villota, D. A. (2019). El discurso de modernidad y las prácticas modernizadoras en Popayán, 1900 – 1940. En E. Bámaca-López & M. D. Villota Enríquez, *Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur* (pp. 133-164). São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores.

ABNT

VILLOTA, D. A. El discurso de modernidad y las prácticas modernizadoras en Popayán, 1900 – 1940. In: BÁMACA-LÓPEZ, E.; VILLOTA ENRÍQUEZ, M. D. (Eds.). **Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur**. São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores, 2019. p. 133–164.

Escuela y nuevas tecnologías: tensiones entre escolaridad y nuevas lógicas de sociabilidad

Luis Bernardo Betancur Cruz¹

1. Introducción

La escuela en la actualidad se enfrenta a múltiples retos, cada vez, son más complejas las relaciones que se tejen en su interior, situaciones de conflicto que son el reflejo de la descomposición de la sociedad, continuos casos de violencia física y simbólica, en el que el acoso físico y el cyber acoso escolar, son el síntoma de una escuela que camina en medio de profundas incertidumbres.

Esta reflexión no tiene por objeto de estudio, definir que es el acoso y el cyber acoso escolar, ni mucho menos ocuparse de describir los diferentes tipos de situaciones que empañan la buena convivencia en la escuela. El propósito de este trabajo, es abrir la discusión sobre las implicaciones que tienen la escuela y las tecnologías de la información y la comunicación en las nuevas lógicas que caracterizan la formación escolar. Ambos escenarios promueven espacios de sociabilidad y de formación, sin embargo, lo seductor que resulta el segundo frente a lo desobligante que es para muchos estudiantes, definiendo una clara tensión entre estos;

¹ Magister en Historia de la Universidad del Valle, profesor Facultad de Educación - Universidad Santiago de Cali, Coordinador de Extensión y Proyección Social - Universidad Santiago de Cali, profesor contratista Universidad del Valle, estudiante de Doctorado en Educación, humanidades y artes - Universidad de Castilla la Mancha. E-mail: luis.betancur00@usc.edu.co

que se ve reflejada en la notoria intensión del sistema escolar por limitar el acceso de estos medios al estudiante, al menos al interior de las instituciones.

Cada vez son más los estudiantes que acceden sin control ni filtros sociales al universo de información que circula por la red, bienes, servicios, cultura general, moda, formas de vida, pornografía, ideologías políticas, posturas religiosas, entre otras, son parte del universo de posibilidades que tienen los niños y jóvenes cuando se sientan frente a una computadora o frente a su celular. Nuevos criterios, nuevas verdades que dan forma a nuevas formas de ser, que constituyen otras formas de relacionarse, nuevos lenguajes y nuevos espacios de sociabilidad caracterizados por la despersonalización y la desregulación (amigos y parejas sentimentales que se conocen y crean vínculos afectivos a través del cyber espacio), espacios de opinión con sujetos sin rostro que masifican tendencias y crean realidades ilusorias alrededor de artistas, actores, cantantes, políticos y deportistas.

Los límites de la libertad política diesochesca y decimonónica, hoy; se ve vulnerada por su heredero, el individualismo; en un mundo sacudido por los efectos de un consumismo enfermo, que tiene por cúspide la felicidad material que ha roto los vínculos con la solidaridad, con la lealtad, con el afecto, con la sencillez de las cosas, con el amor; para dar lugar a la competencia y a la indolencia. Estamos frente a un mundo al borde de la deshumanización y es necesario que quienes tenemos la responsabilidad de educar, definamos una postura clara frente a las realidades que nos apremian y frente a los cambios que deben suscitarse en la escuela para superar la tensión y convertir este espacio en un verdadero lugar de formación, de reflexión sobre la realidad,

sobre la humanidad, es decir, en un espacio que sea capaz, como en algún momento lo soñó Paulo Freire de enseñar a pensar.

2. La escuela y su función reguladora

Es en la necesidad que han tenido los seres humanos de construir formas de sociabilidad que le permitan autodefinirse y autorregularse, lo que ha hecho posible erigir instituciones que pautan y estructuran un aparato normativo que ha intentado regular las relaciones sociales. De ahí, que tenga sentido el que la escuela surja en el seno y el origen de los Estados Nacionales Republicanos en la Europa del siglo XVIII y en América en el siglo XIX, permitiendo consolidar los principios de la ciudadanía, impregnados en los individuos a través del sentimiento nacional.

En el caso de Colombia, desde los orígenes del proyecto republicano, se pensó en un sistema educativo, capaz de cohesionar en los nuevos ciudadanos, los ideales de libertad y democracia de la naciente nación, y se hizo así a lo largo de todo el siglo XIX, en medio de disputas políticas e ideológicas que limitaron la construcción de un sistema educativo nacional. Con el triunfo de la regeneración y la extensión del proyecto político conservador hasta los años 30 del siglo XX, campeará triunfante un proyecto político que centró sus intereses en la modernización del Estado, soportada en una base católica bastante sólida.

