

**PEDAGOGÍA,
AFROCOLOMBIANIDAD
Y CINE: UN DIÁLOGO
DE SABERES**

PEDAGOGÍA, AFROCOLOMBIANIDAD Y CINE: UN DIÁLOGO DE SABERES

Autores

María Constanza Cano Quintero
Edinson Corcino Balanta
Luis Carlos Granja Escobar
Perucho Mejía García
Carlos Alberto Quintero Cano



Pedagogía, afrocolombianidad y cine. Un diálogo de saberes / María Constanza Cano Quintero y otros. -- Cali : Universidad Santiago de Cali, 2017.
120 páginas ; 22 cm.
Incluye índice temático.
ISBN 978-958-8920-68-9
1. Cine - Enseñanza 2. Cine en la educación - Investigaciones
3. Afrocolombianos 4. Cultura popular I. Cano Quintero María Constanza, autora.
791.43 cd 22 ed.
A1584317

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



Pedagogía, afrocolombianidad y cine. Un diálogo de saberes

© Universidad Santiago de Cali

© Autores: María Constanza Cano Quintero, Edinson Corcino Balanta,
Luis Carlos Granja Escobar, Perucho Mejía, Carlos Alberto Quintero Cano

1a. 100 Edición ejemplares

Cali, Colombia - 2017

ISBN: 978-958-8920-68-9

Cuerpo Directivo

Juan Portocarrero

Presidente Consejo Superior

Juliana Sinisterra Quintero

Vicepresidenta Consejo Superior

Carlos Andrés Pérez Galindo

Rector

Jorge Antonio Silva Leal

Vicerrector Académico

Zonia Jazmín Velazco Ramírez

Vicerrectora Administrativa

Lorena Galindo

Secretaria General

Julio César Escobar Cabrera

Director Seccional Palmira

Jorge Eliécer Olaya Garcerá

Director Extensión y Proyección Social

Juan Carlos Córdoba Arturo

Director Departamento Jurídico y Gestión Humana

Rosa del Pilar Cogua Romero

Directora General de Investigaciones

Óscar Albeiro Gallego Gómez

Gerente de Bienestar Universitario

Camilia Gómez-Cotta

Decano de la Facultad de Comunicación y Publicidad

Patricia Medina Ágredo

Decano de la Facultad de Educación

Comité Editorial

Rosa del Pilar Cogua Romero

Diego Fernando Tarapués Sandino

Martha Cecilia Valbuena Tenorio

Jorge Antonio Silva Leal

Camilia Gómez-Cotta

Patricia Medina Ágredo

Ivonne Góngora Lemos

Sandra Patricia Castro

Edward Javier Ordóñez

Coordinación Editorial

Edward Javier Ordóñez

Diagramación e impresión

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel. 333 2742

Distribución y Comercialización

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: 518 3000, Ext. 405 - 489

Sugerencias y Comentarios al autor:

maricanoq@usc.edu.co, caquinte@usc.edu.co,

luis.granja00@usc.edu.co, perucho.mejia00@usc.edu.co,

edinson.corcino00@usc.edu.co

La responsabilidad de los textos contenidos en esta publicación es exclusiva de(l) (os) autor(es).

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio fotográfico o digital, incluyendo las lecturas universitarias, sin previa autorización de(l) (os) autor(es).

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

CAPÍTULO 1

La imagen pictórica y fotográfica como documento histórico de la memoria y el recuerdo en la obra de Óscar Muñoz	11
--	----

CAPÍTULO 2

Hermenéutica del texto en la construcción de sentido	27
--	----

CAPÍTULO 3

Ontology of knowledge from the inter dialogic stage between don Simón Rodríguez and José Martí.....	37
--	----

CAPÍTULO 4

Formación en ciencia, tecnología y sociedad, a partir de la perspectiva internacional, en torno al currículo y formación del profesorado	49
--	----

CAPÍTULO 5

Formación en ciencia, tecnología y sociedad, a partir de la perspectiva internacional, en torno al currículo y formación del profesorado 79

CAPÍTULO 6

Breve análisis de la Ley del Cine como política pública y su aplicabilidad en la ciudad de Santiago de Cali (2003 – 2013) 101

GLOSARIO..... 114

ACERCA DE LOS AUTORES 116

INTRODUCCIÓN

La inspiración del presente libro surge de los procesos investigativos que cada autor presenta en diferentes escenarios: pedagógico, semiótico, hermenéutico, y enfoques sobre la alfabetización tecnológica: étnicos y normativos del cine. Es un producto de los métodos didácticos, del saber pedagógico que encuentra su espacio en el ámbito de lo educativo, sirviendo como una herramienta pedagógica para uso de maestros, estudiantes y comunidad en general, que se ocupa de un entramado gnoseológico complejo para indagar sobre el estudio de las ciencias sociales y humanas.

En este sentido, se busca comprender el entramado gnoseológico mediante una referencia enfocada en la perspectiva pedagógica, afrocolombiana, y en el cine, los cuales, implicados en la contextualización ontológica de saberes, sirven como vínculos y dispositivos destinados en los retos y miradas en la sociedad del conocimiento.

De esta manera, se logra validar los referentes teóricos-conceptuales en la praxis, a partir de las diferentes perspectivas y enfoques desde las circunstancias complejas, tales como lo causal, la imparcialidad, lo simétrico y la reflexión, puesto que, dichos elementos, no son aislados a los entornos y contextos sociales.

El libro, en su estructura, cuenta con seis capítulos. A continuación, se presenta una breve descripción de sus contenidos. El primer capítulo, presenta en sus generalidades una reflexión estética en torno a la imagen pictórica y fotográfica como documento histórico de la memoria y el recuerdo, en la obra del artista plástico Óscar Muñoz. Se trata de dar respuesta desde la concepción bergsoniana a la pregunta: ¿Qué intenta el arte, sino mostrarnos en la

naturaleza y en el espíritu, fuera y dentro de nosotros, cosas que no sienten implícitamente nuestros sentidos y nuestra conciencia? En el segundo capítulo se hace un abordaje desde la hermenéutica del texto en la construcción de sentido. Esto con el fin de hacer un breve recorrido por sus funciones para entender cómo se revela y se interpreta el lenguaje, en tanto que, en el ámbito de su actividad social, proyecta un discurso plural constante, que subyace por esencia a la situación interpretativa del derecho. El tercer capítulo denominado *Ontology of knowledge from the inter dialogic stage between, don Simón Rodríguez and Jose Martí*, toma como referencia el espacio educativo que lo preside, donde, en una situación ideal, don Simón Rodríguez y José Martí, son invitados a conversar a la manera de un diálogo platónico, en un diálogo pedagógico-humanístico, bajo la visión dinámica del conocimiento con una diversidad de planteamientos que huyen de los dogmatismos y mecanicismos contingentes y absolutos que de alguna manera entraña nuestro presente educativo. El cuarto capítulo denominado *Formación en ciencia, tecnología y sociedad*, se refiere a la perspectiva internacional, en torno al currículo y formación del profesorado. En este marco se presenta una alternativa a la actual consideración del área de *Tecnología e Informática*, con un enfoque CTS. Esta perspectiva pone el acento en la alfabetización científica y tecnológica del alumnado, integrando una visión social. El capítulo quinto se construye a partir de una mirada a las Políticas estatales para la inclusión y diversidad cultural en educación superior: el caso de la población afrodescendiente colombiana. En el sexto capítulo, se bosqueja un breve análisis crítico de la Ley 814 de 2003, referente al cine colombiano, en el periodo 2003-2013. Este artículo se enfoca en la ineficiente labor de producción, comercialización y distribución que el Fondo de Desarrollo Cinematográfico FDC, invierte en el tema de la producción y comercialización del cine colombiano, viéndose reflejada esta inconsistencia en la baja producción cinematográfica en los municipios centralizados al Gobierno nacional.

Carlos Alberto Quintero Cano, PhD.

CAPÍTULO 1

La imagen pictórica y fotográfica como documento histórico de la memoria y el recuerdo, en la obra de Óscar Muñoz

Perucho Mejía García, PhD.

Carlos Alberto Quintero Cano, PhD.

La obra surge según la representación habitual de la actividad del artista y por medio de ella.

Martin Heidegger.

Desde la época griega, la concepción de temporalidad ha tenido una implicación dinámica y permanente, que entraña un espíritu de preponderancia en Parménides bajo circunstancias gobernadas por acontecimientos dispuestos esencialmente en forma de entidades históricas apoyadas en un diagrama que cobra sentido a través de la memoria. Ahora bien, cuando se habla de memoria, que es el objeto al que nos vamos a referir en este evento, es preciso dar cuenta de la correlación simultánea entre tiempo y espacio, estableciendo también relaciones expresadas mediante la imagen, en tanto es portadora de temporalidad y testimonio, y desde la cual se confiere a lo que aparece representado, evidencias particulares, producidas mediante configuraciones que hacen visible todo aquello que pertenece a la imaginación y al entendimiento visual, pero que además, en el sentido fijado por ella comporta una relación mutua y compatible con *eidos* y con *imago*.

Es preciso definir que originariamente el significado de “*eidos* designa la *idea* o la forma visible de una cosa” (cf. Nicol, 2001, p.156. La cursiva es nuestra), en tanto que *imago*, “está emparentada con la palabra alemana *Bild*, que significa representación o forma que se ofrece a la mirada o a la percepción de un sujeto” (cf. Derrida, 1989, p. 96-97). En términos de representación también está relacionada con “el adjetivo *bildend* que forma el término técnico *bildende Kunst*, cuya traducción española es “artes plásticas” (cf. Gadamer, 1997, p.182).

Decimos, entonces, que esta concordancia puede darse en el mismo ámbito de circunstancias figuradas, por medio de las cuales la imagen se despliega en el orden de la imaginación, impulsada también por lo que instituye un registro variable, discontinuo, conmemorativo y evanescente. Asimismo, la relación establecida entre representación e imagen y la comprensión trazada por el recorrido histórico, devino posibilidad de documento estético como forma de revelación y evidencia de lo acontecido, amparada en una amplia visión del mundo.

Sin embargo, en el irreductible proceso histórico y con el invento de la fotografía surgida alrededor de 1824 por Niépce¹, y a partir de la expansión de la imagen caracterizada por el libre juego de la imaginación, que anuncia ya la alternativa visual implantada en el universo del arte, la estética debió formular las condiciones que han designado toda una suerte de conceptos más allá de fórmulas universales a través de las cuales, la teoría crítica remite a un ámbito de orden plástico que le otorga un asentamiento particular fundamentado en el orden de lo imaginario.

Ahora bien, debemos reconocer que desde los siglos XV al XVIII la fotografía tuvo como antecedente a la pintura², que estaba convertida en un espacio de estudio y raciocinio, y que tenía como fundamento la naturaleza de las superficies y el espacio, la perspectiva, la luz, las texturas y reflejos, cuyos procedimientos iban determinando el dinamismo y la pretensión del arte. Pero, aunque su actividad no se restringió a la representación de la nobleza y / o al clero, a partir del retrato renacentista, esta se fue incorporando a la estructura social regulada por esa propiedad estructural que, a la postre, daría forma al límite del contorno, pero que igualmente, bajo presupuestos expresivos, debía quedar determinado y representado visualmente como objeto en la estructura del cuadro.

En cierta medida, será esta la manera de atestiguar, que por medio de la correlación entre pintura y fotografía las infinitas asociaciones que en ellas han sido ocasionadas, constituyen plenamente la capacidad de revelar los aspectos

1 Sólo hacia finales de 1850, se acuñó el nombre genérico de fotografía, llamada, por Talbot, dibujo fotogénico.

2 A propósito de la pintura ésta conquistó sus cartas de nobleza, se la incluyó entre las Bellas Artes y se le reconocieron derechos casi principescos durante el *Quattrocento*. Desde entonces, y a lo largo de varios siglos, contribuyó, por su parte, al cumplimiento del programa metafísico y político de organización de lo visual y lo social. Cf. J-P. Lyotard, pág. 123.

equivalentes que de alguna manera han borrado y mutado, al mismo tiempo, la frontera entre lo gráfico y lo figurativo, entre lo conceptual y lo técnico, entre lo manual y lo tecnológico, entre lo estético y lo ontológico, y de todo aquello que consecuentemente aparece visibilizado a través de imágenes en forma de representación.

A manera de introducción y a propósito de la afamada muestra titulada “Protografías” del maestro Óscar Muñoz (2014), y tomando como objeto lo que está estrechamente ligado con la remisión visual, indicaré que lo aquí nos interesa como reflexión, está centrado en hacer una revisión sobre aquellos conceptos que en el estatuto contextual de la imagen fotográfica y pictórica, sintetizan, discursos expresivos diversos en prácticas plásticas también diversas, que constituyen intencionalmente la actividad artística impulsada por Muñoz, desde 1970.

Ante la necesidad de privilegiar la actividad artística, desarrollada en aquel entonces, hay que hacer la distinción de que por esa época y durante un buen tiempo, artistas de la talla de Éver Astudillo, Fernell Franco, Édgar Álvarez, Pedro Alcántara, María de la Paz Jaramillo y Enrique Sánchez, entre otros, gestaban sus actividades artísticas conducentes a plasmar y revelar dentro del orden estético, representaciones fluctuantes entre pintura y fotografía, a fin de desplegar una multiplicidad de posibilidades en torno a la obra artística.

Así pues, en virtud de lo que hace alusión a lo ya planteado, conviene destacar que la rica producción artística de Muñoz, sirve para adentrarnos en la búsqueda de la temporalidad desde la cual, se puede interpretar y entender el carácter instaurado en la significación que se revela en su obra, donde lo efímero, o a lo que podríamos llamar *procedimiento variable*, es un operador convertido en autorreferencia temporal, en el que se retiene, gracias a una descripción controlada, la reactivación de un vehículo discursivo que está orientado por la imagen.

De esta forma, Muñoz traza una línea divisoria entre materia y forma concebidas a través de un proceso estético, temporal e intelectual, en virtud de -llamémosle en sentido kantiano-, el libre juego de la imaginación (cf. supra). Ahora bien, la razón por la que los procedimientos de la imagen puedan explicarse bajo las condiciones de preservación entre lo temporal y lo geográfico-espacial, constituyen un discurso fijado en la memoria, desde la cual, el discurso implicado permite una transferencia de interpretación, cuya vincu-

lación estético-expresiva queda subordinada al plano de lo orgánico o, si se prefiere, material, mediante un instante determinado en la mensurabilidad misma del tiempo.

En este sentido, nuestro interés, entonces, está enfocado en la representación y en la referencia de la imagen, mediante un proceso que alude por referencia a un objeto que tiene como finalidad documentar tanto el recuerdo como la memoria. De este modo, al plantearse mediante una visión referencial un discurso sobre el objeto artístico hay que distinguir, no obstante, tres tipos de asociaciones, con las que gracias a las formas de lo visible, la imagen obtiene su registro y fundamento particular en la temporalidad y en el universo de la cultura: 1- la imagen como documento histórico; 2- la imagen pictórica o fotográfica como vínculo de memoria y recuerdo, y 3- la imagen como acontecer estético.

A partir de esta idea, es conveniente examinar, en primer lugar, lo que aquí entendemos por memoria.

La memoria preconfigura los aspectos relativos a la condición histórica, determinando en el ámbito del pasado, narraciones que constituyen una posibilidad referencial frente al medio artístico, que sitúa el papel de la temporalidad, mediante una función que está inscrita particularmente en el ámbito de la representación de la imagen.

En esta perspectiva, dice Aristóteles, “la memoria tiene por objeto el pasado; nadie podría pretender recordar el presente, mientras él es presente” (1980, p.85). Por ello, “la memoria, aun la de los objetos del pensamiento, implica una pintura mental” (ibídem, p.87). De esta manera, es con respecto a la memoria, que la representación se liga a las relaciones espaciales definiendo un tiempo y un saber simultáneo, de tal forma que, a través de la representación se pueda organizar el valor instrumental y testimonial determinado en su propia evidencia.

En este caso, es posible describir que las impresiones de sucesos abarcan acontecimientos que se extienden como condición general en el tiempo, implicando un argumento percibido desde afuera, que va dejando una huella en el imaginario social, mediante una transferencia también temporal.

No obstante, podemos decir, bajo la salvedad de que la temporalidad esté determinada por lo que se circunscribe en la memoria, que ésta, subyace a un

acontecimiento representado en la localización de un objeto -llamémosle aquí identificación- en condiciones que permitan un registro o la conservación de un saber histórico que conlleva situarlo, esencialmente, en un intercambio espacial localizado en los límites³ de su propia cultura.

En este sentido, “el espacio de la cultura, puede ser definido como un espacio de cierta memoria común, esto es, un espacio dentro de cuyos límites algunos textos y algunas *obras de arte* comunes pueden conservarse y ser actualizadas” (Lotman, 1996, p.157. La cursiva es nuestra). Asimismo, este espacio se despliega en una temporalidad y en un retorno, en la medida en la que al mismo tiempo se expone ante nosotros, representando un objeto de referencia capaz de significar por medio de la imagen la acción del propio sujeto sobre la vivencia del recuerdo.

Precisamente, este espacio funciona con la ayuda de una especie de proyección o narración, puesto que ofrece más allá de los límites del universo discursivo, un ámbito que, a manera de interrelación, constituye los aspectos que actúan como acontecimientos y que, al mismo tiempo, se enmarcan en la referencia del pasado.

Si bien “es cierto que lo narrado es tratado siempre como algo que ha acontecido y, en esa medida, es algo pasado” (Gadamer, 1997, p.34), podemos decir que, en efecto, existe en el tiempo como posibilidad de narración en cuyo lugar, el acontecimiento está unido a lo proveniente del pasado pero que, en el presente, despierta la duración de aquello que ha acontecido. Ahora bien, mediante el tiempo, el acontecimiento hace visible el espacio de la manifestación artística. Por eso, aquí se establece la existencia y el carácter de la relación dialéctica donde el arte confiere la validación de su fundamento en la propia trayectoria que instituye el espacio.

Sin embargo, es en este espacio, en el que las imágenes⁴ alcanzan una serie de posibilidades representadas en secuencia -citamos Píxeles, los Narcisos (en proceso) y las Cortinas de baño-, por nombrar unas cuantas obras, cuyos mecanismos tienden a develar una modalidad particular de *presencia estable* y

3 En cuanto a límite, este no es aquello en donde algo acaba, sino, como conocieron los griegos, el límite es aquello desde donde algo *comienza su ser*. Cf. M. Heidegger, 210.

4 De hecho, hay que comprender fenomenológicamente la imagen para darle una eficacia psicoanalítica. Cf. G. Bachelard, pág. 50.

otra de *fragilidad*, donde el contexto está sometido a los rasgos de medio y materia, a través diversas formas de rememoración, en la medida en la que los propósitos de la obra se someten al dictamen del tiempo.

Así, pues, la relación entre el medio y la materia son consideraciones de variables posibles, que dejan tras la huella del trayecto recorrido una duración que determina el desarrollo del objeto que puede ser visto, cuyas representaciones forman el discurso que define la razón de dicho objeto.

Precisamente, en las cortinas de baño, “la imagen de la bañista de luminosos reflejos como diría Bachelard (1993, p.59), es falsa. La bañista, al agitar las aguas, quiebra su propia imagen. El que se baña no se refleja. Es necesario, pues, que la imaginación supla a la realidad, realizando, entonces, un deseo,” un deseo de contemplación que, alude en primera instancia a aquello que tiene forma, que en la percepción se vuelve materia, materia que es a la vez presencia y que en condiciones propiamente fijadas en el mundo de la obra no lo son, pero que, mediante el registro provocado en la representación hace posible, en cierta medida, su fijación. A propósito del reflejo, este adquiere aquí un mayor acercamiento psicológico que, fundamentado en la intriga, señala la transparencia, “transparencia que no solamente es traslucidez. El registro de la representación y del escenario es, por otra parte, sugerido por el término transparentes (dioramas). El griego decía *diaphanes*” (Jean-Bernard, 20012, p.XXXVII).

De esta forma, hemos de entender que la imaginación atraviesa el umbral de la presencia súbita, y sea cual fuere su misterio, su asombroso sentido nos hace comprender una razón inseparable, referida al acontecimiento que atestigua el espectro de la memoria.

Señalaremos, bajo esta óptica, que la construcción de la imagen adquiere una constitución conmemorativa correspondiéndose con un proceso progresivo que evoca la memoria del pasado y del presente. En otras palabras: aquí se da por hecho, el proceso eventual del objeto artístico, desde el cual, lo efímero, no es más que la rememoración de una razón en la que se esboza, desde una ontología histórica, el destino de la experiencia estética⁵.

5 Ciertamente la estética es el reino de la apariencia. La apariencia es la revelación de la cosa en cuanto que recubre la invisibilidad de la cosa con un velo. Son las apariencias las que nos hacen ver la realidad. Cf. R. Panikkar, págs. 21 y 22.

Por otra parte, al describir el campo que conduce a la determinación de la imagen representada, es necesario indicar que, en fotografía, la luz no sólo es el modo para poder ver sino el mecanismo de poder que permite ver. Además, por el hecho de que la luz adopte la activación física que conduce a la imagen, ella misma es una forma de interpretación, mediante la cual el registro del objeto ingresa al mundo de la existencia por medio de la percepción y de la memoria.

De este modo, la relación entre memoria y recuerdo se fundamenta en la conciencia transferida por medio de la noción misma del objeto.

Esto quiere decir que el proceso entre memoria y recuerdo, constata un señalamiento expresado por medio de la representación devenida en imagen pictórica, entendida en este contexto como imagen documental o fotográfica, gracias a fines que tienden a superar mediante un matiz temporal, un acontecimiento que permanece asimismo en calidad de fundamento estético.

Por ello, “en el devenir se muestra la naturaleza de la representación de las cosas: no hay nada, nada es, todo deviene, es decir, es representación” (Nietzsche, 2004, p.151), en la medida en la que esta representación, involucra un mecanismo de acomodación rememorativo que alcanza un consenso en nuestro esquema mental.

En realidad, gracias a la idea de imagen, esas representaciones como recuerdos, o como registros que se resisten al olvido, propician un tiempo en el que fluyen situaciones que guardan inscripciones referidas a un lugar, en el cual se legitima un acontecimiento que se sitúa en la misma noción de mostrar “convirtiendo el tiempo en el espacio del ser” (Bachelard, 2000, p.172). Es aquí, donde se unen la serie de manifestaciones que expresan los diferentes fundamentos y consideraciones prácticas, producidas en las imágenes artísticas, a través de las cuales se generan testimonios representados en hechos y documentos que producen y traducen recuerdos pasados. Desde luego, sobre la base que se atribuye a la apariencia, se puede considerar que en la imagen se inscribe y se recrea plenamente la memoria del pasado.

De esta forma, “la imagen tiene fuerza de precursora y prospectora, en la medida misma en la que sintomáticamente participa de lo que es indicio y es primitivo (Debray, 1994, p.102)”, de lo que es imaginario y es histórico, de lo

que es racional y es retrospectivo. Ciertamente, a través la imagen se puede contener la aparición, desde la cual, el dinamismo de la impresión visual privilegia el espacio de quien la contempla. De hecho, “mirar es, pues, una forma de participar” (Gadamer, 1977, p.169).

Con esta relación teórica podemos decir que las imágenes de Muñoz, se auto-construyen en un estado de consumación mediante el cual, la transformación no hace más que prolongar la actividad de mirar, manteniendo en la remisión de lo que se hace presente un sentido de imaginación latente en el que se mezclan a manera de condiciones conjuntas, la luz, la sombra, la materia y la técnica.

Dicho de otra manera, “toda mirada⁶ también viene impregnada de experiencias históricas” (Habermas, 2001, p.224), en las cuales, los objetos del arte, participan en diferentes clases de espacios, por medio de relaciones que proporcionan un grupo de variaciones y transformaciones fundadas en la determinación del tiempo.

Ahora bien, hay toda una labor arqueológica, en la que el espectador construye o deconstruye en el mismo hecho la identificación de la condición figurada y, que lo conduce a comprender, entonces, dónde y cómo por medio del arte la memoria se hace presente. De este modo, es por ello que quizás, “nosotros, los espectadores, como diría Foucault, somos una añadidura” (2007, p.14. La cursiva es mía), una sustancia o materia social que participa de la historicidad y de la memoria del arte.

Esto explica, entonces, porqué en el tránsito de su obra, Muñoz “nos presenta ahora un sentido, un referente, un destinador y un destinatario” (Lyotard, 1998, p.66).

Es claro que las implicaciones del término memoria, han puesto en juego la dinámica de las representaciones impulsadas por el recuerdo hacia el presente, convertidas desde hace buen tiempo en la evidencia de la propia producción artística.

6 La mirada implica de hecho un campo abierto, y su actividad esencial es del orden sucesivo de la lectura. Registra y totaliza. Forma como la articulación privilegiada de los dos aspectos fundamentales del decir y *del ver* (lo que está dicho y lo que se dice, y *lo que está visto y lo que se ve*). Cf. Foucault, pág. 175. La cursiva es nuestra.

A partir de este enfoque es necesario afirmar que las razones de memoria y recuerdo caracterizan el fundamento permanente de la temporalidad, que no invalida la condición de su particularidad en el que deviene el testimonio del arte.

Pero ¿qué lugar ocupa entonces, la obra de Óscar Muñoz en la memoria, y de qué manera se liga al discurso del tiempo?

De momento, podemos decir que su obra viene a ser el fundamento de una realidad propia que, hace vigente la temporalidad de un hecho reflejado, en el cual, “la representación supone para ello un *incremento de ser*, donde el contenido propio de la imagen se determina ontológicamente como emanación de la imagen original” (Gadamer, 1993, p.189).

Desde luego, la inserción de la imagen pictórica en la memoria ha devenido, estatuto imaginativo y cultural ayudando a perpetuar las diferentes manifestaciones de las que recibe sus propias constituciones ontológicas y que va adoptando progresivamente en torno a sus consideraciones de la realidad.

De ahí se infiere, que, Muñoz, “interpreta y traduce la significación de un contexto cultural a otro según una presumida regla de equivalencia de sentidos” (cf. Ricoeur, 2000, p.133), en tanto que, al mismo nivel, dicho contexto constituye la misma la naturaleza de los procesos de percepción.

Este doble carácter de interpretación y traducción se fundamenta en un antes y un después con la obra, abierto a una relación sensible que parece incorporar una implicación histórica simultánea constituyente del ámbito dialógico.

Por tanto, el arte que indudablemente diluye sus contextos, o quizás sus límites, representa en cuanto objeto un espacio en cuya narración se circunscribe una superficie en la que se puede ver como diría Lyotard, el tiempo que *es ella misma* (cfr. 1998: 85). “El acto de ver, entonces, supone establecer contacto con un entorno cuyas características son en parte el resultado de *nuestra* propia proyección visual “fantástica” (Salabert, 1997, p.145. La cursiva es nuestra). Por consiguiente, este acto de ver o saber ver, se convierte en un conocimiento, que, en realidad, corresponde a la conciencia de la imagen del objeto representado que es visto por él mismo.

