



1. Nota crítica al constructivismo social desde la mirada de Carlos I. Massini-Correas

A critical note on social constructivism from the viewpoint of Carlos I. Massini-Correas

Uma nota crítica sobre o construtivismo social, do ponto de vista de Carlos I. Massini-Correas

Ceferino Muñoz Medina

Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza, Argentina

CONICET

Buenos Aires, Argentina

ceferino.munoz@ffyl.uncu.edu.ar

Recibido: 28 de septiembre de 2021

Aceptado: 1 de diciembre de 2021

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo hacer una breve y acotada crítica a la corriente de pensamiento conocida como *constructivismo social*. Esta se hará siguiendo el planteo que el Dr. Carlos Ignacio Massini-Correas propone en su libro *Alternativas a la ética contemporánea: constructivismo y realismo ético*, publicado en diciembre de 2019 por la editorial Rialp. En este sentido, se realiza un recorrido sumario del libro prestando especial atención a los argumentos que esgrime Massini-Correas y otros autores por él citados, al momento de cuestionar los postulados del constructivismo ético.

Palabras claves

Constructivismo social — Massini-Correas — K. Gergen — Ética — Psicología

Abstract

This work aims to make a brief and narrow critique of the current of thought known as *social constructionism*. It will be done following the approach that Dr. Carlos Ignacio Massini-Correas proposes in his book *Alternativas a la ética contemporánea: constructivismo y realismo ético*, published in December 2019 by Rialp. In this sense, a summary tour of the book is made paying special attention to the arguments put



forward by Massini-Correas, and other authors cited by him, when questioning the postulates of ethical constructionism.

Keywords

Social constructionism — Massini-Correas — K. Gergen — Ethics — Psychology

Resumo

O objectivo deste artigo é fazer uma breve e limitada crítica da corrente de pensamento conhecida como *constructivismo social*. Será feito seguindo a abordagem proposta pelo Dr. Carlos Ignacio Massini-Correas no seu livro *Alternativas a la ética contemporánea: constructivismo y realismo ético*, publicado em Dezembro de 2019 pela Rialp. Neste sentido, é apresentado um resumo do livro, prestando especial atenção aos argumentos que Massini-Correas, e outros autores por ele citados, empregam quando questionam os postulados do constructivismo ético.

Palavras-chave

Constructivismo social — Massini-Correas — K. Gergen — Ética — Psicología

Introducción

Al iniciar el libro III de la *Metafísica*, Aristóteles deja bien claro: “Los que quieren investigar con éxito han de comenzar por plantear bien las dificultades, pues el éxito posterior consiste en la solución de las dudas anteriores, y no es posible soltar [el nudo], si se desconoce la atadura...”. Profundizando en la misma idea, el Filósofo, a renglón seguido, sostiene:

Los que investigan sin haberse planteado antes las aporías son semejantes a los que desconocen a dónde se debe ir, y, además, ni siquiera conocen si alguna vez han encontrado o no lo buscado; pues el fin no es manifiesto para quien así procede, pero para el que se ha planteado antes las dificultades, sí es manifiesto. Además, es evidente que está en mejores condiciones para juzgar el que ha oído, como si fuesen partes litigantes, todos los argumentos opuestos.¹

Al terminar la lectura del libro que aquí examinamos — *Alternativas a la ética contemporánea: constructivismo y realismo ético* — de Carlos Massini-Correas, publicado en 2019 por la editorial Rialp, incluso al revisar el

¹ Aristóteles, *Metafísica*, 995a 25-40. Citado por Oscar Torres Giménez, *Comentario a la Metafísica de Aristóteles* (Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 2017), 209.

índice de este, uno tiene la convicción de que el autor ha cumplido acabadamente con el itinerario indicado por Aristóteles: (a) ha identificado y catalogado las dificultades (*aporía*); (b) las ha recorrido minuciosamente (*diaporeín*) y, por último; (c) ha encontrado la salida feliz o solución más adecuada (*euporeín*).²

El libro consta de un prólogo, a cargo del filósofo español Rafael Alvira, de una introducción, de una primera parte titulada “El constructivismo ético”, de una segunda parte denominada “El realismo ético, de las conclusiones” y, finalmente, de un apéndice dedicado a la filosofía moral de Elizabeth Ascombe.

El libro posee diversos puntos para destacar, empero nos detendremos en el ejemplar uso que ha hecho Massini-Correas del método dialéctico de las posiciones contrarias, antes señalado por Aristóteles. Si bien el autor conoce a la perfección las numerosas taxonomías de la ética contemporánea,³ en su afán de síntesis se pregunta si todas ellas pueden reducirse a solo dos “que puedan ser distinguidas de modo radical y concluyente en las que se pueda dividir de modo categórico la totalidad del pensamiento práctico-ético hodierno”.⁴

El autor argentino logra ubicar y representar con gran precisión las dos posiciones buscadas, y lo hace estudiando a los autores más representativos de los siglos XX y XXI. A estas dos líneas centrales, las denomina *cognitivista o realista, y constructivista*.

La primera supone que se pueden conocer realidades morales distintas del entendimiento mismo y, por el envés, la segunda, afirma que las ideas morales son el resultado de meros esquemas conceptuales. Si bien Massini-Correas aclara que entre estas dos posturas podría ubicarse el nihilismo ético,⁵ muestra que desde el punto de vista estrictamente lógico las doctrinas morales son realistas o son constructivistas; no habría un

² Aristóteles, *Metafísica*, trad. por Manuel Candel (Madrid: Gredos, 2014), 119.

³ Carlos Massini-Correas, *Alternativas a la ética contemporánea: constructivismo y realismo ético* (Madrid: Rialp, 2019), 17-18.

⁴ *Ibid.*, 19.

⁵ Carlos Massini-Correas, *Facticidad y razón en el derecho: análisis crítico de la iusfilosofía contemporánea* (Buenos Aires: Marcial Pons, 2015), 107-122.

tertium genus. Dicho de otro modo, o bien el contenido de las normas éticas se conoce, o bien se construye.⁶ El autor nomina con un lenguaje contemporáneo a lo que estimo que son las mismas dos corrientes que históricamente se han contrapuesto y han atravesado, *mutatis mutandis*, a toda la historia de la filosofía, a saber, la de aquellos que sostienen el principio de contradicción y la de aquellos que lo niegan.

Tanto a los docentes como a los investigadores en el campo de la ética les resultará sumamente provechosa la criba que Massini-Correas realiza en la primera parte del libro de la corriente conocida como *constructivismo* ético; tanto es así que me llevó a seguir el rastro que el mismo autor iba dejando a través de sus citas, argumentos, precisiones, sugerentes ideas y notables síntesis. Allí nos concentraremos en lo que sigue del presente escrito, puntualmente en una de sus variantes: el constructivismo social.

El constructivismo social

En la actualidad, nos encontramos con el escenario de que para diversas corrientes de la psicología los fenómenos mentales no son más que constructos y la realidad como tal no existe, pues ella ya es un producto subjetivo. Frente a este panorama, y teniendo en cuenta la fuerte repercusión que suelen tener estas corrientes denominadas constructivistas en diversos ámbitos —incluso existe la llamada psicoterapia constructivista—,⁷ nos ha parecido oportuno hacer un breve análisis filosófico de una de las ramas de dicho constructivismo, en este caso, el constructivismo social.

Si bien, según Feixas y Villegas,⁸ existen más de doscientos tipos de constructivismos, todos comparten algunas notas comunes. A fin de resumirlo en pocas palabras, conviene acudir a las palabras de Martín Echeverría: “Es el sujeto (observador) quien activamente construye el conocimiento del mundo exterior, y que la realidad puede ser interpretada

⁶ Massini-Correas, *Alternativas a la ética contemporánea*, 20.

⁷ Esta se centra en el significado que el cliente (ya no se habla de paciente) le da a su mundo y en la forma en que dicho significado configura su vida y genera sus dificultades. Robert Neimeyer, *Psicoterapia constructivista* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 2013).

⁸ Guillem Feixas y Manuel Villegas, *Constructivismo y psicoterapia* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000).

en distintas formas. Así, la idea de adquirir un conocimiento “verdadero” acerca de la realidad se desvanece”.⁹ Para autores como Glasersfeld, es injustificado hablar de conocimiento como representación de un mundo objetivo. Para Kelly, un *constructo mental* puede ser coherente o incoherente, útil o inútil, pero nunca verdadero o falso.¹⁰ En todo caso, según Gergen, se puede hablar de una *viabilidad psicológica*.

A continuación, intentaremos situar el constructivismo social en el ámbito de la psicología contemporánea y exponer algunos de sus puntos nodales. Concretamente, nos focalizaremos en uno de los representantes más conocidos de esta corriente, el psicólogo americano recién mencionado Keneth Gergen y en la réplica que le hace el filósofo y psicólogo alemán Volker Gadenne,¹¹ autor oportunamente citado por Massini-Correas en su libro.

La importancia de Gergen viene dada por varios motivos. Primero, porque la aparición en 1973 de su artículo “Social Psychology as History”¹² marcó el comienzo de una profunda renovación de la psicología social. Segundo, porque su obra ha ejercido, y continúa haciéndolo, una vasta influencia en otros autores y en los ámbitos académicos. Finalmente, porque representa quizás la posición más extrema del constructivismo, la cual se denomina *social constructionism*.

Para Gergen, la estructura social humana es el elemento esencial en la determinación del conocimiento de la realidad. Dicho de otro modo, el conocimiento es una construcción social, reproducida por medio de operaciones lingüísticas.¹³ Nótese que para el psicólogo americano la instan-

⁹ Martín Echavarría, “¿Objetivismo o constructivismo?: la teoría aristotélico-tomista del conocimiento como alternativa a la falsa opción cognitivista entre racionalismo realista ingenuo y constructivismo”, *Sapientia*, 218, (2006): 415-429 (comillas añadidas por el autor).

¹⁰ George Kelly, “Breve introducción a la teoría de los constructos personales”, en *Psicología de los constructos personales*, ed. por Maher Brenda (Barcelona: Paidós, 2001), 256-257.

¹¹ Pensador al que también seguiremos de cerca en las siguientes reflexiones.

¹² Kelly Gergen, “Social psychology as history”, *Journal of Personality and Social Psychology* 26, n.º 2 (1973): 309-320.

¹³ Pablo López-Silva, “Realidades, construcciones y dilemas: una revisión filosófica al constructivismo social”, *Cinta de Moebius*, 46 (2013): 11-12.

cia constructora no es ni el individuo ni el cerebro, sino *una comunidad lingüística determinada*.

Veamos un ejemplo, traído por el mismo Gergen, a fin de entender mejor su posición.¹⁴ ¿Cuál es la verdadera definición de mesa?, se pregunta Gergen. Para él,¹⁵ se trata de un cuerpo sólido, de unos treinta kilogramos, color marrón, inodoro, etc. Ahora bien, para un físico atómico esa mesa es una figura de partículas elementales con espacio vacío entre ellas. Un psicólogo podrá sostener que el color no es una propiedad real de la mesa. El biólogo dirá que para un perro la mesa no es inodora en absoluto. Y así podríamos seguir. Pero entonces, ¿cuál es la mesa real? Al parecer, la respuesta depende del observador, de sus capacidades cognitivas y de sus intereses. Teniendo en cuenta todo esto, ¿podemos decir que existe una mesa real?, preguntará Gergen. Pero incluso su cuestionamiento va más a fondo y se plantea si puede haber algo así como un yo.¹⁶

En esta línea constructivista, “el sujeto no es nada más que el engranaje de operaciones lingüísticas en las cuales se desenvuelve, es decir, el sujeto es una “construcción conversacional”. En consecuencia, la persona identifica un sentido compartido de sí mismo solamente en las formas conversacionales en las que participa, surgiendo esta identificación desde los roles sociales que uno desempeña en ciertos contextos. Por ejemplo, ser “estudiante”, ser “profesor”, ser “padre”, entre muchos otros. Para el construccionismo social, el sujeto es la mera ejecución de un rol permitido por los términos lingüísticos previos que la sustentan”.¹⁷

Otro ejemplo que ofrece Gergen¹⁸ es el siguiente: la afirmación “La tierra es redonda y no plana” no es verdadera ni falsa en el sentido de que coincida con lo que realmente existe. Lo que sucede es que es más práctico seguir el juego lingüístico “mundo redondo” cuando, por ejemplo, volamos desde Kansas hasta Colonia. Sin embargo, el juego

¹⁴ Volker Gadenne and Daniel Romero, *Filosofía de la psicología* (Barcelona: Herder, 2006), 244ss.

¹⁵ Kelly Gergen, *An invitation to social construction* (London: Sage, 1999), 14.

¹⁶ Kelly Gergen, *El yo saturado, los dilemas de la identidad en la vida contemporánea* (Nueva York: Basic Books, 2001).

¹⁷ López-Silva, “Realidades, construcciones y dilemas”, 15-16.

¹⁸ Gergen, *An invitation to social construction*, 37.

lingüístico “mundo plano” es más útil cuando nos movemos dentro del mismo estado de Kansas. Para Gergen, tampoco es verdad sin más que el mundo esté hecho de átomos, aunque el “juego lingüístico átomo” es muy útil en física. También podemos decir que el hombre tiene alma dentro del juego lingüístico “religión”. En suma, las comunidades construyen su mundo desarrollando determinados juegos lingüísticos y formas de vida. Y en esos mundos puede haber átomos, alma, etc., o también puede no haberlos.

Para el constructivismo social, estos postulados no se reducen al orden teórico, sino que tienen una poderosa trascendencia política. Si nuestras ideas no son ni verdaderas ni falsas, entonces tenemos libertad de construir el mundo de un modo o de otro. Pero si alguien se esfuerza en decir que el mundo es de determinada manera —es decir, *es objetivo*— inmediatamente hay que preguntarse sobre los intereses que están detrás de esa supuesta objetividad o a quién se beneficia con tal postura con pretensiones de universalidad.

Por ejemplo, para Gergen las clasificaciones de las enfermedades psíquicas podrían estar al servicio del negociado de los medicamentos correspondientes a esa enfermedad.¹⁹ O cabe preguntarse qué intereses hay detrás del modo en que los poderosos construyen grupos sociales tales como afroamericanos, islamitas, drogadictos, sidosos.

Nuestro autor también hace referencia a las graves consecuencias que han dejado las verdades supuestamente objetivas: el esfuerzo de las ciencias por dar con teorías de validez universal conduce al imperialismo cultural.²⁰ La investigación experimental y el pensamiento planeado en términos de *causa-efecto* en las ciencias sociales sirve a quienes quieren controlar a los otros. Y la enumeración podría continuar.

Pero Gergen es aún más osado y sostiene que podríamos construir nuevos mundos donde lo que actualmente se nos cuenta que podría ser de otra manera. Se nos ha dicho que la fuerza de la gravedad nos fija a la tierra, que los hombres no pueden volar como los pájaros y que el cáncer

¹⁹ *Ibid.*, 39ss.

²⁰ *Ibid.*, 16ss.

es mortal. Pero con nuestro lenguaje podríamos construir otro mundo en el que no hubiera fuerza de gravedad, ni cáncer y en el que los hombres se parecieran a los pájaros.²¹

Más adelante,²² Gergen cita la pregunta obligada que podría hacerle cualquier persona de a pie. ¿Es que no hay cosas reales como la muerte? Gergen muestra comprensión con esta pregunta, pero pone el foco en nuestro modo dualista-occidental de proceder cuando ponemos etiquetas como *real* o *verdadero*. Al usar estas etiquetas, nos cerramos a la posibilidad de pensar de otra manera y clausuramos el diálogo.²³ Si mi idea es verdadera, ergo la de otros es falsa. Real y verdadero son medios para hacer valer e imponer nuestros propios puntos de vista, sentencia Gergen.

Dicho lo anterior, ahora la pregunta surge desde nosotros. Si no hay ni verdaderos ni falsos, al menos, ¿no habrá algo que sea verdadero? Es decir, lo que el mismo constructivismo propone. Gergen evita la respuesta a esto diciendo que dicha objeción es propia de una idea típica de la racionalidad occidental. Para Gergen, es irrelevante la cuestión de la verdad o la validez lógica. Por ello, él no afirma que el constructivismo es verdadero²⁴ ni que sus argumentos tengan validez universal. Gergen afirma que el constructivismo es tan solo una invitación, como una invitación a danzar o al juego.²⁵ El autor dice que invita al diálogo para construir un mundo mejor.

¿Pero cómo sabe Gergen que ese mundo será mejor? ¿Será porque su propuesta tiene algo bueno que ofrecer? Y si eso es bueno, ¿será cierto o verdadero, aunque sea para un grupo de personas? Estas preguntas pueden abrir ciertas objeciones concretas al constructivismo social. Veámosla brevemente retomando los mismos planteos del psicólogo americano.