En esta dirección, se consideraba necesario educar² una notable cantidad de personas que habían comenzado a migrar a los nacientes núcleos urbanos modernos, estos, producto de la incipiente modernización habían comenzado a ser foco de atracción económica para muchas personas (Vásquez, 2001), pero también preocupaban los riesgos que traía el progreso de la sociedad moderna, una clase trabajadora que podía poner en peligro los intereses de la elite (Castañeda, 2016 en Betancur, 2016), y en últimas el orden social, los riesgos sociales (delincuencia, mendicidad, prostitución, niños abandonados, etc.), producto de nuevas dinámicas económicas que ponían en aprietos a las instituciones llamadas a salvaguardar el orden, como fue el caso de la escuela.

Fue así, como gracias a la mediación continúa que ejercieron las comunidades religiosas en la educación de los niños y jóvenes, se logró difundir los valores de una sociedad cuya base principal era la familia, y desde ella, la reproducción de valores como la obediencia y el amor a la patria, al igual que instituciones como el matrimonio, que garantizaban el mantenimiento del *statu quo*. Si bien en las décadas subsiguientes³ al desarrollo de este modelo se

² Las comunidades religiosas que llegaron al país desde finales del siglo XIX para hacerse cargo de las escuelas públicas tenían vocación en la formación técnica, y en artes y oficios. Entre ellas estaba la comunidad Marista, san Juan Bosco, , las hermanas de la caridad, los hermanos Salesianos, etc.

³ Durante los gobiernos liberales de la década de 1930 y más exactamente durante el primero gobierno de Alfonso López Pumarejo se promovió la modernización del sistema educativo, a partir de la inserción de los avances de la psicología y la naciente pedagogía, uno de estos cambios fue la revalidación del método objetivo pestalozziano, la superación del método silábico y la propuesta ideó visual del Belga Ovidio Decroly

presentaron cambios en la concepción del tipo de educación que debía tener la ciudadanía, muchos de los principios aquí definidos, continuaron siendo parte de los criterios de formación escolar hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX, por ejemplo, la formación del sentimiento patrio y de la obediencia. Independientemente del gobierno de turno y de sus inclinaciones políticas primó sobre ellos, el mantenimiento del orden social.

A partir de los años 70's, un nuevo escenario colocó a la educación y al sistema educativo nacional en una nueva encrucijada. Una nascente sociedad de masas, contracultural y disruptiva aparece en el escenario político nacional, es la época de las utopías socialistas y de la movilización de cientos de jóvenes que propugnaban por una sociedad más justa, pero también es la época en donde se enraíza la figura del control social al interior de las escuelas; el currículo por objetivos de tradición Taylorista y el conductismo como teoría pedagógica, resultaron acordes para responder al intento por formar mano de obra calificada necesaria para impulsar el modelo de desarrollo centrado en el fortalecimiento del sector industrial.

La reforma curricular de 1978 dejó claro que la formación se rotulaba en la definición de indicadores medibles que podían ser evaluados al final del proceso de

traducida en el manual de difusión nacional "Alegría de Leer" escrito por el caleño Evangelista Quintana. Melo (1999) este manual "La Alegría de leer, por otra parte, incorporaba contenidos que, aunque convencionales y alejados de todo partidismo, reflejaban una nueva visión de la escuela y del país. Mientras su exaltación de la religión y los valores familiares la hacían aceptable para los conservadores, la defensa de la tolerancia y la igualdad moral y legal de todos los ciudadanos la acercaba a algunos temas del liberalismo" (pág. 3).

enseñanza. Al respecto de los componentes y características de los programas curriculares, según la reforma debían ser: a. Justificación. b. Estructura conceptual. c. Objetivos generales y específicos. d. Contenidos básicos. e. Alternativas de actividades y metodologías. f. Materiales y medios educativos. g. Indicadores de evaluación.

Unos objetivos que fungían el papel de indicadores debían materializarse en contenidos durante la clase, para al final de cada secuencia de contenidos evaluar al estudiante; esto no ha cambiado mucho en la actualidad en el marco del modelo por competencias, siendo un discurso atractivo para la escuela, embellecido por el saber pedagógico.