Dicha imagen del objeto reflejada en el espacio, “necesita esa sucesiva temporalidad para adquirir presencia que, sin embargo, el tiempo disuelve y dra-

matiza” (Lledó, 1997, p.40), pues, en este sentido, “el curso de las asociaciones en la mente de quien contempla las imágenes queda enseguida interrumpido por el cambio de estas” (Benjamín, 1989, p.51), por cuyas condiciones parecen converger en diversa duración, una cantidad de acontecimientos en los que el humano encuentra una referencia para recuperar, en parte, algunos recuerdos.

Por tanto, el lugar de la imagen, despliega así la posibilidad de compartir su carácter, designado en cierta manera, a lo que queda instaurado en la memoria y en el acontecimiento histórico.

La memoria, entonces, deviene en una particular determinación histórica, que, por defecto, tiende a trazar en un orden de formas y comparaciones, relaciones que recorren el espacio, en el que también, la configuración del arte, da cuenta de lo que perdura y cambia en relación a un orden y a un acontecimiento.

Asimismo, es siempre importante frente a circunstancias particulares, captar dentro de las cosas pasadas, consideraciones testimoniales en las que, por medio del arte, se fija un acontecimiento ocurrido que asegura, al mismo tiempo, la reconfiguración de un lugar o de una situación. De este modo, “lo que dura, perdura, pero también cambia: lo inmutable no tiene duración. Y entonces, al cambiar la situación, no podemos explicar cómo surgió la novedad que produce el cambio” (Nicol, 2001, p.57). Pues en efecto, la novedad del artista discurre y resulta visible al convertir en representación un objeto bajo una ejecución técnica que define, a la vez, las propiedades de lo visible e invisible, de lo que nos interroga o nos puede dar razón, pero que como reflejo tiene pertinencia con el espacio y en consecuencia con el pasado. También aquí podemos considerar que “la técnica en la vida del hombre es consciente, voluntaria, variable, personal, inventiva. Se aprende y se mejora” (Spengler, 1935, p.29-30).

Para Muñoz, el arte, así definido, se presenta como una reactivación discursiva de la *techné*⁷, y al mismo tiempo, alude a la presencia que sirve de actividad

7 Originariamente *techné* se llamó a la poiesis de las bellas artes. Cf. M. Heidegger, pág. 146. Así mismo, es una traducción de la palabra *ars* que en latín significa, habilidad y destreza, práctica y facultad, artesanía y técnica, ciencia y formación, así como formación del canto, del habla y del movimiento. Cf. W. Roscher, pág. 81.

espacial donde el objeto, en representación, determina su aparición gracias a la habilidad, y como mencionan Roca y Wills (2013, p.2), “al interés por lo social, la maestría técnica en el manejo del material, el uso de la fotografía como herramienta de memoria -con reflexión constante sobre sus límites- y la indagación sobre las posibilidades dramáticas de la luz y la sombra en relación con la definición de la imagen”.

Ahora bien, “el arte consiste en construir espacios y relaciones para reconfigurar material y simbólicamente el territorio de lo común” (Rancier, 2011, p.31). Por eso, si se examina la representación figurativa, se puede hallar que el acontecimiento tanto plástico como estético sirve de artificio regulador en el que se revela un misterio asociado al tiempo y al lugar, donde “el cuadro, la *instalación* o la *imagen fotográfica* presentan la presencia, y es allí, donde el ser se ofrece aquí ahora” (Lyotard, 1998, p. 90. La cursiva es nuestra), para darnos a entender el proceso testimonial representado correlativamente con la existencia y el espacio narrativo.

Con esta indicación y retomando a Roca, podemos establecer el nivel de la singularidad artística determinado mediante el “proto-momento”, (cf. Roca, 2013, p.3), a través del cual se funda el tiempo de la noción corpórea por medio de la imagen, constituyendo un *aquí temporal* que obedece a su propio principio ontológico, el cual no sólo determina el orden de la mera formulación del ser, sino que participa de una construcción de la realidad que da cuenta de la razón del objeto presente en el mecanismo histórico (citamos aquí la obra Editor Solitario). Precisamente, es aquí, “donde la imagen se puede repetir, sin que por ello el espectador deje de vivirla; la experimentación es posible, por así decirlo, *in vivo*, y, en este caso, lo vivido es a la vez una situación corriente y una situación que se puede “volver a proyectar” (Barthes, 2001, p.37).

De algún modo, y retomando, entonces, lo *efímero*, indicado ya como procedimiento variable, podemos considerar que lo discursivo del arte no se sustrae a la tarea de revelación, porque desde allí legitima la propia representación sin importar que se someta a una determinada temporalidad o al carácter histórico al que nos remite. Al mismo tiempo, la imagen como testimonio, pone en juego el recuerdo del pasado a manera de un archivo por medio del cual se revela o conmemora el extraño juego de la presencia o de la ausencia.

Finalmente, podríamos decir que el arte prevalece en la memoria en virtud, de una variedad de registros visuales en temporalidades distintas, haciéndolo

nos ver en la distancia histórica el carácter eminentemente significativo del mundo estético- imaginario que lo caracteriza. Memoria designa, pues, una forma de albergar una clase de enunciaciones y de cosas en diferentes grados de representación estética, que pueden, por razones de contenido, y por su misma configuración cultural y contextual tener registros perdurables según el sentido de temporalidad.

Bajo estas generalidades, creemos necesario preguntar siguiendo a Bergson: “¿Qué intenta el arte sino mostrarnos en la naturaleza y en el espíritu, fuera y dentro de nosotros, cosas que no sienten implícitamente nuestros sentidos y nuestra conciencia?” (1976, p.126). Sin duda, diríamos impresiones sensibles, producidas en el mundo exterior, mediante condiciones que tienden a variar lo que está presente, pero que por medio de la imagen adquieren un grado de condensación retrospectiva.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Aristóteles. 1980. *Del Sentido y lo Sensible y de la Memoria y el Recuerdo*. Buenos Aires: Aguilar Argentina, S. A. de Ediciones.
- Benjamín, Walter. 1989. *Discursos Interrumpidos I. Filosofía del Arte y de la Historia*. Buenos Aires: Taurus.
- Bachelar, Gaston. 2000. *La Poética del Espacio*. Santafé de Bogotá, D. C: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, Roland. 2001. *La Cámara Lúcida. Textos sobre la Imagen*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Bergson, Henri. 1976. *El Pensamiento y lo Viviente*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe, S. A.
- Bodei, Remo. 1998. *La Forma de lo Bello*. Madrid: Visor. Dis, S. A.
- Casanueva, Mario y Bernardo Bollaños. 2009. *El Giro Pictórico. Epistemología de la Imagen*. Barcelona: Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- Castoriadis, Cornelius. 2002. *Figuras de lo Pensable. (Las Encrucijadas del Laberinto IV)*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.

- Cassirer, Ernst. 1997. *Antropología Filosófica*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, Ernst. *Filosofía de las Formas Simbólicas I. El Lenguaje*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Debray, Régis. 1994. *Vida y Muerte de la Imagen. Historia de la Mirada en Occidente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Deleuze, Gilles. 1977. *Henry Bergson / Memoria y Vida*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Eco, Umberto. 2012. *De los Espejos y Otros Ensayos*. Cota: Randon House Mondadori, S. A. S.
- Gadamer, Hans-Georg. 1993. *Verdad y Método I. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme, S. A.
- Gadamer, Hans-Georg. 1997. *Mito y Razón*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- González, Miguel. 2002. *Colombia Visiones y Miradas*. Santiago de Cali: Ediciones Instituto Departamental de Bellas Artes.
- Habermas, Jürgen. 2001. *Textos y Contextos*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Heidegger, Martin. 2003. *Filosofía, Ciencia y Técnica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, S. A.
- Heidegger, Martin. 1997. *Arte y Poesía*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, Martin. 2007. *Sobre el Comienzo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Infranca, Atonio y Miguel Vedda. 2007. *György Lukács*. Buenos Aires: Ediciones Colihue S.R.L.
- Jean-Bernard, Marc. 2012. *Tractatus Musico Philosophicus. I. Filosofía y Estética Musical*. San Juan: Editorial Posdata.
- Kristeva, Julia et al. 1985. *El Trabajo de la Metáfora. Identificación / Interpretación*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.

- Lévinas, Emmanuel. 1993. *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid: Caparrós Editores, S. L.
- Liessmann, Conrad Paul. 2006. *Filosofía del Arte Moderno*. Barcelona: Herder Editorial, S. L.
- Lledó, Emilio et al. 1997. *Hermenéutica*. Madrid: ARCO / LIBROS, S. L.
- Lotman, Iuri. 1996. *La Semiosfera I. Semiótica de la Cultura y del Texto*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
- Lotman, Iuri. 1998. *La Semiosfera II. Semiótica de la Cultura, del Texto, de la Conducta y del Espacio*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
- Lyotard, Jean-François. 1998. *Lo Inhumano. Charlas Sobre el Tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- Nicol, Eduardo. 2001. *Crítica de la Razón Simbólica*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, Federico. 2000. *El Libro del Filósofo*. Madrid: Taurus Ediciones, S. A.
- Nietzsche, Federico. 2004. *Estética y Teoría de las Artes*. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S. A.).
- Panikkar, Raimon et al. 1998. *Estética y Religión. El Discurso del Cuerpo y los Sentidos*. Barcelona: Literatura y Ciencia S.L.
- Rancière, Jacques. 2011. *El Malestar en la Estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual S. A.
- Ricoeur, Paul et al. 2000. *Con Paul Ricoeur Indagaciones Hermenéuticas*. Barcelona: Monte Ávila Editores Latinoamericana, C.A.
- Roca, José y María Wills. 2013. *Óscar Muñoz. Protografías. Catálogo de la exposición*. Cali: Museo La Tertulia y Banco de la República.
- Salabert, Pere. 1997. *Inimágenes. Representación y Estilo*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Spengler, Oswald. 1935. *El Hombre y la Técnica*. Santiago de Chile: Editorial Cultura.

Von Martin, Alfred. 1977. *Sociología del Renacimiento*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Wittgenstein, Ludwig. 1988. *Investigaciones Filosóficas*. México, D. F.: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Wittgenstein, Ludwig. 1994. *Observaciones sobre los colores*. México, D. F.: Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona y Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filosóficas.

CAPÍTULO 2

Hermenéutica del texto en la construcción de sentido

Perucho Mejía García, PhD.

Carlos Alberto Quintero Cano, PhD.

*El texto es dado al colectivo antes que el lenguaje,
y el lenguaje es calculado a partir del texto.*

Iuri Lotman.

Desde una perspectiva histórica y hermenéutica, y teniendo en cuenta el propio dinamismo del texto, nos permitimos hacer un breve recorrido por sus funciones, para entender cómo se revela y se interpreta el lenguaje, en tanto que, en el ámbito de su actividad social, proyecta un discurso plural constante, que subyace por esencia a la situación interpretativa del derecho. Para ello, y para su descripción, me veo en la necesidad de considerar, entonces, la función y el constante devenir del texto, porque gracias a sus variados matices, aquello que ocurre en el mundo y en el lenguaje se puede medir a través de la magnitud de su naturaleza.

Podemos decir, entonces, que el texto es una forma del andamiaje lingüístico, un elemento necesario de la dialéctica que sirve para comprender lo que con él se expresa en el lenguaje. Y, ya que, texto y lenguaje crean, en primer lugar, un agregado de interpretaciones, en ellos confluye la razón instrumental depositaria capaz de dar cuenta de las prácticas que apuntan a una teoría y a una explicación de la realidad hermenéutica en torno al derecho.

Establecido esto, quedamos expuestos a la pregunta: ¿qué tanto del entramado social se puede convertir en una consideración ontológica a partir de la hermenéutica y por ende del entendimiento textual que tiene el derecho? Po-

demos decir que en ella encontramos en correspondencia, una ontología que conlleva a un auténtico sentido del espacio narrativo que opera en él, en tanto sigue siendo lenguaje del ser en su manifestación y, así mismo, el lugar de la evidencia y de la pregunta en sí.

Debe entenderse, sin duda, que, con el texto, se sigue la marcha hacia un juego de interpretaciones, y se conjugan según Wittgenstein, las concepciones que subyacen a la descripción y explicación en el funcionamiento del lenguaje. De este modo, “la lectura y la traducción *del derecho* vienen a ser interpretaciones”⁸ inmanentes, postuladas en el mundo de la verdad o la falsedad, en tanto que artificios del lenguaje, sirven para analizar y comprender en un marco legal social las referencias que se construyen sobre la urdimbre ideológica que forma el texto.

Nuestro propósito, entonces, en este texto, es identificar y examinar algunos aspectos que atañen a las principales ideas que distinguen el espíritu dialéctico del texto en el lenguaje, en el cual se relaciona apropiadamente la estructura de la significación.

De este modo, es preciso definir, en principio, lo que en este análisis se denomina por hermenéutica, ya que a través de ella podemos establecer, todo lo que por el texto nos da la posibilidad de llegar a la comprensión del sentido. Así pues, hermenéutica es “un conjunto de unidades que tienen la función de articular, de diversas maneras, una pregunta, su respuesta, y los variados accidentes que pueden preparar la pregunta o retrasar su respuesta, o también formular un enigma y llevar a su desciframiento”⁹ Con Gadamer, por ejemplo, se da el enfoque lingüístico determinado en la experiencia hermenéutica, a partir de tres momentos sustanciales que refieren, en suma, la posibilidad de significación del texto: la *subtilitas intelligendi* o *comprensión*, la *subtilitas explicandi* o *explicación e interpretación* y la *subtilitas applicandi* o *aplicación*, que son en realidad, tres momentos enunciados en el mismo sentido o con relación al texto y por los cuales el texto religioso, el texto jurídico y el literario,¹⁰ comparten en el registro de nuestro análisis diversas consideraciones. De una manera u otra, el texto como enunciación de un hecho jurídico implicado, también nos advierte sobre el poder de representación que pretende dotar de

8 Gadamer, Hans-Georg. *Arte y Verdad de la Palabra*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona. 1998, pág. 91. (La cursiva es mía).

9 Barthes, Roland. *S/Z*. Siglo Veintiuno Editores, México. 1978, pág. 12.

10 Gadamer, op. cit, pág. 23. (La cursiva es nuestra).

luz al espacio de su significación, motivado por un suceso que describe retóricamente la identificación que se produce en su fundamento semántico.

Quisiéramos ilustrar con la siguiente cita de Barthes porqué a través del texto, la retórica¹¹ otorga un valor literal, que se sitúa como figura directriz en las propias funciones y espacios del lenguaje:

Es indudable que el nacimiento de la retórica adquiere importancia en los litigios sobre la propiedad. Alrededor del año 485, dos tiranos de Sicilia, Gelón y Hierón, llevaron a cabo deportaciones, y ordenaron emigraciones y expropiaciones, para poblar Siracusa y distribuir porciones de tierra entre los mercenarios; cuando fueron derrocados por una sublevación democrática y se quiso volver a la situación *ante qua*, hubo innumerables procesos porque los derechos de propiedad habían caído en la confusión. Estos procesos eran de un tipo nuevo: movilizaban jurados populares con gran número de miembros, ante los cuales, para convencer, había que ser elocuente. Esta elocuencia participaba a la vez de la democracia y de la demagogia, de lo judicial y de lo político (lo que luego se llamó de *deliberativo*) y se constituyó rápidamente en objeto de enseñanza. Los primeros profesores de esta disciplina fueron Empédocles de Agrigento, Córax, su alumno, de Siracusa (el primero que se hizo pagar sus lecciones) y Tisias (1985, p.89-90).

Recordemos entonces en la referencia de esta cita, que el texto comparte con el derecho circunstancias particulares conforme a la comprensión de numerosos procesos sociales, capaces de expresar una serie de operaciones por medio de una ontología que está relacionada con la realidad espacial y temporal del sujeto.

Como ya se ha indicado en este mismo enfoque, la reflexión y el análisis se corresponden igualmente con las funciones, definiciones e intenciones de

11 Retórica, ante todo, es un término de la teoría antigua y medieval de la literatura. El significado del término se revela en tres oposiciones:

- a) en la oposición «poética - retórica» se interpreta el contenido del término como «arte del discurso en prosa» en contraste con el «arte del discurso poético»;
- b) en la oposición «discurso corriente, sin ornato, “natural” - discurso artificial, con ornato, “artístico”», la retórica se revela como arte del discurso del ornato - en primer término, del discurso oratorio;
- c) en la oposición «retórica - hermenéutica», es decir, «ciencia de la generación del texto - ciencia de la comprensión del texto», la retórica era interpretada como cuerpo de reglas, mecanismo de generación.

De ahí su carácter «tecnológico» y clasificatorio y su orientación práctica. Lotman. Iuri. La Semiosfera I. Semiótica del Texto y la Cultura. Ediciones Cátedra, S. A., Madrid. 1996, págs. 118-119.

aquello que como fenómeno histórico tiene el texto. Y ya que por texto entendemos una actividad comunicativa, un intercambio, un objeto histórico y una visión del mundo, podemos decir, asimismo, que texto es un trabajo de confrontación de pensamiento en la relación humana, que demanda en sí mismo comprensión continua. Es decir, que en su grado supremo de comunicación e interpretación se descubre y se devela la relación mía y la de los otros, o en términos generales, la interacción mía con la de los otros u otras.

Pero “texto, también significa tejido, y si hasta aquí se ha tomado este tejido como un producto, un velo detrás del cual se encuentra más o menos oculto el sentido (la verdad), nosotros acentuamos ahora la idea generativa de que el texto se hace, se trabaja a través de un entrelazado perpetuo; de allí que podríamos definir la teoría del texto como una *hifología*”¹², y por lo tanto susceptible de reconstruir en un juego infinito de situaciones posibles la variedad del sentido. Puede decirse, por consiguiente, que a través del entramado textual se construye mediante esta operación, la estructura de un círculo hermenéutico abierto a las posibilidades de un discurso que con frecuencia va acompañado por la pregunta y por el sentido del ser.

En este contexto, la hermenéutica desborda la instancia reflexiva del texto en tanto es condición del lenguaje que despliega una correlación de experiencias presentes en el universo humano. Así mismo, el texto en el lenguaje “se convierte en instrumento político y pedagógico, sirve para la consecución de poder, persuadiendo o refutando al adversario”¹³. Podría decirse también, que el texto prevalece sobre el lenguaje, y la palabra sobre el sentido, porque en el objeto del derecho se halla asociado ideológicamente.

Ahora bien, en esta dirección, el texto se reafirma en la práctica cotidiana y, en él, se coimplican el ser y el deber social. De este modo, sirve al propósito de cumplir una función constante de organización y coherencia, proporcionando a las instituciones sociales un cuerpo de argumentos pluralistas con procesos y características que establecen relaciones acerca de las diversas interpretaciones en torno a la opinión pública, la política, el arte, la filosofía, la literatura, la comunicación, el derecho y la ciencia en general. Además, por su pluralidad, “la hermenéutica aspira a la universalidad. Y ello se basa en el hecho de que la comprensión y la interpretación, son la forma en que se consigue

12 Barthes, op. cit., pág. 104.

13 Trias, Eugenio. *Drama e Identidad*. Ediciones Destino. Barcelona. 2002, pág. 103

la vida social humana, esa vida que en última instancia es una comunidad del lenguaje mediada por los textos”¹⁴

Por ello, en el discurso del derecho, la razón hermenéutica es el resultado de un objeto ideológico que guarda y encarna bajo su denominación, las formas de todo aquello que se hace sentido y que se constituye en un fundamento de ser, hacer y poder.

Mediante la interpretación, entonces, es menester alcanzar la reciprocidad humana de la comprensión a través de las nociones particulares que constituyen las formas ideológicas sociales, que de hecho acontecen y pertenecen a la interioridad significativa de la actividad del ser humano. Por ejemplo, para que una interpretación sea significativa, debe hacer referencia a condiciones que satisfagan los rasgos del conocimiento implícito, a través de valores semánticos específicos que son generados a la luz de vehículos de significado.

En términos generales, el esquema hermenéutico vincula en su acontecer relaciones tanto espaciales como temporales en un horizonte intrínseco a las cosas mismas, propias de la experiencia de los sujetos que se reactivan en el consenso mismo del juego del lenguaje y la comprensión.

En este sentido, interpretar es encontrar como en la concepción platónica del Cratilo, la comprensión, es decir, un proceso con diferentes orientaciones de sentido ya que este se halla en correspondencia con el conocimiento sensible y lo que con él se interpreta. Desde la antigua Grecia, la hermenéutica estableció una acción para revelar el ámbito de la comprensión contenida en la interpretación, permitiendo en definitiva la condición particular de explicar, lo cual dio paso mediante dicha revelación, al propio nacimiento y a las vicisitudes del texto en el lenguaje, en la creación de diversos sentidos.

Pero si con la hermenéutica se da comienzo y decurso a este análisis, la pregunta sobre su origen que es Hermes, conduce etimológicamente a la designación de la palabra hermeneia, derivada de la raíz griega hermeneús (intérprete), y de hermeneutes o hermeneutiké. De esta forma, Hermes es dios de las dualidades que marca linderos y límites, y señala los caminos para establecer una conexión entre lógos y communis. Por tanto, es mediador que conoce y conjuga los fundamentos del hombre, el ser, el lenguaje y la comunicación.

14 Cf. Gadamer, pág. 179.

Así mismo, en él existe afinidad con el dios del comercio, la persuasión, la elocuencia; es el inventor del decir (*légein*), del hablar (*eírein*), y entre sus tantas acepciones, sirve igualmente para indicar al creador del discurso, y a lo que bien suele llamarse como palabra, lógos o razón¹⁵. Este lógos según Aristóteles, define al hombre como un *zoon logos ejon*, o con un *zoon logos hermeneuticus* que le permite su distinción del resto de los animales, en tanto es ser que tiene lenguaje y por lo tanto es ser que habla y puede interpretar y comprender.

Y, aunque el origen de la hermenéutica se suele ubicar en la era helenística en el siglo III a. C., creada con la finalidad de estudiar las leyes etimológicas, gramaticales, históricas y lexicológicas de las lenguas, también surge en Pérgamo hacia el año 525 a. C., el llamado método de interpretación alegórica hermenéutica, caracterizado por adaptar a la mentalidad de la época, mediante alegorías (*sensus grammaticus* o metáforas), los textos de la tradición relacionados con los Sofistas.

Por otro lado, el fenómeno de la explicación se convierte con Schleiermacher, en la idea que permite situar las reglas de la filología clásica (siglos XIV y XV) y de la exégesis bíblica, en un estatuto general de interpretación y comprensión a partir de las escrituras sagradas.

Pero, “aunque en el marco del romanticismo, Schleiermacher pone la hermenéutica en relación en cuanto disciplina junto a la gramática y la retórica con la dialéctica, recuperando su herencia histórica, algo muy significativo fue haber centrado la atención hacia la importancia de la hermenéutica, ya no tanto como un instrumento de la filosofía, sino como una actitud filosófica, pero más que nada como un modo de filosofar, la universalidad del término hermenéutica y su tratamiento por parte del lenguaje se debe a Hans-Georg Gadamer en su obra “Verdad y Método”; a Martin Heidegger en el libro “El Ser y el Tiempo”, al poner en consideración la ontología del ser como *Da-sein* (estar presente, ser en acto o en potencia), a Wilhem Dilthey en su libro “Dos escritos sobre Hermenéutica”, para quien la comprensión aparece en relación directa con la vivencia y vivir algo es comprenderlo; así como a Federico Nietzsche, quien resalta la presencia de la metáfora en el texto y en el habla en el “Libro del Filósofo”, privilegiando de esta manera el estudio de la hermenéutica como finalidad del acto interpretativo capaz de comportar una rigurosidad ontológica, una religiosa, una jurídica y una estética.

15 Cf. Platón, págs. 107 y ss.

El mismo Schleiermacher al poner en tela de juicio el acto interpretativo bajo la vertiente gramatical, histórica y estética, da comienzo a la “interpretación abierta” de la obra desarrollada como *creación espiritual* a partir de los signos lingüísticos, poniendo de relieve al *texto hablado o escrito* en un estado de apertura y enlace de interpretación entre autor e intérprete.

Pero, indiquemos también que por la escritura en el siglo XV, al convertir los tribunales de justicia en aulas, donde los textos eran examinados y el conocimiento que la gente tenía de los mismos se ponía a prueba, no obstante, la hermenéutica se entendió hasta el siglo XIX como la técnica de interpretación por el cristianismo aplicada a campos específicos en los textos sagrados bíblicos, lo cual permitiría, la constitución de una hermenéutica teológica determinada en una fuerte dimensión y despliegue histórico.

De este modo y desde entonces, comienza a ser concebida como una hermenéutica universal aplicada al *arte de la comprensión*. Por eso se puede decir, que la interpretación también es histórica, y no por ello deja de ser creativa la actividad del ser humano al remontarse por encima de los límites de su lugar y momento, justamente porque para alcanzar la comprensión el texto se revela históricamente”¹⁶.

Ahora bien, en este despliegue histórico, las diversas concepciones filosóficas, históricas y sociales, en las que se inscribe la hermenéutica, han dado origen a ineludibles enfoques filosóficos como el fenomenológico de Husserl, el Dasein de Heidegger, el lingüístico de Gadamer (cf. supra), el poético de Kristeva, o el jurídico de Foucault, entre otros.

Por otra parte, aunque Hermes siga presente en el espejo del tiempo, representa no solamente la posibilidad de encontrar y confirmar la estructura de la comprensión que habita en el mundo, tiempo que revela en el texto y el lenguaje de su propia referencia, el espíritu de la época y lo que fluye incesantemente mediante el propio principio, y que, de la misma manera, busca la verdad a través de la pregunta y en la misma superficie que da la respuesta. En este punto hay que recordar a Gadamer cuando pregunta: “¿qué significa en realidad comprender? En alemán, *Verstehen* es comprender, es originaria-

16 Mejía García, Perucho. *Aprehensión Filosófico-Hermenéutica del Signo*. Editorial Universidad Santiago de Cali. Cali. 2008, págs. 40 y ss.