²¹ *Ibid.*, 47.

²² *Ibid.*, 222.

²³ *Ibid.*, 223.

²⁴ *Ibid.*, 228.

²⁵ *Ibid.*, 31 y 228ss.

Algunas objeciones al constructivismo social

1. Gergen considera un problema de lo que él denomina realismo el que un objeto pueda definirse desde muchos puntos de vista diferentes. ¿Cuál es la definición correcta de mesa? La del físico, la del químico, la del filósofo, pues cada uno la define de modo distinto. A partir de esto, Gergen concluye que no puede hablarse de *una* realidad.

Ahora bien, el ejemplo que da Gergen no supone ninguna dificultad para el realista o para la filosofía en sí. La mesa tiene muchas propiedades diferentes que pueden definirse desde diversas perspectivas, y ninguna agota esa realidad llamada mesa. Además, esas definiciones no se excluyen unas a otras. Que la mesa esté compuesta por átomos no excluye, por ejemplo, sus propiedades perceptibles o su utilidad para apoyar diversos elementos.

Además, tal como muestra en su libro el profesor Massini-Correas, el realismo o postura filosófica que sostiene que se pueden conocer cosas no afirma que se pueda definir perfectamente toda la realidad. Dicho en términos medievales, que se puedan conocer las esencias de las cosas no significa que las conozca plenamente, pero sí es verdad que podemos conocer con claridad y distinción suficientes —o sea, esencialmente— las diferentes realidades. Lo que no alcanzamos es a conocerlas con total perfección.²⁶

Ahora bien, el constructivismo suele ladrarle al árbol equivocado, como recuerda Massini-Correas. O para decirlo en términos lógicos, el constructivismo suele armar un muñeco de paja en torno al tema. Y a ese árbol o muñeco lo suelen llamar *realismo ingenuo* u *objetivismo*, y este sostendría que se puede conocer la realidad natural de un modo total y absoluto. Pero, como sostiene Massini-Correas, “esta argumentación es claramente ilusoria, toda vez que, de la afirmación obvia de que el mundo no puede conocerse total y absolutamente, no

²⁶ Rafael Alvira, “Metafísica y teología”, *Tbémata* 26 (2001): 14.

se sigue que no pueda conocerse de alguna manera y en algunos de sus aspectos o dimensiones”.²⁷

2. Otro argumento que utiliza Gergen asevera que la forma de hablar realista —la cual usa términos como real, verdadero— lo que hace es reprimir las posiciones contrarias y acabar con el diálogo. Sin dudas que esto es no entender el sentido con el que los realistas suelen usar tales términos. Supongamos que mi interlocutor pone en duda la aseveración “El sida es una enfermedad contagiosa”. Si a tal oración le añado “Lo que estoy diciendo es verdad”, con ello no contribuyo en nada a justificar o hacer creíble mi afirmación primera.

La afirmación metalingüística “A’ es verdad” es exactamente tan creíble o no creíble como la proposición “A”. Para convencer a mi oyente yo tendría que aportar razones que justifiquen mi afirmación (informes médicos, estadísticas, casos concretos, etc.). Las voces *real* y *verdadero* no sirven para justificar proposiciones, sino para explicar su sentido. Cuando alguien (digamos un realista) expresa que “A’ es verdadero”, quiere dar a entender que “A” no es una broma, un chisme, una ironía o cosas por el estilo, sino la afirmación que surge de un dato cierto. Por supuesto que podría utilizarse la afirmación “Es verdadero” como mero artilugio retórico o como un intento de persuasión sin argumentos. Pero no es el caso del realismo.

3. Dice Gergen que en lugar de preguntar por la verdad de una idea deberíamos interrogarnos sobre los intereses que se ocultan detrás, sobre quién se beneficia con que algo sea verdad. Aquí se hace una “falacia de la causa falsa”, pues se quiere hacer creer que cada vez que alguien dice que algo es verdad es que esconde un interés oculto. Además, el mismo razonamiento podría aplicarse a los intereses a los que refiere Gergen. En este sentido, alguien podría preguntarse: ¿Es verdad que “X” es útil para “Y”?

²⁷ Carlos Massini-Correas, *Diccionario interdisciplinar austral*, ed. por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck (2018), s. v. “constructivismo ético”, http://dia.austral.edu.ar/Constructivismo_ético.

En concreto, ¿es verdad que las categorías de clasificación de las enfermedades psíquicas han aumentado de la forma en que lo han hecho porque con los medicamentos correspondientes se gana mucho dinero? Dicho de otro modo, si no estuviéramos capacitados para responder a la pregunta por la verdad, tampoco estaríamos en condiciones de responder a preguntas sobre los intereses.

4. Desde la perspectiva de su credibilidad, no es lo mismo decir que la tierra es redonda (esférica y achatada por los polos) a que la tierra es plana. Tampoco es acertado decir que solo depende de puntos de vista de utilidad el preferir uno u otro juego lingüístico.

Esta mirada soslayaría por completo el hecho fundamental de que la primera proposición está verificada por toda una serie de observaciones, mientras que la segunda (que refiere a toda la tierra) es refutada también por una serie de observaciones.

En torno a la idea de “construcción de mundos alternativos” que se producirían por un uso exclusivo del lenguaje, debe decirse que es verdad que podría haber un lenguaje en el que no existieran los términos gravedad, cáncer o muerte. También podrían acuñarse términos que reunieran en una clase a hombres y pájaros y que no diferenciase entre caminar y volar. Sin embargo, todo ello no cambiaría en nada el *dato* puro y duro de que muchos seres, entre ellos los hombres, o como quiera llamarlos Gergen, se desplazan o arrastran por el suelo mientras que otros se elevan por los aires; o el *dato*, también puro y duro, de que las personas mueren de una enfermedad que se caracteriza por la rápida multiplicación de determinadas células.

En esta misma dirección, el realista por ser realista no deja de creer en la posibilidad de modificar el mundo, pero sí sabe que esa posibilidad está limitada por las leyes de la naturaleza, entre ellas la ley de gravedad. Pero precisamente por haber descubierto esa ley y tantas otras, los hombres han logrado mayor libertad para configurar el mundo.

El conocimiento de los límites que nos impone la estructura de la realidad ha sido condición de posibilidad para aumentar enormemente nuestra libertad para conformar esa realidad. Los intentos tendientes

por hacerlo tienen mucho más éxito si se respetan las leyes naturales que si se ignoran o se va contra ellas. Por este motivo, cualquiera de nosotros (en su sano juicio) no salta de los edificios para bajar, sino que construye escaleras o ascensores.

A modo de coda

Si tuviésemos que sintetizar el planteo constructivista, podríamos decir que presenta la siguiente doble estructura: (a) sostiene el carácter constructivo de los procesos cognitivos humanos y (b) argumenta que el único mundo accesible para nosotros es construcción nuestra, y que nada podemos saber de una construcción objetiva. En otras palabras, la cognición humana es por naturaleza meramente constructiva y el único mundo que podemos conocer es el que hemos construido, no el que existe en sí u objetivamente.

Así, la primera afirmación es la razón para aceptar la segunda; y para el constructivismo social son los juegos lingüísticos,²⁸ los que crean mundos. Aquí nuevamente aparecen inconvenientes. Uno de ellos es que hablar de construir pierde su sentido inteligible cuando no se prevé una instancia real que lleve a cabo la construcción. Quien dice que todo es construido no presenta una tesis nueva que merezca la pena discutir, sino algo ininteligible.

En suma, este breve análisis crítico-filosófico del constructivismo social no hubiera sido posible sin el acicate del libro *Alternativas a la ética contemporánea: constructivismo y realismo ético* de Carlos Massini-Correas, un texto en el que el autor repasa y condensa de un modo notable las diferentes perspectivas éticas; en el que ejerce una crítica sobre la confusión, pero no con un discurso visceral, sino como un pensador informado, meticoloso y veraz; un libro que abre horizontes al lector y, al decir del prologuista, una muestra de madurez intelectual.²⁹

²⁸ Kelly Gergen, *Aportes para el debate y la práctica* (Bogotá: Universidad de los Andes, 2006), 100-101.

²⁹ Massini-Correas, *Alternativas a la ética contemporánea*, 11.



2. Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional

A minimal critical synthesis of the contributions of the interpretative and sociocritical paradigms to educational research

Uma síntese crítica mínima das contribuições dos paradigmas interpretativos e sócio-críticos para a pesquisa educacional

Walter Walker Janzen

Fundación Educacional Intraeduc
Santiago, Chile
walterfwalker@gmail.com

Recibido: 24 de agosto de 2021

Aceptado: 4 de noviembre de 2021

Resumen

El presente artículo analiza, mediante una síntesis crítica, los aportes de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional a partir de la fuente interpretativa común llamada hermenéutica por los posmodernistas; confronta el paradigma cuantitativo con el cualitativo y da razones sobre la conveniencia de la investigación cualitativa en esta área social y la necesidad de su desarrollo.

Palabras claves

Paradigma interpretativo — Paradigma sociocrítico — Investigación cualitativa — Hermenéutica — Enfoque investigativo

Abstract

This article analyzes, by means of a critical synthesis, the contributions of the interpretative and sociocritical paradigms to educational research based on the common interpretative source called hermeneutics by postmodernists; it confronts the quantitative paradigm with the qualitative one and gives reasons for the convenience of qualitative research in this social area and the need for its development.



Keywords

Interpretative paradigm — Socio-critical paradigm — Qualitative research — Hermeneutics — Research approach

Resumo

Este artigo analisa, por meio de uma síntese crítica, as contribuições dos paradigmas interpretativos e sócio-críticos à pesquisa educacional a partir da fonte interpretativa comum chamada hermenêutica pelos pós-modernistas; confronta o paradigma quantitativo com o paradigma qualitativo e dá razões sobre a conveniência da pesquisa qualitativa nesta área social e a necessidade de seu desenvolvimento.

Palavras-chave

Paradigma interpretativo — Paradigma sócio-crítico — Pesquisa qualitativa — Hermenêutica — Abordagem de pesquisa

La hermenéutica como fuente paradigmática: introducción

Cuando se pretende hacer una revisión crítica de las aportaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional, resulta ineludible mencionar a la hermenéutica y sus fundamentos básicos tal como esta es concebida por autores como Gadamer, Habermas y otros:

Hermenéutica es (en cambio) la actividad que se despliega en el encuentro con horizontes paradigmáticos distintos, que no se dejan valorar en relación con algún tipo de conformidad (a reglas, o, por último, a la cosa), sino que se plantean como propuestas “poéticas” de otros mundos, de instituciones, de reglas nuevas —dentro de las cuales está vigente otra “epistemología”— como es obvio.¹

Porque la tarea de cuestionamiento y crítica referida a la calidad de la interpretación de un fenómeno tiene que ver, en lo fundamental, con la comprensión, este proceso cognitivo que se revela como un sustrato más profundo que el mero entendimiento y la interpretación —que si no son idénticas, a lo menos son isomórficas— y que guarda estrecha relación con el compromiso y la apertura del investigador.

¹ Gianni Vattimo, *Más allá de la interpretación* (Barcelona: Paidós, 1995), 128.

Gadamer (1993) hace mención de los problemas epistemológicos que se originan en las raíces estructurales de las ciencias humanas:

Si las ciencias humanas están en una relación determinada con la filosofía no es únicamente en razón a un esclarecimiento puramente epistemológico. Ellas no son sólo un problema para la filosofía, ellas representan por el contrario un problema de la filosofía [...] el papel filosófico que desempeñan las ciencias humanas sigue la ley del todo o nada, ellas no tendrían ningún papel si las tomásemos como realizaciones imperfectas de una idea de una ciencia rigurosa.²

La hermenéutica tiene que ver, pues, con la tríada interpretación-comprensión-compromiso. El concepto de interpretación es hoy universal: se aplica no solo a los textos y a la tradición verbal, sino a todo lo que nos ha sido entregado por la historia. Aquí es donde la segunda variable del trío, la comprensión, cobra sentido. La interpretación requiere de la comprensión para ser aplicada en la historia; ella es proyectiva y prospectiva.

Pero este es un punto tridimensional: la tercera variable, la que le da altura —o profundidad— es el compromiso, que deriva, tarde o temprano, en la apertura:

La verdad de la apertura no es un objeto cuya posesión cognoscitiva sea constatada por la sensación de evidencia, completitud e integración que en un determinado momento sentimos; esta integración es la misma verdad originaria, la condición de nuestro ser en lo verdadero, del que depende la posibilidad de enunciar juicios verdaderos en tanto que verificados a la luz de reglas de conformidad.³

La hermenéutica es un concepto y una actividad genérica universal, aun si se propone la sinonimia con el concepto de interpretación: con Nietzsche es difícil estar en desacuerdo en este punto; todos los enunciados que reconstruyen la razón son susceptibles de una interpretación; las ideologías filtran y deforman su sentido verdadero, su valor de verdad.

La universalidad de la hermenéutica la faculta entonces para constituirse en fuente de paradigmas y concepciones nuevas; así debería ocurrir por su sentido de trascendencia en la búsqueda de significado. De hecho, así está ocurriendo.

² Hans-Georg Gadamer, *El problema de la conciencia histórica* (Madrid: Tecnos, 1993), 53.

³ Vattimo, *Más allá de la interpretación*, 133.

En efecto, esta característica que le permite sustentar la generación de distintos paradigmas a lo largo de diferentes momentos históricos también está presente —permanentemente— en la investigación científica, cuantitativa o cualitativa, que se corresponde con diversas metodologías utilizadas según el campo de acción y la cobertura, y que responde a las necesidades de búsqueda de significado y resolución de problemas.

Los límites cualitativos de la investigación cuantitativa: antecedentes de un problema

La investigación cuantitativa es ampliamente conocida por todos los que poseen una formación académica y en menor escala por los que no la poseen, pues sus efectos y logros son parte cotidiana de nuestra civilización. La fe absoluta e incondicional en ella, ya es otra cuestión. Y este no es un asunto reciente: hace ya noventa años, Russell⁴ se preocupaba de la influencia de la ciencia (o del paradigma positivista) sobre la vida humana y trataba de imaginar la futura sociedad científica a la que inevitablemente estaríamos abocados. Russell planteaba que era curioso el hecho de que, cuando justamente el hombre de la calle había comenzado a creer del todo en la ciencia, el hombre de laboratorio había comenzado a perder su fe en ella.⁵

Cualquier persona que estudie o haya estudiado un área científica, pasa o ha debido pasar necesariamente por la metodología de la investigación cuantitativa. Las etapas del proceso de investigación están escritas en cualquier buen libro relacionado con el tema, desde la concepción de la idea de investigación hasta la presentación del reporte final. La difusión es óptima. Por esta razón, el método cuantitativo ha llegado a ser, para la opinión pública, “el” método científico único, irrenunciable, serio y confiable. Obviamente, el método cuantitativo es el que conviene y permite la investigación en las ciencias fácticas, pero la opinión pública desconoce

⁴ Es probable que Russell haya sido el filósofo más influyente del siglo XX, al menos en los países de habla inglesa, considerado junto con Gottlob Frege como uno de los fundadores de la filosofía analítica. Es también considerado uno de los lógicos más importantes del siglo XX.

⁵ Bertrand Russell, *The scientific outlook* (London: George Allen & Unwin, Ltd., 1931).

la existencia de otros tipos de ciencias y de otros paradigmas de investigación que las sostienen.

Según Kerlinger, uno de los autores clásicos en la materia, se define la investigación cuantitativa como un tipo de investigación “sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre las presuntas relaciones entre fenómenos naturales”.⁶ De esta manera, lo empírico significa que la investigación se basa en fenómenos observables desde la “realidad”, y lo crítico quiere decir que se juzga constantemente y de manera “objetiva”, y se eliminan las preferencias personales y los juicios de valor.

Pero esta sinonimia entre “investigación científica” e “investigación cuantitativa”, degustación casi obligatoria para quien comienza a estudiar los pormenores de lo que es una investigación, puede producir una ulterior negación de la apertura hacia el cambio que debe tener todo investigador educacional y hacia al posible control sobre eventos “no objetivos” ni empíricos.

Por otro lado, la investigación cualitativa es investigación científica orientada a procesos, holística, que aplica observaciones naturalistas sin control de variables, que no tiene pretensiones de generalización (aun cuando la inducción que eventualmente use le permita generalizar para el grupo, para el caso único; esta no se usa en la generalización de todos los grupos similares) y que busca las causas de los fenómenos sociales mediante la comprensión (*Verstehen*) de la conducta humana desde la perspectiva participante del investigador.

Evidentemente, lo correcto es hablar de investigación científica y de métodos cuantitativos y cualitativos como métodos científicos derivados de paradigmas científicos distintos y con enfoques epistemológicos diferentes.