Aunque hayan cambiado los dispositivos, como en el caso del examen escrito, que en su momento evaluaba objetivos de aprendizaje para en la actualidad evaluar competencias o el paso del castigo físico a la sanción social y moral⁴, la escuela sigue reproduciendo su naturaleza reguladora, más allá de lo que el estudiante pueda aprender o que tan significativo ha sido lo aprendido para la proyección, por ejemplo, de su proyecto de vida a nivel profesional, tanto lo que se enseña como las diferentes formas en que se habita la escuela cotidianamente, no son más que

⁴ El castigo físico fue una práctica que se normalizó en las escuelas colombianas desde el siglo XIX y se extendió hasta bien entrado el siglo XX, en el siglo XIX estuvo articulada a la adopción del método Lancasteriano (Sanabria, 2010) y a su desuso como resultado de la pérdida de profesionalización del oficio del maestro; ya en el siglo XX será la mirada reformista de las comunidades religiosas que veían en el castigo un mecanismo para la represión de las pasiones y los desvíos (Quiceno, 2003). Según Saldarriaga (1997), será el nacimiento de la infancia moderna en Colombia lo que permitirá transitar hacia la sanción social y moral.

unas prácticas naturalizadas que tienen sus raíces en un sistema escolar rígido y que se friccionan cuando al acceder a la educación superior, las lógicas de sociabilidad cambian. Al respecto Fanlo (2011, pág. 2) en un análisis sobre el concepto de dispositivo de Michell Foucault dice:

Para Foucault los discursos se hacen prácticas por la captura o pasajes de los individuos, a lo largo de su vida, por los dispositivos produciendo formas de subjetividad: los dispositivos constituirán a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Pero no cualquier manera de ser. Lo que inscriben en el cuerpo es un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos.

Esto quiere decir que los dispositivos, son las mismas prácticas escolares que imponen un ritmo y unas formas de vida al interior de la escuela, y que regularizan las acciones de los individuos, pero incluso las del mismo maestro, habituando estilos de comportamiento socialmente válidos.

3. El conocimiento como objeto y centro de la escolarización

Concebido como sinónimo de luz por los ilustrados europeos, el conocimiento se consideró como la base del desarrollo material e intelectual del ser humano y por lo tanto del desarrollo de las naciones a partir del siglo XIX. Smith (1776), en la riqueza de las naciones; consideraba el conocimiento como principio imprescindible en la

acumulación de riquezas. De ahí, que la escuela al ser la reproductora de los valores de la cultura, considere el conocimiento históricamente acumulado, como un valor agregado para el futuro desarrollo material e intelectual de los individuos.

Ejemplos como el de la historia escolar, matizan lo anteriormente referido, pues su saber ha sido utilizado para legitimar desde los proyectos de estado nación en Europa y América Latina, hasta los más grandes genocidios cometidos contra una sociedad⁵, así mismo podríamos hablar del conocimiento matemático, de la gramática y de las ciencias naturales, que en su momento han tenido intereses formativos particulares; a pesar de ello, la relación que han tenido los estudiantes con el conocimiento no es para nada placentera, halagadora e interesante, por el contrario, la relación ha sido lejana y desinteresada, la pregunta sería ¿Por qué? si se supone que el estudiante va a la escuela a aprender, por lo menos ese ha sido el adagio popular que le da sentido y razón de ser a la función formadora de la escuela. Sin embargo, cuando miramos las prácticas de enseñanza de los maestros, encontramos que la escuela que se dedica a mostrar el saber, obliga a aprender, es decir, que no promueve acciones provocadoras que permitan seducir el interés del estudiante; de esta manera se refiere Foucault a la función del saber en la escuela, durante una entrevista que le fue realizada en 1974.

⁵ Durante el régimen NAZI el programa de estudios para las mujeres alemanas tenía un alto componente de historia de Alemania, con ella se esperaba formar el sentimiento patriótico de la madre alemana que ponía a disposición sus hijos para defender la soberanía del estado.

El saber está profundamente unido al placer, hay un modo de erotizar el saber, de hacerlo muy agradable y que la enseñanza no sea capaz de revelarlo, que la enseñanza tenga por función mostrar que aburrido puede llegar a ser el saber, triste, gris, poco erótico, me parece que es toda una hazaña; pero esa hazaña tiene una razón de ser, habría que saber porque nuestra sociedad tiene tanto interés en mostrar que el saber es triste debido a la cantidad de personas que están excluidas del saber (Foucault, 1974, entrevista realizada por Jacques Chancel).

Este último interrogante señalado por Foucault (1974), abre la puerta a nuevas inquietudes, sí tanto a avanzado el conocimiento respecto a concepciones como crianza, infancia, inteligencia y aprendizaje y el estudiante ha dejado de entenderse como una tabula rasa para convertirse en el centro del proceso de aprendizaje, entonces ¿Por qué no ha cambiado la relación que tiene el estudiante con el saber? ¿Por qué resulta más atractivo para el estudiante otros vehículos como por ejemplo los aparatos tecnológicos para acercarse al saber?

Foucault (1974), deja ver ciertos atisbos que permiten reflexionar aspectos que, en la actualidad, marcan la relación que establece el estudiante con el saber, desde la escuela y desde escenarios ajenos a esta o en la cotidianidad misma.