17 Cf. H. G. Gadamer, págs. 61 y 77.

mente responder por alguien. En su sentido original, la palabra comprender se refiere a aquel que es abogado ante un tribunal, quien entiende a su parte, es decir que representa a su cliente, responde por él y habla en su lugar. En un sentido más amplio, es mantenerse firme por alguien, estar y mantenerse en pie. De esta forma, es comprender en tanto capacidad de asimilar efectivamente el pensamiento de otro hasta tal punto de poder no sólo reproducirlo sino también defenderlo sin fisuras, o, en su caso, criticarlo”¹⁷

Consecuentemente con la reflexión anterior podemos manifestar, entonces, que quienes hacen o practican el derecho, ya sean juristas o magistrados, cuando interpretan entre otros, textos legales, la Constitución, o el Código del Menor, producen bajo los auspicios del texto y del lenguaje, un trabajo de reconstrucción y entendimiento en términos de sujetos de derecho, a partir de un discurso situado en los hechos de la esfera pública, lo cual, formulado hermenéuticamente, está orientado a convertir el sentido del fenómeno humano en un registro que pueda pasar por un trabajo reflexivo concreto en torno a un discurso que redescubre la realidad de su comprensión.

Sin duda, toda explicación es comprensiva, en tanto su estatuto de interpretación, responda a un horizonte provocado en principio por el poder y la finalidad que tienen el texto, la palabra y el lenguaje. Y ya que “la palabra por ser humana, sólo sirve para ser empuñada con referencia a los asuntos humanos, sirve así mismo para alcanzar determinados fines en la comunidad humana, en *la poli*”¹⁸, en la cual establece mediante un ordenamiento sensible las propiedades esenciales y las nociones del discurso con respecto a la práctica y el ser del derecho. De esta forma, si el proceso de interpretación estuviera determinado por un significado abierto a la mera expresión social, no alcanzaría sin duda un estatuto latente en el espacio de su propia realidad.

Finalmente, en un sentido profundo, y ante la razón instrumental que obedece a la propia determinación de la hermenéutica y el texto, se debe abrir la brecha por la que ingrese el propio discurso social que permite la comprensión y la ampliación de sentido, para que la interpretación adquiera en el valor expresivo del lenguaje, el objeto que determina la razón epistemológica y hermenéutica del derecho.

18 Trías, op cit., pág. 206.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Theodor W. 1975. *Dialéctica Negativa*. Taurus Ediciones, S. A., Madrid.
- Aristóteles. 2004. *Poética*. Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid.
- Badiou, Alain. 1999. *El Ser y el Acontecimiento*. Ediciones Manantial, SRL, Buenos Aires.
- Barthes, Roland. 2002. *Variaciones sobre la Escritura*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona.
- Barthes, Roland. 1978. *S/Z*. Siglo Veintiuno Editores, México.
- Barthes, Roland. 1985. *La Aventura Semiológica*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona.
- Bauman, Zygmunt. 1994. *Pensando Sociológicamente*. Ediciones Nueva Visión SAIC, Buenos Aires.
- Bernardo, José María. 1995. *La Construcción de la Lingüística. Un Debate Epistemológico*. Universitat de Valencia, Valencia.
- Bloom, Harold et al. 2003. *Deconstrucción y Crítica*. Siglo XXI Editores S. A. de C. V., México.
- Cassirer, Ernst. 1997. *Antropología Filosófica*. Fondo de Cultura Económica México, D. F.
- Coreth, Emerich. 1972. *Cuestiones Fundamentales de Hermenéutica*. Editorial Herder, S. A., Barcelona.
- Conesa, Francisco y Jaime Nubiola. 1999. *Filosofía del Lenguaje*. Empresa Editorial Herder, S. A., Barcelona.
- Danto, Arthur C. 1976. *Qué es Filosofía*. Alianza Editorial, S. A., Madrid.
- De Sousa Santos, Boaventura. 2005. *El Milenio Huérfano. Ensayos para una Nueva Cultura Política*. Editorial Trotta, S. A., Madrid.
- Dilthey, Wilhelm. 2000. *Dos escritos sobre Hermenéutica: El Surgimiento de la Hermenéutica y los Esbozos para una Crítica de la Razón Histórica*. Ediciones Istmo, Madrid.

- Ferrater Mora, José. 1991. *Las Palabras y los Hombres*. Ediciones Península, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg. 2001. *El Giro Hermenéutico*. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.), Madrid.
- Gadamer, Hans-Georg. 1998. *Arte y Verdad de la Palabra*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg. 1999. *¿Quién soy yo y quién eres tú?* Empresa Editorial Gerder, S. A., Barcelona.
- Greppi, Andrea et al. 2000. *Er*, Revista de Filosofía. Ediciones de Intervención Cultural, S. L., Barcelona.
- Guiraud, Pierre. 1997. *La Semántica*. Fondo de Cultura Económica, Santafé de Bogotá D. C.
- Habermas, Jürgen. 1996. *Textos y Contextos*. Editorial Ariel, S. A., Barcelona.
- Halliday, M.A.K. 1994. *El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado*. Fondo de Cultura Económica, Santafé de Bogotá, D. C.
- Heidegger, Martin. 1987. *De Camino al Habla*. Ediciones del Serbal-Guitard, Barcelona.
- Heidegger, Martin. 1997. *Filosofía, Ciencia y Técnica*. Editorial Universitaria, S. A., Santiago de Chile.
- Kristeva, Julia. 1999. *El Lenguaje, ese Desconocido*. Editorial Fundamentos. Madrid.
- Lévinas, Emmanuel. 1991. *Ética e Infinito*. Visor Distribuciones, S. A., Madrid.
- Lotman, Iuri M. 1996. *La Semiosfera I. Semiótica de la Cultura y del Texto*. Ediciones Cátedra, S. A., Madrid.
- Markiewicz, Henryk et al. 1989. *Textos y Contextos*. Editorial Arte y Literatura. Ciudad de La Habana.
- Mejía García, Perucho. 2008. *Aprehensión Filosófico-hermenéutica del Signo*. Editorial Universidad Santiago de Cali. Cali.

- Ortiz-Ossés, Andrés. 1986. *La Nueva Filosofía Hermenéutica Hacia una Razón Axiológica Posmoderna*. Editorial Anthropos. Promat, S. Coop. Ltda., Barcelona.
- París, Carlos. 1992. *Ciencia, Tecnología y Transformación Social*. Servei de Publicacions Universitat de Valencia, Valencia.
- Platón. 2002. *Cratilo o del Lenguaje*. Editorial Trotta, S. A., Madrid.
- Popper, Karl. 1996. *En Busca de un Mundo Mejor*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona.
- Pupo Pupo, Rigoberto. 2007. *El Ensayo como Búsqueda y Creación. Hacia un Discurso de Aprehensión Compleja*. Universidad Popular de la Chontalpa, México.
- Ricoeur, Paul et al. 1998. *Con Paul Ricoeur. Indagaciones Hermenéuticas*. Monte Ávila Editores Latinoamericana, C.A., Barcelona.
- Schutz, Alfred. 2003. *El Problema de la realidad Social. Escritos I*. Amorrortu Editores España SL, Madrid.
- Schutz, Alfred. 1972. *Fenomenología del Mundo Social*. Editorial Paidós, S.A.I.C.F., Buenos Aires.
- Trías, Eugenio. 2002. *Drama e Identidad*. Ediciones Destino, Barcelona.
- Vattimo, Gianni. 1989. *El Sujeto y la Máscara*. Ediciones Península, Barcelona.
- Vattimo, Gianni. 1989. *Más Allá del Sujeto*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona.
- Wittgenstein, Ludwig. 1988. *Investigaciones Filosóficas*. Editorial Crítica, S. A., Barcelona.
- Zubiri, Xavier. 1982. *Siete Ensayos de Antropología Filosófica*. Universidad Santo Tomás, Bogotá, D. E.

CAPÍTULO 3

Ontology of knowledge from the inter dialogic stage between don Simón Rodríguez and José Martí

Perucho Mejía García, Ph.D.

Carlos Alberto Quintero Cano, Ph.D.

*If men observe good childhood,
they not believe so superior to it in many cases.*
Simon Rodriguez.

It is possible to reveal in the humanist ideals of Jose Marti, a unitary set of values, coherently structured around the human person, his been reason and ways to lead it to its growing humanity.
Rigoberto Pupo Pupo.

The commemoration of the birth of Simon Rodriguez (October 28) “THE MASTER OF LIFE”, is presented as an ideal situation in which, Simon Rodriguez and Jose Marti, are invited to talk to the manner of a Platonic dialogue, in a pedagogical humanistic dialogue, under the dynamic view of knowledge with a variety of approaches fleeing strategies and absolute mechanisms that somehow involves our educational present.

Rodriguez and Marti develop and we discover in a tone of pleasant conversation, an open conception of pedagogy with new deployments dialectical-creators needed for the process and the development of human existence.

With them, we arrive at a particular time, which merge into spatial and temporal reasons of conversation: the pedagogical and the axiological on behalf of society, the human subject and the universal Latin American education and

because the issue of education must be a constant discourse in dialogue with humanity.

In this dialogue we establish that education considers the legacy of our ancestors, as a true revolution, which can also encourage us to strengthen and methodologically debug the space of our educational ideas.

In this process, we try to be partners to determine on our part, and with some anecdotal character, the play of forces in various historical moments that are introduced and are necessary in this simultaneous dialogue.

We believe it is in the dialogue, then, in which there is an integrated human relationship of pedagogical acts that serves to frame the system factors action. Simon Narciso Rodriguez (1771) the great master, the original par excellence as called Andres Bello, the Socrates of Caracas, the cosmopolitan linguistically, as he called Bolivar philosopher and Jose Marti (1853), for whom education is the only means to save ourselves from slavery, they are in a dialogue that brings us together to the context of reflection, framed in the functional structure of our educational institutions through training and the assumption of the human subject.

From Marti postulate, “the teacher is the living letter” and following the not too distant conception of Socratic maieutics, Don Simon advocated primarily for education that is focused on the protagonists of the process: children and teachers. Well, it is undeniable that Greece comes light, and so everything that happens in it is presented with a dazzling light, which does not mean that we will understand it without effort. Of course, my very noble and dear friend Don Simon argues Marti, and before we try to penetrate inside of it surprises us that mystery of light that comes bathed.¹

But it is not light, perhaps, pedagogy, the Greek paideia² way? We recognize that etymologically comes from Polity Press pedagogy, child, and agein, driving, which means art of driving the child.

Let us realize says Don Simon, covering in effect the role of pedagogy that only come or drive will prove that there is already great light to start looking for the truth.

1 Zambrano, María. *Filosofía y poesía*. Fondo de Cultura Económica. Mexico, D. F. 1996, p. 27

2 An important analysis on this conception is found in *Philosophical Anthropology of Education*, cf. Fullat, p. 21.

While certainly this situation must be expressed first considering that the educational power of Socrates, Plato had known from experience, should take shape in the dialogues of this and conquer the world, making clear understanding, through a broad reflection, its essence and its own end.³

But, of course, Don Simon, although the process is not exhausted conceptualization I have, I to you, a debt concept that is part of the same universe. Perhaps, is not light to know? Remember that knowing is remembering, and remembering is what is recognized as being. To know is to dispel the veil of forgetfulness, shade, for, in the light, be full,⁴ because the more convincing appears to be illuminate its true form, more can ensure its true meaning and its original⁵ value.

Of course, Marti, this assessment of the issue in terms of knowledge also connected, and was marked by Anaxagoras when he said: "There is my homeland," referring to the knowledge of cosmos. Now, in my view and well understood, this view of knowledge is essential and makes return our feelings about the institutional level, which formulated in today's world can rise above the same subject learner.

Naturally, more than what I see or say, I tell you what I think and, continuing the above reflection what should be questioned is, Don Simon, how an educational revolution is possible, as this, by itself, introduces a determined change in their same events that change the essence of man and society.

Well, we could talk if you will that from the first moment of development in the educational process of the human being; education begins with life and ends only with death. And since education is the origin and development of a process with a result, conceived by the Greeks under the phyo word derived from physics verb indicating become, produce beget, grow, then, in this area, both physics as paideia, become education and knowledge, and knowledge is humanity, fundamental institution of being.

Now, Marti, glimpsed so that rhymes perfectly with teaching knowledge, and teaching is to understand, is to use the understanding. Because, if we take a

3 Jaeger, Werner. *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. México, D.F. 1995, p. 488.

4 Zambrano, op cit., p. 31.

5 Jaeger, op cit., p. 7.

look at the formation of ancient civilization, wisdom recognized that nothing human is alien to education.⁶ Indeed, it is in this context, in which the frame, also a scientific environment is conducive to achieving an essential integrative thinking for a full life.

Surely, Don Simon, science is the set of human knowledge applicable to an order of objects, particularly intimate and interrelated.⁷

But on the other hand, at all times, it is the theoretical situation that demands a revolution which serves to explain in its dimension of human activity.

However, we should point out that, although it has been considered the Sophists as the founders of science education, since, in fact, laid the foundations of education and intellectual training, our poses and presupposes a revolution analogous to that of the Greeks, as a whole, pedagogy not only organizes and enriched before us, but extends in a direction that tries to reveal the event itself of the essential life of a culture but leads its validity this field. Anyway, this has been our purpose in the Latin American context. On the one hand, also remember what have done Montessori, Bello, Freire, Morin, Herbart and Pestalozzi, among others.

On the other hand, think that since man is to live, education must prepare for life,⁸ precisely so that this is not basking in the desert, but their knowledge is first. However, I consider that man is the only creature that requires education. And since man (anthropos) it is historical, biological and material nature (sarx), must be animal civilization (homo phantes) through the result of educational learning processes, collecting, processing, creation and transformation. In this perspective we understand education care (assistance, maintenance), discipline and instruction along with the culture. According to them the child is man - college - and apprentice.⁹

So says Don Simon, the task of pedagogue -parresia-¹⁰ implies project it to

6 Nicol, Eduardo. *Crítica de la razón simbólica*. Fondo de Cultura Económica. México, D. F. 2001, p. 84.

7 Vega Jiménez. Elsa. *José Martí. Pensamiento Educativo*. Faid Editores y Bolivariana Editores. Santiago de Cali. 2002, pp. 90.

8 Battle, Jorge Sergio. *José Martí Aforismos*. Centro de Estudios Martianos. La Habana. 2006, p. 118.

9 Kant, Immanuel. *Tratado de pedagogía*. Ediciones Rosaristas. Bogotá. 1985, p. 1.

10 Parrheshia or parresia: Practice of self. Technique that allows the teacher to use properly everything

creatively student behavior so that fits your specific obligations and socio-cultural needs, but above all, lead to revitalizing culmination of their educational process, intellectual and imaginative, so you can decide for yourself the way of learning, which is nothing more than becoming. Of course, Martí, which for this, we must talk to everyone in their language, is the tactic of the word. We must talk to their own language, in their own context, because the works and their creators are, so to speak, at the service of Instituted or contextualized meanings. Certainly, as claimed Yupanqui, live with the people; do not look from the outside.

By this I mean, educational institutions and parents, since the public of these companies is in them, conformation, illustration and conservation of traditional meanings and collective values.

For me, as you know, Don Simon, is frequently observed: Imitate. Do not! - We copy. Do not! - It's good, they tell us. It is American, we say.

Could it be that it is only good things American? We believe that we need to create.¹¹ Yes, Martí is inevitable, and definitely: We invent or we err.

I think this slogan yours, Don Simon, reaffirms that the fertile ground for creation is education, because it is precisely the sense to be different forms of social and individual existence, it means, the position of new determinations.¹² Remember that the ground for education is the nature of man.¹³ But also the object gap that occurs on the lay fills now therefore, aware of the hollowness education.

With it just sets the profile of the teacher; for he is, as Plato would say, an instrument used to teach and to distinguish the essence, as the shuttle it is to make your tissue.

In light of this event I will tell that I was in the classroom and broke suddenly the sun on a forest clearing, and there, blinking sudden light, I saw above the

that is effective for the work of transformation and improvement of his disciple. Foucault, Michel. *Hermenéutica del Sujeto*. Editorial Altamira. La Plata. 1996, p.72.

11 29 Martí, José. *Obras Completas*. Cuadernos de Apuntes. Cuaderno No.1. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1991, p. 16.

12 30 Castoriadis, Cornelius. *El Ascenso de la Insignificancia*. Ediciones Cátedra S. A. Madrid. 1998, p. 109.

13 31 Jaeger, op cit., p. 7.

yellowish grass straighten up, around the trunk black of the fallen the joyful clusters of new pine pines.

That we are: new pines!¹⁴ They replied the students. For we befall the new phenomenon of growing up, of knowledge and of the training. So I also would say Martí, the first school, then is the land on which the tree is rooted social. However, this overview of the educational reality is complicated to understand from the scope of the tensions and contradictions that lie in the complex computer technology interaction modalities such, different from our conceptions, because although also constitute academic schemes that characterize the process transformer of our times, exclude the affective and volitional. Sure, Don Simon, who with the computer of the late twentieth century comes a new concept of art because it is now society that is computerized.¹⁵

Of course, this is not an accusation, but to find why the educational building in the world retracts, it condenses and is filled with complex veils. We can certainly say that would be foolish to go against the myopic technical world. It would be myopic to want to condemn the technical world as a work of the devil,¹⁶ because with it has changed the organization of work and production, ways of thinking and lifestyles.

It should be recalled, Don Simon in this analysis perspectives showing the evolution that has taken the axiological pedagogy and in their practice and the impact on the social fabric. This has been characterized by the name of ancient methods and modern methods. Controversial situation day by day by the rejection of traditional versus new and innovative proposals that emerge long term but constitute traditional. The truth is, Martí, an educator in the current situation requires a new profile and an open and complex thought. Only with them can meet the different roles and commitments is asking education and conduct comprehensive training of student's subject to the most complex and dynamic network of relationships, attitudes and knowledge as you are setting the current culture (local, national and planetary).¹⁷ On the other hand,

14 32 Martí, José. *Antología Mínima. Medios de Propaganda*. La Habana. 1975, p. 103.

15 33 Fullat, Octavi. *Antropología Filosófica de la Educación*. Editorial Ariel, S.A., Barcelona. 1997, p. 76.

16 34 Heidegger. Martin. *Filosofía, ciencia y técnica*. Editorial Universitaria, S. A. Santiago, Chile. 2003, p. 100.

17 35 González Moena, Sergio. *Pensamiento Complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los Procesos Educativos*. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, D.C. 1997, p. 101.

if you look at the set of relationships and consider the particular intentions regarding the educational reality, the teacher is entrusted with the student element, who is leaving him and open to change, to make it work. And, since whatever their profession or trade, the teacher radiates. Creates around it is full of fresh, new ideas, like a fresh orange tree lurking thirst universe.¹⁸ Recall why the true being of the educator is his work educating. I understand, Mr. Simon, we must, first of all, decipher and unravel this knot where everything happens as in an exchange of events and circumstances.

But let's not forget, says Marti, who initiated the XXI century arise several proposals for pedagogical work. One is "the mediator Professor of Learning" in response to pedagogical change, is the role of teachers in their pedagogical serve as a mediator between the child's knowledge and appropriation of new knowledge, based on previous knowledge. Mediation is understood as holistic vision around and allows the learner to interact with axiological, social and personal aspects that result culturally literate democratically allowing emerging the new challenges of the globalizes world (Tebar, 2009, 103).

Sure, my dear Marti. Therefore, to contextualize the events and actions that interact in the pedagogical practice and implementation of methods that can be attributed to positive or negative references about the appropriation of behaviors that lead to the subject - object to change its internal and external reality. We could reference Montessori technology centers decrolianos interest, reference to the curriculum in Cousinet, co-management with projects Dewey or cooperative of Freinet involving child activity and the master's initiative and influence from the institutions¹⁹ (Not, 1994, 7-460).

Consequently, we must note, that if education and knowledge have also been modulated very heterogeneous forms in their proteic impression (change constantly) through its relationship with other sectors of culture - religious beliefs, aesthetic, production, technology - and the different psychic powers of man,²⁰ is their emergence however, that radiate to the idea of progress that accompa-

18 Carvajal R., Lizardo. La nueva alegría de leer, para Escribir. Poemia, su Casa Editorial. Cali, 2005, p. 15.

19 Louis Not, addresses the problems of education around the pedagogical dialectic and its method. Changes and regulations presented and manifested in the behavior change generated by knowledge pedagogies. Cf. Pedagogías del Conocimiento.

20 Paris, Carlos. Ciencia, tecnología y transformación social. Universidad de Valencia. Valencia. 1992, p. 70 et.

nies our conceptions of the human universe. Now, thinking about the technological, as you have rightly pointed out: Is not using your computer a seductive and insidious form of conditioning students to accept a technological culture?²¹

The matter requires absolute clarity that has several views, playing in this aspect, Don Simon. Anyway, but for now I find disconcerting, I think this discussion will treat with greater particularity in an upcoming commemoration of his birth.

But this dialogue, Don Simon, can make mention of Emile Durkheim²² attending expressed in his book *The Rules of Sociological Method* in which presents reasons of science and practice and social context. For example, before a social fact as the fulfillment of the functions in different roles around the right and customs it says “While agree with my own feelings and inwardly feel its reality, it does not cease to be objective; it is not I who made them, but I have received through education” (p.37). Argument highlights the formative components that interact internally and externally from the institutions established socially, which also integrate other factors that result in favor of the development of science and technology. Sure, Marti. But we must also highlight Bertrand Russell, who in his scientific perspective reflects on the model of education in a scientific society. His arguments show the imposition of the economic model and at the same time how education constitutes the cornerstone for perpetuating the system under elitists’ criteria losing its aims. He, with a deeper look reveals: “The ordinary men and women are expected to be docile, diligent, punctual, little think and feel satisfied They spend a lot of time outdoors and not learn in more than absolutely necessary” (p.195).

True, Marti must indicate the same way that it is not a homogeneous group but a succession of technical and historical facts provided, on the one hand, peculiar physiognomy and, secondly, characteristic linkages that will be affected for centuries by these phenomena constantly reorganize the different cultures.²³

You said it yourself, let then that’s the time to think fusion without confusion.²⁴ However, one thing is clear: we have entered the free space of the peda-

21 Laver, Murria. *Los Ordenadores y el Cambio Social*. Editorial Tecnos. S. A. Madrid. 1982, p. 63.

22 Emilio Durkheim in *fundamental works of philosophy*.

23 Laver, Murray, *ibid.*, p. 71.

24 Serres, Michel. *Los Cinco Sentidos*. Taurus Ediciones. Bogotá. 2003, p. 103.

gological dimension to realize that while modern man looks to the future and believe in the sense of the technological possibilities to conquer the world, the educator must plant new trees to grow and flourish in forests that shelter the shadows teaching.

CONCLUSIONS

We note that our conversation responds to the current vision of the master renovator thought, considering it as regards product of specific human actions on education, society and life.

Well, Don Simon: I do not say bye, because the generous men like you, have to meet often with the grateful men, who we are all of us.

And since learning is incorporated into human biology student, it must prosecute counselors and regulators educator driven by social and human events principles, through which you can establish and legitimize through knowledge and techniques the true being of the eminently human.

We may also indicate that this commemorative space for academic reflection on Simon Rodriguez and Jose Marti serves to refresh their ideas with academic teaching practice and specially to approach the event of knowledge and human know.

Let us conclude saying in the words of Popper and Heidegger: "Being better able to improve because being is happening".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Th. W. 1998. *Educación para la Emancipación*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Atencio, C. 2005. *Génesis de la Poesía de José Martí*. Costa Rica: Editorial Euned.
- Bachelard, G. 1999. *La Intuición del Instante*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. M. 1997. *Hacia una Filosofía del Acto Ético. De los Borradores y otros Ensayos*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- Batlle, J. S. 2006. José Martí Aforismos. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Bloch, M. 2000. Introducción a la Historia. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Carvajal R., L. 2006. La Nueva Alegría de Leer, para Escribir. Cali: Poemia.
- Castoriadis, C. 1998. El Ascenso de la Insignificancia. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
- Crespo Vásquez, S. F. 1955. Ideario Pedagógico de José Martí Tesis de Grado. Las Villas: Universidad de Oriente.
- Deleuze, G. 1977. Henri Bergson/Memoria y Vida. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Deleuze, G. y F. Guattari. 2003. Rizoma. Editorial Pre - textos, Valencia.
- Dewey, J. 2003. La Miseria de la Epistemología. Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.
- Díaz-Granados, J. L. 2003. Martí y Colombia. La Habana: Orbe.
- Dilthey, G. 1944. La Esencia de la Filosofía. Buenos Aires: Losada, S. A.
- Durkheim, E. 1999. Las reglas del método sociológico. Edición: Folio, S.A.
- Feliu Castelló, S. 2003. Ciencia y Verdad. Valencia: Marfil, S. A.
- Foucault, M. 1996. Hermenéutica del Sujeto. La Plata: Altamira.
- Fullat, O. 1997. Antropología Filosófica de la Educación. Barcelona: Ariel.
- Gadamer, H-G. 1999. ¿Quién Soy Yo y Quién Eres Tú? Barcelona: Herder, S.A.
- Gadamer, H-G. 1997. Mito y Razón. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- González Moena, S. 1997. Pensamiento Complejo. En torno a Edgar Morín, América Latina y los Procesos Educativos. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hegel, G. W. F. 1994. Fenomenología del Espíritu. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Hegel, G. W. F. 1992. *Creer y Saber*. Santafé de Bogotá: Norma, S. A.
- Heidegger, M. 2003. *Filosofía, Ciencia y Técnica*. Santiago de Chile: Universitaria, S. A.
- Hernández Ocaris, R. 1999. *Simón Rodríguez Pensamiento Educativo. Páginas Escogidas*. Santiago de Cali: FAID.
- Husserl, E. 1962. *Lógica Formal y Lógica Trascendental*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jaeger, W. 1995. *Paideia: Los Ideales de la Cultura Griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo Uribe, J. 2002. *Historia de la Pedagogía como Historia de la Cultura*. Bogotá: Alfaomega colombiana, S. A.
- Kant, I. 1985. *Tratado de Pedagogía*. Bogotá: Ediciones Rosaristas.
- Laver, M. 1982. *Los Ordenadores y el Cambio Social*. Madrid: Tecnos, S. A.,
- Locke, D. 1997. *La Ciencia como Escritura*. Madrid: Cátedra, S. A.
- Locke, J. 1999. *Ensayo sobre el Entendimiento Humano*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Martí, J. 1975. *Antología Mínima*. La Habana: Medios de Propaganda.
- Martí, J. 1959. *Versos (Selección)*. La Habana: Lex.
- Martí, J. 2002. *Obras Completas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Nicol, E. 2001. *Crítica de la Razón Simbólica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Not, L. 1994. *Las Pedagogías del conocimiento*. Colombia: Fondo de cultura Económica. S.A. De C.V.
- Ortiz-Osés, A. 2005. *Del Sentido de Vivir y otros Sinsentidos*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- París, C. 1992. *Ciencia, Tecnología y Transformación Social*. Valencia: Universidad de Valencia.

Platón. 2002. *Cratilo o del Lenguaje*. Madrid: Trotta, S. A.