La ciencia positivista y racionalista ha tenido indudable éxito en los campos de la *Naturwissenschaft* (ciencias de la naturaleza), pero muy débiles han sido sus triunfos en el campo de las relaciones humanas. Sus

⁶ Fred N. Kerlinger, *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología* (México: Nueva Editorial Interamericana, 1981), 11.

principios básicos hablan de una subjetividad no medible, no cuantificable y de eventos y variables no manipulables.

El deseo fundamental de la ciencia positivista de establecer leyes generales para todo suceso que investiga, la ha llevado a un callejón sin salida en ciertas áreas del conocimiento, tal vez porque la inducción es buena para nuestros propósitos en la medida en que la reducción de variables se haga en el laboratorio, pero evidencia incompletitud e indecidibilidad cuando esta se plantea en una investigación de tipo social, etnográfica, sociológica, educativa o cualquier otra.

El método cuantitativo tiene entonces sus limitaciones en problemas de orden cualitativo.⁷

A estas alturas del siglo XXI, es posible afirmar con cierto grado de certeza que cualquier evento puede estar sujeto a interpretaciones distintas y que el método cuantitativo es, *per se*, uno de los métodos que permite una interpretación, entre otras posibles. Felizmente, el objetivismo del siglo XIX ha ido dando paso a una percepción más sensata de la ubicación del hombre en el mundo y de su relación con él.

No hay persona que sepa lo que es el hombre⁸ y, por ello, entre otras razones, el método cuantitativo tiene escasa jurisdicción cuando intenta medir las acciones del hombre y predecir sus efectos. El positivismo mostró en algún momento algunas ideas románticas respecto de sus posibilidades: el biólogo ruso nacionalizado norteamericano, Isaac Asimov, planteó en una oportunidad la posibilidad de una “psicohistoria”, ciencia desarrollada en un futuro remoto y capaz de predecir matemáticamente las crisis sociales de un imperio galáctico en decadencia.⁹

El método cuantitativo está por tanto inmerso en el paradigma positivista, también llamado paradigma cuantitativo, empírico-analítico o racionalista. Se vincula a las ideas positivistas y empiristas de teóricos

⁷ El impacto que han tenido los teoremas de Gödel en la epistemología de las ciencias aún no es considerado en profundidad por la investigación cuantitativa.

⁸ Martin Buber, *¿Qué es el hombre?* (México: Fondo de Cultura Económica, 2018).

⁹ La ciencia ortodoxa y el conductismo norteamericano siempre utilizaron la ciencia ficción como una ventana de difusión; aún lo siguen haciendo.

del siglo XIX y principios del XX, como A. Comte, S. Mill, Durkheim y Popper. El positivismo es una escuela filosófica que defiende determinados supuestos sobre la concepción del mundo y el modo de conocerlo:

- a) El mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudie.
- b) Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de manera “objetiva y libre de valor” por los investigadores, con métodos adecuados;
- c) El conocimiento que se obtiene se considera objetivo y factual y se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre;
- d) Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias;
- e) Defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza.¹⁰

Estos supuestos son una interpretación del mundo y subyacen en ellos fronteras que su particular epistemología les impone. Por ejemplo, la investigación educativa se refiere a una realidad que comporta aspectos como creencias, valores o significados que no son directamente observables ni susceptibles de experimentación, y ello no significa que se tenga que renunciar a su estudio, como postulan los defensores del positivismo. Además, la realidad educativa es compleja, dinámica e interactiva. Está dimensionada por aspectos morales, éticos y políticos que la postura positivista no podría comentar ni analizar.

Paradigmas en debate: explicaciones y desarrollo del problema

Si bien el concepto de paradigma proviene de Kuhn (1962, 1970), la definición más conocida es la de Patton (1978):

¹⁰ Justo Arnal, Delio Del Rincón y Antonio Latorre, *Investigación educativa: fundamentos y metodología* (Barcelona: Labor, 1994), 39.

... una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real [...]. Los paradigmas son también normativos; señalan al profesional lo que ha de hacer sin la necesidad de prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas.¹¹

Si un paradigma es una visión del mundo, una interpretación, es fácil poder entender por qué en el último cuarto del siglo veinte el debate entre las posiciones cuantitativa y cualitativa se hizo presente cada vez que se abordaba la investigación social. Hay quienes sostienen que el debate no es más que un contraste entre los atributos de cada paradigma, pero en realidad es un enfrentamiento entre lo tradicional y lo nuevo, surgido de lo que no puede solucionar lo tradicional. Quizás por esta razón Cook y Reichardt comienzan el discurso en su libro sobre investigación evaluativa proponiendo una superación del enfrentamiento entre ambos métodos. Intentan evitar la polarización por uno u otro paradigma, preguntándose no sin razón si es necesariamente un positivista lógico el investigador que emplea conocimientos cualitativos. También de esta manera se preguntan si son necesariamente naturalistas las medidas cualitativas y necesariamente penetrantes los procedimientos cuantitativos, si son necesariamente subjetivos los procedimientos cualitativos y necesariamente objetivos los procedimientos cuantitativos, etc.

Al parecer, el enfrentamiento entre los que se atrincheran al interior de sus paradigmas —que al parecer no es otra cosa que el resguardo de su zona de confort— tiene mucho de prejuicio, mucho de cristalización personal.

En la comparación de los atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, pueden señalarse como discrepancias fundamentales, dentro del marco teórico general, las siguientes:

1. El paradigma cualitativo está fundamentado en el fenomenologismo y la *Verstehen* (que para nosotros debiera ser más comprensión que entendimiento), que está interesada en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, mientras

¹¹ Thomas D. Cook y Charles S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (Madrid: Morata, 2000), 17.

que el positivismo lógico busca los hechos y las causas de los fenómenos sociales prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.

2. El paradigma cualitativo siempre está próximo a los datos en una perspectiva “desde dentro”, mientras que el paradigma cuantitativo está al margen de los datos; la perspectiva es “desde fuera”.
3. El paradigma cualitativo es holista, mientras que el cuantitativo es particularista.
4. El paradigma cualitativo accede a una observación naturalista y sin control, mientras que el paradigma cuantitativo aplica una medición penetrativa y controlada.
5. El paradigma cualitativo está orientado al proceso, mientras que el cuantitativo, al resultado.

La lista de comparación puede extenderse mucho más allá de los atributos aquí mencionados, pero en definitiva son estos los que más dicen en relación con sus posiciones antagónicas.

Cook y Reichardt también se preguntan si es preciso escoger entre los paradigmas. El debate acerca de los métodos crea la impresión de que el investigador no solo debe escoger un método debido a su adhesión a un paradigma, sino que también debe elegir entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo porque son las únicas opciones. En realidad, este es un problema de libertad personal. En rigor, un investigador educacional debiera cambiar de paradigma cada vez que lo estima necesario, y combinarlos si la investigación lo amerita. Esto, porque un paradigma no se halla indisolublemente ligado a un conjunto de métodos, sino más bien porque las características del entorno en el cual se sitúa la investigación tienen igual relevancia que los atributos de un paradigma cuando se escoge un método.

Sin embargo, sigue manteniéndose la percepción de que el enfrentamiento seguirá produciéndose en la medida en que exista un desconocimiento integral de las nuevas proposiciones y también de lo nuevo que pueda ofrecer la postura tradicional, al menos en los países emergentes como el nuestro, donde la transferencia de información

teórica conceptual desde los países desarrollados tiene un desfase constante. En este contexto, Internet no ayuda mucho.

La extensión paradigmática: una propuesta para considerar

En este desarrollo de los métodos cualitativos y de la consolidación de la hermenéutica como sustento de la investigación educativa, se han definido dos paradigmas que se contraponen con el paradigma positivista y que, como categorías, recogen y redefinen con mayor precisión el sentido de sus perspectivas de investigación: el paradigma interpretativo y el paradigma sociocrítico.

Este último es muy similar al primero, pero tiene un componente ideológico que pretende transformar la realidad además de describirla y comprenderla. Al paradigma interpretativo también se lo conoce como fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Tiene sus antecedentes históricos en trabajos de autores como Dilthey, Rickert, Weber y escuelas de pensamiento como la fenomenología y la sociología cualitativa. Este punto de vista pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. La perspectiva interpretativa trabaja en el mundo ortodoxo de los individuos y busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo. También cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales y esté caracterizado por regularidades subyacentes. Los investigadores interpretativos se centran en las características individuales del sujeto más que en lo caracterizable, aceptan que la realidad es dinámica, múltiple y holística y cuestionan la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada.

Según Guba y Lincoln, la investigación interpretativa evidencia las siguientes características:

- (1) Ambiente natural. Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos.

- (2) El instrumento humano. En este paradigma, el sujeto humano es el instrumento de investigación por antonomasia, puesto que no resulta factible idear un instrumento no humano capaz de adaptarse a las diferentes realidades de cada contexto.
- (3) Utilización del conocimiento tácito. Junto al conocimiento de tipo proposicional, el conocimiento tácito ayuda al investigador interpretativo a apreciar los sutiles fenómenos presentes en los ámbitos objeto de indagación.
- (4) Métodos cualitativos. Estos métodos se adaptan mejor a las realidades múltiples con las que se ha de trabajar.
- (5) Análisis de los datos de carácter inductivo. El investigador interpretativo prefiere el análisis inductivo porque este procedimiento ofrece grandes ventajas para la descripción y comprensión de una realidad plural y permite describir de una manera completa el ambiente en el cual están ubicados los fenómenos estudiados.
- (6) Teoría fundamentada y enraizada. Se supone que la teoría se conforma progresivamente, “enraizada” en el campo y en los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación.
- (7) Resultados negociados. El investigador naturalista prefiere negociar los significados y las interpretaciones con los sujetos humanos que configuran la realidad investigada, contrastando con ellos su propia visión del proceso.
- (8) El informe tiene la forma de estudio de casos. No se trata de un informe de carácter técnico. Esto significa que ha de recoger, entre otros aspectos, una descripción completa del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicación con los sujetos.
- (9) Interpretación ideográfica. Las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y los informantes.
- (10) Criterios especiales para la confiabilidad. Las especiales características de la investigación interpretativa exigen unos criterios diferentes para valorar la confianza que merece la investigación. Frente a los conceptos convencionales de validez, fiabilidad y objetividad la investigación interpretativa se

propone demostrar que merece credibilidad hacia el procedimiento que pone en marcha y hacia los resultados de dicho proceso genera.¹²

Así, el concepto clave que da sentido al paradigma interpretativo es la comprensión:¹³

El paradigma interpretativo renuncia al ideal objetivista de la explicación (“Erläuterung”) y postula la búsqueda de la comprensión (“Verstehen”). Desde el paradigma interpretativo carece de sentido la pretensión de establecer un saber de tipo causal en las ciencias sociales, aunque esto no tiene por qué suponer una carencia de rango científico. Como alternativa, se propone la búsqueda de la comprensión. [...] Dilthey entiende en un principio por comprensión el acto por el cual se aprehende lo psíquico a través de sus diferentes exteriorizaciones. Posteriormente, el concepto adquiere en este autor un sentido más amplio, en la dirección de una hermenéutica de las estructuras objetivas en cuanto expresión de la vida psíquica.¹⁴

El paradigma sociocrítico a su vez está constituido por un grupo de enfoques de investigación que surge como respuesta a los paradigmas positivista e interpretativo, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa. Ramírez señala que la investigación sociocrítica se entiende y se despliega como una relación dialéctica entre la *θεωρία* (teoría) y la *πρακτική* (práctica):

De acuerdo con lo señalado por González (2003) en la investigación socio crítica se distinguen tres formas básicas: la investigación-acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa. Todas tienen una visión activa del sujeto dentro de la sociedad, por lo cual ponderan la participación como elemento base. Es decir, participación en la praxis para transformar la realidad, mediante un proceso investigativo en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento, su circularidad.¹⁵

Se fundamenta en la teoría crítica, que en sus comienzos se opuso a la teoría tradicional: “Este paradigma representa el tipo de teorización

¹² Egon G. Guba y Yvonna S. Lincoln, *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches* (San Francisco: Jossey-Bass, 1985), 39.

¹³ Dilthey fue quien acuñó el concepto de comprensión o *Verstehen*.

¹⁴ José González Monteagudo, “El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes”, *Cuestiones pedagógicas* 15, (2001): 232.

¹⁵ Edgar Ramírez, “La investigación educativa”, *Comunicación cultura y política* 1, n.º 1 (2009): 33.

“cientista” guiada por los ideales de las ciencias naturales modernas y su prerrogativa de investigaciones libres de valoración”.¹⁶

Según Orozco,¹⁷ el paradigma sociocrítico permite las transformaciones sociales fundamentadas en la crítica social, con el obligado aporte de la reflexión. Plantea sus principios ideológicos apoyado en la escuela de Frankfurt (1960), en el neomarxismo (Apple, 1997),¹⁸ en la teoría crítica social de Habermas (1990),¹⁹ en los trabajos críticos de la educación de Freire (1963 al 1996)²⁰ y en los estudios de Carr y Kemmis (1983, 1990, 1992).²¹ Esta perspectiva tiene como objetivo analizar las transformaciones sociales y dar respuesta a los problemas generados por estas. Conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica y orientar el conocimiento a la ambientación y emancipación del hombre son algunos de sus principios básicos. Por esta razón, cuestiona la neutralidad de la ciencia y de la investigación científica, a la que atribuye un carácter transformador.

Al interior de estos dos paradigmas se pueden observar varios enfoques investigativos que permiten interpretar el comportamiento humano y el de los grupos sociales.

Uno de ellos es el “interaccionismo simbólico”, que se fue decantando con los aportes de intelectuales como G. H. Mead, J. Dewey, W. James, R. Redfield y otros que, a pesar de sus diferencias en sus respectivas líneas

¹⁶ Günter Frankenberg, “Teoría crítica”, *Revista sobre enseñanza del derecho* 9, n.º 17 (2011): 68.

¹⁷ Julio Orozco, “La investigación acción como herramienta para formación de docentes: experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua”, *Revista Científica de FAREM-Esteli. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano* 19, n.º 5 (2016).

¹⁸ Michael Apple, *Educación y poder* (Barcelona: Paidós, 1997).

¹⁹ Jürgen Habermas, *Moral consciousness and communicative action* (Cambridge: MIT Press, 1990).

²⁰ Paulo Freire, *La alfabetización y la conciencia* (Porto Alegre: Editora Emma, 1963); Freire, *Pedagogía del oprimido* (Nueva York: Herder y Herder, 1970); Freire, *Pedagogía de la autonomía* (Río de Janeiro: Paz e Terra, 1996).

²¹ Wilfred Carr, *Hacia una ciencia crítica de la educación* (Barcelona: Laertes, 1990); Wilfred Carr y Stephen Kemmis, *Becoming critical: Knowing through action-research* (Victoria, Deakin University Press, 1983); Stephen Kemmis, “Teoría social y teoría crítica de la educación” (ponencia, Valladolid, 1992).

de pensamiento, planteaban formas similares de estudio en el análisis de los grupos humanos.

Como lo recuerda Blumer, cuando menciona las características del interaccionismo simbólico, este se basa en los análisis más recientes de tres principios fundamentales:

... la primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él [...], la segunda premisa es que el significado de estas cosas surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.²²

El interaccionismo considera que los grupos humanos están formados por individuos comprometidos en la acción, y que esta consiste en todo el conjunto de actividades que las personas realizan en su vida, tanto en sus relaciones interpersonales como en los problemas que se les plantean.

Esto es indudablemente la esencia de una hermenéutica científica, puesto que el interaccionismo simbólico...

... no se limita a aceptar la interacción social, sino que le reconoce una importancia vital en sí misma. Dicha importancia reside en el hecho de que la interacción es un proceso que forma el comportamiento humano en lugar de ser un simple medio o marco para la expresión y liberación del mismo.²³

Según el punto de vista del interaccionismo, los “mundos” que existen para los hombres y sus grupos sociales están compuestos de “objetos”, los cuales se producen por la interacción simbólica. En este contexto, la palabra “mundo” es más significativa que el término “entorno” para describir y designar al ámbito, el medio ambiente y la configuración de aquellas cosas con las que los hombres se relacionan. Como Blumer lo señala, el interaccionismo simbólico ha llegado a ser un enfoque realista del estudio científico del comportamiento y la vida de los grupos humanos. El interaccionismo no se rinde ante la creencia de que un estudio, para ser científico, tiene que adecuarse a un modelo preestablecido, lógico o

²² Herbert Blumer, *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método* (Barcelona: Hora, 1982), 2.