[...] imagine que la gente tiene un gran afán por saber, igual que el afán que tiene por hacer el amor ¿se imagina la cantidad de gente que se daría codazos a la puerta de la escuela? Sería el desastre social total, si se quiere limitar el acceso de personas que se tiene a él, hay que presentarlo bajo esta forma repelente (Foucault, 1974, entrevista realizada por Jacques Chancel).

El conocimiento sigue cumpliendo entonces, una función reguladora, no formadora, más allá de la relación de poder que dicotomiza el espacio de los dominadores y los marginados, recibir el conocimiento obliga al estudiante a centrar la atención en un punto fijo y estar sentado, lo obliga a escuchar, lo obliga a aceptar lo que se muestra y esto no permite que el saber se provoque “que se erotice el saber”, condición a la que si puede accederse a través del universo de la tecnología.

Así, Barbero (2002), muestra por ejemplo desde su analogía acerca de la televisión, como las nuevas tecnologías permiten un acceso poliforme al conocimiento, caracterizado por lo audiovisual, por lo cercano a la realidad, por la posibilidad que da de crear nuevas realidades, nuevas verdades. Tal vez sea esto lo que le falte a la escuela.

Es en la televisión donde la cámara del helicóptero nos permite acceder a una imagen de la densidad del tráfico en las avenidas o de la vastedad y desolación de los suburbios y los barrios de invasión, es en la TV donde cada día más gente conecta con la ciudad en que vive (Barbero, 2002, pág. 2).

Los últimos años más que la televisión, la internet a globalizado y democratizado hasta cierto punto⁶ el acceso al

⁶ Si bien, es numerosa la población que tienen acceso a internet en Colombia, hay también una porción considerable de personas que no lo tiene, entre las razones es que las poblaciones se encuentran muy alejadas de las zonas de cobertura o que tienen fuertes dificultades económicas. Esto únicamente nos muestra la acción deshumanizadora del capital quien en el discurso democratizó el acceso a bienes de consumo, pero en realidad el verdadero acceso depende del poder adquisitivo de los individuos y de la rentabilidad que produzca la inversión.

saber. La posibilidad de acceso a una cantidad incalculable y poco regulada de la información, gracias a la sofisticación de la internet, a permitido que la escuela entre en conflicto con los estudiantes por el uso de aparatos tecnológicos, pues al ser más difícil regular a qué tipo de información accede el estudiante, la única solución es evitar a toda costa que los educandos usen estos aparatos tecnológicos dentro de la Institución Educativa, la forma utilizada siguen siendo las acciones represivas, decomisar, sancionar e intimidar. ¿Acaso no será esta forma una lucha contracorriente?

4. El valor del conocimiento mediático: el uso de la tecnología en la sociedad global

Con el siglo XX se va erigiendo paralelamente al desarrollo económico y urbanístico el desarrollo tecnológico, particularmente América Latina, se ve como la radio y el cine en las primeras décadas de la centuria permiten el acceso de una nueva audiencia a nuevos canales de información y a otras latitudes, la música ranchera, los tangos y la música antillana, así como la naciente industria cinematográfica (Castañeda, 2015). Más adelante la televisión, los reproductores de video y finalmente los computadores, el internet y la telefonía celular permitirán masificar el acceso a la información.

Este acceso masificado a la información es producto de las mutaciones que ha venido presentado el capitalismo, quien desde su política de apertura de fronteras y de democratización en el acceso a los bienes de consumo, logró desregularizar los objetos de placer; lo que en su momento fue de acceso limitado para unos sectores sociales, por no

pertenecer a cierto círculo aristocrático o burgués, o simplemente por no contar con la capacidad adquisitiva para acceder a dichos bienes. Hoy, la inversión a gran escala de las multinacionales y la masificación de los grandes almacenes de cadena, permiten a grandes contingentes de la población, acceder a ellos, a pesar de que no cubre la totalidad de la población, por lo menos en casos como el de Colombia, donde los índices de pobreza extrema son sumamente altos y superaron en 2017 el 7.4%⁷ a nivel Nacional, según el DANE.

Hace un par de décadas eran los libros de texto, las enciclopedias y algunas obras literarias, los instrumentos más importantes que tenían a disposición los estudiantes para buscar información que le permitieran acceder de manera óptima al saber escolar, en la actualidad, a pesar del valor que continúa teniendo el libro de texto, las enciclopedias y las obras literarias, dejaron de tener la importancia que en su momento tuvieron, dando paso así a la información masificada ofrecida por la internet.

El acceso a cualquier tipo de información ahora es posible, y cada vez más su rapidez, supera incluso la posibilidad que tienen los seres humanos de hacer sus propias elaboraciones mentales, limitando la oportunidad de pensar y de crear, pues pareciera que al circular desmesuradamente el conocimiento por diferentes canales de información, la solución a las dificultades que se presentan en el entorno están solo a un click.