Pupo Pupo, R. 2007. *El Ensayo como Búsqueda y Creación. Hacia un Discurso de Aprehensión Compleja*. México: Universidad de la Chontalpa.

Rodríguez C., A. et al. 2002. *Veinte Años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre Mitos y de Realidades*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Russell, B. 1931. *La perspectiva científica*. Editorial: Los grandes pensadores.

Serres, M. 2003. *Los Cinco Sentidos*. Bogotá: Taurus Ediciones.

Tébar Belmonte, L. 2009. *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.

Vega Jiménez, E. 2002. *José Martí, Pensamiento Educativo*. Santiago de Cali: Faid Editores y Bolivariana Editores.

Zubiri, X. 1989. *Estructura Dinámica de la Realidad*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

CAPÍTULO 4

Formación en ciencia, tecnología y sociedad, a partir de la perspectiva internacional, en torno al currículo y formación del profesorado

Carlos Alberto Quintero Cano¹, Ph. D.

“Educar es proponer modelos, elegir modelos Confiriéndoles una nitidez, una perfección, en suma un estilo que La realidad habitual puede lograr”.

G. Snyders

Introducción

La formación en Ciencia, Tecnología y Sociedad, CTS, surge de necesidades formativas derivadas de la puesta en marcha de la Ley General de Educación (ley 115 de 1994) en Colombia, la cual incorpora en el currículum y planes de estudio de la Educación Básica y Media, Art. 23, el área de Tecnología e Informática.

La implementación del área de *Tecnología e Informática* en el currículo y los planes de estudio, requieren de recursos y materiales adaptados a la evolución disciplinar, según indican fuentes tales como el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN.

En este marco pretendemos presentar una alternativa a la actual consideración del área de *Tecnología e Informática*, con un enfoque CTS. Esta perspectiva pone el acento en la alfabetización científica y tecnológica del alumnado, integrando una visión social. El eje que vertebra la propuesta CTS, desde una

¹ El presente Artículo es resultado de Investigación “Diseño, experimentación y evaluación de materiales curriculares en el Marco del enfoque CTS”.

perspectiva educativa, es conseguir una *educación ciudadana sólida científicamente para un ejercicio responsable y activo en las decisiones políticas que atañen a la vida de la ciudadanía*.

Propuesta didáctica fundamentada por tanto en el *Movimiento Ciencia, tecnología y Sociedad “CTS”*, cuyos planteamientos servirán de punto de partida para la innovación curricular del *área de tecnología e informática*, replanteándonos nuevos contenidos, métodos de enseñanza y formas de evaluar, para orientar la educación tecnocientífica hacia el aprendizaje de la participación como elemento central de la educación ciudadana.

Perspectivas de formación (CTS)

En sus inicios, los cambios educativos se basan, en la nueva forma de concebir la ciencia y la tecnología desarrollada por los enfoques CTS. Sin embargo, esos enfoques no constituyen un campo de trabajo homogéneo por la existencia de dos grandes tradiciones: la europea y la norteamericana.

A pesar de las diferencias de estilo y de contenidos, esas dos tradiciones CTS, debido a la *diversidad de sus perspectivas* y ámbitos de trabajo (investigación académica, por un lado; política y educación, por otro), se constituyen en elementos complementarios de una visión crítica de la ciencia y la tecnología, como se muestra en las siguiente consideraciones:

- El desarrollo científico-tecnológico es un proceso conformado por factores culturales, políticos y económicos, además de epistémicos. Se trata de valores e intereses que hacen de la ciencia y la tecnología un proceso social.
- El cambio científico-tecnológico es un factor determinante que contribuye a modelar nuestras formas de vida y nuestro ordenamiento institucional; constituye un asunto público de primera magnitud.
- Se comparte un compromiso democrático básico.
- Por tanto, se debería de promover la evaluación y control social del desarrollo científico-tecnológico, lo cual significa construir las bases educativas para una participación social formada, así como crear los mecanismos institucionales para hacer posible tal participación (González García et al., 1996).

Actualmente se considera, entonces, que, la educación en la perspectiva CTS, dentro del sistema educativo Europeo (alta iglesia) y Norteamericano (baja iglesia), no es sólo un medio para el conocimiento de temas actuales y de

interés, sino una base *formativa* necesaria para hacer posible la participación democrática de los ciudadanos en la toma de decisiones sobre la orientación del desarrollo tecnocientífico. Sin olvidar el estímulo de vocaciones científicas que supone hallar la ciencia como algo próximo a las inquietudes e intereses humanos (Martín López. et. al, 1998).

En este sentido, los planteamientos CTS abogan por la participación pública en las decisiones sobre el control del desarrollo tecnológico, pero también en la propia evaluación del mismo. Por ello, la necesidad de *formación* en temas relacionados con la ciencia, la tecnología y sus implicaciones sociales en la actualidad, resulta decisiva para la participación democrática en las decisiones sobre el desarrollo tecno-científico. Consideración, que se toma como base para abordar el estudio de la formación en CTS en Europa y Estados Unidos.

Modelo CTS en España

A continuación se aborda el estudio de la formación de CTS, en España como referente cultural de la formación CTS, en Colombia, ámbito de nuestro estudio.

La materia CTS, en España se introduce por el Ministerio de Educación y Cultura, como asignatura optativa en todos los bachilleratos de la LOGSE, tramo 16-18 años (resolución de 29 de diciembre de 1992) y haberse constituido en añadido transversal para asignaturas de ciencias de la ESO, tramo 14-16 años (e.g. «Biología», «Física» o «Química», en 2º del nuevo bachillerato —Boletín Oficial del Estado, BOE, 21-10-92).

La materia plantea dentro de sus objetivos, contribuir a que las alumnas y los alumnos desarrollen las siguientes capacidades:

- Comprender la influencia de la ciencia y la técnica en la evolución de las sociedades, así como los condicionamientos históricos y sociales en la creación científica y tecnológica.
- Analizar y valorar las repercusiones sociales, económicas, políticas y éticas de la actividad científica y tecnológica.
- Aplicar los conocimientos científicos y tecnológicos adquiridos en el estudio y valoración de problemas relevantes en la vida social.
- Utilizar los conocimientos sobre las relaciones existentes entre ciencia, tecnología y sociedad, para comprender mejor los problemas del mundo en el que vivimos, buscar soluciones y adoptar posiciones basadas en jui-

cios de valor libres y responsablemente asumidos.

- Apreciar y valorar críticamente la capacidad potencial y las limitaciones de la ciencia y la tecnología para proporcionar mayor grado de bienestar personal y colectivo.
- Adquirir una mayor conciencia de los problemas ligados al desarrollo desigual de los pueblos de todo el mundo y adoptar una actitud responsable y solidaria con ellos.
- Analizar y evaluar críticamente la correspondencia entre las necesidades sociales y el desarrollo científico y técnico, valorando la información y participación ciudadanas como forma de ejercer un control democrático del mismo.

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos, la asignatura oficialmente queda dividida en cinco bloques (BOE, 29-1-93):

- Ciencia, técnica y tecnología: perspectiva histórica.
- El sistema tecnológico
- Repercusiones sociales del desarrollo científico y técnico.
- El control social de la actividad científica y tecnológica.
- El desarrollo científico y tecnológico: reflexiones filosóficas.

El primer bloque, trata la perspectiva histórica; se abordan el origen del pensamiento científico, el papel de la tecnología en la Revolución Industrial y el papel de la técnica en el proceso de hominización. El segundo, el sistema tecnológico, se ocupa de los componentes de ese sistema: conocimiento, recursos técnicos, capital y contexto social. El tercer bloque, repercusiones sociales, se centra en los distintos tipos de consecuencias sociales y ambientales del desarrollo científico-tecnológico: económicas, demográficas, reducción de la biodiversidad, etc. El cuarto bloque, aborda los temas sobre: el problema de la regulación pública del cambio científico-tecnológico, la evaluación de tecnologías o el control de mercado. Y por último, en el quinto bloque, se plantean diversos problemas éticos, estéticos y, en general, filosóficos, sobre la moderna «cultura tecnológica».

Como fuente de consulta, para el desarrollo de los temas propuestos se encuentran los libros de Barnes (1982 y 1985), Collins y Pinch (1993), Latour (1987), Latour y Woolgar (1979/1986) y Woolgar (1988), de González García (1997) e Iranzo (1995).

Por otra parte, los proyectos de innovación curricular de carácter CTS, investigación didáctica y formación del profesorado en España y Portugal, se abordaron en diferentes comunicaciones que ilustran sobre la forma en que se había incorporado la dimensión CTS, en los libros y manuales de ciencias en Portugal y España, las percepciones y prácticas del profesorado, los posibles cambios en las percepciones del alumnado y algunas experiencias en la formación del profesorado (Martins & Membiela 2001, p.23-24; Caamaño y Vilches 2001, p.21-22).

Modelo CTS en los Estados Unidos.

En este epígrafe se estudia la formación de CTS en Estados Unidos, en correspondencia a los enfoques y objetivos propuestos.

Garritz (1994), plantea que la educación de CTS en Estados Unidos (Baja iglesia) parte de la National Science Teachers Association, NSTA, que ha definido al enfoque ciencia-tecnología-sociedad (CTS) como la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia en el contexto de la experiencia humana. Adicionalmente, esta misma asociación ha identificado once características o estrategias didácticas que se incluyen en los programas CTS:

- La identificación de problemas sociales relevantes para el estudiantado y de interés e impacto local o mundial.
- El empleo de recursos locales (humanos y materiales) para localizar la información que se empleará en la resolución del problema.
- La participación activa de los estudiantes, en la búsqueda de información que pueda ser aplicada para resolver problemas de la vida real.
- La extensión del aprendizaje más allá del período de la clase, del salón y de la escuela.
- El enfoque hacia el impacto de la ciencia y la tecnología sobre los estudiantes, de forma individual.
- La visión de que el contenido científico va más allá que un conjunto de conceptos que los estudiantes deben dominar para responder sus exámenes y aprobar.
- El énfasis en el proceso de adquisición de las habilidades que los estudiantes requieren para resolver sus propios problemas.
- La intensificación de la orientación vocacional hacia las carreras científicas o técnicas.

- La oferta de oportunidades a los estudiantes para actuar en sus propias comunidades y colaborar en la solución de los problemas detectados.
- La identificación de los medios por los cuales la ciencia y la tecnología tendrán impacto sobre la sociedad en el futuro.
- La cesión de cierta autonomía a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Los programas didácticos se guían por los siguientes objetivos o propósitos:

- Preparar a los estudiantes para usar la ciencia y la tecnología en el entendimiento y mejoramiento de su vida diaria
- Aplicar el conocimiento científico en la vida cotidiana e introducir las implicaciones sociales y ambientales del desarrollo científico y tecnológico.
- Utilizar los aspectos y problemas sociales para lograr satisfacer las necesidades de nuestra sociedad y nuestros estudiantes.
- Hacer énfasis en todos los niveles sobre la relevancia social y humana de la ciencia.

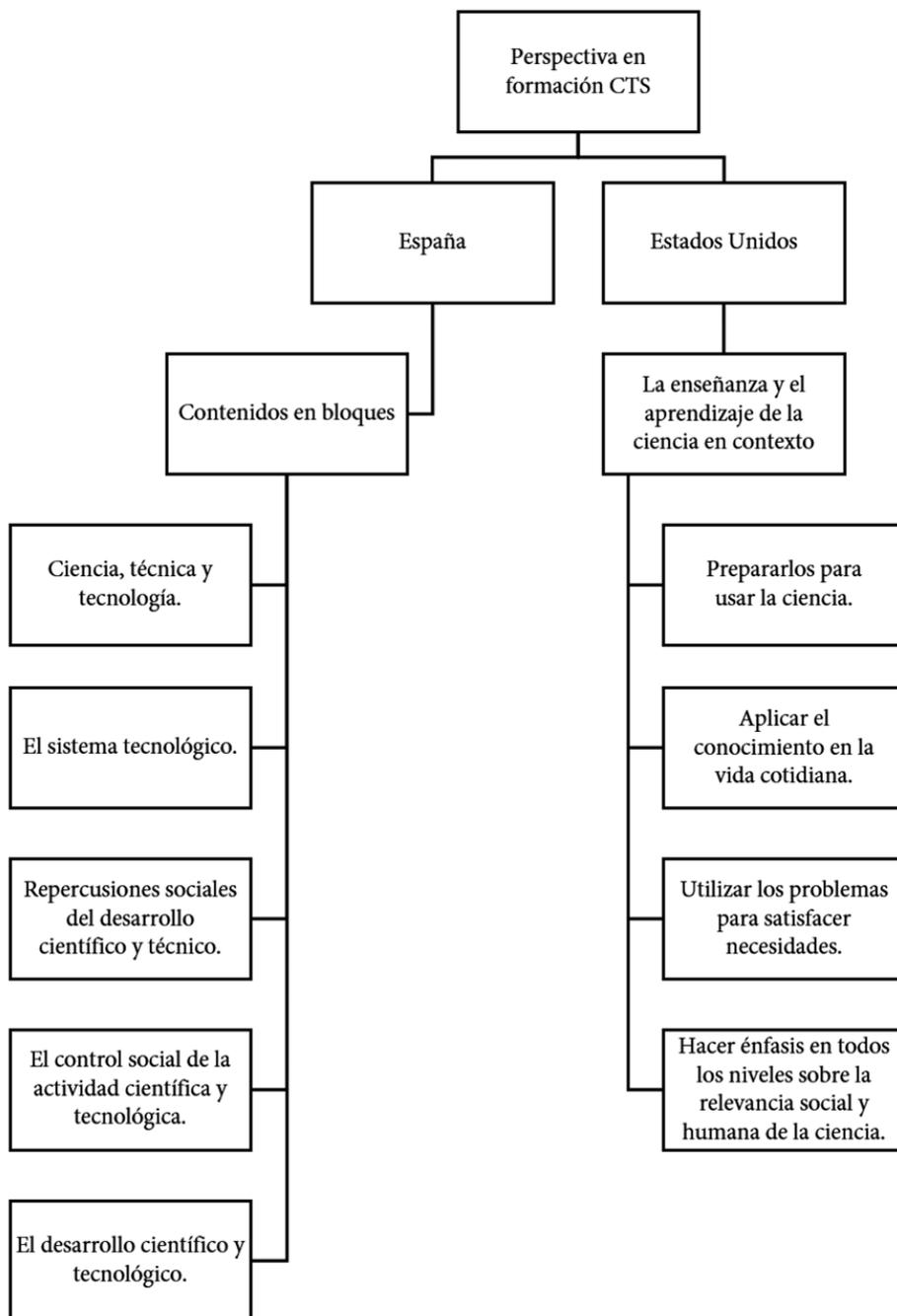
Programas y objetivos que buscan según Yager (1992), dedicar esfuerzos para formar ciudadanos informados que sean capaces de tomar decisiones cruciales sobre problemas y asuntos actuales, y de emprender acciones personales derivadas de tales decisiones.

En esta línea se destacan algunos proyectos tales como: Proyecto desarrollado por la División de Educación Química de la ACS, Scope, Sequence and Coordination” (SS&C), de la NSTA, y el Proyecto 2061 de la AAAS, Química del Consumidor, de Carl Zinder, entre otros.

Asimismo, la publicación presentada por la *International Council of Associations for Science Education* (1992), compila algunos ejemplos de reforma de la educación con el enfoque CTS, alrededor del mundo. Presenta algunos casos como el de Australia, Botswana, Canadá, Corea, Holanda, Hong Kong, India, Indonesia, Inglaterra, Israel, Nigeria y Taiwán.

En síntesis, se observa que la formación en CTS, en Europa y Estados Unidos ha constituido la base del modelo alternativo CTS. Este se presenta como una nueva alternativa hacia la innovación del proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación se presenta en la figura 1.

Figura 1. Comparativo de perspectiva internacional en contenidos CTS.



Por otra parte, se nota su influencia con respecto a los factores políticos, económicos, sociales, culturales y científicos/tecnológicos en la sociedad.

Tendencia latinoamericana en Ciencia, Tecnología y Sociedad “CTS”

La influencia y expansión que se presenta en América Latina es catalogada por Vaccarezza(1998), pasa de un status de movimiento al de campo, es decir, tiene una fundamentación interdisciplinar y multidisciplinar por determinados objetos o problema sociales afrontados.

En este sentido se concreta la panorámica de campo CTS en América Latina en la variedad de objetivos y problemas de análisis que contemplan en su matriz disciplinar. En esta área de trabajo se agrupan temáticas que incluyen políticas científicas y tecnológicas, gestión tecnológica, proceso de innovación y cambio técnicos en el sector productivo, el progreso de las disciplinas y comunidades científicas, entre otras.

Por consiguiente el movimiento CTS Latinoamericano presenta características que circundan entre el conocimiento epistemológico, campo de conocimiento, independencia de actuar de algunos sectores-investigación vs intervención organizacional, presentan independencia ideológica, que interactúa en la sociedad, generando tejido social.

De ahí que en el campo de la investigación presenta obstáculos por la inestabilidad política, oscurantismo ideológico, autoritarismo y baja inversión en materia de Investigación y Desarrollo. En el campo de la intervención pública se complejiza a partir de los actores sociales intervinientes. En el campo de la educación requiere de mayor atención en los procesos de educación del individuo, enfatizando en los problemas de la ciencia y la tecnología que permitan la intervención, comprensión. Kreimer (2015), muestra el proceso evolutivo en tres (3) generaciones: la primera representada por el Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Sociedad, PLACTS, centra su atención en cuestiones políticas que académicas. La segunda se ubica fuera del contexto Latinoamericano participó de la preocupación política y se posicionó en la institucionalización académica, siendo contundente en la investigación rigurosa. La tercera se orienta a la formación de investigadores con énfasis académico.

A manera de síntesis, en América Latina la deliberación sobre CTS ha derivado más bien hacia la naturaleza de un campo de conocimiento, que hacia

la conformación de un movimiento social. Los orígenes de la problemática de CTS, independiente de su enfoque o perspectiva hipotética parece estar implicada con una militancia crítica de la ciencia y la tecnología.

Propuesta CTS en la enseñanza de las ciencias

Para comenzar, CTS se enfrenta a la visión tradicional o concepción heredada de la ciencia, según la cual la actividad científica tiene como fin el descubrimiento de nuevos conocimientos sobre la realidad, con lo que sería objetiva y neutral. Por consiguiente, la perspectiva CTS supone una nueva consideración de las relaciones entre esos tres conceptos que permitan una visión más ajustada y crítica de las mismas. Además, intentar promover la participación pública de los ciudadanos en las decisiones que orientan el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Al considerar primero, que el núcleo central del enfoque CTS en la enseñanza de las ciencias, es hacer explícitas las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. Con esto ha contribuido en gran medida a clarificar las relaciones existentes entre la filosofía de la ciencia, la más reciente filosofía de la tecnología, la historia de la ciencia y la tecnología, así como los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, desarrollados sobre todo a partir de los años 70 del siglo XX (Acevedo, 1997, p.287-292; Bernal, 1964; Bijker, Hughes y Pinch, 1987; Bunge, 1999; Echeverría, 1999; Cardwell, 1994; Iranzo y Blanco, 1999; González-García, López-Cerezo y Luján, 1996; Iranzo et al., 1995; Kranzberg, 1990; Lamo, González y Torres, 1994; Matthews, 1994; Mitcham, 1989; Smith y Marx, 1994; Solís, 1998; Vázquez, Acevedo, Manassero y Acevedo, 2001. (Acevedo, 2002).

En la segunda consideración, Ronald D. Archer (Garritz, 1994) expresa que, CTS se basa en el desarrollo de actividades enfocadas a la toma de decisiones, relacionadas con aspectos sociales del mundo “real”, que tienen un contenido importante de ciencia y de técnica; el contenido científico se construye sobre una base de “necesidad de conocer”, que también provee al alumno de la capacidad de razonamiento crítico para considerar otros aspectos que serán de importancia en el siglo XXI.

En este sentido, Wood-Robinson (1998), expresa que los ciudadanos que forman parte de la sociedad actual necesitan ser capaces de reconocer y comprender los avances que la Ciencia y la Tecnología ofrecen a la sociedad, ya

que la clave está en el “para qué” es producido y, sobre todo, “para quién” se destinan los beneficios. Asimismo, Yager (1992), expresa que resulta esencial en el enfoque CTS dedicar esfuerzos para formar ciudadanos informados que sean capaces de tomar decisiones cruciales sobre problemas y asuntos actuales, y de emprender acciones personales derivadas de tales decisiones.

Razones por las cuales, el enfoque CTS no es una forma especial de educación (como la educación ambiental, la educación para la salud, etc.); no es tampoco una manera de ordenar contenidos en el currículo o de seleccionarlos, son otras las vías que caracterizan a esta corriente CTS “Es una reforma educativa que implica un cambio de gran alcance en el que los contenidos pierden su importancia relativa y el medio de instrucción resulta ser lo más relevante”.

Quedaría pues, hacer un esfuerzo para diferenciar entre los contenidos disciplinares de los cursos de Ciencias, que encuentran su justificación en la lógica de las diferentes disciplinas científicas y en los conocimientos y habilidades requeridas en futuros estudios académicos, y los contenidos CTS cuyos criterios de selección intentan ajustarse a los intereses y motivaciones del alumnado y a sus necesidades como futuros ciudadanos y ciudadanas (Fumagalli, 1995).

Diferencias, que son tenidas en cuenta en la enseñanza CTS para la alfabetización científica y tecnológica. Por lo tanto, propone diversos objetivos, que van desde aquellos más centrados en los conocimientos, hasta los que hacen mayor hincapié en los aspectos actitudinales y axiológicos (valores y normas), lo cual puede destinarse a:

- Incrementar la comprensión de los conocimientos científicos y tecnológicos, así como sus relaciones y diferencias, con el propósito de atraer más alumnado hacia las actividades profesionales relacionadas con la ciencia y la tecnología.
- Potenciar los valores propios de la ciencia y la tecnología para entender mejor lo que éstas pueden aportar a la sociedad, prestando también especial atención a los aspectos éticos necesarios para su uso más responsable.
- Desarrollar las capacidades de los estudiantes para hacer posible una mayor comprensión de los impactos sociales de la ciencia y, sobre todo, de la tecnología, permitiendo así, su participación efectiva como ciudadanos en la sociedad civil. Este punto de vista es, sin duda, el que tiene mayor interés en una educación obligatoria y democrática para todas las personas.

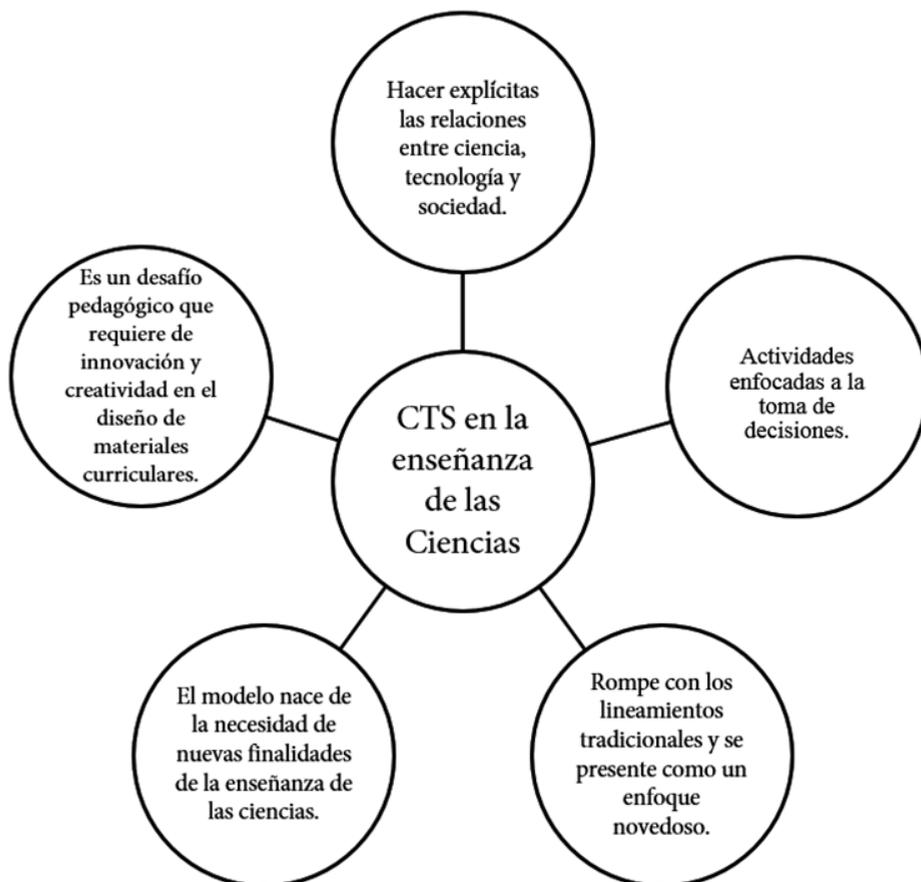
En síntesis, el modelo alternativo CTS, surge a partir de la necesidad de nuevas finalidades para la enseñanza de las ciencias en el siglo XXI, depositando su responsabilidad y potencial en la educación para formar ciudadanos informados, responsables y capaces de tomar decisiones razonadas y democráticas en la sociedad civil. El acento en el cambio de concepción ciudadana de la ciencia, lleva a dirigir la atención sobre las concepciones de la ciencia que tienen los estudiantes. Aspecto éste, importante de cara a valorar las aportaciones del enfoque CTS.

Razones de peso que tienen trascendencia para la presentación de una propuesta que innove el área de tecnología e informática a partir de los lineamientos de CTS, es decir, una propuesta que rompa con los lineamientos tradicionales y se presente como un enfoque novedoso, donde se trate, más que de manipular información, de propiciar espacios que le permitan al estudiante articular conocimientos, desarrollar habilidades para el diálogo y la argumentación, sobre la base de problemas del desarrollo científico-tecnológico.

Así pues, se plantea la propuesta innovadora desde el currículo y la formación del profesorado para el diseño, experimentación y evaluación de los materiales curriculares para la formación en CTS en el área de tecnología e informática como una línea alternativa de aprendizaje con base en la iniciativa Europea y Norteamericana y adhiriendo iniciativas propias del Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Sociedad “proceso evolutivo generacional” (Kreimer, 2015, p3), es decir, parte de la comprensión de la dimensión social de la ciencia y la tecnología, desde el punto de vista de sus antecedentes sociales como de sus consecuencias sociales y ambientales. De ahí que, se proponga un innovador enfoque para la formación educativa, adecuada a la concepción CTS, a partir de la actual sociedad del conocimiento y de la globalización de los mercados en correspondencia con la dinámica social. Se representa en la figura 2.