²³ *Ibid.*, 6.

matemático, como en las ciencias fácticas, o imponiéndole un marco estadístico determinado con relación a variables preestablecidas. El interaccionismo sostiene que el respeto a la naturaleza en su mundo empírico es fundamental. Sus problemas, criterios, procedimientos de investigación, técnicas, conceptos y teorías en realidad deben amoldarse a dicho mundo. Esta es la posición metodológica del interaccionismo simbólico, que no es en absoluto relativista como pudiera pensarse: una vez determinados los criterios, procedimientos y técnicas que mejor se adscriben a la investigación del campo específico, se controlan rigurosamente en la consistencia de sus frecuencias y la coherencia de su aplicación.

Otro de los enfoques pertenecientes a la metodología cualitativa es la investigación etnográfica. Se trata de un tipo de investigación descriptiva, de trabajo de campo, realizada por antropólogos culturales o sociólogos cualitativos. Es inductiva, subjetiva, generativa y constructiva.

Inductiva porque parte desde la observación de un fenómeno mediante la recogida de datos y, a partir de los hechos observados, intenta establecer regularidades.

Es subjetiva en la medida en que explicita y analiza datos subjetivos. Su meta es construir las categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo.

Es generativa en cuanto intenta producir y refinar categorías conceptuales (constructos y proposiciones) a partir de la descripción sistemática de fenómenos y variables usando una o más bases de datos como fuente de evidencia.

Es constructivista porque las unidades de análisis que han de estudiarse se extraen de lo que va sucediendo (flujo de la conducta). Es un proceso paulatino de abstracción en que las unidades de análisis se descubren en el curso de la observación y descripción; se trata de ver el punto de vista del sujeto, qué significado dan los sujetos a los hechos. No se parte de una hipótesis previa.

Los etnógrafos intentan describir sistemáticamente las características de variables y fenómenos, generar y refinar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos comparando constructos y

generando postulados desde fenómenos estudiados en un área concreta con los estudiados en otras áreas o situaciones.²⁴.

El enfoque etnogenético y la etnometodología son también metodologías cualitativas.

El primero precisa cinco principios por los que se rige:

1. Distinción entre el análisis sincrónico (práctica e instituciones en un momento dado) y diacrónico (etapas y procesos según los cuales las prácticas e instituciones evolucionan).
2. Se centra en el significado de la interacción (*meaning system*).
3. El discurso que acompaña a la acción la hace inteligible y justificable (*accounts*).
4. El lenguaje, las tradiciones y el conocimiento (tácito o explícito) dicen cómo es la persona.
5. Uso del sentido común. El poeta y el escritor ofrecen mejores modelos que el científico físico-natural.

El segundo de ellos considera que los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos. Su tarea consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad. Los significados atribuidos por las personas a las cosas son un logro práctico por parte de los miembros de una comunidad.²⁵

De esta manera, se puede llegar a entender finalmente que hay un número interesante de combinaciones posibles: se puede utilizar una etnometodología interpretativa o una sociocrítica; un interaccionismo sociocrítico o un interaccionismo interpretativo; una investigación etnográfica interpretativa o una sociocrítica, etc. Aun la investigación-acción, que es propiedad del paradigma sociocrítico, puede desarrollarse como

²⁴ Rafael Bisquerra Alzina, *Metodología de la investigación educativa* (Madrid: La Muralla, 2004).

²⁵ Es probable que exista una relación causal entre la etnometodología y la teoría de atribuciones causales, teoría psicológica desarrollada en California a principios de la década de los 80 y que tiene que ver con las atribuciones que las personas hacen de sus propios éxitos y fracasos.

meramente interpretativa. Al final de cuentas y dependiendo del estudio, las fronteras entre los paradigmas cualitativos pueden llegar a ser muy permeables.

Los criterios de credibilidad en la investigación cualitativa: reflexión para la propuesta

Hace ya unos veintisiete años, Morse et al.²⁶ planteaban que los constructos de confiabilidad y validez debían utilizarse en investigación cualitativa como referentes o estándares de rigor científico por tres motivos, según Castillo y Vásquez:²⁷

1. La validez y la confiabilidad son estándares de rigor científico independientemente de los paradigmas que orientan la investigación porque el objetivo fundamental de toda investigación es encontrar resultados plausibles y creíbles.
2. Rehusarse a utilizar los estándares de validez y credibilidad conduce a la marginalización de la investigación cualitativa del paradigma científico predominante, es decir, se está contribuyendo a fortalecer la noción de que la investigación cualitativa es inválida, no confiable, falta de rigor y por tanto no científica.
3. Los criterios de credibilidad, auditabilidad y transferibilidad propuestos por Guba y Lincoln enfatizan en la evaluación del rigor científico al finalizar la investigación, lo cual tiene el riesgo de que el (la) investigador(a) no identifique las amenazas contra la validez y confiabilidad del estudio y las corrija durante el mismo.

Sin embargo, en contraposición a estas razones y en referencia al rigor metodológico, algunos investigadores cualitativos afirman que los estándares con que se juzgan los estudios cuantitativos...

... son totalmente inapropiados para evaluar el rigor metodológico de los estudios cualitativos. El fundamento para esta apreciación es que los abordajes cualitativos y cuantitativos tienen diferentes raíces ontológicas y epistemológicas, que deben comprenderse, respetarse y mantenerse durante todo el proceso investigativo. La mayoría de los investigadores cualitativos concuerdan en ese principio rector y por tanto, en que estos criterios o estándares de evaluación

²⁶ Janice M. Morse, *Qualitative research methods* (Beverly Hills: Sage Publications, 1994).

²⁷ Edelmira Castillo y Martha Lucía Vásquez, "El rigor metodológico en la investigación cualitativa" *Colombia Médica* 34, n.º 3 (2003): 166.

deben ser coherentes con los propósitos, fines y bases filosóficas del paradigma cualitativo.²⁸

Esto tiene sentido. Lo que no tiene sentido es el juicio del rigor metodológico cualitativo desde la vereda cuantitativa. Si esto último se acepta, se desconoce la realidad de la investigación cualitativa —que no es la del laboratorio— y de toda la complejidad fenomenológica en el estudio del hombre.

Así, la credibilidad de la investigación cualitativa exige la aplicación de reglas o criterios que le permiten refinar los procesos de la investigación:

1. **Valor de verdad.** Mediante la contrastación de las creencias e interpretaciones del investigador con las fuentes de donde se han obtenido. La comprobación de la credibilidad implica hacer comprobaciones entre los participantes.
2. **Aplicabilidad.** Depende del grado de similitud entre dos contextos. El investigador cualitativo no pretende establecer generalizaciones, sino formular hipótesis de trabajo que puedan transferirse a otros contextos similares. La transferibilidad es aquí el concepto análogo al de validez externa del paradigma cuantitativo.
3. **Consistencia.** Significa dependencia, concepto que abarca los elementos de estabilidad y rastreabilidad. Esta última se refiere a variaciones que pueden atribuirse a determinados factores como cambios de realidad, instrumentos, error, etc.;
4. **Neutralidad.** Se traslada el peso de la neutralidad a los datos, y requiere evidencia de la confirmabilidad de los datos producidos.

A modo de conclusión

La investigación naturalista-cualitativa tiene sus propios criterios de suficiencia y los métodos apropiados para conseguirla, diferentes de la investigación racionalista-cuantitativa. Es rigurosamente científica, aunque esto no sea de dominio común de los positivistas. Su campo de acción es evidentemente social y soluciona problemas puntuales que la

²⁸ *Ibid.*, 164.

investigación cuantitativa no ha podido resolver en su historia moderna y posmoderna.

Los estándares usuales en la investigación cuantitativa incluyen dos elementos, que son la validez y la confiabilidad:

Extrapolar estos criterios a la investigación cualitativa es contraproducente pues se violan los propósitos, los objetivos y la integridad del abordaje cualitativo. Esto no quiere decir que la investigación cualitativa se exonere del rigor metodológico que debe tener todo proceso de búsqueda científica.²⁹

La polarización en un paradigma cuantitativo o uno cualitativo llevó a los investigadores en el último decenio del siglo XX a discusiones estériles, los polarizó en sus posturas y les negó de algún modo la capacidad de apertura y compromiso con su trabajo. Hoy se utiliza indistintamente la investigación cualitativa o la cuantitativa mezclando sus procedimientos y técnicas según lo ameritan las necesidades derivadas del problema de investigación. Así, por ejemplo, en un estudio etnográfico o una investigación cualitativa de campo se puede requerir en algún momento información obtenida de investigaciones cuantitativas sobre aspectos somáticos de la conducta humana y utilizar al mismo tiempo la estadística inferencial para decidir los cursos de acción.

Esta mixtura entre lo cualitativo y lo cuantitativo ha resultado muy productiva para la investigación educacional: la mayoría de las investigaciones son, hoy por hoy, de posicionamiento metodológico mixto. Resguardando el rigor metodológico necesario para que esta combinación paradigmática permita dar respuesta al problema o a los problemas de investigación, el estudio mixto le permite al investigador educacional acercarse de muy buena manera a la concreción de uno o más de los objetivos de la investigación educativa:

1. Conocer los distintos puntos de vista sobre la naturaleza de la investigación
2. Adquirir el conocimiento y el dominio de la terminología básicas en la investigación

²⁹ *Ibid.*

3. Conocer los diversos enfoques metodológicos aplicados a la educación por los investigadores.
4. Dar respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa.
5. Innovar en educación y analizar los resultados y eficacia de dichas innovaciones para avanzar en la mejora de los resultados educativos.
6. Formular juicios de valor sobre la situación estudiada (evaluación), y establecer las causas que inciden sobre ella (diagnóstico). Esto facilita poder intervenir para potenciar, modificar y mejorar las situaciones educativas.
7. Tomar decisiones y, en su caso, generalizar conclusiones que puedan estar afectando por igual a muchos sujetos o situaciones, lo que amplía la posibilidad de actuar sobre ellas y de rentabilizar los recursos y las inversiones que se hacen en tiempo, esfuerzo y presupuesto al investigar.
8. Valorar el grado en que se alcanzan determinados objetivos educativos.³⁰

En otro orden de cosas, es interesante observar que el componente ideológico del paradigma sociocrítico se ha ido difuminando en el tiempo —como requisito obligado de uso en el análisis crítico de la investigación—. Sin embargo, sus técnicas y metodologías de investigación se utilizan extensivamente en las más diversas organizaciones sociales. Por ejemplo, investigación-acción y observación participante son método y técnica recurrentes en la investigación policial, sin análisis crítico ni praxis asociada que tengan por objeto la emancipación liberadora de las comunidades investigadas. Tal vez por la siguiente razón:

La principal promesa del paradigma socio crítico está en la reflexión, emancipación del ser humano y la transformación de la sociedad, pero todas estas premisas no tendrán sustento si no se realizan acciones concretas, que vayan más allá del discurso de la liberación a través de la reflexión sobre la praxis.³¹

³⁰ Alicia Cruz, “Importancia de la Investigación Educativa”, en *Alternativas en Educación para la cooperación, la sustentabilidad, la fraternidad y la paz* (ponencia, México, 2014), párr. 16.

³¹ Angélica Vera y Pilar Jara-Coatt (2018). *El Paradigma socio crítico y su contribución al prácticum en la formación inicial docente* (Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción Ed., 2018), 17.

No se debe olvidar que la investigación cualitativa surgió como una necesidad social de la mediación y la negociación de conflictos, adquiriendo con el paso de los años un estatus solvente en la resolución de problemas y un carácter moderador para el prurito positivista de “hacer ciencia” sin tomar en cuenta las consecuencias de sus intervenciones sociales y medio ambientales.



3. El surgimiento de la idea de involucramiento social en la universidad de los Estados Unidos de América

The emergence of the idea of social involvement in university in the United States of America

O surgimento da ideia de envolvimento social na universidade dos Estados Unidos da América

Gustavo Gregorutti

Andrews University
Michigan, Estados Unidos
ggregoru@andrews.edu

Recibido: 28 de junio de 2021

Aceptado: 9 de diciembre de 2021

Resumen

Desde sus inicios, el sistema de educación superior estadounidense ha estado evolucionado rápidamente hasta tener instituciones muy complejas y dinámicas, con un amplio espectro de misiones. Durante los últimos treinta y cinco años, han surgido cuestionamientos sobre la relevancia de sus contribuciones a la sociedad en su conjunto. De dicho proceso, nace la universidad involucrada que interactúa con la comunidad como con una socia para enseñar, investigar y resolver problemas comunes. Este artículo presenta una descripción global del surgimiento del involucramiento comunitario, sus características y desafíos en el contexto de los Estados Unidos.

Palabras claves

Involucramiento comunitario — Servicio social — Responsabilidad social — Educación estadounidense

Abstract

Since its inception, the American higher education system has been rapidly evolving into a highly complex and dynamic set of institutions with a broad spectrum of missions. During the last 35 years, questions have arisen about the relevance of



their contributions to society as a whole. In this debate, the involved university is born to interact with communities as a partner to teach, research, and solve common problems. This article presents a global description of the emergence of community engagement, its characteristics, and challenges in the context of the United States.

Keywords

Community engagement — Civic service — Social responsibility — American education

Resumo

Desde o seu início, o sistema de ensino superior americano tem evoluído rapidamente para instituições altamente complexas e dinâmicas, com um amplo espectro de missões. Assim, nos últimos 35 anos, surgiram questionamentos sobre a relevância de suas contribuições para a sociedade como um todo. Nesse processo nasce a universidade envolvida que interage com a comunidade como parceira para ensinar, pesquisar e resolver problemas comuns. Este artigo apresenta uma descrição global da emergência do envolvimento na comunidade, suas características e desafios no contexto dos Estados Unidos.

Palavras-chave

Envolvimento na comunidade — Serviço social — Responsabilidade social — Educação american

La tendencia

En los últimos 35 años, en Estados Unidos ha habido un creciente número de instituciones terciarias y organizaciones comunitarias que se han acercado mutuamente para involucrarse en las problemáticas de sus respectivas comunidades.¹ Particularmente, las universidades han buscado sistematizar relaciones con grupos que necesitan apoyo, un proceso que frecuentemente incluye comunidades cercanas y otras distantes. Esta tendencia es entendida como la “universidad involucrada”,² con un profundo interés en desarrollar sus propósitos misionales a través del

¹ Kathleen Bortolin, “Serving ourselves: How the discourse on community engagement privileges the university over the community”, *Michigan Journal of Community Service Learning* 18, n.º 1 (2011): 49-58; Thomas Hahn et al., *What is the value of short? Exploring the benefits of episodic volunteering for college students*, <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/6634>.

² Frecuentemente llamada en inglés “the engaged university”.

involucramiento en las problemáticas sociales. Así, se enseña, investiga y provee de servicios, las tres misiones básicas de la universidad, en asociación con las necesidades comunitarias.³ Esto llevó a un enfoque más comprehensivo que el tradicional Modelo de la triple hélice en el contexto del desarrollo de la economía con un énfasis en la dimensión social también.⁴ Aunque el sistema educativo norteamericano tiene una larga tradición de intercambio e impacto regional a través del modelo *land grant*⁵ de fines del siglo XIX, recientemente la tendencia comenzó a formalizarse con el surgimiento de Campus Compact, en 1985.⁶ Esta iniciativa fue originalmente promovida por los rectores de las universidades de Brown, Georgetown y Stanford con el apoyo estratégico de la Comisión de Educación de los Estados Unidos para promover los valores democráticos a través de la responsabilidad social universitaria en las comunidades. Hoy, Campus Compact tiene alrededor de unas mil doscientas instituciones terciarias afiliadas con actividades académicas y comunitarias integradas. Y, en el contexto nacional, se puede apreciar un creciente interés por la responsabilidad social como medio de impacto y desarrollo integral de la misión universitaria.

De acuerdo con el informe de investigación longitudinal de los docentes universitarios de los Estados Unidos *Academic profession in the knowledge-based society* (*Profesión académica en la sociedad del*

³ Susan, Harden, Kim Buch y Lynn Ahlgrim-Delzell, “Equal status: Shifting scholarship paradigms to fully include community-based research into undergraduate research programs”, *Journal of Community Engagement and Higher Education* 9, n.º 2 (2017): 48-66.

⁴ Por ejemplo, el Modelo de la Cuádruple Hélice. Elias Carayannis y David Campbell, “Modo 1, Modo 2, and Modo 3: Triple Hélice y Cuádruple Hélice”, en Elias Carayannis y David Campbell Smart, *Quintuple helix innovation systems: How social ecology and environmental protection are driving innovation, sustainable development and economic growth* (Dordrecht, NL: Springer, 2019).

⁵ Designó tierras fiscales para la creación de universidades que desarrollaran la agricultura y la tecnología en sus respectivos estados. Esta ley de concesión de tierras fue promovida por Morrill en 1862 y se denominó *Land-Grant Act*. Dicha ley fue firmada luego por el mismo presidente Abraham Lincoln, ese mismo año, quien buscaba darle un valor utilitario, con impacto económico, al aprendizaje terciario estatal.