Esta situación, por lo menos para el caso de la escuela, la enfrenta a un nuevo escenario donde es necesario

⁷ Según este dato y con una población aproximada de 48'650.000 habitantes en 2016, 3'600.100 colombianos viven en condiciones de pobreza extrema (DANE, 2017).

replantearse tanto la razón de ser de su acción formativa, como los instrumentos que coloca a disposición de los estudiantes, para que ellos accedan al saber; frente a esto último, cabe nuevamente la variable señalada en el acápite anterior, cuando el colocar a disposición no es mostrar, sino por el contrario ocultar y provocar la búsqueda. Al respecto del uso pedagógico que deben tener las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Castañeda (2017) en un estudio sobre el uso de estas en las prácticas de enseñanza de los profesores de Ciencias Sociales en Guadalajara de Buga, manifiesta:

Las transformaciones culturales en las que están inmersos los estudiantes, exigen una actualización de las formas en que se enseña, para responder a las necesidades del presente y “hablar” el mismo “lenguaje” digital con el que se comunican los jóvenes de hoy, basado en operaciones dinámicas que se han convertido en paradigmáticas para las nuevas generaciones, como la inmaterialidad, la interactividad, la instantaneidad, la innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad (pág. 5).

Quiere decir entonces, que se asume como forma socialmente aceptada la consideración de que el conocimiento es válido, en la medida que tenga impacto mediático, es decir que se movilice lo más rápido posible y tenga la mayor incidencia a nivel social en el menor tiempo. Caso puntual es el fenómeno de las redes sociales, pues desde esas plataformas de comunicación en red se mueve información de todo tipo (personal, cultural, académica, ideológica y política), que constituyen ideas de la realidad

que comienzan a tener impacto masivo, cuando las opiniones se vuelven tendencia dentro de grandes contingentes de individuos.

Este tipo de conocimiento va paralelo a la intensidad con la que se vive la vida en los centros urbanos, según Bauman (2008), la liquidez que caracteriza las relaciones humanas en el mundo contemporáneo, es resultado del quiebre irreparable de una sociedad de antaño erigida sobre garantías sociales que atesoraban un futuro promisorio o al menos digno para las personas, esto sin contar con un sistema de valores sociales sólidos (obediencia, respeto, honor, fidelidad, confianza), que garantizaban la reproducción de instituciones que como la familia se soportaba en estas premisas. Al respecto señala:

En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo augura un futuro cargado de obligaciones que restringirían la libertad de movimiento y reducirá la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades en el momento en que se presenten (Bauman, 2008, pág. 28).

Las nuevas tecnologías, son el escenario para la materialización de la liquidez, es el caso de la música y de su industria, la cual mueve cantidades exorbitantes de dinero y utiliza los diferentes canales de difusión virtual de masas (Youtube, Facebook, Instagram), para captar millones de seguidores. Cuando con detenimiento ponemos atención a las letras de las canciones, por ejemplo, el caso del reguetón o la música popular, se detectan claramente los estereotipos de

feminidad y de masculinidad que se transmiten, trasgrediendo sin escatimo alguno, los sistemas de valores y las instituciones mismas, generando un impacto altísimo en las conductas que permean a los jóvenes, en sus lenguajes y en sus formas de interacción.

Con este vertiginoso ritmo en el que funciona la sociedad, se hace necesario que la escuela se replantee lo que hasta el momento ha concebido como saber, y las maneras cómo posibilita el acceso a este. Las nuevas tecnologías son cada vez más atractivas que la escuela, y las deja frente a una encrucijada, o bien, sigue siendo una institución decimonónica, o se abre a nuevas posibilidades, enfrentando desde la innovación pedagógica y didáctica, las consecuencias de la masificación de las tecnologías de la información y la comunicación.

5. El consumo como objeto de placer y la tecnología como ventana al consumo

El consumo entendido como la acción desenfrenada del individuo por comprar bienes y servicios para satisfacer una necesidad material, en el principio de realidad freudiano, puede considerarse como la forma más laxa, que le permite a la pulsión, entrar a afectar progresivamente a la represión o en el plano social, al entorno cultural en el que ha estado regulado el cuerpo.

La apuesta del nuevo liberalismo económico o neoliberalismo, ha sido según el historiador colombiano Zambrano (2004, pág. 7):

Los encargados de democratizar el gusto y la moda en los diferentes espacios públicos de la ciudad. De ser claramente símbolos de jerarquización social el vestido, el transporte, la comida, la música, la forma de hablar, poco a poco dejan de ser fronteras entre las clases sociales, y el paisaje social urbano comienza a asemejarse progresivamente.