En consecuencia, la configuración de esa formación como el diseño o creación de materiales ajustados a esa nueva línea de enfoque, es un reto a nivel pedagógico que implica procesos de innovación que afectan tanto a los materiales curriculares como a las formas de enseñar. El reto consiste en la fundamentación curricular y la formación del profesorado para diseñar materiales curriculares a esta nueva concepción, experimentar su potencial pedagógico en el aula y evaluar su impacto en la formación de los alumnos.

Figura 2. Innovador en foque en la enseñanza de las ciencias.



Integración CTS en el currículo escolar

Son diversos los planteamientos sobre la orientación educativa de la perspectiva CTS en las diferentes propuestas curriculares. Dichos planteamientos varían, desde quienes propugnan la completa reestructuración de los contenidos sobre ciencia y tecnología en todas las etapas educativas, hasta quienes, más moderadamente, defienden la inclusión de enfoques CTS en las materias específicas o la creación de una materia con ese nombre (Waks, 1990).

Acevedo (1996) plantea que, «desde la década de los 80 la perspectiva que se centra en las interacciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad, CTS, está

intentando orientar en diversos países del mundo las finalidades, objetivos y materiales curriculares de la enseñanza de las ciencias físico-naturales en la Educación Secundaria. En España, la introducción de los enfoques CTS es todavía más reciente, aunque estos están empezando a aflorar con cierta intensidad aprovechando quizás la coyuntura positiva que ofrece el marco de la nueva ordenación del sistema educativo y la reforma curricular (BOE nº 25, 29 de enero de 1993).

Desde esta perspectiva, la orientación educativa CTS facilita las innovaciones en los *currículos* de ciencia y tecnología en todos los niveles de enseñanza, de acuerdo con las nuevas finalidades para la educación científica y tecnológica que se precisan en el siglo XXI.

Así pues, en el ámbito educativo, la educación CTS implica y conlleva a una innovación del currículo (Acevedo 1997; Vázquez, 1999), destinada a promover una extensa alfabetización científica y tecnológica, de manera que se capacite a todas las personas para poder tomar decisiones responsables en cuestiones controvertidas, relacionadas con la calidad de las condiciones de vida en una sociedad cada vez más impregnada de ciencia y tecnología (Manassero, Vázquez y Acevedo, 2001).

En este sentido, debido a sus finalidades y objetivos, la educación CTS, en secundaria suele considerarse, sobre todo, una innovación del currículo escolar (Acevedo 1997; Vázquez, 1999), que da prioridad a los contenidos actitudinales (cognitivos, afectivos y valorativos) y axiológicos (valores y normas), relacionados con la intervención de la ciencia y la tecnología en la sociedad (y viceversa). Su propósito es formar personas capaces de actuar como ciudadanos responsables que puedan tomar decisiones razonadas y democráticas sobre estos problemas en la sociedad civil. Por tal razón, las relaciones mutuas entre ciencia, tecnología y sociedad en los currículos de ciencias para la educación secundaria no supone ninguna desviación en la enseñanza de las ciencias (Acevedo y Acevedo, 2002), sino que, como propuesta educativa general, constituye un nuevo planteamiento radical del *curriculum* en todos los niveles de enseñanza, que tiene como principal finalidad dar una formación en conocimientos y, especialmente, en valores que favorezca la participación ciudadana responsable y democrática en la evaluación y el control de las implicaciones sociales de la ciencia y la tecnología (Waks, 1996).

En este sentido, la educación en CTS contribuye al desarrollo de una nueva forma de enseñanza de las ciencias a partir del currículum (Prieto Ruiz, T. 1997). Las opciones tomadas en el diseño del área CTS aconsejan el empleo de uno y otro enfoque (alta o baja iglesia) en los proyectos curriculares, estableciendo la proporción aconsejable entre las unidades y actividades didácticas de uno y otro tipo (Acevedo, P., Acevedo J. A. 2002).

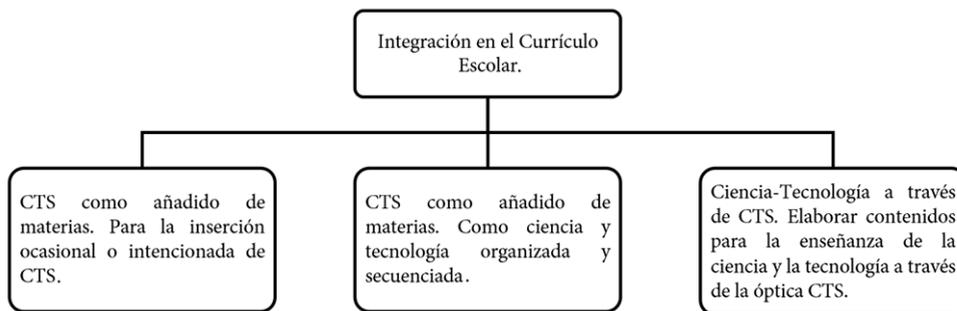
Dentro de estos dos enfoques se presentan formas variadas o heterogéneas en su orientación y desarrollo CTS. Al respecto, para el caso de la educación es necesario abordar el estudio de la organización del currículum para aclarar la relación entre educación CTS, Educación Científica y la Educación Tecnológica al momento de su implementación (Acevedo, P., et al., 2002).

La introducción de CTS en el currículum escolar puede adoptar, según países distintas modalidades que se pueden sintetizar en:

- *CTS como añadido curricular* bajo la forma de asignatura optativa u obligatoria, define su objetivo en transmitir al alumnado de diversas especialidades una conciencia crítica e informada sobre ciencia-tecnología, mostrando, por ejemplo, los límites ecológicos del desarrollo económico y tecnológico.
- *CTS. como añadido de materias*, ciencias particulares con añadido CTS de los temarios correspondientes; su objetivo en la modalidad educativa, es concienciar a los estudiantes sobre las consecuencias sociales y ambientales de la ciencia y la tecnología.
- *Ciencia-Tecnología a través de CTS*, consiste en reconstruir los contenidos de la enseñanza de la ciencia y la tecnología a través de una óptica CTS, cuyo objetivo está en capacitar al estudiante en el uso y comprensión de conceptos científicos (González García et al., 1996; Sanmartín et al., 1992).

Modalidades que se aplican proporcionalmente en mayor o menor medida en los contextos educativos tradicionales; por ejemplo, se logra posicionar los conocimientos sobre CTS, como añadido curricular inicialmente, para continuar con la implementación de las demás modalidades. Esto implica que el modelo de formación se inserte en las propuestas planteadas desde los enfoques. A continuación se presenta en la figura 3.

Figura 3. Propuesta para la inserción en el currículo escolar



En síntesis, la integración CTS en el curriculum en los países desarrollados, es un hecho, pues se presenta en las diferentes opciones, pero al mismo tiempo presenta en su temática un abanico de propuestas que son tema de discusión, actualmente. En este sentido, se incorpora la presente investigación en innovar la asignatura de ciencia y tecnología mediante la implementación del innovador enfoque CTS a través del diseño, experimentación y evaluación de materiales curriculares para la formación en CTS.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación CTS

Los diferentes argumentos epistemológicos, ideológicos y psicológicos, en relación con la naturaleza del conocimiento escolar, tienen su correspondiente reflejo en las diferentes tendencias didácticas presentes, tanto en el ámbito de las ciencias de la naturaleza como de las ciencias sociales. Así podemos identificar distintas líneas de trabajo:

- Enfoque academicista. Propio de la enseñanza tradicional de la ciencia. Enfoque que atribuye al conocimiento científico un valor intrínseco, de la forma que la ciencia se convierte en el punto de referencia casi exclusivo a la hora de secuenciar y organizar los contenidos escolares (García, 1998).
- Enfoque del cambio conceptual. Se propone la sustitución, mediante la instrucción, de las ideas instintivas de los alumnos por las ideas científicas. Perspectiva más conocida en el ámbito didáctico, pues en ella se sitúan los principales enfoques existentes en la actualidad sobre la enseñanza de las ciencias.

Como contenidos de formación, Gil (1994), plantea:

- Contenidos conceptuales, en los que se pretende sustituir el conocimiento cotidiano por el científico.
- La metodología científica, en la que se pretende sustituir los procedimientos propios del conocimiento cotidiano por los procedimientos propios de la ciencia.
- “Hacer” ciencia, a partir de la resolución de problemas entendida como investigación, enfoque que pretende propiciar un cambio conceptual, actitudinal y metodológico en el pensamiento de los alumnos, para aproximarlos al conocimiento científico.
- Papel que desempeña la ciencia en la sociedad, en la que se pretende que el alumno comprenda la función social de la ciencia, las interacciones ciencia-tecnología-sociedad.

Al contrastar los cuatro contenidos de formación se presentan grandes diferencias entre ellos, tanto epistemológicas como didácticas, pero tienen una característica común: el marco de referencia básico para la determinación del conocimiento escolar es el conocimiento científico. En las tres primeras, la meta a alcanzar es la ciencia, pues los sujetos tienen que cambiar sus ideas para aproximarlas a las ideas científicas. La cuarta opción plantea una preocupación por la función social de la educación, que la caracteriza como una tendencia intermedia entre las tres anteriores y las opciones más interdisciplinares y globalizadoras (García, 1998).

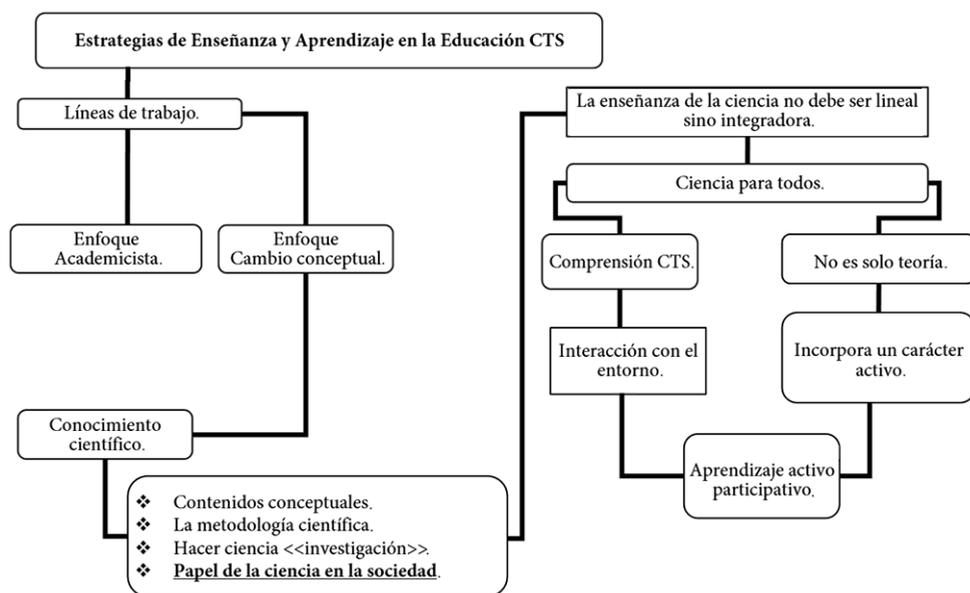
En este caso, el cuarto contenido de formación señalado en las relaciones Ciencia-Tecnología-Sociedad, CTS, se sitúa en un amplio movimiento, desarrollado en la última década, en el ámbito de las ciencias experimentales. Ya que, hace la revisión del papel que debe tener la ciencia en la determinación del conocimiento escolar, en el que se cuestiona el supuesto de que hay que sustituir sin más, el conocimiento cotidiano por el científico.

En este sentido, Polán (1993, p.69) expresa: «una enseñanza de las ciencias para todos los ciudadanos que, lejos de plantearse como una fuente de futuros científicos, se concibe como un medio para democratizar el uso social y político de la ciencia». En esta línea, se señala que el currículo obligatorio debe propiciar, más que la formación de futuros científicos, la educación de los ciudadanos en una cultura científica básica, capacitándolos para interpretar los fenómenos naturales y para actuar de forma crítica y responsable ante los problemas sociales relacionados con la ciencia (Del Carmen, 1994).

Por tanto, parece que empieza a haber un cierto consenso en que la enseñanza de la ciencia debe presentar una ciencia que no sea exclusivamente analítica, que no sea lineal, sino integradora; no reduccionista sino compleja; que no sea neutra ni aséptica, que se contextualice e involucre en la problemática socio-ambiental, que sea útil para un tratamiento adecuado de dichos problemas. Que sea progresista y liberadora, de forma que la cultura científica posibilite la formación de ciudadanos más críticos con la actuación de los técnicos y capaces de gestionar su entorno, que enfrente los problemas abiertos y ambiguos que plantea la realidad, que suponga la democratización del uso social y político de la ciencia (García et. al., 1998).

En síntesis, el cuarto contenido de formación (CTS) propone la reorganización del conocimiento cotidiano de los sujetos, en el sentido de hacerlo más complejo, integrando e incorporando las aportaciones de muy diversas fuentes y no sólo del conocimiento científico, planteando la sustitución no de lo cotidiano por lo científico, sino de lo simple por lo complejo (que exista la interdependencia ente el conocimiento cotidiano, el conocimiento científico y conocimiento técnico-práctico). En otras palabras, “ciencia para todos” asumida por un currículo disciplinar que parte de la lógica de ciencias concretas (Gil, 1994). Como se observa en la figura 4.

Figura 4. Visión de la no linealidad en la enseñanza de las ciencias y entorno.



En años recientes, se formulan mejoras al modelo último que pretenden cubrir nuevas exigencias sociales desde la globalización de los mercados y la sociedad del conocimiento. Martín y López (1998), presentan una propuesta que incorpora dos aspectos, igualmente, relevantes para responder a las intenciones de comprensión del fenómeno tecnocientífico y de participación social en su desarrollo.

En primer lugar, debe plantear sustantivamente una comprensión de la ciencia, la tecnología y la sociedad, así como sus correspondientes interacciones tanto en el plano conceptual como en su desarrollo histórico. Más aún, debe propiciarse un acercamiento de los jóvenes a las claves de la interpretación del desarrollo del conocimiento desde una perspectiva de contextualización social, tanto en su gestación como en las aplicaciones del mismo.

En segundo lugar, la presencia de la materia en los currículos de diferentes países se debe, en buena medida, a que la propia naturaleza del movimiento CTS (en concreto la llamada *Baja Iglesia* en la terminología de Fuller) ha propugnado su implantación educativa como forma de estimular la responsabilidad pública y propiciar la participación social en las decisiones sobre el desarrollo tecnocientífico. En este sentido, la educación en CTS no puede reducirse a un corpus teórico, sino que debe incorporar el carácter activo propio del trabajo directo sobre diversos casos reales de interacción entre desarrollo tecnocientífico y sociedad.

Además, la articulación de los contenidos y la organización de las actividades de la propuesta didáctica para la materia de “Ciencia, Tecnología y Sociedad”, en el Bachillerato sigue un planteamiento en paralelo, de aprendizaje activo y participativo, para abordar simultáneamente los aspectos antes descritos de carácter conceptual y de estudio de casos. En este sentido, se adhiere la propuesta de investigación planteada en cuanto al diseño, experimentación y evaluación de materiales curriculares para la formación en CTS.

En la educación CTS se utilizan actividades que suponen una gran implicación personal para el alumnado y que sirven para desarrollar programas de enseñanza y elaborar proyectos curriculares en los que se presta más atención a centros de interés de los estudiantes que a otros puntos de vista más academicistas.

A partir de problemas de interés social de la ciencia y la tecnología, que incluyen tanto sus posibles efectos beneficiosos como los riesgos potenciales, la enseñanza CTS supone utilizar, entre otras, las siguientes estrategias de enseñanza-aprendizaje, señaladas, entre otros, por Acevedo (1996), Membiola (1995) y San Valero (1995):

- Resolución de problemas abiertos, incluyendo la toma razonada y democrática de decisiones.
- Elaboración de proyectos en pequeños grupos cooperativos.
- Realización de trabajos prácticos de campo.
- Juegos de simulación y de “roles” (*role-playing*).
- Participación en foros y debates.
- Presencia de especialistas en el aula, que pueden ser padres y madres de la comunidad educativa.
- Visitas a fábricas y empresas, exposiciones y museos científico-técnicos, complejos de interés científico y tecnológico, parques tecnológicos, etc.
- Breves períodos de formación en empresas y centros de trabajo.
- Implicación y actuación civil activa en la comunidad.

Por lo tanto, la puesta en práctica de este tipo de orientación curricular conlleva de manera paulatina y gradual a la introducción de contenidos CTS en la propuesta curricular. Además permite a los maestros y formadores de docentes:

- Promover el interés de los alumnos por establecer las conexiones entre la ciencia, sus aplicaciones tecnológicas y los objetos y fenómenos de la vida cotidiana.
- Seleccionar los temas y las aplicaciones científicas que fueran socialmente más relevantes para la vida de los alumnos.
- Generar espacios para que los alumnos reflexionaran acerca de las implicaciones sociales y éticas que los productos de la ciencia y el uso de la tecnología conlleva.
- Favorecer que los alumnos comprendieran la naturaleza de la ciencia y del trabajo científico.

Estas estrategias de enseñanza, permiten transmitir no sólo contenidos conceptuales actualizados y relevantes, sino también contenidos metodológicos o procedí mentales y contenidos actitudinales acordes con los del modo de producción del conocimiento científico (González, M. y otros 1996).

Para que dichas estrategias se puedan llevar a cabo eficaz y planificadamente, se requiere un esquema de capacitación de profesores absolutamente diferente del tradicional, que contemple actividades de planeación del trabajo, estrategias metodológicas, actividades estudiantiles y técnicas de enseñanza innovadoras, tales como:

- La búsqueda y utilización de las preguntas de los alumnos, para guiar las lecciones, para lo que resulta esencial aceptar e inducir la aparición de iniciativas estudiantiles. Ello implica olvidar en ocasiones de los planes del docente y el empleo inicial del libro de texto.
- La promoción del intercambio, sobre posición y debate de las ideas alternativas generadas en el aula o el laboratorio, con el debido respeto que todas merecen por parte del profesor.
- El aprovechamiento de la energía y el liderazgo de los aprendices para encaminar las acciones y obtener su colaboración en la búsqueda de información, sea en materiales escritos, con entrevistas a expertos o mediante la realización de experimentos.
- La organización de grupos de trabajo que fomenten estrategias colectivas de aprendizaje, fundadas en la cooperación, el respeto y la distribución de las tareas en el equipo.
- El empleo de preguntas de fin abierto, cuya respuesta no sea única, que simulen o se refieran a problemas de interés, y supervisar que las respuestas que se den incluyan el análisis de consecuencias de las decisiones propuestas, con base en balances riesgo/beneficio y costo/impacto. En las discusiones finales, será imprescindible motivar la autoevaluación y la reformulación de las ideas a la luz de nuevas evidencias y experiencias.
- La implementación de dilemas, para la percepción del pensamiento del alumnado, responsabilidad y toma de decisiones.

El profesorado, a la hora de introducir una innovación, requiere de materiales adecuados para planificarla y poder llevarla a cabo (Acevedo y Acevedo et al.2002). En consecuencia, se plantea la propuesta de diseñar, experimentar y evaluar materiales curriculares para la formación en CTS.

En suma, cabe recordar que, en la educación CTS suele utilizarse una gran diversidad de estrategias y técnicas de enseñanza. Aunque, para Membiela (1995), ninguna es exclusiva de la enseñanza con orientación CTS. La variedad metodológica de las clases CTS es mayor que en otros casos (Hofstein, Aikenhead y Riquarts, 1988).

Pauta de formación del profesorado

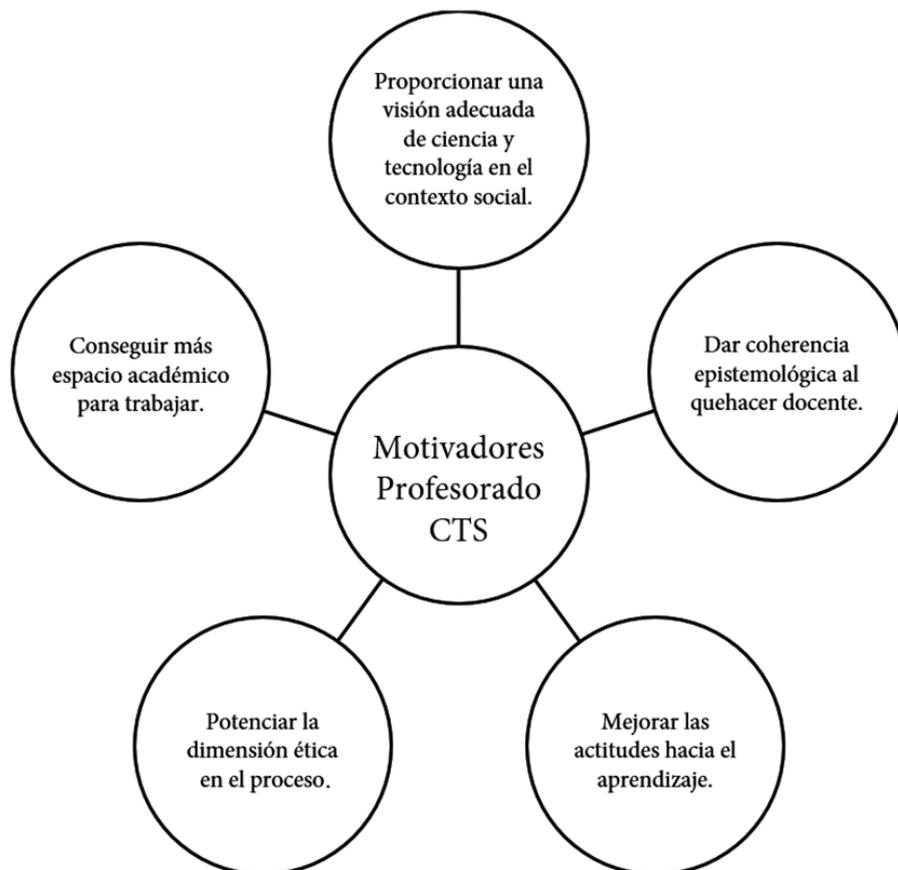
En este punto se trata los aspectos concernientes a la capacitación del profesorado, en congruencia con lo planteado anteriormente.

En Europa (occidental) año 2007, se impartieron cursos experimentales para la formación de docentes en el enfoque CTS, propuesto en el Campus Virtual (Organización de los Estados Iberoamericanos) OEI, en España, los cuales han servido de factor multiplicador del nuevo enfoque orientado a educadores (de la básica, media y universitarios) a través de la educación virtual, hecho que permite la universalidad de la proyección CTS hacia la educación. Esta formación se extiende a diferentes países de Latinoamérica.

La formación impartida y recibida por el profesorado sobre CTS se marca como objetivos: 1) Desarrollar hábitos de investigación sobre temas tecnocientíficos socialmente relevantes, a partir de la búsqueda, selección, análisis y valoración de las diversas informaciones disponibles. 2) Comprender las dimensiones valorativas y las controversias presentes en los desarrollos tecnocientíficos y asumir la necesidad de la participación pública en las decisiones que los orientan y controlan. 3) Participar en procesos simulados de toma de decisiones sobre temas de importancia social, en los que las informaciones y valoraciones tecnocientíficas se contrasten en el marco de un trabajo cooperativo, dirigido a ofrecer argumentos racionales para el debate público en torno a las alternativas posibles. 4) Desarrollar un proceso experimental en el uso de Internet como mecanismo de Formación continua de docentes. Aspecto que redundo en las motivaciones del profesorado CTS. Como se observa en la figura 5.

Paralelamente en EE.UU., Yager, uno de los promotores y pioneros de la educación CTS, en las enseñanzas primaria y secundaria, ha informado de los resultados del *Programa Chautauqua de la Universidad del Estado de Iowa*, destinado a la formación CTS de profesores activos de estos niveles educativos (Yager, 1993; Yager y Tamir, 1993). Por su parte, Baigorri (1995), en un artículo sobre la formación del profesorado para impartir la enseñanza de la tecnología de la Educación Secundaria Obligatoria en Navarra en 1.995, ha descrito brevemente el curso CTS realizado en esa Comunidad Autónoma, y en el que también participan profesores de ciencias naturales (biología y geología), física y química, ciencias sociales (geografía e historia) y filosofía.

Figura 5. Motivadoras claves del enfoque CTS para el profesorado.



Como se puede percibir, los modelos señalados ilustran dos modos distintos de formación CTS del profesorado y, desde luego, hay otros posibles y quizás más efectivos, por ejemplo en Solbes y Vilches, 1995; Vilches, 1993.

Por otra parte, existen algunos argumentos de peso que hacen notar el interés del profesorado por la educación CTS, es decir, puede venir motivado por diversas causas que no son excluyentes entre sí, entre ellas: 1) Proporcionar una visión más adecuada de la ciencia y la tecnología, situándolas en su contexto social. 2) Dar coherencia epistemológica a la enseñanza practicada. 3) Mejorar las actitudes hacia el aprendizaje de las ciencias físico-naturales y la tecnología. 4) Potenciar la dimensión ética en la enseñanza de las ciencias físico-naturales y la tecnología, a través de la educación en valores. 5) Con-

seguir más “espacio académico”, para la práctica docente. Por consiguiente, a pesar de que últimamente se está hablando bastante sobre el tema, todavía faltan profesores por conocer sobre lo que significa y supone la educación CTS.

Ante tal situación, en los años (2002-2007) la OEI y la Universidad de Oviedo, emprendieron una acción de formación docente sobre el enfoque CTS, en la enseñanza. En ese proyecto han participado cerca de 1.600 docentes de la casi totalidad de países iberoamericanos. Actualmente (año, 2007), ofrece el curso en línea de Ciencia, tecnología, sociedad y valores - Educar para participar en la sociedad del conocimiento, dirigido por José Antonio López Cerezo, Mariano Martín Gordillo y Carlos Osorio.

Comentarios Finales

En este estudio se logra entender el origen del enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad, CTS, desde las diferentes perspectivas, que desarrollan dinámicas de formación relevantes para el contexto educativo que impactan en los entornos, apropiando realidades concretas de aprendizaje y aspectos relevantes en su enseñanza.

De ahí que en la enseñanza de la ciencia se establece como un enfoque alternativo que permite realizar ajustes al currículo, formación del profesorado y al momento del diseño, experimentación y evaluación de materiales curriculares. Por otra parte, es un reto a nivel pedagógico porque implica innovar los materiales curriculares y la forma de enseñar para descubrir su potencial pedagógico en el aula, y su impacto en la formación del alumnado en lo concerniente a la alfabetización científica.

Al tener como evidencia la integración CTS en el currículo en países desarrollados se torna como un referente para su implementación, a través de las modalidades propuestas y realizar abordajes temáticos a partir de las diferentes opciones. En este mismo sentido se debe aprovechar las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la educación CTS, para romper la linealidad; constituyéndose en propositiva en contenidos, metodologías que redundan en un cambio conceptual, actitudinal en el pensamiento del alumnado.