⁶ Para más información, ver el sitio oficial de Campus Compact: www.compact.org.

conocimiento),⁷ se constató que un 77 % de los 1135 profesores encuestados, en una muestra de 80 universidades, tuvo algún tipo de involucramiento en servicios comunitarios ya sea a través de investigaciones o enseñanza. Al mismo tiempo, un 70 % de los docentes experimentó un fuerte apoyo institucional para promover la responsabilidad social, lo que evidencia una aceptación mayoritaria de las instituciones de educación superior. Kuh⁸ indicó que este movimiento se ha transformado en una característica central de la educación superior estadounidense y que los historiadores destacarán que el involucramiento comunitario de los estudiantes y los docentes será una de las características de la educación superior de los comienzos del siglo XXI.

De acuerdo con Furco, “... mientras que universidades orientadas a la producción del conocimiento podrían enfatizar la investigación, por sobre la enseñanza y servicio, una institución más pequeña y religiosa enfatizaría la enseñanza y el servicio sobre la investigación.”⁹ Dicha situación muestra la diversidad de enfoques y estilos que el sector universitario manifiesta en el país, con un impacto misional amplio adaptado a las respectivas tradiciones institucionales.¹⁰ Es decir, algunas instituciones se involucran más de acuerdo con sus intereses de investigación, enseñanza o de una mezcla de ambos. Esto tiene sentido en el contexto de universidades más centradas en la producción de conocimiento o en la formación de profesionales.

Con el paso de los años, y con una creciente validación científica, el movimiento de involucramiento social va desplazándose desde la periferia

⁷ Academic Profession in the Knowledge-based Society (APIKS, 2019) representa un consorcio de universidades de más de veinte países que estudian hace más de treinta años el desarrollo de los profesores y comparan sus cambios. Este estudio comenzó bajo la sigla CAP o Changing Academic Profession (Profesión Académica Cambiante).

⁸ George Kuh, “The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations”, *New Directions for Institutional Research* 141, (2009): 5-20, doi:10.1002/ir.v2009:141/issuetoc.

⁹ Andrew Furco, “The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement”, *British Journal of Educational Studies* 58, n.º 4, (2010): 381.

¹⁰ Robert Crow et al., “Boyer in the middle: Second generation challenges to emerging scholarship”, *Innovative Higher Education* 43, n.º 2, (2018): 107-123, doi:10.1007/s10755-017-9409-8.

al centro de las estrategias institucionales. Al mismo tiempo, nuevas revistas científicas especializadas en diversas áreas del servicio comunitario y algunos centros altamente especializados han surgido para explorar la intersección multidisciplinaria de estas actividades, lo que genera cambios paradigmáticos en los enfoques de investigación.¹¹

Entendiendo el involucramiento comunitario

Después de todo, ¿qué se entiende por involucramiento comunitario en el contexto de la educación superior estadounidense? Significa muchas cosas y definirlo puede resultar difícil, ya que se mezcla con las praxis desarrolladas en cada institución.¹² El informe de la Comisión Kellogg, *Returning to our roots (Volviendo a nuestras raíces)* de fines del siglo xx,¹³ fue uno de los primeros y más influyentes intentos de definir conceptos básicos para organizar el movimiento emergente de responsabilidad social en el que muchas universidades participaban. El informe sugirió que la participación se da cuando las instituciones de educación superior, “... han rediseñado sus funciones de enseñanza, investigación y extensión y servicio para involucrarse de manera directa y productiva con sus comunidades, independientemente de cómo se defina la comunidad”.¹⁴ Así, dicho involucramiento tiene dos pilares: la institución (que incluye a los estudiantes, los profesores y sus recursos) y la comunidad específica (que

¹¹ Carole Beere, James Votruba y Gail Wells, *Becoming an engaged campus: A practical guide for institutionalizing public engagement* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011); Susan Harden, Kim Buch y Lynn Ahlgrim-Delzell, “Equal status: Shifting scholarship paradigms to fully include community-based research into undergraduate research programs”, *Journal of Community Engagement and Higher Education* 9, n.º 2, (2017): 48-66.

¹² Kuh, “The national survey”, 5.

¹³ Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities, and National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, *Returning to our roots: the engaged institution. Third report* (Washington, D. C.: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, 1999).

¹⁴ Kellogg Commission on The Future of State and Land-Grant Universities, and National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, *Returning to our roots: executive summaries of the reports of the Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities* (Washington, D. C.: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, Office of Public Affairs, 2001).

es concebida como un socio activo que aporta desde una realidad muy diferente a la académica).

A medida que ambos “lados” se comprometen colectivamente, las comunidades se benefician de las universidades, ya que les brindan nuevas experiencias y oportunidades de mejoras. Al mismo tiempo, esa interacción produce nuevos conocimientos que, a su vez, vuelven a las comunidades a medida que las instituciones de educación superior se asocian con ellas para abordar problemas comunes.

La idea de una universidad involucrada pone a las comunidades como pares y no como repositorios pasivos del mundo académico, lo que varios investigadores han llamado enfoque recíproco que va más allá de una extensión.¹⁵ Como sugirió Strier, la mayoría de las universidades han estado en el modo “transaccional” que les da más beneficios que a las comunidades. En cambio, la verdadera participación busca asociaciones “transformadoras” que “... se caracterizan por la exhaustividad, la planificación, la gestión y la evaluación compartidas, la reciprocidad, el compromiso a largo plazo, el fuerte apoyo del liderazgo y la inmersión universitaria en el proceso de desarrollo de capacidades dentro de la comunidad”.¹⁶

En síntesis, y de acuerdo con Welch, “... el elemento clave del involucramiento comunitario son los recursos generados a partir de la docencia, la investigación y el servicio que se utilizan para abordar problemas sociales fuera de la universidad”,¹⁷ siguiendo el principio de reciprocidad en las asociaciones. Por lo tanto, “... se requiere paridad y respeto para co-crear conocimientos y recursos en beneficio mutuo de los académicos y la comunidad”.¹⁸ Así, una institución está comprometida cuando sus

¹⁵ Dan Butin, “Focusing our aim. Strengthening faculty commitment to community engagement”, *Change* (noviembre-diciembre de 2007): 34-37; Kellogg Commission, *Returning to our roots: executive summaries*; Fitzgerald, Hiram, Cathy Burack and Sarena D. Seifer, *Handbook of engaged scholarship contemporary landscapes, future directions*. vol. 2. *Community-campus partnerships* (East Lansing: Michigan State University Press, 2010).

¹⁶ Roni Strier, “Fields of paradox: University-community partnerships”, *Higher Education* 68, (2014), 156 doi:10.1007/s10734-013-9698-5.

¹⁷ Marshall Welch, *Engaging higher education: Purpose, platforms, and programs for community engagement* (Sterling, VA: Stylus Publishing, 2016), 59.

¹⁸ Welch, *Engaging higher education*, 59.

interacciones están orientadas a abordar las necesidades de la comunidad y cuando dichos temas están integrados en las unidades académicas con la participación activa de profesores y estudiantes.¹⁹

El involucramiento comunitario de una universidad puede tener varios enfoques que dependerán de los objetivos buscados. Si se trata de conectar los contenidos académicos con la comunidad y así mejorar el aprendizaje, la orientación “servicio de aprendizaje” (*service-learning*) es frecuentemente usada. Se provee algún servicio beneficioso para la comunidad y al mismo tiempo se facilita el desarrollo académico de los estudiantes. Los contenidos de clases son así vistos y practicados en casos reales.²⁰

Estas actividades de extensión pueden tornarse hacia una orientación más cívica o de promoción de los valores democráticos que, como la define la American Psychological Association, incluyan “... acciones individuales y colectivas destinadas a identificar y abordar temas de interés público, que puede incluir esfuerzos para [...] trabajar directamente con otros en una comunidad y resolver conjuntamente un problema o interactuar con instituciones democráticas”.²¹ De esta manera, la universidad busca el mejoramiento de una comunidad al promover los valores democráticos o lo que es llamado “involucramiento cívico” (*civic engagement*).

Otras tareas de extensión pueden ser de “un solo sentido”, en el que la comunidad recibe el asesoramiento o la contribución en un formato más pasivo. Esto se suele llamar servicio comunitario o de divulgación y participación (*outreach and engagement*). Este enfoque no incluye a la comunidad como un “socio” que participa activamente en la solución de un problema o en la generación de nuevas ideas, como lo explica Ford y otros, sino que “... es un esfuerzo de personas dentro de una organización

¹⁹ Furco, “The engaged campus”, 380.

²⁰ Barbara Jacoby, “Partnerships for service learning”, *New Directions for Student Services* 87, (1999): 19-35.

²¹ Para más información, consultar <http://www.apa.org/education/undergrad/civic-engagement.aspx>.

para conectar sus ideas o prácticas con el público en general”.²² En esta característica “unidireccional”, entran las diferentes formas de “transferencia de conocimiento” a través de tecnologías o creación de empresas que también benefician a las comunidades.²³ Las universidades frecuentemente ejecutan diferentes modalidades o combinaciones de estos enfoques.

Ahora, cabe preguntarse por qué esta tendencia se consolidó y es tan influyente en el sector universitario norteamericano. Además del gran apoyo financiero y estratégico de organizaciones gubernamentales y fundaciones privadas que fortalecen la tendencia,²⁴ se pueden ver por lo menos cinco factores globales que confluyeron en la creación y el fortalecimiento de la responsabilidad social entre las instituciones terciarias del país. Dichos factores pueden ser elaborados bajo la figura de discusiones académicas, sociales y políticas que arrojaron dudas sobre los modelos imperantes de educación superior.

Cuestionamientos de los propósitos

Acompañando este movimiento hacia “la calle”, un flujo incesante de publicaciones creó el soporte teórico para la expansión de la universidad socialmente involucrada. Autores como Ernest Boyer,²⁵ de la Fundación Carnegie, produjeron importantes informes para reconsiderar los propósitos de la universidad a fines del siglo XX.²⁶ Boyer, entre otros autores, destacó el aislacionismo y la falta de involucramiento de las universidades en los problemas comunitarios y sociales en general. Criticó el creciente isomorfismo que las universidades evidenciaron a través de un énfasis

²² Chandra Ford et al., “Key components of a theory-guided HIV prevention outreach model: Pre-Outreach preparation, community assessment, and a network of key informants”, *AIDS Education and Prevention* 19, n.º 2, (2007): 173.

²³ Loet Leydesdorff, “The triple helix of university-industry-government relations”, en *Encyclopedia of creativity, innovation, and entrepreneurship*, ed. por Elias Carayannis y David Campbell (New York: Springer, 2013).

²⁴ Amy Kenworthy-U’Ren, “A decade of service-learning: A review of the field ten years after JOBE’s seminal special issue”, *Journal of Business Ethics* 81, n.º 4 (2008): 811-822.

²⁵ Ernest Boyer, *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate* (New York: John Wiley & Sons, 1990).

²⁶ David Hursh y Andrew Wall, “Re-politicizing higher education and research within neoliberal globalization”, *Policy Futures in Education* 9, n.º 5 (2011): 560-572.

exagerado en la investigación *per se* y destacó que “la investigación no es en sí misma un problema. El asunto es que la misión de investigar, apropiada para algunas instituciones, crea una sombra sobre todo el sistema de aprendizaje universitario”.²⁷ Particularmente, Boyer, a través de sus influyentes publicaciones, sugirió que la educación superior debe redireccionar sus funciones misionales a las realidades de la vida contemporánea. Esto también está relacionado con “ampliar” el molde tradicional europeo que está muy circunscripto a una dimensión de la actividad académica y urgió a una “... visión de la erudición académica que reconozca la gran diversidad de talentos entre los profesores universitarios”.²⁸ Específicamente, Boyer y sus contemporáneos²⁹ abrogaron por más diversidad institucional para desarrollar otras dimensiones de la vida académica que benefician la sociedad en general. Esto tiene sentido en el contexto de la creciente percepción de que la universidad americana había llegado a ser irrelevante y que sus productos no aportaban mucho para los problemas que afligían a la sociedad. Este enfoque se llamó la “torre de marfil”³⁰ lo que da a entender su desconexión del mundo cotidiano.

El informe de la Comisión Kellogg en 1999 contribuyó marcadamente a reafirmar el cambio de paradigma en la educación superior. Se postuló un llamado a volver al espíritu de la *land grant*, pero con la intención expresa de ir más allá del servicio y la divulgación. Dicho informe redefinió la relación de la universidad con la comunidad a través de un concepto más ambicioso de la responsabilidad social de la universidad, que con un enfoque más directo en los procesos comunitarios desde sus

²⁷ Boyer, *Scholarship reconsidered*, 12.

²⁸ *Ibid.*, 24-25.

²⁹ Ernest Lynton y Sandra Elman, *New priorities for the university: Meeting society's needs for applied knowledge and competent individuals* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987). Estos autores con Boyer y la fundación Carnegie fueron muy influyentes en condicionar las discusiones sobre los propósitos de las universidades.

³⁰ En inglés, “ivory tower”. Robert Fisher, Micael Fabricant y Louise Simmons, “Understanding contemporary university-community connections: Context, practice, and challenges”, *Journal of Community Practice* 12, n.º 3-4 (2004): 13-34; Lynn Michelle Ross, “American higher education and community engagement: A historical perspective”, *Lasting engagement: Building and sustaining a commitment to community outreach, development, and collaboration*, vol. 1 (Washington, D. C.: U. S. Department of Housing and Urban Development, 2002): 1-18.

funciones de enseñanza, investigación y extensión genera cambios comunitarios.³¹ El informe posicionó esas relaciones como un camino de ida y vuelta que busca incluir a las dos partes como activamente contribuyendo a soluciones necesarias. Así, la universidad se asocia con una determinada comunidad para enfrentar problemas comunes. Wilhite y Silver expanden este concepto:

En ausencia de una versión actualizada de la concepción fundacional de sí mismo como participante en la vida de la sociedad civil, como ciudadano de la democracia estadounidense, gran parte de la educación superior ha llegado a operar en una especie de programa predeterminado de individualismo instrumental. Esta es la noción familiar de que la academia existe para investigar y difundir conocimientos y habilidades como herramientas para el desarrollo económico y la movilidad ascendente de las personas. Este programa predeterminado de individualismo instrumental deja fuera de consideración explícita las cuestiones más amplias de propósito social, político y moral.³²

En los subsiguientes años, nuevos estudios científicos aportaron evidencias de los beneficios que tanto docentes como alumnos y comunidades obtenían al practicar este tipo de involucramiento comunitario lo cual afirma así la creciente tendencia.³³

Un aprendizaje más efectivo

Bajo el liderazgo de la administración de Reagan, la Comisión Nacional de Excelencia en Educación publicó en 1983 el informe titulado “Una nación en riesgo” (*A nation at risk*),³⁴ que cuestionaba la efectividad del sistema educativo estadounidense y agregaba una nueva dimensión

³¹ Kellogg Commission, *Returning to our roots: executive summaries*.

³² Stephen Wilhite y Paula Silver, “A false dichotomy for higher education: Educating citizens vs. educating technicians”, *National Civic Review* 94 n.º 2, (2005): 48.

³³ Kuh, “The national survey”, 9; Patrick Yorio y Feifei Ye, “A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning”, *Academy of Management Learning and Education* 11, n.º 1 (2012): 9-27; Nick Zepke, “What future for student engagement in neo-liberal times?”, *Higher Education* 69, (2015): 693-704, doi:10.1007/s10734-014-9797-y.

³⁴ The National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk: The imperative for educational reform*.

a las crecientes críticas a la educación.³⁵ Como resultado, se documentó que estudiantes, en todos los niveles, mostraban niveles de habilidades cognitivas básicas que eran alarmantes. La siguiente cita resumió la situación, “sin embargo, el graduado promedio de nuestras escuelas y universidades hoy en día no está tan bien educado como el graduado promedio de hace 25 o 35 años, aun cuando una proporción mucho menor de nuestra población completaba la escuela secundaria y la universidad”.³⁶ El informe evidenció que el sistema educativo no estaba produciendo graduados con las habilidades necesarias para hacer frente a las demandas de una sociedad cambiante. Las universidades más renombradas buscaban, en gran medida, crear conocimiento y no tanto mejorar el aprendizaje, como señaló el informe de Boyer de la Fundación Carnegie.

Nuevas teorías del aprendizaje emergieron destacando la relevancia de las instituciones en proporcionar un entorno y currículo adecuado que motive a los estudiantes a involucrarse dedicando tiempo y energías para mejorar el aprendizaje. Aunque no serían suficientes los esfuerzos pedagógicos y de recursos *per se*, como explicó Astin, “... un plan de estudios en particular, para lograr los efectos previstos, debe motivar a los estudiantes a esforzarse e invertir energía suficiente para aprender desarrollando los objetivos deseados”.³⁷ Así, las actividades curriculares y extracurriculares, como el aprendizaje mediante el servicio, proporcionarían una combinación necesaria para mejorar el aprendizaje.