Donde la apertura económica, abrió la posibilidad a la sociedad global de acceder a los excesos de la satisfacción material, lo que en otro momento histórico era solo privilegio de algunos. La acción descarnada del capital, pone infinidad de bienes, servicios y conocimientos al alcance de todos los seres humanos, créditos, descuentos y promociones; son términos que el lenguaje empresarial ha adaptado, para legitimar un discurso y una acción democratizadora que tiene como fin último, la satisfacción material del comprador y la acumulación de capital para el vendedor; un ejercicio de seducción, diría Lipovestky⁸ (2000). Al respecto señala Buitrago (2009, pág. 120): “Un aspecto central del discurso sobre la globalización es la afirmación de que el libre comercio, más que la libre circulación del capital y el trabajo, es la clave de la prosperidad general”.

Las tecnologías de la información y la comunicación, permiten democratizar aún más el acceso a bienes, servicios y conocimientos, pues cualquier individuo que tenga acceso

⁸ Lejos de circunscribirse a las relaciones interpersonales, la seducción se ha convertido en el proceso general que tiende a regular el consumo, las organizaciones, la información, la educación, las costumbres. La vida de las sociedades contemporáneas está dirigida desde ahora por una nueva estrategia que desbanca la primacía de las relaciones de producción en beneficio de una apoteosis de las relaciones de seducción (Lipovestky, pág. 17).

a la red, puede tener a la mano la información del bien, servicio o conocimiento que busca; sin embargo, estas nuevas dinámicas también marcan el origen de nuevas formas de comunicación y nuevas pautas de comportamiento, Lipovesky (2000) vaticinaba en los años 80, sobre el impacto que estaba trayendo consigo la masificación de los medios masivos de comunicación a través del desarrollo tecnológico, acusando a estas nuevas dinámicas, como una de las causas del individualismo:

La seducción videomática no se debe únicamente a la magia de las nuevas tecnologías, sino que está profundamente arraigada en esa ganancia de autonomía individual, en su posibilidad para cada cual de ser un agente libre de su tiempo, menos sujeto a las normas de las organizaciones rígidas (Lipovesky, 2000, pág. 21).

La individualidad atrapada en la virtualidad, es algo parecido a la famosa obra de Salvador Dalí en donde pinta a su hermana contemplando el mundo a través de una ventana; el individuo que se sienta frente a una computadora o frente a su celular, se pone frente a una ventana que también le permite ver el mundo, una realidad que es fascinante y que permite conectarse con otros individuos que también están parados frente a una ventana, es tan fascinante ese mundo lleno de información, imágenes y color, que la voluntad del individuo se congela y se adhiere a la ventana como si perdiera la noción del tiempo, aislándolo completamente de los otros individuos que los rodean.

La disminución en las relaciones sociales cuerpo a cuerpo, gracias al empoderamiento del lenguaje virtual desregulariza los vínculos entre los sujetos, pues los enfrenta

a individuos virtuales que en su misma condición, buscan acelerar la pulsión que les permita llegar a la satisfacción, un ejemplo de ello, es la connotación de amigo que se masifico a través de la red social Facebook, un amigo es alguien que habla conmigo y aunque en muchas ocasiones tiene rostro, sus facciones son inmóviles, es una imagen de anime o simplemente una bella frase.

Los procesos comunicativos que se llevan a cabo a través de la red, están constituidos por un lenguaje cargado de símbolos y en el que viene inerme toda una emocionalidad que se trasmite cuando un individuo busca llenar el vacío del contacto con el otro; contacto del que se espera bienestar emocional, material y sexual. La tecnología produce un efecto placebo en el individuo, en la medida que ella como artefacto, es una herramienta de consumo, pero también permite acceder a nuevos bienes, servicios y conocimientos de manera rápida, sencilla y cómoda para el bolsillo, así como para estimular la sensibilidad y las emocionalidades.

Álzate (2009) cierra esta reflexión refiriéndose a la materialidad y el deseo como una pareja indisoluble “Se trata de la constatación de que es el deseo, articulado a la razón, el que impera en el campo de la subjetividad marcando el rumbo de toda acción humana y determinando sus fines” (pág. 5), y respecto a la necesidad de la satisfacción material, como una manifestación interna que propende por la satisfacción del cuerpo, agrega:

[...] que la pulsión represente la magnitud de exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su conexión con lo somático, pone en evidencia que es el cuerpo, en primera instancia, el que demanda del alma ciertas acciones y que, por tanto, éstas tienen que estar en relación

con la satisfacción del primero, es decir, con el placer. Cuerpo y alma, en consecuencia, se compaginan en función de hallar y mantener un cierto equilibrio obedeciendo, fundamentalmente, al dictado del principio del placer (Álzate, 2009, p. 10).