Por lo tanto, la formación del profesorado es un requisito fundamental, dado los argumentos de pesos expuestos para regular y potenciar el quehacer pedagógico y la internalización de los aprendizajes y su enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J.A. (1996). *La tecnología en las relaciones CTS. Una aproximación al tema. Enseñanza de las Ciencias*, 14(1), 35-44. Recuperado de <http://www.bib.uab.es/pub/ensenanzadelasciencias/02124521v16n3p409.pdf>.
- Acevedo, J.A. (1996). *La formación del profesorado de enseñanza secundaria y la educación CTS. Una cuestión problemática*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26, 131-144.
- Acevedo, J.A. (1997A). *Cómo puede contribuir la Historia de la Técnica y la Tecnología a la educación CTS*. En R. Jiménez y A. Wamba (Eds.): *Avances en la Didáctica de las Ciencias Experimentales*, pp. 287-292. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. En línea con el título ¿Qué puede aportar la Historia de la Tecnología a la educación CTS? en Sala de Lecturas CTS+I de la OEI, 2001. Recuperado de <<http://www.campus-oei.org/salactsi/acevedo3.htm>>.
- Acevedo, J.A. (1997B). *¿Publicar o patentar? Hacia una ciencia cada vez más ligada a la tecnología*. Revista Española de Física, 11(2), 8-11. En línea en Sala de Lecturas CTS+I de la OEI, 2001. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/salactsi/acevedo4.htm>>.
- Acevedo, J.A. (2000). *Algunas creencias sobre el conocimiento científico de los profesores de Educación Secundaria en formación inicial*. Bordón, 52(1), 5-16. En línea en Sala de Lecturas CTS+I de la OEI, 2003. Recuperado de <<http://www.campus-oei.org/salactsi/acevedo18.htm>>.
- Acevedo, J.A. y Acevedo, P. (2002). *Creencias sobre la naturaleza de la ciencia. Un estudio con titulados universitarios en formación inicial para ser profesores de Educación Secundaria*. En línea en Revista Iberoamericana de Educación, Edición electrónica De los Lectores. Recuperado de <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/244Acevedo.PDF>>.
- Aikenhead, G.S. (1994). *What is STS science teaching?* En J. Solomon y G. Aikenhead (Eds.), *STS education: International perspectives on reform*, pp. 47-59. New York: Teachers College Press. Recuperado de <<http://www.usask.ca/education/people/aikenhead/sts05.htm>>.
- Baigorri A.A. (1995). "Apuntes para una sociología del ruido". Congreso Nacional de Sociología. Granada.
- Barnes, B. (1987). *Sobre ciencia*, Barcelona: Labor.

- Barnes, B. (1986). *T. S. Kuhn Ciencias Sociales*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. México: Fondo de cultura económica.
- Bernal, J.D. (1964). *Science in History*. London: Watts. Traducción de J.R. Capella (1967): *Historia social de la ciencia*. Barcelona: Península.
- Bijker, W.E., Hughes, T.P. y Pinch, T.J. (eds.) (1987): *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*. Cambridge (USA): The MIT Press. Citado por Juan M. Iranzo, Alberto Cotillo-Pereira y José R. Blanco. Una aproximación a la Bibliografía de los Estudios Sociales de la Ciencia y de la Tecnología. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/nomadas/0/bibliosoc.htm>.
- Bunge, M. (1966). *Technology as applied science*. *Technology and Culture*, 7(3), 329-347.
- Caamaño, A. y Vilches, A. (2001). *La alfabetización científica y la educación: CTS: un elemento esencial de la cultura de nuestro tiempo*. Actas del VI Congreso Internacional sobre investigación en la didáctica de las ciencias. Retos de la enseñanza de las Ciencias en el siglo XXI. Tomo 2, (pp. 21-22), Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cardwell, D. (1994). *The Fontana History of Technology*. London: Harper Collins Publishers. Traducción castellano (1996): *Historia de la Tecnología*. Madrid: Alianza.
- Collins, H. y Pinch, T. (1993) "El Sol en un tubo de ensayo: la historia de la fusión fría" en *El gólem: Lo que todos deberíamos saber acerca de la ciencia*. Barcelona: Crítica, 1996, pp. 73-96.
- Cutcliffe, S.H. (1990). *Ciencia, tecnología y sociedad: un campo interdisciplinar*. En M. Medina y J. Sanmartín (Eds.): *Ciencia, Tecnología y Sociedad*, pp. 20-41. Barcelona: Anthropos.
- Del Carmen, L. (COORD.) (1994). *Materiales curriculares*. Alambique, 1, 6.
- Echeverría, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Barcelona: Càtedra.
- Fumagalli, A. (1995) *Il Reale nel Linguaggio. Indicalità e Realismo nella Semiotica di Peirce*. Milán: Vita e Pensiero. B.81.035 y ejemplar en GEP.
- García, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escola-*

res “análisis e interpretación de las cuatro propuestas aplicados al ámbito escolar desde la didáctica. 1ªed. colección. Serie fundamentos “Investigación Educativa”. Sevilla, España: Editorial DIADA.

Garriz, A. (1.994). *Ciencia-Tecnología- Sociedad: a diez años de iniciada la corriente “Aportaciones y opiniones sobre la enseñanza de la química en el nivel medio superior. OEI - Programación- CTS+I. Sala de lectura.*

Gil, D. (1994). *Diez años de investigación en didáctica de las ciencias. Realizaciones y perspectivas. Enseñanza de las Ciencias, 12, 154-164.*

González García, M. et al. (1996). *Ciencia, tecnología y sociedad.* Madrid: Tecnos, pp. 95 ss. 18.

González García, M., López Cerezo, J.A., y Luján, J.L. (eds.) (1997). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: lecturas seleccionadas.* Barcelona: Ariel.

González García, M.; López Cerezo, J.A., y Luján, J.L.(1996). *Ciencia, Tecnología Y Sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología.* Madrid: Tecnos.

Hofstein, A., Aikenhead, G. & Riquarts, K. (1988). *Discussions over STS at the Fourth IOSTE Symposium.* International Journal of Science Education, 10(4), 357-366.

Iranzo, J.M. (1.995) (ed.): *Sociología de la ciencia y la tecnología.* Madrid: CSIC.

Iranzo, J.M. y Blanco, J.R. (1999). *Sociología del conocimiento científico.* Madrid: CIS.

Kreimer, P. (2015) La ciencia como objeto de las ciencias sociales en américa latina: investigar e intervenir. *Cuadernos del pensamiento Crítico Latinoamericano.* No 27 segunda Época. p.3. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151015112309/CuadernoPCL-N27-SegEpoca.pdf>

Latour, B. (1987). *Science in Action.* Harvard University Press. Cambridge: Massachusetts.

Latour, B. Y Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts.* Londres: Sage. 2ª edición (1986). Princenton, NJ: Princenton University Press. Traducción de E. Pérez.

- Layton, D. (1988). *Revaluating the T in STS*. *International Journal of Science Education*, 10(4), 367-378.
- Manassero, M.A., Vázquez, A. y Acevedo, J.A. (2001). *Avaluació del temes de ciència, tecnologia i societat*. Palma de Mallorca: Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.
- Martín Gordillo, M. y López Cerezo, J.A. (1998). *Acercando la ciencia a la sociedad: la perspectiva CTS su implantación educativa*. Proyecto de Cooperación entre el Departamento de Filosofía de la Universidad de Oviedo y varios Institutos de Enseñanza Secundaria de Asturias.
- Martins, I.P. & Membiela, P. (2001). *La problemática integración de CTS en los sistemas educativos portugués y español*. VI Congreso Internacional sobre investigación en la didáctica de las ciencias. Retos de la enseñanza de las ciencias en el siglo XXI, Tomo II, pp. 23-24. Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Citado por Aurelia Caamaño e Isabel
- Membiela, P. (1995). *Ciencia-Tecnología-Sociedad en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Experimentales*. *Alambique*, 3, 7-11.
- Martins, P. *Repensar los modelos de innovación curricular, investigación didáctica y formación del profesorado para mejorar la enseñanza de las ciencias en las aulas desde una perspectiva CTS*.
- Porlán R, (1993^a). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.
- Prieto, T. (1997) *La Ciencia-Tecnología-Sociedad y la Enseñanza de las Ciencias*. En: Cebrián, M. y Galindo, J.A. (coords.). *Ciencia, Tecnología y Sociedad. Una aproximación multidisciplinar*. Innovación Educativa. ICE y SPICUM. Málaga. pp. 127-139.
- San Valero, C. (1995). *El Proyecto Genoma Humano, sus implicaciones sociales y la Biología de Bachillerato*. *Alambique*, 3, 109-115.
- Smith, M.R. y Marx, L., Eds. (1994). *Does technology drive history? The dilemma of technological determinism*. Cambridge, MA: MIT Press. Traducción castellana (1996): *Historia y determinismo tecnológico*. Madrid: Alianza.
- Solbes, J. y Vilches, A. (1992). *El modelo constructivista y las relaciones Cien-*

- cia, *Técnica, Sociedad (C.T.S)*. *Enseñanza de las Ciencias*, 10(2), 181-186.
- Solbes, J. y Vilches, A. (1995). *El profesorado y las actividades CTS*. *Alambique*, 3, 30-38.
- Solís, C., Comp. (1998). *Alta tensión: Historia, filosofía y sociología de la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Spector, B., Strong, P. & Laporta, T. (1998). *Teaching the nature of science as an element of science, technology and society*. En W.F. McComas (Ed.). *The nature of science in science education. Rationales and strategies* (pp. 267-276). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Vaccarezza, L. (1998). *Ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en América Latina*. En: OEI, *Revista Iberoamericana de educación, Ciencia, tecnología y sociedad ante la educación*, # 18, Septiembre-Diciembre, p.p. 13-40.
- Vázquez, A. (1999). *Innovando la enseñanza de las ciencias: El movimiento ciencia-tecnología-sociedad*. *Revista del Collegi Oficial de Doctors i Llicenciats de Balears*, 8, 25-35.
- Vázquez, A. y Manassero, M.A. (1999). *Características del conocimiento científico: creencias de los estudiantes*. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), 377-395.
- Vázquez, A., Acevedo, J.A., Manassero, M.A. y Acevedo, P. (2001). *Cuatro paradigmas básicos sobre la naturaleza de la ciencia. Argumentos de Razón Técnica*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <<http://www.campus-oei.org/revista/rie28a02.PDF>>.
- Vilches, A. (1993). *Las interacciones CTS y la enseñanza de las ciencias físico-químicas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia- El Movimiento Ciencia-Tecnología-Sociedad y la Enseñanza de las Ciencias. José Antonio Acevedo Díaz, Ángel Vázquez Alonso y María Antonia Manassero.
- Waks, L. (1990). *Educación en ciencia, tecnología y sociedad: orígenes, desarrollos internacionales y desafíos intelectuales*. En: Medina, Manuel, y Sanmartín, José, *Ciencia, tecnología y sociedad, Estudios interdisciplinarios en la universidad, en la educación y en la gestión pública*. Barcelona: Anthropos.

- Woolgar S. (1988) *Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge*. Sage.
- Yager, R.E. & Tamir, P. (1993). STS Approach: Reasons, Intentions, Accomplishments, and Outcomes. *Science Education*. 77(6), 637-658.
- Yager, R.E., Ed. (1992). *The Status of STS: Reform Efforts Around the World*. ICASE Year Book. Petersfield: ICASE.

CAPÍTULO 5

Acercamiento a las políticas estatales para la inclusión de la población afrodescendiente en Colombia

Luis Carlos Granja Escobar
María Constanza Cano Quintero

Aproximaciones histórico- legales de los afrocolombianos

Colombia es uno de los países con un porcentaje importante de presencia de población afrodescendiente, sin embargo, la situación social y económica de dicha población, presentan los más bajos índices de cobertura en términos de salud, educación, empleo, altos índices de pobreza, desplazamiento forzoso, entre otros indicadores sociales. No obstante, es uno de los países latinoamericano con una legislación prolífica para la protección de los derechos étnicos. Lo cual contrasta con la realidad social.

En el campo de la educación, la situación es similar: mucha legislación, pero pocos resultados concretos en la mejora de la calidad de vida, que se vea reflejado en una mayor inclusión a la educación superior y con ello fortalecimiento de la conciencia colectiva hacia la diversidad cultural. Es precisamente el tema de reflexión del presente artículo, proponer una mirada sobre los resultados que se han obtenido en la aplicación de las políticas públicas de educación superior para la inclusión y, por ende, la diversidad cultural, para la población afrodescendiente.

La segunda etapa en la historia de nuestro país, se caracterizó por la independencia y la conformación de la república de Colombia, los negros pasaron a ser libres y se profundizó el mestizaje, esta vez desde un marco unificador del ciudadano, el cual pretendió homogenizar y desconocer las diferencias culturales y sociales de los “nuevos ciudadanos”. Con estas características

principales, Colombia transitó por más de cien años, “en un sendero de construcción de identidad nacional sobre la negación de las diferencias étnicas y culturales, las cuales son estructurantes de nuestro ser colectivo” (Red Mutis, 2015, p. 2).

El último momento se caracteriza por los movimientos sociales que surgen por el malestar de los sectores sociales, al sentirse excluidos en la forma de concebirse políticamente el país, precisamente al no reconocer las diferencias culturales y sociales, y con ello las demandas que dichos sectores le hacen al Estado. Todo lo anterior sumado a un Estado, que por su forma de intervenir en lo social entró en crisis. “Así, se puede constatar desde los inicios de los años 70, del siglo XX, cuando los indígenas se autoreconocieron como tales, para no seguir siendo cobijados con la nominación de campesinos. De igual manera en los años 80, de ese mismo siglo, florece el movimiento de sectores académicos y campesinos de la población negra que empezaron a poner en el debate público la pervivencia de prácticas racistas” (Red Mutis, 2015, p. 2).

No solo Colombia sino la gran mayoría de países latinoamericanos, en la década de los 80, debieron asumir un discurso y la práctica de la democracia, debido a las reivindicaciones del reconocimiento del aporte afrocolombiano. “Gracias a ello el Estado colombiano ha concedido espacios públicos a estas memorias minoritarias; y como resultado, la presencia afrocolombiana se ha hecho más visibles en el escenario público” (Alingú, 2003. P.36).

Sin embargo, la tendencia fue considerar a los negros y a los indígenas como bastante similares, ambos grupos poblacionales son vistos como minorías étnicas “en el intento de la nación estado por construir un futuro de homogeneidad; ambos grupos están en el fondo de una escalera que representa jerarquías paralelas de riqueza, educación, civilización y raza” (Wade, 2000, P.46). Es precisamente en donde una verdadera lucha contra la discriminación racial, recobra sentido, al tratar de vencer la homogeneidad y revalorar la diferencia cultural, política y de la cosmovisión de los grupos étnicos.

Todo lo anterior, más las presiones sociales, la crisis del Estado, entre otros sucesos, conllevó a la construcción de una nueva carta magna, es así que con la Constitución de 1991, Colombia se autoreconoce como país “pluriétnico y multicultural” que, declara para su accionar unos derechos fundamentales, convirtiéndose, de esta forma, en un Estado Social de Derecho.

Es importante reiterar, que si bien la esclavitud en Colombia es abolida en 1852, ello no implica un paso de aceptación e integración del afrodescendiente²⁴⁴, sólo con la llegada de la Constitución de 1991, y en parte gracias a los movimientos afrodescendientes, ya establecidos, que consideraban parte de su agenda la consecución de un marco constitucional, donde se realizase la inclusión, se abre la posibilidad del reconocimiento legal de las comunidades negras al declararse Colombia como un país pluriétnico y multicultural. Esta declaración conlleva a que las comunidades negras piensen en propuestas alternativas de desarrollo, fundadas en los derechos étnicos y culturales.

En el mismo sentido legislativo, la Ley 70, cuyo origen es la materialización del Artículo Transitorio 55, de la Constitución de 1991, permite mediante titulaciones colectivas legitimar los territorios que ancestralmente venían siendo ocupados por las comunidades negras. Uno de los aspectos más importantes de la Ley, es el logro que las comunidades negras adquieran el carácter de pueblos étnicos, implicando la posibilidad de legitimar el dominio sobre los territorios ancestrales, mediante una titulación consecuente con las diversas formas de producción poliformas que sus antepasados han ideado, a partir de sus africanías.

Son innegables los avances que, en términos legislativos, se han tenido en el tema de la reivindicación del pueblo negro, pues aparte de la Ley 70, se han configurado otros escenarios y marcos legales en donde se reconoce el derecho de la población negra a incidir en asuntos específicos y generales (Ministerio del Interior y de Justicia, 2008)³⁴⁵. En ese amplio marco legal, de alguna forma se potencializa o delimita las acciones de las organizaciones afrodescendientes, a continuación, se mencionan las más relevantes para la construcción del presente texto:

Tratados y convenios internacionales suscritos por Colombia

Dos de ellos merecen ser destacados por su importancia, como referentes para las reivindicaciones de la población afrocolombiana:

- 2 Al respecto se pueden observar diversos estudios, entre ellos están: el primer informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana publicado por el Observatorio de Discriminación Racial, en octubre de 2008, y Gente Negra en Colombia, publicado por la Editorial Lelon en el 2.004
- 3 45 Al respecto, se sugiere consultar los siguientes textos: Compendio Legislación Afrocolombiana, Autor. Ministerio del interior y de Justicia, Dirección de asuntos para Comunidades Negras Afrocolombianas, Raizales y Palenquearas, publicado en diciembre de 2008.

- La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial de 1965, adoptada en Colombia mediante la Ley 22 de 1981.
- La Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. (Durban en agosto de 2001).

Marco normativo que permite la participación política.

La ampliación de los espacios de representación política: Ley 649 de 2001, mediante la cual se reservaron dos escaños en la Cámara de Representantes para ser ocupados por miembros de las comunidades de afrodescendientes avalados, como candidatos, por organizaciones inscriptas previamente ante la Dirección de Asuntos para las Comunidades Negras del Ministerio del Interior.

El reconocimiento del derecho a la consulta previa: Con la consulta previa el Estado pretende proteger los derechos de los pueblos afrodescendientes y permitir la participación en la utilización, la administración y la conservación de los recursos naturales existentes en sus territorios.

Representación en el Consejo Nacional de Planeación, en los consejos territoriales de planeación, en el Consejo Directivo de las Corporaciones Autónomas Regionales, en el Consejo Nacional de la Juventud y en el Consejo Nacional de Paz: la población afrodescendiente puede tener representación en las instancias anteriormente mencionadas, todo ello como producto de la promulgación de la Constitución de 1991.

Decreto 1332 de 1992: La Comisión Especial para las Comunidades Negras; Una de las primeras normas emitidas por el poder Ejecutivo, para materializar el derecho constitucional de los afrocolombianos a participar en las decisiones que afecten sus destinos e intereses. Dicha Comisión fue encargada de elaborar el proyecto de ley reglamentario del Artículo transitorio 55 de la Constitución nacional que dio como resultado la Ley 70 de 1993. Mediante este Decreto se instituyeron también las comisiones consultivas departamentales en Chocó, Valle del Cauca y Nariño, con el fin de identificar y proponer mecanismos para impulsar el desarrollo económico y social de las comunidades afrodescendientes.

El Decreto 3770 de 2008, reglamentó las comisiones consultivas y agregó a sus funciones, entre otras, la de servir como instancia de consulta previa de medidas legislativas o administrativas que pudieren afectar directamente a las comunidades. También estableció los requisitos para el registro de los consejos y las organizaciones comunitarias.

Entre las reglamentaciones que promueven la participación de los afrocolombianos, en otras instancias de decisión.

El Decreto 2248 de 1995: se amplió la representación de las organizaciones comunitarias en la Comisión Consultiva de Alto Nivel para las Comunidades Negras (**Decreto 1371 de 1994**), con el objetivo de incluir a los dos representantes de la Cámara, elegidos por circunscripción especial para las comunidades afrodescendientes y a los representantes de las regiones, los distritos y los departamentos con población mayoritariamente afrodescendiente.

El Decreto 1523 de 2003, por el cual se reglamentó el procedimiento de elección del representante y el suplente de las comunidades afrodescendientes ante los consejos directivos de las corporaciones autónomas regionales que tengan jurisdicción sobre áreas en las cuales se adjudiquen propiedades colectivas.

Como forma de resumir el amplio marco legal, sin llegar a agotarlo, se plantean las siguientes tablas construida por De Roux, (2010):

Tabla 1. Resumen leyes y decretos

Énfasis	Leyes y decretos	Beneficios
Ampliación de oportunidades, protección de derechos y derechos preferenciales	Ley 70 de 1993	Reconoce derechos de propiedad colectiva sobre tierras baldías de ocupación ancestral en zonas ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico y establece mecanismos generales para proteger la identidad cultural y los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, DESC, y para fomentar el desarrollo económico y social
	Decreto 2663 de 1994	Determina, entre otros aspectos, que los procedimientos de clarificación de tierras en las comunidades afrodescendientes deben legalizar los territorios colectivos
	Decreto 1745 de 1995	Establece los trámites para la titulación de territorios colectivos e instituye los consejos comunitarios como máxima autoridad, para su administración.
	Decreto 1627 de 1996	Crea el Fondo Especial de Créditos Educativos para estudiantes de las comunidades afrodescendientes.
	Ley 387 de 1997	Adopta medidas para prevenir el desplazamiento forzado y garantiza una protección especial para las autoridades afrodescendientes.
	Ley 685 de 2001	Establece derechos preferenciales de las comunidades afrodescendientes, para la regulación de las actividades de minería que se realicen o se pudieren realizar en sus territorios.
	Ley 1152 de 2007	Propone, entre otros aspectos, beneficiar en los procesos de adjudicación de tierras a minifundistas de comunidades afrodescendientes que no posean tierras.

Tomado de Gustavo de Roux: De Roux, G. (2010). *Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

En el anterior cuadro se resumen las leyes y decretos más significativos que permiten la participación de la población afrodescendiente, en las instancias de toma de decisión del país.

Tabla 2. Marco jurídico

Énfasis	Leyes y decretos	Beneficios
Derecho a la consulta previa	Ley 21 de 1991	Obliga al Estado a “establecer procedimientos con miras a consultar a los pueblos interesados, a fin de determinar si los intereses de esos pueblos serían perjudicados, y en qué medida, antes de emprender o autorizar cualquier programa de prospección o explotación de los recursos existentes en sus tierras” (énfasis propio).
	Ley 99 de 1993	Determina, entre otros aspectos, que las decisiones sobre la explotación de los recursos naturales en territorios de comunidades afrodescendientes “se deben tomar, previa consulta a sus representantes” (énfasis propio).
	Decreto 1320 de 1998	Reglamenta la consulta previa “para analizar el impacto económico, ambiental, social y cultural que puede ocasionarse por la explotación de recursos naturales dentro (de territorios de las comunidades afrodescendientes), y las medidas propuestas para proteger su integridad”.
	Decreto 1220 de 2005	Estipula que para el otorgamiento de licencias ambiente, “debe darse cumplimiento a la consulta previa” (énfasis propio).
	Decreto 140 de 2006	Estipula que el jurado para seleccionar etnoeducadores debe contar con un instrumento elaborado, previa consulta a la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras.

Tomado de Gustavo de Roux: De Roux, G. (2010). *Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

En la anterior tabla, se refleja el marco jurídico que permite que los derechos de la población afrodescendiente no se vulneren, desde el mecanismo de consultar cualquier proyecto que impulse desde el Estado y que los afecte directa o indirectamente.

Sin embargo, pese a toda la normatividad y tratados para proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación, no se ha extinguido los prejuicios raciales “las barreras emocionales levantadas por el sentimiento de superioridad de los grupos blancos y mestizos, ni el sentimiento de un valor humano inferior, de una deshonra grupal de los descendientes de esclavizados, es decir, que los cambios en las mentalidades y en las prácticas sociales no han acompañado el ritmo de los ajustes jurídicos”. (Burgos Cantor, 2010.P. 397).

Colombia hoy, sigue siendo uno de los países más inequitativos según informe del Programa de Naciones Unidas sobre Desarrollo Humano, de junio de 2014, que lo ubica en el número doce, de mayor desigualdad en el mundo.

Es claro que la aplicación de dicho marco legal ha tenido inconvenientes, lo cual no ha permitido que se cumpla con lo ideal de la norma, por lo menos es el caso de la Ley 70; de forma más específica se puede afirmar que si bien en el marco de dicha Ley se ha logrado aproximadamente la titulación de cuatro millones de hectáreas para las comunidades negras, también es claro que en muchos de estos territorios, la población ha sido desplazada por la violencia que hoy vive el país. Al respecto Alfredo Molano, citado por Arocha (1993) menciona lo siguiente:

La gente (desterrada) me contó mil cuentos. En todo ellos había -y hay- un elemento en común: el desalojo por razones políticas, pero con fines económicos. A los campesinos los acusaban los ricos de ser liberales, o conservadores, o comunistas, para expulsarlos de sus tierras y quedarse con ellas. Siempre las guerras se han pagado en Colombia con tierras. Nuestra historia es la de un desplazamiento incesante, solo a ratos interrumpido”. (P.16)

Es decir, la Ley 70 no ha impedido que en el Litoral Pacífico, los afrocolombianos también sigan pagando la guerra con sus territorios colectivos, y que hoy el desplazamiento forzado sea el problema más grave que se enfrenta en esta región del país. Otro de los aspectos que se suma al problema, que no aparece denunciado en la anterior idea y que sería interesante abordarlo desde una investigación académica, es el comportamiento de funcionarios corruptos que

se apropian de los dineros que van destinados a los territorios en donde habitan las comunidades negras y, que además, son las más pobres del país. Un ejemplo importante lo constituyen el manejo de los dineros públicos en los municipios del Chocó, Buenaventura, Guapi, entre otros, y el comportamiento de los dirigentes políticos que en nombre de las comunidades negras han llegado a puestos de gran importancia para la toma de decisiones políticas, sociales, económicas y culturales del país, y sólo se han preocupado por obtener beneficios personales, sin pensar y desarrollar verdaderos proyectos políticos que transformen no sólo la condiciones de pobreza, atraso y olvido en la que se encuentran los afrodescendientes, sino también en erradicar la discriminación en todas sus manifestaciones.