Pace³⁸ amplió la idea de la participación de los estudiantes al señalar la calidad del tiempo y el esfuerzo que los estudiantes dedican a su actividad, que se combina con lo que una institución proporciona para facilitar la colaboración entre todos sus integrantes. Su encuesta *College student experiences questionnaire* buscó medir dimensiones importantes para

³⁵ Kevin Kosar, *Ronald Reagan and education policy* (Washington, D. C.: Studies in Governance and Politics, 2011).

³⁶ National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk*, 11.

³⁷ Alexander Astin, “Student involvement: A developmental theory for higher education”, *Journal of College Student Personnel* 25, n.º 4 (1984): 522.

³⁸ Robert Pace, *Measuring the quality of college student experiences: An account of the development and use of the college student experiences questionnaire* (Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute Inc, 1980).

avanzar en el aprendizaje, como interacciones con las comunidades, entre otros aspectos. Tinto³⁹ demostró la relación entre la integración social de los estudiantes y su desempeño académico, un factor importante para la retención de los jóvenes universitarios, un aspecto crítico remarcado en el informe “Una nación en riesgo”. Según Wolf-Wendel, Ward y Kinzie,⁴⁰ este conjunto de conceptos dio el marco intelectual a la noción de “compromiso” materializado a través de la creación de la *Encuesta nacional de involucramiento de los estudiantes* (*National survey of student engagement, NSSE*⁴¹), una organización clave que estandarizó el involucramiento con las comunidades en la educación superior estadounidense. Wolf-Wendel, Ward y Kinzie⁴² resumieron los tres conceptos claves que dieron un marco teórico a gran parte del desarrollo posterior de la responsabilidad social:

1. Involucramiento como responsabilidad del estudiante, aunque el entorno institucional tiene su influencia.
2. Integración que requiere una conexión mutua entre el estudiante y un campus determinado para adaptarse y ser parte de él.
3. Compromiso que busca crear un campus que aliente a los estudiantes a participar activamente en los problemas que los rodean.

George Kuh,⁴³ una figura central en el establecimiento del *NSSE*, señaló que estos supuestos teóricos favorecieron el avance de diferentes formas de involucramiento social, lo que desafió el *statu quo* de los modos tradicionales de llevar a cabo la enseñanza universitaria.

Una epistemología más abarcante

Otra fuerza importante que impulsó el movimiento de involucramiento comunitario fue la revisión de los modos en que las universidades

³⁹ Vincent Tinto, *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, 2.^a ed. (University of Chicago Press, 1993).

⁴⁰ Lisa Wolf-Wendel, Kelly Ward y Jillian Kinzie, “A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success”, *Journal of College Student Development* 50, n.º 4 (2009): 407-428.

⁴¹ Para más detalles, visitar <https://nsse.indiana.edu/nsse/index.html>.

⁴² Wolf-Wendel, Ward y Kinzie, “A tangled web of terms”, 425.

⁴³ Kuh, “The national survey”, 9.

producen conocimiento académico. Lynton y Elman sugirieron que las universidades deben reconsiderar su comprensión de la misión académica, ya que “... exige un proceso complejo e interactivo con sus públicos que va más allá de la realización de investigación básica”.⁴⁴ Este replanteamiento requirió un cambio epistemológico. La preocupación era cómo “... vincular fronteras internas y externas”⁴⁵ para facilitar la creación de un mayor nivel de conocimiento, dado que es difícil captar la complejidad de la realidad dentro de los muros de una universidad.

Boyer⁴⁶ hizo una contribución pionera al sugerir que la erudición debe entenderse de una manera más amplia, es decir, integración, aplicación y enseñanza. Estas formas de abordar la generación, la implementación y el intercambio de ideas tuvieron un profundo impacto en la idea de epistemología entre los académicos de la educación superior estadounidense.⁴⁷

Con respecto a la noción de integración, Boyer afirmó que “... los investigadores sienten la necesidad de ir más allá de los límites disciplinarios tradicionales, buscando comunicarse con colegas de otros campos para descubrir patrones que se interconectan”,⁴⁸ una tendencia emergente que representó un cambio de paradigma. Continuó agregando que “hoy, los estudios interdisciplinarios e integradores, por mucho tiempo en las periferias del mundo académico, se están movilizandohacia el centro, para así responder tanto a nuevas cuestiones intelectuales como a problemas humanos urgentes”.⁴⁹

Este concepto de integración junto con el de la aplicación son piezas claves para comprender su revolucionaria visión que procuraba redefinir la erudición imperante. La aplicación, explicó, “... no es una calle de un solo sentido. El proceso que tenemos en mente es mucho más dinámico”.⁵⁰

⁴⁴ Ernst Lynton y Sandra Elman, *New priorities for the university: Meeting society's needs for applied knowledge and competent individuals* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987), 27.

⁴⁵ Lynton y Elman, *New priorities for the university*, 28.

⁴⁶ Boyer, *Scholarship reconsidered*, 15.

⁴⁷ Schon, “The new scholarship requires a new epistemology”, *Change* 27, n.º 6 (1995): 26-34.

⁴⁸ Boyer, *Scholarship reconsidered*, 20.

⁴⁹ *Ibid.*, 21.

⁵⁰ *Ibid.*, 23.

De hecho, puede generar conocimiento. Como señaló, “del mismo acto de aplicación pueden surgir nuevos discernimientos intelectuales”;⁵¹ concepto que formalizó un nuevo paradigma epistemológico. Como lo expresó Schon, “la aplicación de la erudición científica significa la generación de conocimiento para y desde la acción”.⁵² En este sentido y en consonancia con Boyer, Lynton y Elman expresaron su preocupación al comentar que “... existe un creciente reconocimiento de que la ciencia y las innovaciones tecnológicas son herramientas útiles solo en la medida en que son absorbidas y utilizadas en sectores tradicionales de la economía, como las industrias textil y automotriz”.⁵³ En otras palabras, la transferencia de tecnología se apoyaba casi monopólicamente en el mundo universitario y lo llevaba a un enfoque disciplinario muy reducido de la generación de innovación. Esto, además, estaba motivado por un lucrativo negocio para ambas partes.

Junto con estos académicos estadounidenses que cuestionaban la intersección de la producción de conocimiento y la universidad, un equipo principalmente europeo, dirigido por Michael Gibbons, publicó en 1994 un libro pionero, *The new production of knowledge*. La tesis era que la producción de conocimiento científico debería ser multidisciplinaria, representada bajo el modo 2, contraria al modo 1 o más orientado a la investigación disciplinaria. Se postuló que “creemos que hay suficiente evidencia empírica para indicar que un conjunto distinto de prácticas cognitivas y sociales está comenzando a emerger y dichas prácticas son diferentes a las que rigen el Modo I”⁵⁴

El modo 2 tiene cinco atributos básicos:

1. El conocimiento se produce en el contexto de la aplicación, lo que significa que los descubrimientos están destinados a ser útiles desde el principio y generados para ser difundidos socialmente.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Schon, “The new scholarship requires a new epistemology”, 30.

⁵³ Lynton y Elman, *New priorities for the university*, 29.

⁵⁴ Michael Gibbons et al., *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies* (London: Sage Publications, 1994), 3.

2. La investigación a través del modo 2 es transdisciplinaria; “... es esencial que la investigación esté guiada por un consenso específico en cuanto a la práctica cognitiva y social apropiada”⁵⁵ y va más allá de los límites disciplinarios.
3. El conocimiento debe ser heterogéneo porque se conforma a través de muchos tipos de aportes y experiencias, alejados del experto tradicional. También es diverso a nivel organizacional, ya que no está centralizado dentro del enfoque disciplinario del modo 1.
4. La responsabilidad social se preocupa por el impacto de la investigación desde el principio, buscando formas de abordar los problemas actuales. Los participantes reflexionan sobre sus valores, al mismo tiempo que realizan investigaciones e incorporan las disciplinas tradicionalmente desplazadas.
5. El control de calidad es más amplio que el enfoque común de revisión por pares del modo 1.

Aun cuando el modo 2 de producción de conocimiento científico fue severamente criticado,⁵⁶ la propuesta trató de capturar las tendencias que impulsaban un replanteamiento global de los conocimientos científicos existentes y de las epistemologías dominantes. En resumen, y de acuerdo con Muller y Subotzky, se asume que “... el propósito de la educación superior ha pasado de ser crítico a un rol más pragmático [...] y producir conocimiento relevante, es decir, productivo”.⁵⁷ Este fue un llamado a la rendición de cuentas, ya que la educación superior se vio impulsada a volverse hacia su entorno. Se trata de una revolución copernicana que

⁵⁵ Gibbons, et al., *The new production of knowledge*, 4.

⁵⁶ Elias Carayannis y David Campbell (2019). Mode 1, Mode 2, and Mode 3: Triple Helix and Quadruple Helix, en Elias G. Carayannis & David F. J. Campbell (Eds.), *Smart Quintuple Helix Innovation Systems: How Social Ecology and Environmental Protection are Driving Innovation, Sustainable Development, and Economic Growth* (Dordrecht, NL: Springer; Henry Etzkowitz y Loet Leydesdorff, “The dynamics of innovation: From National Systems and ‘Mode 2’ to a Triple Helix of university-industry-government relations”, *Research Policy* 29, n.º 2 (2000): 109-123; Benoit Godin, “Writing performative history: The new Atlantis?”, *Social Studies of Science* 28, n.º 3 (1998): 465-483; Johan Muller y George Subotzky, “What knowledge is needed in the new Millennium?”, *Organization London* 8, n.º 2 (2001): 163-182.

⁵⁷ Muller y Subotzky, “What knowledge is needed in the new Millennium?”, 168.

intentó desplazar a las universidades y a los profesores del centro para dar lugar a asuntos de economía en el contexto del surgimiento de una sociedad del conocimiento.⁵⁸

Una ideología neoliberal

El involucramiento comunitario por parte de la universidad y sus actores se dio en un entorno ideológico emergente particular.⁵⁹ La educación superior estadounidense ha ido alineándose con un claro enfoque neoliberal, a pesar de que ya era evidente en el siglo XIX.⁶⁰

Según Saunders, lo destacado de la universidad neoliberal “... es el alcance y extensión de estos fines corporativos impulsados por las ganancias, así como el número de estudiantes, profesores, administradores y legisladores que adoptan explícitamente estos objetivos y prioridades capitalistas”.⁶¹

Para Giroux, esas políticas están vinculadas en gran medida a propósitos instrumentales y paradigmas medibles, y así muchas instituciones terciarias están ahora comprometidas casi exclusivamente con el crecimiento económico, la racionalidad instrumental y la preparación de los estudiantes para la fuerza laboral.⁶²

Estos principios han tenido un impacto considerable en la educación superior al crear las bases de lo que Slaughter y Rhoades llamaron el “capitalismo académico”⁶³ o *modus operandi* de gran parte de las universidades estadounidenses. El modelo universitario subvencionado por empresas surgió también como resultado natural de la drástica reducción

⁵⁸ Carayannis y Campbell, *Mode 1, Mode 2, and Mode 3: Triple Helix and Quadruple Helix*, 18.

⁵⁹ Frank Gaffikin y David Perry, “Discourses and strategic visions: The U. S. research university as an institutional manifestation of neoliberalism in a global era”, *American Educational Research Journal* 46, n.º 1 (2009): 115-144.

⁶⁰ Daniel Saunders, “Neoliberal ideology and public higher education in the United States”, *Journal for Critical Education Policy Studies* 8, n.º 1 (2010): 55.

⁶¹ Saunders, “Neoliberal ideology”, 55.

⁶² Henry Giroux, “The disappearing intellectual in the age of economic Darwinism”, *Policy Futures in Education* 9, n.º 2 (2011): 166.

⁶³ Sheila Slaughter y Gary Rhoades, *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education* (Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2004).

de la financiación pública. Como explicó Saunders, “para compensar la disminución de fondos [...] bajo el régimen neoliberal, los institutos terciarios y universidades han priorizado la generación de ingresos y se han vuelto cada vez más dependientes de fuentes privadas de financiación”,⁶⁴ incluido el compromiso con las comunidades para ofrecer servicios que proporcionarían nuevos recursos para el expansivo sistema de educación superior americano.⁶⁵

De acuerdo con Zepke,⁶⁶ la noción de responsabilidad social resurgió también dentro de un marco teórico neoliberal, ya que promueve la utilidad económica en el mercado. El involucramiento en las comunidades facilita una mejor inserción de los estudiantes en el mercado laboral. Esto está estrechamente relacionado con la creciente tendencia a la rendición de cuentas y tendencias de evaluación de desempeño, resultado también de expectativas neoliberales. Para Biesta,⁶⁷ las políticas neoliberales han reconfigurado la “relación entre el Estado y sus ciudadanos” pasando de una relación política a una más económica. Y continúa diciendo que “... esta reconfiguración está estrechamente relacionada con el surgimiento de la cultura de garantía de calidad, el corolario de la responsabilidad” que se centra más “en los sistemas y procesos que en los resultados”,⁶⁸ donde las universidades, los estudiantes y las comunidades se ven como en un modo de comercio frente a un conjunto de estándares acordados. Zepke sintetizó la conexión con el involucramiento social afirmando que “... lo que se debe aprender es práctico y económicamente útil en el mercado; que el aprendizaje se desempeña de cierta manera para lograr resultados específicos; y esa calidad está asegurada por procesos de rendición de cuentas medibles”.⁶⁹

⁶⁴ Saunders, “Neoliberal ideology”, 43.

⁶⁵ Adrianna Kezar, “Obtaining integrity? Reviewing and examining the charter between higher education and society”, *The Review of Higher Education* 27, n.º 4 (2004): 429-459.

⁶⁶ Zepke, “What future for student engagement in neo-liberal times?”, 701.

⁶⁷ Gert Biesta, “Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained?”, *Educational Theory* 54, n.º 3 (2004): 237.

⁶⁸ Biesta, “Education, accountability, and the ethical demand”, 238.

⁶⁹ Zepke, “What future for student engagement in neo-liberal times?”, 695.

Sin embargo, el mismo autor también advirtió que la afinidad ideológica entre el neoliberalismo y el compromiso social no necesariamente produce interés en el movimiento de responsabilidad social como está sucediendo actualmente, pero ha creado y conectado nuevos valores que están alineados con la idea de una participación gubernamental menor para resolver algunos de los crecientes problemas sociales.

Además, es importante aclarar que la rendición de cuentas por el impacto social no es un elemento nuevo entre las universidades americanas. El modelo *land grant* ha buscado desde sus inicios contribuir al desarrollo regional. Sin embargo, como subrayaron Fisher, Fabricant y Simmons,⁷⁰ la relación entre el involucramiento comunitario y las políticas neoliberales es muy clara. Los mismos autores atribuyen el inicio de esas políticas recientes al gobierno de Reagan, en la década de los 80, que luego se reforzaron a lo largo de otros gobiernos republicanos. Esto quiere decir que una disminución de la participación estatal “... ha contribuido a que las universidades y las organizaciones sin fines de lucro asuman una mayor responsabilidad en aspectos específicos de la vida comunitaria que años atrás habría sido asumida por el sector público”,⁷¹ justificando así los recortes presupuestarios para promover una participación más agresiva de la universidad.⁷²

Tendencias sociales

En las décadas de los 80 y los 90, varios estudios sociológicos crearon conciencia sobre el declive de los valores en la sociedad estadounidense. Por ejemplo, utilizando una combinación de casos y análisis sociológicos e historia, Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler y Tipton describieron en su libro *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life* (*Hábitos del corazón: individualismo y compromiso en la vida estadounidense*)⁷³ cómo la sociedad estadounidense estaba adoptando

⁷⁰ Fisher, Fabricant y Simmons, “Understanding contemporary university-community connections”, 22.

⁷¹ *Ibid.*, 23-24.

⁷² Hursh y Wall, “Re-politicizing higher education”, 23.

⁷³ Robert Bellah et al., *The good society* (New York: Alfred A. Knopf, 1991).

nuevos valores que contrastaban con los de generaciones anteriores. En particular, mostraron cómo el individualismo, y no la igualdad, como pensaba Tocqueville,⁷⁴ ha sido el fundamento de la sociedad estadounidense.

Este libro fue uno de los muchos estudios que intentaron, con rigor científico, comprender los cambios profundos de valores sociales. En esta misma línea de pensamiento, Amitai Etzioni, considerado una figura central en el movimiento comunitarista, describió en su libro *The new golden rule (La nueva regla de oro)*⁷⁵ cómo la sociedad estadounidense experimentó algunos cambios de valores significativos entre los años 60 y 90.