6. La tecnología frente al temor por la pérdida del control y el orden escolar

La despersonalización y la desregularización de las relaciones sociales es un efecto de la virtualización de las mismas y por supuesto del individualismo, en otro momento, la armonía social estaba salvaguardada por instituciones que como la familia, trabajaban en coherencia con la trasmisión de valores que se reproducían desde la escuela (obediencia, respeto, amor a la patria); sin embargo, las instituciones en la sociedad contemporánea se han transformado, en el caso de la escuela y la familia ha sido clave la incidencia al menos de dos factores; primero, la especialización de los campos de saber producto del desarrollo científico, que han resignificado categorías como infancia, enseñanza, aprendizaje, inteligencia, crianza, y que anteriormente se comprendían como parte de un criterio moral, religioso y científico; segundo, la aceleración en los modos de vida producto del afianzamiento de nuevos paradigmas, que inmediateizan la satisfacción personal y acelera los ritmos en las relaciones sociales, dando paso a nuevas formas de relacionarse.

A pesar de que estos cambios son evidentes, la escuela se refugia en su modelo de control original, nada más que

transformando los dispositivos⁹ sin que estos tengan fines distintos al sostenimiento del orden y al intento por modelar la conducta de los estudiantes (de la férula al llamado de atención en el observatorio de alumnos), conduciendo a que nuevas prácticas escolares y sociales, no sean concebidas como válidas dentro del proceso formativo del estudiantes y por el contrario se consideren como lesivas y que ponen en peligro la estabilidad institucional.

El desarrollo tecnológico en el campo de la informática y la telefonía móvil, han tenido un impacto muy alto a nivel social, porque han permitido tener acceso a innumerable cantidad de información, así como la capacidad de sofisticar cada vez más la comunicación entre los individuos. Al respecto Barbero (2002, pág. 2) se refiere a los cambios a nivel simbólico que produce la tecnología: “la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras”, reflexión que puede ser tomada para referirse a como estos nuevos lenguajes, sensibilidades y escrituras se ven claramente en la cotidianidad de los escolares, entre quienes circulan formas de comunicación y de relación muy particulares, asociadas a sus realidades de género, a la relación que han establecido con la música y los ideales que esta trasmite, a la moda y los mecanismo de distinción (Bourdieu y Passeron, 1996) que propone y que marca

⁹ Para Foucault (1974) el dispositivo es un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.

claramente estereotipos y formas de relacionarse. En últimas, estos cambios hacen evidentes unas transformaciones en los modos de producción y circulación del saber.

Estos cambios, ponen en riesgo los dispositivos de regulación escolar, pues tanto los lenguajes como la condición de un sujeto caracterizado por un comportamiento voluble, hace que los intereses de ambas partes friccionen; los primeros en un intento por reprimir formas de ser y actuar que considera no aptas para el buen desarrollo del individuo sobre quien la familia y la sociedad a cargado su responsabilidad, los segundos, con la necesidad de ser disruptivos, son claros en referirse a que están en medio de una sociedad que no les ofrece garantías a largo plazo y que ante sus preocupaciones familiares, sociales y económicas la solución es cada vez más mediática y no está en la escuela.

Fanlo (2011) en un análisis a lo propuesto en su momento por Freud, nos lleva a entender que al quedarse sin peso la represión, a causa de la pérdida de legitimidad de las instituciones, la energía pulsional de los individuos ya no se constriñe, los sujetos viven el mundo a su parecer, muchos son disruptivos, críticos, hay otros desinformados, carentes de criterio y de educación; si a esto le sumamos el impacto que tiene la circulación incontrolable de información estos individuos son cada vez más permeables ante realidades atractivas y placenteras.

Es gracias a la represión, como nos la presenta Freud, que un sujeto se ve constreñido a la sublimación, es decir, a convertir su energía pulsional, sin importar la pulsión de la que se trate, en energía de trabajo, de construcción o, como él mismo afirma, en “un fragmento de actividad” que no hará más que empujar al hombre a su propio desarrollo,

permitiéndole así estar acorde con los ideales de la cultura y poniéndolo, por tanto, a salvo de su abandono” (Álzate, 2009, pág. 13).

La escuela cree aún, a mi consideración de forma utópica, en que habrá un momento de eterno retorno cuando la represión triunfe sobre la energía pulsional, seguramente si Freud viviera en este siglo, se estaría preguntando si es posible que la tecnología y sus usos puedan sepultar la represión.

7. Conclusiones

Ante un panorama tan complejo para la escuela, es necesario que está definitivamente replantee si quiere forjar un mundo donde los jóvenes pasan sin pena ni gloria por un espacio que solo les ofreció un certificado de bachiller, un título que cada vez es más insignificante en medio de un sistema que exige cualificación continua para poder acceder a mejores salarios en el campo laboral.

La escuela ha tenido siempre por objeto la formación cognitiva; los maestros se forman para enseñar un campo específico de la ciencia, sin embargo, al menos en el caso de la educación pública, son unos pocos estudiantes quienes acceden a la educación superior pública, y muchos de quienes lo logran terminan en carreras que no estaban dentro de su perspectiva profesional, siendo potencialmente proclives a la deserción estudiantil.