Con este último elemento, en particular, hay que decir que por su sutileza (dado que no se manifiesta abiertamente) es más difícil de combatir, máxime cuando existen funcionarios del Gobierno y seguramente uno que otro académico que creen en el mito de la democracia racial: “idea según la cual en Colombia no hay racismo porque, a diferencia de Sudáfrica o Estados Unidos, todas las razas y culturas se fundieron para siempre en una síntesis feliz. Al fin y al cabo, todos bailamos salsa, merengue o champeta e idolatramos a la negra selección Colombia” (Garavito, Alfonso, & Cavelier, 2008, p.8). Bajo esta premisa funcionarios de los diferentes gobiernos han sostenido que en el país no existe la discriminación racial, dado que es un país de mestizos que en su historia no ha existido conflictos y tensiones raciales. Sin embargo, las cifras en términos de indicadores de la baja cobertura de la población con servicios de salud, vivienda, índice de pobreza e inclusive el riesgo de ser desplazado, entre otras variables, demuestran que existe correlación entre el porcentaje de población negra y dichos indicadores.

Es posible, incluso, ubicar geográficamente en donde se concentra la población afrodescendiente en Colombia y con ello graficar las zonas más pobres del país, lo cual se constituye en otra forma de evidenciar la discriminación racial. En los siguientes mapas, las zonas de color rojo son los Departamentos en donde se encuentra mayor concentración de población afrodescendiente y es en donde se encuentran los mayores índices de pobreza.

(...) es el racismo cotidiano de los porteros de las discotecas de Bogotá o Cartagena que siguen dejando por fuera clientes negros, ante la mirada pasiva de las autoridades locales y nacionales. O el de más de un empleador en Cali que, como lo ha documentado el ODR en múltiples entrevistas, tiene “la política NN” (no negros) al momento de contratar. Y el que sufren incluso afrocolombianos prestantes que hemos entrevistado (desde actrices hasta locutores y profesores universitarios) cuando intentan tomar un taxi o son detenidos por la policía en las calles de Pasto o Bogotá. Como en los cuentos infantiles de los cuadernos de dibujo, basta trazar las líneas entre los puntos de estas realidades dispersas para ver emerger la imagen clara de la discriminación en Colombia. (Garavito, Alfonso, & Cavelier, 2008. p.9).

Sobre la situación de la Educación Superior en la población afrodescendiente

En lo que respecta al tema del estudio que es la educación, la situación de la población afrodescendiente, no es nada favorable, al igual que los otros indicadores sociales, la cobertura, calidad, y graduación, son los más bajos en comparación con los otros grupos étnicos, como lo evidencia la siguiente tabla.

Tabla 3. Indicadores de bienestar de la población afrocolombiana comparada con las otras etnias.

		Afrocolombiano	No Afrocolombiano
Educación	Analfabetismo	11,7%	7,0%
	Años promedio de educación (hombres)	6,9	8,1
	Años promedio de educación (mujeres)	6,4	8,2
Pobreza	NBI	53,7%	42,2%
	Pobreza	9,5%	7,4%
Mercado laboral	Tasa de desempleo	6,3	3,4
	Tasa de ocupación	40,4	44,3%
Dezplazamiento	Intensidad desplazamiento (promedio 2000-2002)	6,31	3,42
	Migración por violencia	6,78	3,74
Salud	Tasa de mortalidad infantil (promedio 2001-2006)	23,5	16,6

Fuente: DANE, Censo 2005. Mincultura /Universidad de los Andes 2009.

Es claro que la Educación es un factor clave para disminuir la pobreza y la inequidad social, en la medida que se potencializa el desarrollo y bienestar de la población afrodescendiente. Por lo anterior se debe procurar poner en marcha medidas que permitan la permanencia de la población afrodescendiente en el sistema educativo. En cuanto a la educación superior:

Las menores tasas de alfabetismo y asistencia escolar conducen a logros educativos inferiores para afrocolombianos e indígenas, que presentan porcentajes mayores de personas sin educación y educación primaria, con respecto al resto de la población. Además, muestran porcentajes ostensiblemente inferiores en la educación superior frente al resto de la población. De hecho, los resultados del censo de 2005 muestran que, en el ámbito nacional, el porcentaje de población indígena con educación superior alcanzo el 2,4%, aproximadamente, la población afrodescendiente el 8% y para la población blanca-mestiza fue 12,6%. Esto significa que la tasa de participación en la educación superior es aproximadamente 4 veces más alta para los blancos o mestizos que para los indígenas, y 0,5 veces más alta para los afrodescendientes que para las personas blancas o mestizas (Red Mutis, 2015, p15).

Si se analiza, desde los logros que se han obtenido en términos de formación posgradual, la situación se hace aún más preocupante, las cifras en estudios de orden nacionales e internacionales coinciden en este panorama, por ejemplo la siguiente reflexión de Rodríguez & Mallo (2012).

Los afros descendientes están sobre representados en la proporción de la población que sólo cursa la primaria o la secundaria. Por otro lado, si observamos la composición de la población que logra realizar estudios universitarios, la población no afro descendiente es mayoritaria. Además, en la profesional, las maestrías, las especializaciones, y la formación doctoral los estudiantes no afro descendientes son dos veces más numerosos que los afros descendientes. Unas cifras ciertamente preocupantes que requerirán de una profundización del análisis a futuro. (p.40).

Existen diversas explicaciones que pretenden ilustrar las causas de la baja participación de la población afrodescendiente en la educación superior. No obstante, la principal razón está relacionada con el bajo desempeño en las pruebas de admisión a las universidades estatales y en los exámenes de Estado que se aplican una vez se culmina la educación secundaria, los resultados de dichos exámenes son el principal requerimiento para acceder a las universidades del Estado. Todo lo anterior es consecuencia de la baja calidad de la educación que recibieron en primaria y secundaria en los departamentos habitados mayormente por población afrocolombiana. (Red Mutis, 2015).

Otra de las causas está relacionada con la residencia de la población, ubicada en zonas rurales del país, en donde no hay oferta en educación superior y el traslado a los centros urbanos de estas personas, implica unos costos financieros que no pueden asumir, dada la situación de pobreza en algunos casos. “A los bajos niveles de acceso a la educación se deben sumar los problemas de pertinencia, que hacen que la población indígena y afrodescendiente no encuentre, en la oferta de Educación Superior una oportunidad de formación acorde a sus proyectos y expectativas. Si se suman estos factores es posible entender por qué estas poblaciones y sus organizaciones insisten en el diseño y creación de otro tipo de universidades y no solo en la ampliación de cobertura de la educación convencional”. (Mazabel Cuasquer, 2012, p.251).

Con relación a las oportunidades de formarse en las universidades privadas de alta calidad, la situación no mejora, pues las posibilidades de la población afrocolombiana siguen siendo reducidas, dado el alto costo económico que estas tienen. Lo anterior se relaciona fuertemente con la representación de los afrodescendientes entre los más pobres de la sociedad colombiana.

Una particularidad de las fuertes inequidades en la educación y en los resultados en el mercado laboral para la población afrocolombiana es que no se producen únicamente por tener menor educación o por ser más pobres en promedio que el resto de los ciudadanos, especialmente frente a la población blanca-mestiza. Existen varias investigaciones que han demostrado que, a iguales características frente a la población blanca-mestiza, la población afrocolombiana obtiene menores logros educativos y peores resultados en el mercado laboral, lo cual podría estar asociado con la presencia de mecanismos institucionales de discriminación por su condición étnico-racial. (Red Mutis, 2015, p.16).

Sobre las políticas públicas en educación para la población afrodescendiente.

Además de las políticas y marcos legislativos para la población afrodescendiente en general, también han surgido una serie de disposiciones específicamente en el campo de la educación para dicha población. Para mejorar las condiciones de calidad y acceso a la educación primaria y secundaria, se cuentan con dos tipos de políticas públicas, las gubernamentales y las que hacen parte de la legislación colombiana. Las primeras son iniciativas del gobierno de turno, conforme al plan de desarrollo, amparadas en el marco legislativo. Las segundas son políticas de Estado y por lo cual tienen asiento jurídico. De igual forma, han surgido normas estatales en periodos gubernamentales, lo

cual se convierte en otra vía de surgimiento del marco legal de la educación para la población afrodescendiente.

Sin pretender describirlas todas, a continuación, se mencionan las políticas legislativas que favorecen la educación superior a la población mencionada:

Ley 30 de 1992: La política para la educación superior en Colombia se inscribe especialmente en la Ley 30 de 1992, dicha Ley rige tanto para universidades públicas como privadas. Aunque en ella no se menciona, explícitamente, medidas para favorecer a la población afrodescendiente, abre posibilidades para que las universidades puedan tomar algunas medidas para favorecerla, por ejemplo, en el Artículo 4º. Menciona que el Estado reconoce las particularidades de las *expresiones culturales* del país a través de libertad de pensamiento y del *pluralismo ideológico* (Artículo 4o).

Ley 1084 de 2006. Esta Ley puede situarse en las estrategias del Estado para garantizar el acceso y cobertura en la Educación Superior, ordena a las universidades otorgar el 1% de cupos a los bachilleres que provengan de zonas de difícil acceso y departamentos donde no haya instituciones de Educación Superior. Teniendo en cuenta que la población afrodescendiente se caracteriza por vivir en zonas de difícil acceso, se puede colegir que esta Ley favorece indirectamente a la población afrodescendiente.

Ley 70 de 1993. Anteriormente ya se hacía referencia a la Ley, la cual reconoce a las comunidades negras como grupo étnico. En ella se establece en su Artículo 40 que el Gobierno central destinará partidas presupuestales para garantizarles mayores oportunidades de acceso a la Educación Superior, y se creará un fondo especial de becas para Educación Superior, administrado por el ICETEX, destinado a estudiantes afrodescendientes de escasos recursos.

Decreto 2249 de 1995, Decreto por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, de que trata el Artículo 42 de la Ley 70 de 1993. Dentro de sus funciones está elaborar las recomendaciones necesarias y pertinentes, para la construcción de políticas y proyectos para la educación, en todos los niveles de formación, los cuales respondan al fortalecimiento de la identidad y a la satisfacción de las necesidades, de las comunidades negras (artículo 40).

Decreto 1627 de 1996, con este Decreto, se crea el Fondo Especial de Créditos Educativos, Administrados por el ICETEX, con fines de apoyar a los estudiantes afrodescendientes de bajo recursos, pertenecientes a comunidades negras, para que accedan a la educación superior.

Decreto 1122 de 1998, Se refiere a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. El Artículo 9o establece: “Las escuelas normales superiores y las instituciones de Educación Superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes”. (Mazabel Cuasquer, 2012. p.256).

En complemento a los decretos y leyes, anteriormente mencionadas se encuentran los documentos aprobados por el Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES, el cual es la instancia de coordinación de la política económica en Colombia y tiene como función aprobar los documentos dirigidos a materializar en estrategias y acciones concretas los contenidos de la legislación nacional. En la tabla 4 se describen algunos de ellos:

Tabla 4. Acciones afirmativas afrodescendientes

Denominación	Documento	Estrategias y objetivos
Programa de apoyo para el desarrollo y reconocimiento étnico de las comunidades negras.	CONPES 2909 de 1997	<p>Buscar el mejoramiento de la calidad de los programas mediante mecanismos de acreditación.</p> <p>Fortalecer las universidades que desarrollan programas en la región del Pacífico.</p> <p>Conformar el Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico.</p> <p>Fortalecer el fondo especial de créditos condonables administrados por el ICETEX.</p>
Estrategia del Gobierno Nacional para apoyar el desarrollo del departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.	CONPES 3058 de 1999	Estrategia: inversión económica para formación de docentes en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y capacitación en el contexto plurilingüe.
Cambios para construir la paz.	CONPES 3169 de 2002	En desarrollo del artículo 18 del Decreto 1627/1996 debe promover la identificación de mecanismos que faciliten el acceso de estudiantes afrocolombianos a las universidades públicas.
Política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana.	CONPES 3310 de 2004	Objetivo de cobertura: matricular a 1.400.148 jóvenes en Educación Superior.
Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera. y raizal.	CONPES 3360 de 2010	<p>Facilitar el acceso y permanencia de los jóvenes en la Educación Superior.</p> <p>Fortalecer créditos educativos ICETEX.</p> <p>Crear y promover Centros Regionales de Educación Superior (CERES) donde hay presencia de población afrocolombiana.</p> <p>Fomentar programas pertinentes con alto contenido de virtualidad y programas técnicos-tecnológicos.</p>

<p>Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal.</p>	<p>CONPES 3360 de 2010</p>	<p>Promover la continuidad del Programa para formación de líderes afrodescendientes a nivel de postgrado en el exterior, mediante convenios con entidades de cooperación internacional e ICETEX.</p> <p>Promover la articulación entre instituciones de formación de diferentes niveles, educación media, técnica y tecnológica y universidades, con el objeto de facilitar la movilidad de los estudiantes.</p> <p>La Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) reglamentará un programa de becas de excelencia académica para cursar programas de formación profesional en Administración Pública, dirigida a población afrocolombiana de estratos 1 y 2.</p> <p>Al término del año 2019 se espera contar con 40 profesionales en Administración Pública y/o Administración Pública Territorial.</p>
--	----------------------------	--

Nota. Tomado de Mazabel Cuasquer, 2012, p. 266-267.

Adicional a lo anterior, se encuentran los convenios y tratados firmados por Colombia, con entidades internacionales, las cuales favorecen a la población afrodescendiente se tiene por ejemplo: 1) la Declaración Americana de Derechos Humanos, realizada en Bogotá en 1948, 2) la Declaración de los Derechos Humanos, DHH; 3) El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, PIDCP; 4) El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, PIDESC; 5) La Convención América sobre Derechos Humanos CADH; 6) la Convención Internacional sobre Todas las Formas de Discriminación Racial, CIFDR; 7) la Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid; 8) la Convención de los Derechos del Niño; 9) la Declaración de los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas; 8) el Convenio 169 de la OIT. En este último se encuentra una referencia específica del derecho a la educación según las demandas o necesidades culturales de los grupos étnicos. (Mazabel Cuasquer, 2012).

Los estudiosos e investigadores sobre el tema de la aplicación de las normas a favor de los afrodescendientes, llegan a la conclusión de que existe un gran trecho entre las normas, su aplicación y sus consecuentes resultados, en la mejora de las condiciones sociales de la población, al respecto Daniel Mato (2012) menciona lo siguiente:

(...) Los estudios sobre experiencias particulares de IES y alianzas entre IES y organizaciones afrocolombianas incluidos en publicaciones anteriores de nuestro *Proyecto*, nos llevan a concluir que hay una muy importante distancia entre ese tan avanzado marco normativo y las escasas dotaciones presupuestarias, deficientes prácticas institucionales y el racismo establecido, que impiden hacerlo realidad, cuanto menos en el ámbito de la Educación Superior (Suárez Reyes y Lozano Lerma, 2008; Hernández Cassiani, 2008). A esto se agrega que otros estudios, muy bien documentados, con amplia investigación en campo y cobertura nacional, muestran cómo en otros ámbitos de la vida social, económica y política de Colombia también se registran grandes diferencias y deficiencias entre lo que pautan un marco legal y normativo tan avanzado y su expresión en políticas públicas eficaces y presupuestariamente bien dotadas; todo esto agravado asimismo por el racismo establecido (Mosquera Rosero-Labbé y León Díaz, 2009). Lo importante de esto para nuestro campo de análisis es que estas deficiencias en estos otros campos demandan que el esfuerzo del Estado en resolver las carencias respecto del subsistema de Educación Superior antes señaladas deba ser aún mayor. (p. 50).

Específicamente se pueden mencionar algunos de los vacíos de las mencionadas normas; a manera de ejemplo se encuentra que en la Ley 30 de 1992, se mencionan estrategias que favorecen a la población diversa. Sin embargo, la población indígena y afrodescendiente, no tiene participación en las instancias de toma de decisión establecidas por la misma Ley como lo son: los Consejos Superiores Universitarios, CESU; Junta Directiva del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES; Junta Directiva del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, ICETEX, entre otros. (Mazabel Cuasquer, 2012).

Otro ejemplo lo constituye el avance que ha tenido el país con respecto a la etnoeducación, sobre el tema, Mazabel Cuasquer (2012), cita una conclusión de un estudio realizado por la Procuraduría General de la Nación⁴, realizada en el 2006:

4 La **Procuraduría General de la Nación** es una instancia de control autónomo, encargada de investigar, sancionar, intervenir y prevenir las irregularidades cometidas por los funcionarios públicos y gobernantes. De igual forma a los particulares con funciones públicas y las agencias del Estado.

Se considera que la etnoeducación sigue siendo un tema marginal en la política educativa nacional, no solo para los grupos que se espera sean afectados, sino porque no ha logrado, como es deseable, afectar al sistema educativo en su conjunto; el sistema educativo colombiano no ha generado una apropiación y aplicación práctica de esta política. (p. 259).

En conclusión, se hace necesario articular, de forma armónica y consensuada, las diferentes políticas que en materia de facilitar y asegurar la accesibilidad a la educación superior se han promulgado por el Estado y las universidades, en el marco de la autonomía universitaria. Las acciones afirmativas no son suficientes para lograr unas condiciones de igualdad de oportunidades en la vida social, laboral y cultural de la población afrodescendiente, en comparación con los demás grupos étnicos, adicional si se tiene en cuenta que muchas de las reglamentaciones quedan en el papel, dado por el presupuesto insuficiente que se les destina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alingué, M. (2003). *La Relación África-América. Reflexiones Libres*. En E. Restrepo Tirado, *150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Bogotá, Colombia: Aguilar.
- Arocha, J. (s.f.). Ley 70 de 1993: Nuevos espacios para la Africanía . *Man-glar*.
- Afroamérica. (2009). *Compendio Normativo Regional Afrodescendiente de América Latina*. Bogotá, Colombia.
- Barbary, O., & Urrea, F. (2004). *Gente Negra en Colombia* . Bogotá, Colombia: Editorial Lelon .
- Burgos Cantor, R. (2010). *Ibamos ciegos*. En M. d. Colombia, *Rutas de Libertad 500 años de travesía*. Universidad Javeriana.
- Decreto 1332 de 1992. Diario Oficial No. 40.538, Bogotá, 12 de agosto de 1992.
- Decreto 1371 de 1994, Diario Oficial No. 41.417, Bogotá, 1 de Julio de 1994.
- Decreto 2248 de 1995, Diario Oficial No. 42.163, Bogotá, 26 de diciembre de 1995.

- Decreto 2249 de 1995, Diario Oficial No 42.163, Bogotá, 26 de diciembre de 1995.
- Decreto 1627 de 1996, Diario Oficial No. 42.877, Bogotá, 13 de septiembre de 1996.
- Decreto 1122 de 1998, Diario Oficial No 43.325, Bogotá, de 23 de junio de 1998.
- Decreto 1523 de 2003, Diario Oficial No. 45.213, Bogotá, 9 de junio de 2003.
- Decreto 3770 de 2008, Diario Oficial No. 47.123, Bogotá, 25 de septiembre de 2008.
- De Roux, G. (2010). *Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Garavito, C. A., Alfonso, T. A., & Cavelier, I. (2008). *El derecho a no ser discriminado, primer informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana. Observatorio de discriminación racial*. Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos .
- García, J. E. (2011). *Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario*. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco, & C. Coll, *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (págs. 19-34). Madrid, España: Fundación Santillana.
- García, A., & Sáez Carrera, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad Competencia de la Educación*. Madrid, España: Narcea.
- García, I., Fletcher, T., & Romero Contreras, S. (2009). *Avances y retos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica*. En M. A. Casanova, & H. Rodríguez, *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (págs. 225-272). Madrid, España: La Muralla.
- Mato, D. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Mazabel Cuasquer, M. M. (2012). *Políticas y experiencias de educación superior para indígenas y afrodescendientes en Colombia*. En D. Mato,

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

Ministerio del Interior. (2008). *Compendio Legislación Afrocolombiana, Autor. Ministerio del interior y de Justicia, Dirección de asuntos para Comunidades Negras Afrocolombianas, Raizales y Palenquearas* . Bogotá, Colombia: Ministerio del Interior.

Ley 22. Diario Oficial. No. 35.711, Bogotá, 27 de febrero de 1981.

Ley No. 18325. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, 30 de junio de 1986.

Ley 30 de 1992, Diario Oficial No. 40.700, Bogotá, 29 de diciembre de 1992.

Ley 70. Diario Oficial No. 41.013, Bogotá, 31 de agosto de 1993.

Ley 649. Diario Oficial. No. 44.371, Bogotá, 8 de marzo de 2001.

Ley 1084 de 2006, Diario Oficial No. 46.350, Bogotá, 4 de agosto de 2006.

Red Mutis. (2015). *Aportes para una política de acciones afirmativas en Colombia/guía para universidades.* Cali, Colombia: Red Mutis.

Rodríguez, F. (2009). *Construcción ciudadana y Educación Artística.* En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, *Educación artística, cultura y Ciudadanía* (págs. 25-30). Madrid, España.

Rodríguez, G., Flores, J. & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa* . Málaga: Aljibe.

Rodríguez, M., & Mallo, T. (2012). *Los afrodescendientes frente a la Educación. Panorama Regional de América Latina* . Madrid, España: Fundación Carolina.

Wade, P. (2000). *Raza y Etnicidad en Latinoamérica.* Quito, Ecuador: Aby-Yala.

CAPÍTULO 6

Breve análisis de la ley del cine como política pública y su aplicabilidad en la ciudad de Santiago de Cali (2003 – 2013)

Mg. Edinson Corcino Balanta¹

Resumen

Aunque la Ley del Cine en Colombia, Ley 814 de 2003, presenta serios vacíos, ha permitido que la industria cinematográfica, en Colombia, se vaya perfilando, lo que ha permitido mejorar la calidad de las producciones nacionales y la realización de nuevos films, pasando hasta doce por año, las cuales han ganado premios en varios festivales internacionales. Pese a esto, aun se presentan trabas que obstaculizan el desarrollo de esta industria como tal, siendo una de ellas precisamente la politiquería, ya que existe un monopolio al interior del Ministerio de Cultura, que no permite acceder a la financiación de sus películas a aquellos directores que no tienen experiencia y que no cuentan con los recursos necesarios para realizar una producción que conquiste al público.

Palabras claves: cine colombiano, política pública, financiación, taquilla.

Summary

Although the Law of Cinema in Colombia, Law 814 of 2003, has serious gaps, has allowed the film industry in Colombia is going profiling, which has improved the quality of national production and realization of new films, going up to twelve per year, which have won awards at various international festivals.

¹ Este artículo es resultado del proyecto de investigación denominado “Caracterización de los centros de prácticas de la Facultad de Comunicación Social y Publicidad (2012-2016)” adscrito al Grupo de Investigación GISHOA.

Despite this, even obstacles that hinder the development of this industry as such, one of them just politicking, as there is a monopoly within the Ministry of Culture that does not allow access to finance their films to those directors present who are inexperienced and do not have the necessary resources for a production that conquers the public.

Keywords: Colombian cinema, public policy, funding, box office.

Introducción

Dada la importancia del cine como máxima expresión cultural cumpliendo con una función social que debe ser objeto de debate y análisis por parte de la academia, se hace necesario, importante y justificable, la revisión de la política pública del cine en Colombia, y más concretamente en la ciudad de Cali, la cual se fundamenta en la Ley 814 de 2003, que ha permitido al cine colombiano la realización de nuevas producciones que han conquistado el mercado internacional, pero que sigue presentando baja afluencia a los del público nacional, que prefiere las películas más taquilleras y de consumo a los que Hollywood nos tiene acostumbrados.

La ciudad de Cali, frente a ciudades como Medellín y Bogotá presenta cierto rezago para la asignación de presupuestos que esta Ley establece. Lo anterior, debido a las múltiples trabas y obstáculos que existen para acceder a la financiación de las películas.

Por su parte, la Alcaldía de Santiago de Cali, debería impulsar más el cine regional, aprovechando el talento de los jóvenes caleños y de la experiencia de los directores vallecaucanos, que han triunfado en el exterior y que pueden dejarle un importante legado tanto a la ciudad como a la región a través de sus enseñanzas a directores jóvenes.

Pese a los avances de la Ley del Cine, siguen presentándose serios vacíos y deficiencias, que deben ser objeto de una revisión para tomar correctivos, al respecto. Es necesario que la política pública del cine, al igual que todas las políticas públicas, estén libres de todo interés político y económico, con el fin de permitir que el cine se consolide como una gran industria, a nivel nacional, y pueda estar a la altura de las películas internacionales para llegar a los festivales y concursos más importantes a escala mundial.

Metodología

La presente investigación se realizó basándose en una metodología descriptiva, cualitativa y evaluativa, con el fin de determinar si la implementación de la Ley del Cine en la ciudad de Cali ha sido eficaz, y qué resultados ha presentado, teniendo en cuenta el contexto que la rodea y la poca afluencia de público con la que cuentan las películas nacionales y locales.

Para cumplir con los objetivos propuestos, se realizó una revisión teórica, bibliográfica. Como fuentes primarias y secundarias se realizaron varias entrevistas a los principales autores, expertos, críticos, profesores del cine en Colombia y de sus experiencias como directores, productores y guionistas, analizando los pro y contra de la Ley 814 de 2003.

Antecedentes

La industria del cine, a partir de la época de la posguerra tuvo gran auge y presentó un rápido crecimiento que perdura hasta hoy, siendo uno de los principales motores de la economía norteamericana. Este crecimiento se debió, en gran parte, a los subsidios que el gobierno norteamericano destinó para promover el cine como una industria, tanto en la época de la posguerra como en la década de los años 20. (Rocío De La Maya, pág. 1). Apoyo que el gobierno de Estados Unidos sigue brindando, pese a la privatización de esta industria.

Por su parte, Thomas Guback, en su libro titulado “La industria internacional del cine”, señala que existe una clara relación entre las industrias y los gobiernos, ya que son los gobiernos los que crean el ambiente propicio para que “toda industria se desarrolle” y, a su vez, las industrias se encargan de preservar “el orden social existente”. En otras palabras, es “una alianza entre los intereses públicos y los privados”. (pág. 275).

Dado lo anterior, Guback, señala que la industria del cine es un poderoso aliado de los gobiernos y del orden económico existente, tanto a nivel nacional como internacional. Prueba de lo anterior, es la época de esplendor del cine que se desarrolló después de finalizada la Segunda Guerra Mundial. En esta época, el cine cambia de discurso y pasa a centrarse en temas que reflejarían el capitalismo democrático, el comunismo, la guerra fría, al igual que la imposi-

ción de nuevos modelos y estilos de vida, que la sociedad de Occidente poco a poco iría asimilando.

“La industria del cine, que afecta al espíritu y a las emociones humanas, puede ser un poderoso aliado del gobierno y del orden económico, tanto en casa como fuera. La creencia de que el cine constituye un valioso instrumento de propaganda se fue desarrollando en los círculos gubernamentales durante la última guerra mundial y alcanzó su madurez a finales de la década de los años cuarenta y comienzos de la de los cincuenta. Por aquel entonces, las fuerzas de ocupación de Alemania Occidental trataban de reeducar al pueblo alemán. ¿Cómo se iba a lograr la difícil tarea de erradicar las ideas nazis e inculcar las del capitalismo democrático? ¿Cómo se iba a combatir al comunismo? Las películas americanas, portando “nuestro” punto de vista, parecían un instrumento que podría dirigirse contra ambos oponentes”. (Guback, pág. 276).