Documentó una fuerte caída en el respeto por la autoridad, particularmente el liderazgo con una participación de votantes cada vez menor. A medida que las personas enfrentaban problemas de seguridad laboral que empujaban a muchas esposas a trabajar fuera de sus hogares, la configuración tradicional de las familias experimentó divorcios que produjeron nuevos tipos de relaciones que afectaron a los niños.

Etzioni interpretó estas tendencias dentro de un continuo entre orden y libertad. La sociedad estadounidense enfatizó demasiado la libertad como un fin que buscaba la autonomía y así generó niveles crecientes de individualismo anárquico. Propuso el “paradigma comunitario” para promover lo que llamó la “noción de la regla de oro” a nivel social “... caracterizando una buena sociedad como una que nutre tanto las virtudes sociales como los derechos individuales [...] que requiere mantener un equilibrio entre orden y autonomía, en lugar de la ‘maximización’ de ambos”.⁷⁶ Sus ideas produjeron una oleada de discusiones sobre el concepto de Estado y el surgimiento y establecimiento de la sociedad estadounidense.

Otros pensadores comunitarios⁷⁷ también brindaron contribuciones sustanciales para reformular los fundamentos de la teoría política

⁷⁴ Alexis Tocqueville, *Democracy in America* (London: Penguin Books, 1835/2003).

⁷⁵ Amitai Etzioni, *The new golden rule: Community and morality in a democratic society* (New York: Basic Books, 1996).

⁷⁶ *Ibid.*, 4.

⁷⁷ Alasdair MacIntyre, *After virtue: A study in moral theory* (Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1981); Michael Sandel, *Liberalism and the limits of justice* (Cambridge: Cambridge

en el país al criticar el liberalismo, paradigma dominante en el contexto norteamericano.

Putnam escribió *Bowling alone: The collapse and revival of American community* (*Bowling solo: el colapso y resurgimiento de la comunidad estadounidense*)⁷⁸ un superventas que contribuyó significativamente a crear conciencia, con datos sólidos, sobre los cambios en la participación cívica de la mayoría de los estadounidenses. Putnam retrató el desvanecimiento del voluntarismo, el altruismo y la participación en las actividades comunitarias entre los ciudadanos comunes. Como Eztioni, comparó los años 60 con los 90 y dio evidencias científicas de profundos cambios sociales que impactaron el compromiso cívico y el vínculo social.

¿Qué mató el compromiso cívico entre los estadounidenses?, es la pregunta que abordó Putnam. Repasó varios factores que parecían ser claves para comprender la tendencia. Entre otros, las crecientes presiones por más dinero produjeron falta de tiempo para dedicarlo a las relaciones sociales. En segundo lugar, la suburbanización que rompe los lazos tradicionales del espacio social. Las personas deben dedicar más tiempo a desplazarse, ya que los suburbios y sus empleos se encuentran dispersos en grandes regiones geográficas. En tercer lugar, el tiempo dedicado al entretenimiento electrónico, como ver televisión, pareció reducir el tiempo de calidad para interactuar con los demás. Cuarto, y el factor más importante para Putnam, fue el cambio generacional. Una generación que creció con una fuerte exposición a todo tipo de medios electrónicos tiene menos horas para actividades cívicas y sociales.

En resumen, a medida que estas ideas se difundieron y establecieron el discurso dominante en las universidades y las instituciones que impactan el desarrollo y la implementación de políticas educativas, se constituyeron en catalizadores que impulsaron a las universidades a embarcarse más agresivamente en los problemas sociales. Estas tendencias se consolidan

University Press, 1982); Michael Walzer, *Interpretation and social criticism* (Massachusetts: Harvard University, 1993).

⁷⁸ Robert Putnam, *Bowling alone: The collapse and revival of American community* (New York, NY: Simon & Schuster, 2000).

mutuamente a medida que fuerzas isomórficas juegan un rol fundamental en la difusión de las prácticas e ideales del involucramiento comunitario.

Discusión final

Desde el surgimiento de la universidad pública y particularmente desde el modelo *land grant*, el sistema educativo superior de los Estados Unidos ha manifestado un intenso interés por el impacto regional de sus productos. Ese enfoque pasó por diversos altibajos y hacia la década de los 80 resurgió con una fuerza y una característica únicas, dados los nuevos contextos y desafíos.

Inicialmente, poseía una agenda de impacto económico y social a través del aprendizaje permanente (*lifelong learning*) de estudiantes, adultos y organizaciones que requerían de más competencias para enfrentar las demandas de crecimiento.⁷⁹ Dicho aprendizaje permanente funcionó como modelo predominante hasta que emergió el “involucramiento comunitario” (*community engagement*) con una visión más comprehensiva de la contribución de la educación superior. Dicho concepto se asemeja al de responsabilidad social, en el contexto latinoamericano, pero posee una impronta que lo distingue. La comunidad no es el “cabo final” de una extensión universitaria, sino más bien una “colaboradora” y “co-creadora” de soluciones. Esto implica un cambio paradigmático en la forma en que se enseña, investiga y se provee de servicios. Así, la universidad, en el contexto estadounidense, se convierte en una agencia de cambio social que busca también revolucionar sus propias prácticas que derivan de sus enunciados misionales.

Este modelo revolucionario de educación superior enfrenta serios desafíos. Es un enfoque costoso y complejo en su ejecución que requiere de estrategias logísticas muy avanzadas, tanto internamente como en sus relaciones comunitarias. Las universidades tienden a beneficiarse más y poseen una influencia desproporcionada frente a las comunidades que

⁷⁹ Christopher Lucas, *American higher education: A history* (New York, NY: St. Martin's Griffin, 1996).

sirven.⁸⁰ Frecuentemente, dichas comunidades no son entendidas o se les imponen agendas que no son las más necesarias y beneficiosas para ellas.⁸¹

Sin embargo, y a pesar de los inconvenientes, el involucramiento comunitario está firmemente arraigado y en constante proceso de expansión. Algunas universidades han logrado avanzar claramente hacia una reconfiguración paradigmática de los modos de ejecución de la educación terciaria. Otras todavía están en las etapas iniciales para llevar a cabo nuevas formas de involucramiento comunitario. Aunque este movimiento ha estado haciendo historia, como dice Kuh,⁸² queda por ver si la inclusión de la comunidad como “socia” del mundo académico finalmente cumplirá sus prerrogativas revolucionarias.

⁸⁰ Roni Strier, “Fields of paradox: University-community partnerships”, 81.

⁸¹ Carol Horowitz, Mimsie Robinson y Sarena Seifer, “Community-Based Participatory Research from the margin to the mainstream: Are researchers prepared?”, *Circulation* 119, n.º 19 (2009): 2633-2642; Saunders, “Neoliberal ideology”, 43; Zepke, “What future for student engagement in neo-liberal times?”, 693.

⁸² Kuh, “The national survey”, 5.



4. Narrativas culturales de un espacio público modificado: desarrollo de nuevas relaciones con el espacio en el Paseo bayamés

Cultural narratives of a modified public space: Development of new relationships with space in Paseo Bayamés

Narrativas culturais de um espaço público modificado: desenvolvimento de novas relações com o espaço no Paseo Bayamés

Maylin Yero Perea

Universidad de Granma
Bayamo, Cuba
myeroperea@gmail.com

Recibido: 1 de diciembre de 2016

Aceptado: 10 de diciembre de 2021

Resumen

El presente artículo realiza una aproximación a la conformación de narrativas culturales, en las que se incluyen representaciones sociales y *habitus* a partir de cambios en el espacio público urbano y el desarrollo de nuevas formas de relación entre grupos e individuos y el espacio urbano. Incluye el análisis desde una visión integradora, al considerarlas como representaciones narrativas culturales. Estos estudios permiten acceder a abordajes desde múltiples disciplinas, los cuales contribuyen a la realización de investigaciones más integrales de la relación espacio público urbano-cultura-grupos sociales, así como las narrativas que nacen de esta correspondencia.

Palabras claves

Narrativas culturales — Cambios en el espacio público urbano — Códigos culturales — Identidad — Sociología de la cultura

Abstract

The present article analyses one approximation to the build of cultural narratives, in those who it is included social representations and *habitus*, as of changes in the public urban space and the development of new forms of relations between groups and individual and the urban space. Include the analysis since a complete vision, to consider the representations as cultural narratives. These studies allow access to approaches



from multiple disciplines, which contribute to the realization of more comprehensive investigations of the relations between public urban space-culture- social groups, as well as the narratives that are born from this correspondence.

Keywords

Cultural narratives — Changes in the public urban space — Cultural codes — Identity — Sociology of the culture

Resumo

Este artigo faz uma abordagem sobre a formação de narrativas culturais, que incluem representações sociais e hábitos a partir das mudanças no espaço público urbano e do desenvolvimento de novas formas de relacionamento entre grupos e indivíduos e o espaço urbano. Inclui a análise a partir de uma visão integradora, considerando-as como representações narrativas culturais. Esses estudos permitem o acesso a abordagens desde múltiplas disciplinas, que contribuem para a realização de pesquisas mais abrangentes sobre a relação entre espaço público urbano-cultura-grupos sociais, bem como as narrativas que surgem dessa correspondência.

Palavras-chave

Narrativas culturais — Mudanças no espaço público urbano — Códigos culturais — Identidade — Sociologia da cultura

Introducción

La conformación de narrativas culturales en espacios públicos urbanos modificados evidencia las dinámicas de códigos culturales e identidad, y favorece el desarrollo de nuevas formas de relación entre grupos e individuos y el espacio urbano. Estas problemáticas inherentes al desarrollo de las ciudades pueden estudiarse desde múltiples disciplinas, entre las que se destaca la sociología de la cultura. Este enfoque es pertinente para realizar investigaciones más integrales de la relación espacio público urbano-cultura-grupos sociales, así como las narrativas que nacen de esta correspondencia.

Entre los espacios públicos emblemáticos de la ciudad de Bayamo, ubicada en la oriental provincia de Granma, Cuba, se erige el Paseo bayamés. Aunque es una de las ambientaciones ciudadinas más jóvenes, sus habitantes lo legitiman como uno de los íconos del Bayamo contemporáneo.

En ese contexto, se realiza una investigación sistemática de su repercusión para la ciudad de Bayamo (provincia de Granma, Cuba) y sus pobladores.

El procesamiento del material discursivo, desde el análisis de contenido de datos cualitativos, evidencia la riqueza de matices y visiones respecto a un área urbana.

Textos culturales en el espacio público urbano

El espacio público urbano ha devenido configurador de mentalidades, formas de pensar y actuar que definen el perfil social de los individuos y grupos. Durante el siglo xx y hasta el presente, ha recibido gran atención por las ciencias sociales y humanísticas. Los símbolos, significaciones, signos, representaciones, imaginarios y narrativas de lo urbano, creados, desarrollados y transformados en la subjetividad de los grupos de individuos, han ganado mayor lugar e importancia en investigaciones de estos campos.

La comprensión de los espacios ciudadanos se concibe como una relación real (la realidad urbana), una forma específica compuesta de hechos y, a su vez, de representaciones e imágenes, siempre en curso de transformación.

Se relacionan de forma evidente con las vías de comunicación, los barrios, los edificios y las redes de servicios públicos. Son reveladores del pasado físico, social y económico. También fungen como sede de interrelaciones entre actores sociales, producción de bienes, servicios, ideas, normas y leyes, infraestructuras y el medio ecológico. En aras de lograr una mejor comprensión, es válido analizar dos conceptos medulares para la investigación: el espacio urbano y el espacio público urbano.

Por lo general, el espacio urbano sobrepasa los propios límites de la ciudad debido a la formación de grandes áreas metropolitanas periféricas agrupadas a su alrededor. “Está compuesto por una multitud de elementos que configuran una compleja estructura físico-arquitectónica donde se desenvuelven individuos, grupos y comunidades en una también

compleja red de interrelaciones y comportamientos”.¹ Es sede de prácticas sociales y culturales que propician la interacción de los individuos.

Lo urbano podría asociarse a un “ambiente social” que supone encuentros, conocimientos y reconocimientos, maneras de vivir, cuyo contexto tiene a la ciudad como polo dominante y coexistiendo con ella, y termina por cubrir, virtualmente, a toda la sociedad. Sobre la base económica de este tejido urbano, aparecen fenómenos de otro orden: el de la vida social y cultural.²

El espacio urbano incluye el sistema de espacios públicos, que son aquellos que ayudan a estructurar visual y funcionalmente a la ciudad. Este sistema jerarquiza y caracteriza el entorno urbano. Funciona como conector entre las actividades realizadas en ámbitos privados y, a la vez, contienen otras relacionadas con el encuentro, la confrontación y el intercambio, las cuales tienen un carácter eminentemente colectivo, inspirador de la imaginación e identificación individual.³

Por tanto, el espacio público urbano es el espacio de redes o tejido de relaciones sociales, precarias, fugaces,⁴ que aun así permiten cierto tipo de vínculo social que da coherencia al comportamiento de los actores para comunicarse y también para movilizarse. Resulta el espacio privilegiado de nexos entre las subjetividades de los individuos, los grupos y las comunidades.

Se le atribuyen tres dimensiones:⁵ urbanística, referida a materialidad y legibilidad, relacionada con el territorio, entornos construidos y trayectos físicos; política, en consonancia con políticas de producción

¹ Sergi Valera, “Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social”, *Revista de Psicología Social* 12, n.º 1 (1997): 17.

² Véase Henri Lefebvre, *De lo rural a lo urbano* (Madrid: Ediciones Península, 1973).

³ Véanse Eliana Cárdenas, “Expresión formal y significación en la arquitectura”, *Arquitectura y Urbanismo* 12, n.º 1 (1991): 38-49; Eliana Cárdenas, “Uso y significado del espacio público”, *Arquitectura y Urbanismo* 20, n.º 3 (1999): 10-19; Eliana Cárdenas, “La recuperación de la ciudad como necesidad impostergable”, *Arquitectura y Urbanismo* 21, n.º 3 (2000): 24-34; Mario Coyula, “El traje se empieza por el ojal”, *Arquitectura y Urbanismo* 21, n.º 1 (2000): 69-71.

⁴ Véase Cárdenas, “Uso y significado del espacio público”, 10-19.

⁵ Jordi Borja, “Siete puntos para el debate ciudadano”, <https://bit.ly/3RtkuzK>; Jordi Borja y Zaida Muxi, “El espacio público, ciudad y ciudadanía”, <https://bit.ly/3KVYy9p>.

de ciudad, enfocada en la promoción de una mayor participación de los individuos en la construcción de sus espacios; y sociocultural, reconocida como el espacio vivido por los actores, que enfatiza en la calidad del espacio público, la relación entre las construcciones y sus entornos, y la necesidad de crear espacios bellos.

Resulta valioso para este trabajo el reconocimiento no solo de las cualidades asociadas al espacio físico, sino de la incidencia de la participación en los procesos de construcción y la apropiación espacial realizada por los grupos incluidos en la dimensión sociocultural.

Al limitar esta última a los aspectos enunciados anteriormente, no se contemplan en ella los imaginarios, las representaciones y los *habitus* relacionados con las áreas de la ciudad, que se expresan en discursos y narrativas de los grupos de ciudadanos respecto a diferentes espacios urbanos. Estas posiciones muestran la búsqueda que tiene lugar a nivel teórico acerca de la imbricación del espacio público urbano y las relaciones culturales de las que es partícipe. El reconocimiento de la potencialidad simbólica de este espacio y las redes que en él tienen lugar permiten avanzar hacia concepciones que fortalezcan la presencia de lo cultural.

Esta presencia media en las relaciones (y construcciones) de los grupos humanos y ha recibido diferentes miradas desde múltiples ciencias y disciplinas. En la literatura revisada se aprecian diferencias según el reconocimiento de la producción simbólica y las significaciones compartidas.

1. Enfoques que privilegian la visión de la cultura como conjunto de ideas, valores, normas, signos y artefactos, ligadas a una tradición particular, a una lengua y a un territorio. Coloca los componentes en el mismo nivel de generalidad.⁶

⁶ En este enfoque, véanse Edward Burnett Taylor, *La ciencia de la cultura* (Madrid: Editorial Península, 1979); Franz Boas, *The social organization and secret societies of the Kwakiutl Indians* (New York: Report of the United States National Museum, 1897); Franz Boas, *Cuestiones fundamentales de antropología cultural* (Barcelona: Círculo de Lectores, 1990); Bronislaw Malinowski, *Los argonautas del Pacífico Occidental* (Madrid: Editorial Península, 1973); Bronislaw Malinowski, *Crimen y costumbres en la sociedad salvaje* (Barcelona: Editorial Ariel, 1982); Michael J. Daniels, "Latent and manifest function in the Theory and Research of Bronislaw Malinowski", <http://www.libinfo.vark.edu/aas/issues/1952vs/v5a27.pdf>; David Dwyer, "The institution as the analytical unit of culture", <https://bit.ly/3ewm6Kw>.