Ante una escuela que no ofrece alternativas y que no promueve el desarrollo del pensamiento, cabría cuestionarse entonces ¿Cuál es su real importancia dentro de la sociedad? Jaime Garzón (entrevista con José Gabriel, 1999) en una de sus

últimas entrevistas en medios de comunicación señaló: “En Colombia hay mucho talento, pero la educación ha llevado a que el talento sea desperdiciado”, opinión que reafirma magistralmente Zuleta en la pregunta hecha por Suarez (1995, entrevista), frente a si la educación es una acción intimidadora del pensamiento, él responde: “La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar”.

La escuela no puede darles más la espalda a una sociedad que se degrada, a jóvenes que se quedaron en la ventana, obnubilados por la brillantez del cyber espacio, mientras a su lado el mundo sigue siendo manipulado para el beneficio de unos pocos, alimentándose del silencio de quienes dejan sus emociones frente a la pantalla de su celular o su computador.

8. Referencias Bibliográficas

- Álzate, L.S. (2009). Pasiones, pulsiones y deseo: Amalgama fundamental de toda ética. *Nómadas, Revista críticas de Ciencias Sociales y Jurídicas* (21). Págs. 1 – 16.
- Bauman, Z.. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Betancur, L.B. (2016). La modernidad pedagógica en el discurso sobre le educación en Guadalajara de Buga 1903 – 1920. En Betancur L.B. Castañeda A.F. Cuevas H.M. Useche, R. (2016). Guadalajara de Buga: Historia

de medio siglo. Santiago de Cali: Programa editorial Universidad del Valle.

Buitrago, R. (2009). Reformas comerciales en América Latina: Revisando sus impactos en el crecimiento y el desarrollo. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión* (2). Págs. 3 – 18.

Barbero, J.M. (2002). La educación desde la comunicación. Bogotá: Editorial Norma.

Bourdieu, P. Passeron J.C. (1996). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México DF: Distribuciones fontamara.

Castañeda, A.F. (2015). Encantos y peligros de la ciudad nocturna, Cali 1910 – 1930. Santiago de Cali: Colección Historia y espacio Universidad del Valle.

Castañeda, A.F. (2017). El profesor y la máquina. Las TIC en las prácticas de los profesores de Ciencias Sociales de educación básica y media de Buga, *Revista Palabra* (17). Págs. 186 - 205.

DANE, (2017). Pobreza monetaria y multidimensional en Colombia 2017. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad/pobreza-monetaria-y-multidimensional-en-colombia-2017>

Fanlo, L.G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *Revista de Filosofía Aperte Rei*, Págs. 1 – 8.

Foucault, Michell. (1974). Radioscopie. Entrevista de Jacques Chancel. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZLZV8CGjDKg>

Lipovestky, Guilles. (2000). La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona: Anagrama.

Melo, J.O. (1999). Alegría de leer. *Revista Credencial Historia*. (110). Págs. 2 – 18.

Ortiz. J.G. (Productor). (1999). Yo José Gabriel: Entrevista a Jaime Garzón [serie de televisión]. Bogotá Col: RCN TV.

Quiceno, H. (2003). Crónicas históricas de la educación en Colombia, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Saldarriaga, O. (1997). Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903 - 1946. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Sanabria, F. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y su apropiación en Colombia. *Rhec*. Vol. 13 N° 13.

Smith, A. (1776). La riqueza de las naciones. Epublibre.

Suarez, H. Alberto V. (1995). Educación y democracia: Un campo de combate. Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.

Vásquez, Edgar (2001). Historia de Cali en el siglo XX, Sociedad, economía, cultura y espacio. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.

Zambrano, Fabio. (2004). La ciudad educadora: Símbolos, signos y ritos urbanos para educar al ciudadano. *Revista Educación y Ciudad*, Págs. 13 - 38.

El presente artículo debe citarse de la siguiente manera:

APA

Betancur Cruz, L. B. (2019). Escuela y nuevas tecnologías: tensiones entre escolaridad y nuevas lógicas de sociabilidad. En E. Bámaca-López & M. D. Villota Enríquez, *Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur* (pp. 165-190). São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores.

ABNT

BETANCUR CRUZ, L. B. Escuela y nuevas tecnologías: tensiones entre escolaridad y nuevas lógicas de sociabilidad. In: BÁMACA-LÓPEZ, E.; VILLOTA ENRÍQUEZ, M. D. (Eds.). **Historia, tecnología y educación: reflexión interdisciplinar desde América del Sur**. São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores, 2019. p. 165–190.

Apropiamos en este e-book, que la mirada de una realidad, construye otra, más no, que una realidad niega otra, pues estamos avanzando hacia una reflexión más aguda del entendimiento de nuestro universo. Se ofrece acá el resultado de investigaciones, reflexiones y ensayos que contribuyen al pensamiento reflexivo en América del Sur.

Efraín Bámaca-López
Maribel Deicy Villota Enríquez
Organizadores



Pedro & João Editores
www.pedroejoaeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2019