Durante la posguerra el cine norteamericano traspasaría sus fronteras y se convertiría en una gran industria a escala mundial, después de la década de los 70 deja a un lado su doble discurso político, para centrarse en temas de la vida cotidiana y en una industria de entretenimiento que tomaría mayor fuerza con los avances tecnológicos, la computación, la multimedia e internet.

Al igual que los países latinoamericanos, Colombia no estuvo ajena a esta influencia. Es así como a inicios del siglo XX, llega el cine a nuestro país con un desarrollo muy incipiente (aunque sus verdaderos inicios se remontan a finales del siglo XVIII, es el siglo XX, que empieza a perfilarse como tal), presentando toda clase de obstáculos debido a las grandes distancias que debían sortearse en ese tiempo, al clima, al relieve geográfico, al transporte fluvial, en fin, todos estos obstáculos atrasarían más la fase de implementación y desarrollo del cine en nuestro país. (Luzardo, Ospina y Corredor, 2010)

Solo será hasta la década de los 60, que el cine toma mayor relevancia e influencia debido a los cambios sociales, políticos y económicos que se presentaban a escala mundial. La influencia en los procesos sociales no se hizo esperar, reflejada en “las expresiones culturales intensamente politizadas” y “como resultado de una estrecha vinculación con los modelos de desarrollo y las propuestas políticas de cambio estructural de la sociedad y del Estado”.

Hasta ese entonces, y durante la década de los 70, el Estado colombiano no fomentaba el cine nacional. La industria se dedicaba solo a la distribución y exhibición del cine extranjero. Es hasta los años 80 que el Gobierno nacio-

nal crea Compañía de Fomento Cinematográfico FOCINE. Estos serían los primeros esfuerzos del Gobierno para apoyar la industria del cine nacional, otorgando, para ello, créditos de fomento a quienes pudieran respaldarlos con propiedades u otro tipo de garantías.

La iniciativa no funcionó ya que no era fácil acceder a estos créditos, las películas no eran muy taquilleras y tampoco duraban mucho tiempo en cartelera. Así que no hubo dinero para pagar los pocos créditos concedidos. (Luzardo, Ospina y Corredor, 2010).

A comienzos de la década de los 90 y gracias a la promulgación de la Constitución de 1991, bajo el mandato del expresidente César Gaviria se suprime FOCINE (1992). Por su parte, el cine nacional presenta una fuerte caída en la presentación de películas, exhibiéndose tan solo dos por año a cargo de su promoción y fomento Colcultura, destacándose el largometraje *Confesión a Laura* (1990) dirigida por Jaime Osorio Gómez.

En 1997 se crea el Ministerio de la Cultura, el cual daría mayor impulso al cine nacional y se expide en ese mismo año la Ley General de Cultura (Ley 397 de 1997) que permitió la creación de una dependencia adscrita al Ministerio de la Cultura que permitiera el asesoramiento y “diseño de políticas, programas y planes en materia de cinematografía nacional”. (Luzardo, Ospina y Corredor, 2010).

Esta Ley permitió la creación del Fondo Mixto Proimágenes en Movimiento. Al mismo tiempo, se resalta la importancia que tiene el cine para la sociedad. De esta manera, aumentó el número de estrenos de películas colombianas (seis por año). Posterior a esta Ley, se expide la Ley 814 de 2003, más conocida como Ley del Cine, la cual sería decisiva para impulsar el cine colombiano tanto a nivel nacional como internacional.

Al respecto, Luzardo, Ospina y Corredor (2010), señalan que “El Estado colombiano, de esta manera, concretó unas políticas de apoyo y fomento al cine nacional otorgándole la importancia no solo por su valor como expresión cultural y artística, sino por el potencial que una cinematografía propia tiene para el desarrollo económico de la nación que la acoge y la propicia”.

Así las cosas, el cine colombiano se articularía como una política pública, cuyos componentes sería tanto el factor de producción como también los com-

ponentes social y cultural. Lejos de este ideal, contemplado en los objetivos de la Ley del Cine, no tardaría mucho en notarse la influencia política y las trabas para acceder a los recursos que esta Ley concede, como podrá observarse a continuación.

Por ahora basta con concluir con lo expuesto por Luzardo et al, al explicar que “Tras la reglamentación de la Ley 814 de 2003, la producción nacional tuvo una inédita participación en el mercado cinematográfico, y en el 2006, superó el 13% del total de entradas al cine en Colombia, lo cual equivale a más de dos millones ochocientos mil boletas vendidas”.

Pese a estos datos, las cifras siguen siendo incipientes y falta mucho por hacer, ya que son más taquilleras los estrenos colombianos, en el exterior que en nuestras salas de cine nacionales.

Ley 814 de 2003

Más conocida como Ley del Cine, fue creada con el objeto de promover e impulsar el cine colombiano que hasta entonces era muy incipiente. Si bien esta Ley ha dado buenos resultados, siguen presentándose serias falencias que obstaculizan el desarrollo de la industria cinematográfica en nuestro país.

La Ley del Cine, está conformada por varios elementos que se articulan entre sí y que deberían fortalecer y proteger la industria como tal. Estos componentes son el financiero, el de producción y el de distribución-promoción. Para que se desarrollen los dos últimos componentes, el financiero es el factor fundamental, ya que sin éste no se podrá financiar la producción de películas.

El problema radica en que el presupuesto es muy limitado, en primer lugar, y en segundo lugar, para acceder a la financiación de una producción bien sea documental o película, se necesita acreditar experiencia, más otra serie de requisitos que obstaculizan al director o productor que puede contar con una buena propuesta, pero no con los requisitos necesarios.

Precisamente, es por esta razón que se afirma que la Ley del Cine está politizada, ya que la financiación se le otorga a aquellos directores o productores que tienen experiencia y que han exhibido películas en Colombia o en el exterior, quedando por fuera un grupo importante de personas más jóvenes con buenas propuestas, pero sin experiencia.

En entrevista realizada a expertos en el tema o directores de cine en la ciudad de Santiago de Cali, algunos de ellos afirmaban que los directores jóvenes y sin experiencia no cuentan con el apoyo gubernamental ni local, ya que se ha creado un monopolio, al interior del país, para financiar el rodaje de una película o de un documental. Apoyo que dada la gran demanda de propuestas, resulta poco o insuficiente para los que no tienen experiencia o no son conocidos a nivel nacional, solamente local. Uno de los entrevistados, a quien se le reserva su nombre por confiabilidad, afirmaba que “Las ideas de los directores famosos valen, mientras que las ideas de directores nuevos o desconocidos, no la tienen, son archivadas o desaparecen por completo”.

Bajo estos aspectos, el cine nacional nunca podrá avanzar y menos consolidarse como una gran industria, en comparación de Hollywood, o bien, de otros países que aunque sus películas no han sido muy aceptadas a nivel internacional, cuentan con el apoyo de sus gobiernos.

Al realizar la entrevista, y a nivel general, se pudo observar que la percepción que tienen los productores de cine es muy negativa relacionada con el presupuesto anual que destina el Gobierno nacional para la industria cinematográfica, ya que no compensa con los altos costos de producción, considerado, esto, como una limitación y como un claro obstáculo si se quiere competir a escala internacional, bajo los estándares de calidad los que Hollywood tiene acostumbrados a los espectadores. Por esta razón, otro de los entrevistados afirmaba, que el hacer y pensar el cine, se ha quedado solo en la aceptación o acogida en determinados círculos sociales, los cuales resultan excluyentes a la hora de recomendar o acoger nuevas propuestas que pueden ser innovadoras y atractivas para el público colombiano en general.

De otro lado, aunque si bien la Ley del Cine permite el patrocinio del sector privado para una película, ofreciéndole algunas exenciones en impuestos, la tasa de retorno de la inversión realizada es a largo plazo. Asimismo, el inversionista corre el riesgo de que la película no sea del gusto de los espectadores, o que bien, no sea taquillera y así jamás podrá recuperar su inversión.

Lo anterior, debido a que, precisamente, las películas colombianas no son muy taquilleras y duran muy poco tiempo en cartelera. La película que hasta ahora ha tenido más audiencia es *Se nos armó la gorda*, dirigida por Fernando Ayllón y *Uno al año*, no hace daño, de Juan Camilo Pinzón.

Sin embargo, aunque gracias a la expedición de la Ley del Cine, el número de realización de películas ha aumentado, no por ello puede hablarse en términos de eficacia, ya que los vacíos siguen presentándose. Es indispensable tener en cuenta otros aspectos relevantes y que permiten que una película tenga éxito o se mantenga en cartelera.

Oswaldo Osorio y Carlos César Arbeláez, en entrevista realizada por Juliana Vélez Gómez, corresponsal del periódico El Mundo, señalaron que a la hora de analizar la Ley del Cine, deben tenerse en cuenta aspectos tan importantes como son “la diversidad en los temas, las propuestas narrativas, la participación en festivales internacionales y, por supuesto, la recepción en el público”. (El Mundo, 2013).

Según los entrevistados, también debe tenerse en cuenta, el presupuesto para la promoción de las películas. La producción *El cartel de los sapos*, recibió \$1.000 millones de pesos; mientras que películas menos conocidas y que se alejan de los temas tradicionales (violencia y marginalidad) no tienen presupuesto para ser promocionadas y permanecer bastante tiempo en cartelera. “Películas como *El resquicio*, *La sirga*, *Sin palabras*, *Pequeños vagos...* de esas películas la gente no tiene ni idea de que existen y hablan de cuatro temas completamente distintos, que no tienen nada que ver con violencia, pero son invisibles para el público”. (Osorio, Oswaldo en entrevista realizada periódico El Mundo, 2013).

En otras palabras, las producciones menos taquilleras o que son desconocidas, son marginadas “por cuestiones presupuestales a la hora de promocionarse, y por cuestiones de exhibición a la hora de abrirle espacio en las salas”. (Osorio, Oswaldo en entrevista realizada periódico El Mundo, 2013).

El otro factor y tal vez el más decisivo, es la competencia internacional. Las películas extranjeras son muy taquilleras y abarcan toda clase de temas, mientras que las producciones nacionales no resultan muy atractivas para el público, así que no se puede recaudar lo invertido en la producción. Uno de nuestros entrevistados afirmaba que “hay una fuerte competencia frente a la industria nacional, con relación a las películas extranjeras, las cuales resultan muy llamativas para el público”.

Frente a estos aspectos, el director de cine vacila a la hora de realizar una película, ya que no sabe qué público abarcar y qué producir. Si reflejar nuestra

realidad nacional frente a los temas de narcotráfico o dedicarse a la producción de películas de drama, comedia, culturales o sobre la idiosincrasia colombiana.

Público que, por cierto, no es fácil de sensibilizar, ya que nuestra cultura es muy variada y convergen muchos aspectos sociales y culturales que influyen en la mentalidad tanto de los adultos como de los jóvenes y niños. Así que sensibilizar al público nacional para que apoye la industria cinematográfica nacional es muy difícil. En este caso, el director no puede arriesgar el presupuesto al apostarle a una película que no resulta atractiva comercialmente.

Es necesario, por lo tanto, crear una cultura ciudadana que apoye el cine nacional, cuyas oportunidades deben extenderse a toda la población en general y no ser estratificadas como ocurre en la actualidad.

Ahora bien, para que la industria cinematográfica se consolide será necesario realizar un estudio profundo de mercado con el fin de identificar los gustos, preferencias y expectativas que tiene el público consumidor frente al cine nacional, sin dejar a un lado la ciudad de Cali, que en comparación con ciudades como Medellín y Bogotá, recibe menos presupuesto para la realización de producciones cinematográficas.

Hasta ahora el Valle del Cauca le ha apostado al cine, destacándose por tener buenos directores como Antonio Dorado, director de las películas *Apaporis* y *El Rey*, quien ha ganado varios premios internacionales, pero cuyas producciones no logran posicionarse en el mercado internacional para competir con los festivales de cine internacionales como el de Cannes, San Sebastián, Berlín, Venecia y Toronto, tal y como lo asegura Juliana Vélez (Periódico *El Mundo*, 2013).

Es importante resaltar que el clima de la ciudad de Cali y del departamento del Valle del Cauca, en general, puede considerarse como una ventaja comparativa frente a otros países o ciudades de Colombia para la filmación de películas.

Películas como *Delirio*, *El Rey*, filmadas en locaciones de Cali, son un claro reflejo de que se puede penetrar el mercado nacional apostándole a la diversidad de temas y a la cultura caleña, la cual, en términos culturales, es muy rica y variada con su salsa, música, deportes, industria y comercio.

Gracias a la expedición de la Ley del Cine, en la ciudad de Cali se estrenaron tres películas, 2003 y en el 2010 se rodaron ocho películas, de las cuales siete fueron estrenadas y presentadas en cartelera.

Bajo estos aspectos, puede afirmarse que el apoyo gubernamental y municipal es decisivo para impulsar la industria del cine. Las políticas públicas juegan un papel trascendental y deben ser revisadas continuamente, evaluadas y reformuladas, con el fin de lograr una gestión eficaz a nivel tanto cultural como cinematográfico.

El cine es una gran industria y juega un papel fundamental en la transformación de la sociedad y en la preservación de una cultura, ya que ayuda a la construcción de la memoria colectiva para las futuras generaciones. Razón por la cual, no debe ser objeto de descuido por parte de las autoridades competentes. Esta industria debe aprovecharse al máximo y ser apoyada, pero ante todo, necesita de una gestión eficaz, libre de toda injerencia política y económica, que no obstaculice su desarrollo.

Conclusiones

Es necesario que la Ley del Cine esté libre de todo monopolio e interés político. Esta debe ser reformada, con el fin de que permita el acceso a los pequeños productores que no tienen experiencia para que los jóvenes sean incentivados a producir pequeños films, para adquirir experiencia y cautivar al público colombiano.

La Ley del Cine debe fortalecer la industria cinematográfica y permitir la participación y motivación de inversionistas nacionales y extranjeros que le apuesten al cine nacional, con el fin de canalizar los recursos necesarios para la realización de películas de buena calidad y buen contenido que atraiga a los colombianos y al público extranjero, para lograr que la industria nacional se vuelva autosostenible, como sucede en Hollywood.

También es importante, crear mecanismos que permitan la difusión de las películas nacionales, y acuerdos con los diferentes medios de comunicación, aprovechando las redes sociales para la promoción de las películas nacionales.

Mientras el Gobierno nacional no cambie de estrategia y de requisitos para fomentar el cine nacional, éste seguirá estancado, ya que los tres componentes

se articulan entre sí, pero el financiero es decisivo. Razón por la cual, urge el apoyo para que las películas puedan ser exhibidas y promocionadas buen tiempo en cartelera mediante campañas masivas de publicidad que inviten al público a verlas.

La ciudad de Cali presenta atraso con respecto a otras ciudades, pese a la experiencia de muchos directores caleños, ya que ciudades como Medellín y Bogotá reciben más recursos, contando también con el apoyo de un público joven y adulto que le apuesta a la cultura y apoya la industria local.

En cuanto a las políticas públicas, es importante que el Estado colombiano cree el ambiente propicio con fuerza de ley, para la realización de festivales de cine tanto en Santiago de Cali como en las demás ciudades del país, en donde sean reconocidas y premiadas las mejores producciones, tanto a nivel local, departamental y nacional, utilizando las instalaciones y paisajes del nuestro entorno.

Como política pública se debe crear, en Cali, un fondo que permita la financiación para la producción de películas realizadas en nuestra ciudad. De tal forma, que los nuevos directores cuenten con el apoyo necesario tanto a nivel económico como técnico y político.

Es necesario que se creen instituciones educativas de alto nivel académico que formen a los jóvenes en todo lo relacionado con la industria cinematográfica, especialmente en la producción y realización de películas de alta calidad.

Para fomentar el cine a nivel nacional y éste se consolide como una verdadera industria, es necesario que en los currículos escolares se dicte una cátedra cinematográfica, con el fin de que los niños y adolescentes, desde edades tempranas, aprendan a valorar el cine como arte, como una cultura y como una industria, para que desde pequeños desarrollen al máximo su creatividad y sean sensibilizados frente a este tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUÑA VIGIL, Percy. Teoría del Estado. Revista La Razón Histórica N°16. Revista Hispanoamericana de Historia de las Ideas. Instituto de Estudios Históricos y Sociales. España, 2011. Páginas 78-85. Disponible en Línea: Disponible en Línea: <http://www.revistalarazonhistorica.com/16-10/>.
- Archivo del Patrimonio Fotográfico y Fílmico del Valle del Cauca. Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano.
- Áreas del Ministerio de Cultura. Bogotá, 2012. Disponible en Línea: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=7222>.
- De La Maya Retamar, Rocío. Hollywood y el Estado. El apoyo del gobierno americano a su industria cinematográfica durante la dictadura de Primo de Rivera. España, 2013. Pág. 1.
- Guback, Thomas. La industria internacional del cine. Volumen 2. Editorial Fundamentos. España, 1980. Págs. 275 y 276.
- CADAVID MARULANDA, Álvaro. Premios Nacionales de Cultura. Universidad de Antioquia y Precios Nacionales de Cultura.
- “CaliDA, una ciudad para todos”. Plan de Desarrollo Municipio de Santiago de Cali 2012 – 2015.
- Cinematografía del Ministerio de Cultura. Bogotá, abril 11 de 2012. Disponible en Línea: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=7564>
- Datos Generales Departamento del Valle del Cauca. Alcaldía de Santiago de Cali. Disponible en Línea: <http://www.cali.gov.co/publicaciones.php?id=227>.
- Festival Internacional del Cine de Cali. Alcaldía de Santiago de Cali. 2013. Disponible en Línea: <http://www.festivaldecinecali.gov.co/festival/comit%C3%A9-directivo.html>
- Historia del Cine Colombiano. Fundación Patrimonio Fílmico ORG. Colombia, 2013. Disponible en Línea: <http://www.patrimoniofilmico.org.co/documentos/HISTORIA%20CINE%20COLOMBIANO%2020513.pdf>

Historia del Cine Colombiano. Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano.

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/index.htm>.

Impacto económico de las industrias culturales en Colombia. Ministerio de la Cultura. Bogotá, 2003. 255 págs.

Ley 814 de 2003 (desarrollo cinematográfico en Colombia).

Luzardo, Julio; Ospina, Luis y Corredor, Tomás. Historia del Cine Colombiano. Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano. Cali, 2010. Disponible en Línea: <http://www.caliwood.com.co/en-colombia.html#sthash.bYVOqSgN.dpuf>

MARTÍNEZ. Enrique y SALANOVA SÁNCHEZ. Glosario de Cine. Aula-ria. Revista Digital de Comunicación. Disponible en Línea: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/glosariocine.htm>

Ministerio de Cultura. Conózcanos. Disponible en Línea: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=1149>

Misión y Visión. Ministerio de Cultura. Bogotá, 2012. Disponible en Línea: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=7222>

Objetivos. Ministerio de Cultura. Bogotá, 2012. Disponible en Línea: <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=5843>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales, México D.F., 26 de julio-6 de agosto de 1982.

Política cinematográfica. Compendio de Políticas Culturales. Ministerio de Cultura. República de Colombia. Bogotá, 2009.

Principales Teorías sobre el Desarrollo Económico y Social. Revista Nómada. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Disponible en Línea: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/4/gereyes2.htm>

Teorías del desarrollo. Disponible en Línea: <http://www.cusur.udg.mx/fo-depal/Articulos%20referentes%20de%20Des%20Susr/otros%20art.%20de%20Des%20Sust/teorias%20desarrollo.pdf>

Vélez Gómez, Juliana. Ley del Cine en Colombia, ¿hacia dónde vamos? Periódico El Mundo. Julio 02 de 2013. Disponible en Línea: http://www.elmundo.com/portal/cultura/cultural/ley_de_cine_en_colombia_hacia_donde_vamos.php#.VMVT3dKG_kU

Wikipedia. Disponible en Línea: <http://www.cali.gov.co/publicaciones.php?id=227>

GLOSARIO

Cine: Abreviatura de cinematógrafo o cinematografía. Es la técnica y arte de proyectar fotogramas de forma rápida y sucesiva para crear la impresión de movimiento. La palabra cine designa, también, a las salas de cine o salas de proyección en las cuales se proyecta las películas.

Cinematografía: Arte y técnica de proyectar imágenes fijas de manera continuada sobre una pantalla, para crear una sensación de movimiento.

Monopolio: Derecho legal concedido por el Estado a un individuo, grupo o empresa para explotar con carácter exclusivo alguna industria o comercio.

Hollywood: Es un distrito de Los Ángeles, asociado a la industria del cine estadounidense. No fue hasta 1903, cuando se convirtió en municipio y hasta 1910, cuando sus concejales votaron a favor de la integración a Los Ángeles, principalmente, para disponer de agua suficiente a través de la red de suministro de la ciudad.

Capitalismo: Sistema económico y social basado en la propiedad privada de los medios de producción, en la importancia del capital como generador de riqueza y en la asignación de los recursos a través del mecanismo del mercado.

Democracia: Sistema político que defiende la soberanía del pueblo y el derecho del pueblo a elegir y controlar a sus gobernantes.

Focine: Compañía de Fomento Cinematográfico.

Gnoseología: Etimológicamente, la palabra gnoseología del griego “gno-

sis” (γνῶσις), que significa “conocimiento o facultad de conocer”, y “logos” (λόγος), que expresa “doctrina, teoría, razonamiento o discurso”.

Hermenéutica: es el arte de interpretar textos. Se utiliza este concepto especialmente en el ámbito de la Religión, pero también en otras disciplinas como la Filosofía, el Derecho (hermenéutica jurídica) y la Literatura, entre otros.

Eidos: palabra griega εἶδος que indica el aspecto exterior con **significado** de “forma”, “aspecto”, “tipo” o “especie” que con Platón adquiere un **significado filosófico:** Teoría de las Formas. Eidética, capacidad de recordar cosas oídas y/o vistas con un nivel de detalle muy preciso.

Imago.: En psicoanálisis el imago designa lo que representa inconscientemente una persona o un objeto por el paciente, sin relación con lo que es en realidad esta persona o este objeto. En otras palabras, el paciente hace lo que se denomina un transfer”.

Fenomenología: es el estudio de los fenómenos. La palabra se compone de las voces griegas φαινόμενον (fainómenon), que significa ‘fenómeno, lo que se manifiesta, lo que se muestra’, y λόγος (lógos), ‘estudio, tratado.

ACERCA DE LOS AUTORES

María Constanza Cano Quintero

Directora Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad Santiago de Cali, Directora del programa de Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciada en Preescolar, Licenciada en Música, Especialista en Docencia Universitaria, Doctorada en Investigación Transdisciplinar en Educación.

Edinson Corcino Balanta

Especialista en Desarrollo Humano Organizacional, magíster en Gestión Pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Santiago de Cali, Comunicador Social de esta misma Universidad. Actualmente se desempeña como docente catedrático de la Universidad Santiago de Cali y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium; es gestor y Presidente de la Fundación Crear Cultura, organización cultural que tiene sede en el edificio Bolsa de Occidente de la Ciudad de Santiago de Cali. Es autor de dos libros: Evaluación de la Política Pública del Cine Colombiano, tomando como referencia la Ley 814 de 2003, aplicada en la ciudad de Santiago de Cali en el periodo 2003-2013, y Fundamentos de Gestión y Políticas Públicas: *Una revisión crítica de la relación entre Estado y comunidad, bajo las nuevas formas de organización del Estado.*

Luis Carlos Granja Escobar

Docente de la Universidad Santiago de Cali, Sociólogo egresado de la Universidad del Valle, Especialista en Desarrollo Humano de las Organizaciones, de la Universidad Santiago de Cali, Magíster en educación con énfasis en Educación popular y Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle, Doctorado en Educación.

Perucho Mejía García

Doctor en Filosofía, Universidad La Habana, Cuba. Especialista en Semiótica, Pedagogía y Filosofía del Arte. Autor de los libros: El Uso de Jerga como Práctica Cotidiana. Hermenéutica e Implicación de Sentido en la Comunicación; Semiótica del Cómic; Aprehensión Filosófico - Hermenéutica del Signo; Tropos Visuales: Estrategia Creativa y Persuasiva en el Anuncio Publicitario; El títere: Un Objeto Animado en el Espacio Escénico; Introducción a la Semiótica (traducción de inglés a español). Autores: Paul Copley y Litza Janzs.

Inglaterra. Editorial Bellas Artes Institución Universitaria del Valle. Santiago de Cali, Colombia.

En colectivo:

Diseño y Sentido. Plancha para Impronta No.3. Co-autoras: Tatiana Cuellar y Diana Paola Valero. Programa Editorial Universidad del Valle. Santiago de Cali, Colombia. Paradigma. El Desaprender para Volver a Aprender desde la Alfabetización Tecnológica. Co-autor: PhD. Carlos Alberto Quintero Cano. Editorial Universidad Santiago de Cali. Colombia.

Par Académico nacional e internacional designado por COLCIENCIAS. Investigador del grupo de investigación GRISTESO.

Carlos Alberto Quintero Cano

Doctor en Investigación Educativa, Sevilla España, Magíster en Educación de Adultos, Especialista en Gerencia Prospectiva y Estratégica, Licenciado en Ciencias Sociales.

Catedrático de la Universidad Santiago de Cali. Docente en Educación Media. Par Académico CONACES. Par Académico de Colciencias. Par Coordinador y Académico del CNA. Integrante de comité editorial de revistas de publicación. Par Evaluador de revistas científicas de publicación. Par Evaluador de tesis Posdoctoral. Asesor y coordinador de reanudación de Registros Calificados en la Licenciatura Tecnología e Informática y Matemáticas. Asesor de trabajos de grado de pregrado, Especialización y Maestría. Autor de artículos en revistas Indexadas. Autor de libros Estructura Investigativa de la facultad de Administración y Contaduría, (2009). Diseño, Experimentación y evaluación de Materiales Curriculares para la Formación en Ciencia, Tecnología y Sociedad (2009). Un viejo Paradigma del Anteproyecto al Trabajo de Grado, mediante el uso de los paradigmas cualitativos y cuantitativos (2009). Experimentación y Evaluación de materiales curriculares en “CTS”(2014). Paradigma: el desaprender para volver aprender desde la alfabetización tecnológica (2015). Autor de artículos en revistas indexadas. Ponente Nacional e Internacional. Director del grupo de investigación GRISTESO y del semillero SISTESO. Línea de investigación Ciencia, Tecnología y sociedad –CTS-. Educación y Comunicación.