2. Definiciones que desarrollan la vinculación con la hegemonía, en las relaciones de poder y la economía. Reconocen el caudal simbólico, pero no profundizan en él.⁷
3. Punto de vista que jerarquiza la naturaleza simbólica de los procesos culturales. Esta perspectiva la integran dos direcciones:
 - a. Una visualiza el aspecto aglutinador de prácticas y articulador de la interrelación de los grupos en la sociedad.⁸
 - b. La otra enfatiza en la articulación de discursos y significados.⁹

En el marco de esta última, se evidencia el carácter textual de la cultura, pertinente para esta investigación. En ella, se asume la concepción de cultura en términos de texto conformado por una (la) dimensión

⁷ Dentro de esta perspectiva, véanse Michel Foucault, *La arqueología del saber* (México: Editorial Siglo XXI, 1969); Michel Foucault, *Microfísica del poder* (Madrid: Ediciones La Piqueta, 1978); Arjun Appadurai, "Disyunción y diferencia en la economía cultural global", *Criterios, cuarta época* n.º 33 (2002): 13-39; Daniel Mato, *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002): 21-46; George Yúdice, *El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global* (La Habana: Ciencias Sociales, 2006); Ramfis Ayús, *La aventura antropológica: cultura, poder, economía y lenguaje* (La Habana: Ciencias Sociales, 2007).

⁸ En esta dirección, véanse Raymond Williams, *Sociología de la cultura* (Barcelona: Paidós, 1994); Néstor García Canclini, *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad* (México: Editorial Grijalbo, 1990); Néstor García Canclini, *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización* (México: Editorial Grijalbo, 1995); Jesús Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía* (Bogotá, D. C.: Ediciones Gustavo Gili S. A., 2003); Luis Britto, *El imperio contracultural: del rock a la postmodernidad* (Ciudad de La Habana: Editorial Arte y Literatura, 2005); Julián Arturo, "Estudios contemporáneos de cultura y antropología urbana", <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/>.

⁹ En esta otra dirección, pueden verse Claude Levi-Strauss, "El análisis estructural en lingüística y antropología", *Journal of the Linguistic Circle of New York* 1, n.º 2 (1945): 1-21; Umberto Eco, *Sociología contra psicoanálisis* (Madrid: Martínez Roca, 1974); Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas* (Barcelona: Editorial Gedisa, 2003); Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura* (México D. F.: Editorial Grijalbo S. A., 1990); Iuri Lotman, *La semiósfera I: semiótica de la cultura y del texto* (Valencia: Frónesis Cátedra, Universitat de València, 1996); Iuri Lotman, *La semiósfera II: semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio* (Valencia: Frónesis Cátedra, Universitat de València, 1998); Jeffrey C. Alexander, *Sociología cultural: formas de clasificación de las sociedades complejas* (México: Anthropos Editorial, 2000); Mario Margulis, *Sociología de la cultura: conceptos y problemas* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2009); Rosa María Guerrero, "El enfoque cultural en las ciencias sociales: premisas y aportes de la teoría de las representaciones sociales a los estudios sociológicos", <https://bit.ly/3qjDdBP>.

simbólica (inherente a toda forma de actividad humana), que se manifiesta en los mensajes y en la acción, por medio de los cuales los miembros de un grupo (se) piensan y representan a sí mismos, (a) su contexto social y al mundo que los rodea.

Todas las culturas construyen de un modo determinado sus propios universos simbólicos, que interpretan los fenómenos y las actividades humanas.¹⁰ Estos sistemas de significantes intervienen en la producción de prácticas culturales manifiestas y ameritan otros acercamientos al análisis social de instituciones y formaciones específicamente culturales.

Desde el análisis de textos y contextos que motivan la acción social, es reconocida en la cultura la eficacia causal del sentimiento, la creencia y la emoción de la vida social. También son necesarios los símbolos colectivos y la innovación de los significados, apreciables en las propuestas de autores como Clifford Geertz, Néstor García Canclini, Jeffrey Alexander y Mario Margulis.¹¹

El reconocimiento de las acciones sociales en un marco de significación cultural que permite la solidaridad y la acción colectiva¹² propone alcanzar una perspectiva multidimensional, soportada en la mediación de los códigos culturales dentro de la sociología de la cultura.

El programa fuerte relocaliza en la teoría sociológica contemporánea los discursos y significantes presentes en las instituciones y la acción social. Este punto de vista contempla la cultura como fuerza activa presente y actuante en todos los fenómenos de la sociedad. En su *corpus* teórico se encuentra la idea de que toda acción, independientemente de su carácter

¹⁰ Véase Geertz, *La interpretación de las culturas*, 20.

¹¹ Véanse Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas* (Barcelona: Editorial Gedisa, 2003); Néstor García Canclini, *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización* (México: Editorial Grijalbo, 1995); Jeffrey C. Alexander, *Sociología cultural: formas de clasificación de las sociedades complejas* (México: Anthropol Editorial, 2000); Mario Margulis, *Sociología de la cultura: conceptos y problemas* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2009).

¹² Como expresan en sus obras los autores agrupados en la primera dirección del ítem c.

instrumental, reflexivo o coercitivo, se ubica en un horizonte emotivo y significativo.¹³

En la construcción social del entramado simbólico y sus elementos distintivos también es pertinente el par cultura internalizada y cultura objetivada.¹⁴ La primera está conformada por pautas de significado, creencias, representaciones, significados y valores; la segunda son las expresiones simbólicas tangibles, entre las que pueden citarse edificios, prácticas, rituales u objetos cotidianos, religiosos y artísticos a partir de los cuales los actores expresan significados.

Aunque Pierre Bourdieu desestima la segunda (la cultura objetivada o las expresiones culturales físicas no son propiamente cultura, sino soporte de esta), la presente investigación distingue su imbricación y unión indisoluble con la primera. En este trabajo, se utilizan las dos como conceptos complementarios. Ello permite contemplar el nexo entre cambios en el espacio físico (en este caso en el espacio público urbano) y las construcciones discursivas asociadas a ellos (vistos como narrativas culturales).

En este ámbito de relaciones, se encuentran los elementos físicos del espacio público urbano, como contraparte de la cultura internalizada. Los imaginarios asociados a este espacio complementan sus expresiones tangibles (que conforman la cultura objetivada) realizándose su apropiación individual y colectiva.

Desde estas definiciones, los aspectos significativos o simbólicos no se entienden como algo sobrepuesto a lo social, sino como elementos constitutivos y una dimensión necesaria de todas las prácticas humanas.¹⁵ A diferencia de la cultura objetivada, la cultura interiorizada como construcciones simbólicas (expresadas en forma de *habitus*, representaciones sociales, narrativas culturales) ha sido menos estudiada, especialmente por las dificultades teóricas y metodológicas que implica su aprehensión.

¹³ Puede constatararse en las obras de Alexander, 2000; Monsivás, 2001 y Vite, 2003, referenciadas anteriormente.

¹⁴ Véase Bourdieu, *Sociología y cultura*, 110- 114.

¹⁵ Véase Guerrero, "El enfoque cultural en las ciencias sociales".

Esta cultura que atraviesa los ámbitos sociales no es un ente homogéneo ni monolítico. No es innata ni instintiva. No se recibe por herencia, desde el punto de vista genético, sino que se aprende durante los primeros años de la existencia y contiene una gran carga emotiva. Es un fenómeno de grupo, compartido por seres humanos que viven en sociedades y a quienes la presión social confiere bastante uniformidad.

A su vez, contiene en sí lo igual y lo diferente, y cambia, se modifica de una manera gradual y constante. Posee patrones de conducta estandarizados que indican lo que se debe hacer y lo que se debe evitar. Muchas de estas conductas se concretan en estilos de vida marcados por el entorno urbano, que pautan ritmos y procesos de vida de individuos y grupos.

El “lugar antropológico” y el “no lugar”¹⁶ abordan dos realidades de intercambio con el espacio. Una y otra inciden en las formas de socialización de individuos y grupos respecto a la inclusión del lugar y su percepción. Ubicado entre ambos, Isaac Joseph, citado por Jesús Martín Barbero, coloca el enclave de transición, definido como “los intervalos, las secretas continuidades en la reconfiguración del espacio público y el sentido del *socius*”.¹⁷ En ellos, la identidad del lugar no llega a perderse definitivamente.

La tríada formada por lugar antropológico, enclave de transición y no lugar, contiene el devenir de cualquier entorno urbano. Estos tres conceptos incluyen la funcionalidad orgánica del espacio propio y colectivo, los procesos de cambio acelerado y el tránsito hacia otras formas de relación, de sociabilidad, que se efectúan en las ciudades. Reconoce, además, la organización del espacio y la constitución de lugares en el interior de un mismo grupo social como una de las modalidades de las prácticas colectivas e individuales.

El concepto de apropiación espacial establece nociones esclarecedoras sobre las relaciones culturales establecidas por los actores sociales en el

¹⁶ Véase Marc Augé, *Los no lugares espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad* (Barcelona: Editorial Gedisa, 2000).

¹⁷ Jesús Martín-Barbero, “Mediaciones urbanas y nuevos escenarios de comunicación”, *Sociedad* 5 (1995): 42.

espacio urbano. La apropiación del espacio se refiere a las formas en que los individuos hacen suyos ciertos espacios, los nombran y recrean a partir de determinadas imágenes y narrativas.¹⁸ Esta se efectúa por medio de narrativas y marcas que construyen los actores.

En formas de discursos sobre los territorios, las narrativas especifican los límites construidos y simbólicos de la ciudad, por lo que el espacio se liga a actos nominativos. Igualmente, expresan los vínculos identitarios y conforman una dialéctica entre la satisfacción y la insatisfacción, entre lo propio y lo ajeno, y muestran las maneras en que los actores se asocian con los espacios que recorren.¹⁹ Para este estudio del contexto bayamés, resultan muy importantes las narrativas culturales, lo cual muestra la pertinencia del esclarecimiento de este concepto.

Las marcas son imágenes que proporcionan los espacios urbanos y se expresan en elementos concretos: en publicidad, *grafittis*, escaparates o vitrinas. Lourdes Neri²⁰ avala su explicación mediante las intervenciones urbanísticas, las vitrinas y los nombres.

Tanto narrativas como marcas expresan la relación establecida por los actores sociales y el espacio. Los individuos y grupos se vinculan a los lugares gracias a procesos simbólicos y afectivos que permiten la construcción de lazos y sentimientos de pertenencia. Esta dinámica no es estable sino construida y constructora de la realidad físico-geográfica y, mediante ella, también de la sociedad de la que forman parte.²¹

En este proceso, intervienen elementos del entorno físico²² empleados en la construcción de una imagen mental del espacio urbano. Entre ellos, algunos participan en la construcción de símbolos.

¹⁸ Véanse Jordi Borja, *La ciudad conquistada* (Madrid: Alianza Editorial, 2003) y Lourdes Neri, "El espacio público urbano como generador de la integración social en los vecindarios Roma y Condesa de la Ciudad de México, 1985-2008" (tesis inédita de maestría, Universidad Autónoma de México, 2010).

¹⁹ Lourdes Neri, "El espacio público urbano", 54.

²⁰ *Ibid.*, p. 55.

²¹ Patricia Safa, "Identidad urbana. El estudio de las identidades vecinales: una propuesta metodológica", <http://www.insumisos.com/biblioteca/Identidad%20urbana.pdf>, 4.

²² Véanse Kevin Lynch, *La imagen de la ciudad* (La Habana: Instituto del Libro, 1970); Jordi Borja, *La ciudad conquistada* (Madrid: Alianza Editorial, 2003) y Patricia Safa, "Identidad urbana.

Llamados prototípicos, los elementos geográficos (ríos, montañas, lagos), los monumentos y, en general, determinados componentes arquitectónicos o urbanísticos propios y característicos de un entorno específico resultan importantes en configuraciones simbólicas. Estos atributos o rasgos distintivos son subjetivamente (y colectivamente) seleccionados y valorizados, y funcionan a su vez como símbolos que delimitan el espacio de la mismidad identitaria.

Para “leer”²³ la imagen urbana, deben considerarse las distinciones de las áreas urbanas que se deben analizar respecto a otras. Es necesario tomar en cuenta diversos elementos, su visibilidad, su fuerza o debilidad de imagen, conexiones, inconexiones, aciertos o desaciertos en la estructura potencial de la imagen, y también descripciones, ubicaciones, bosques, recorridos imaginarios.

La legibilidad es de importancia decisiva en el escenario urbano cuando se consideran los medioambientes en la escala urbana de tamaño, tiempo y complejidad, por lo que no debemos limitarnos a considerar la ciudad como cosa en sí, sino la ciudad en cuanto percibida y reconocida por los habitantes.

Una perspectiva que muestra pertinencia para esta investigación, a juicio de su autora, es el análisis de ciudad como texto cultural. Enunciado por el sociólogo argentino Mario Margulis, la ciudad funge como construcción social e histórica, expresión de múltiples aspectos de la vida de individuos y grupos, y ente que transmite sus significaciones. En resumen, “... puede ser considerada expresión de la cultura y texto descifrable”²⁴

El poder en sus diferentes formas de expresión, las articulaciones espaciales de la ciudad, las disposiciones urbanísticas, sus usos, formas y estéticas, la trama de acciones cotidianas de sus habitantes, las huellas de las interacciones, las prácticas y las fuerzas sociales que en ella intervienen,

El estudio de las identidades vecinales: una propuesta metodológica”, <http://www.insumisos.com/biblioteca/Identidad%20urbana.pdf>.

²³ Véase Kevin Lynch, *La imagen de la ciudad* (La Habana: Instituto del Libro, 1970).

²⁴ Margulis, *Sociología de la cultura*, 87.

sus luchas y contradicciones,²⁵ unidos a otros elementos de la disposición y desarrollo ciudadanos, conforman el texto de la ciudad. En él, las configuraciones urbanas van adquiriendo nuevas significaciones, son decodificadas de forma diferente por los grupos que les otorgan distinto uso o las perciben y vivencian de manera nueva.

Cada grupo aprecia y usa de forma distinta los significantes urbanos. En este proceso, intervienen códigos culturales que contribuyen a imaginar y vivenciar la ciudad. De esta manera, se desarrollan ciudades paralelas y simultáneas pero heterogéneas si se las distingue desde la intimidad de las vivencias de los diversos grupos de habitantes.

El contexto bayamés necesita una investigación que se acerque a las diversas miradas que quienes lo habitan realizan de la ciudad, considerando la funcionalidad dentro del entorno local. La perspectiva de abordar los espacios de la ciudad como entes en construcción permite acceder al complejo mundo de los imaginarios urbanos, representaciones, discursos y narrativas que complementan la cultura objetivada a nivel social. Como parte de la cultura internalizada, fortalecen o debilitan formas de relación entre actores sociales y grupos que inciden en el espacio público urbano. Es preciso reconocer lo cultural actuante en la intersubjetividad expresada en formas discursivas sobre lo urbano, cuya existencia favorece la pluralidad de miradas acerca de este fenómeno.

Como resultado, los actores sociales “comparten el mismo tiempo y espacio y transitan en una ciudad que se vuelve subjetivamente múltiple, donde los modos de la realidad se superponen sin tocarse, en mundos de vida que responden a historias, ritmos, memorias y futuros diferentes”.²⁶ Estos mundos dispares de grupos e individuos son atravesados por el accionar de códigos culturales.

Estas estructuras han recibido diferentes miradas desde la literatura. Alexander distingue un largo *continuum* en los estudios sociológicos: en obras de Max Weber, Talcott Parson, Émile Durkheim, Clifford Geertz,

²⁵ *Ibid.*, 89.

²⁶ *Ibid.*, 92.

investigaciones de la Escuela de Birmingham, Escuela de Frankfurt y en el *corpus* teórico de Bourdieu y Foucault.

Se les reconoce en el tejido cultural junto a narrativas y símbolos que constituyen redes de significado. Son comprendidos como categorías estructuradas que “hacen significativas las vidas de las personas y sus sociedades, como los modos en que los actores sociales impregnan de sentimiento y significación sus mundos”.²⁷

Funcionan como construcciones de sentido con carácter social, coherencia e inteligibilidad.²⁸ Se encuentran insertas en la noción de cultura, contemplada como sistemas compartidos de códigos de la significación²⁹ que hacen posibles la comunicación, el reconocimiento y la interacción. A su vez, implican una organización jerárquica del conocimiento y refiere los principios que regulan los sistemas de significado.³⁰

Esta investigación asume los códigos culturales como estructuras de significación construidas socialmente, que regulan las maneras de percibir y apreciar de los actores sociales, influyen en su procesamiento del tiempo y el espacio, ordenan valores, creencias, relaciones, hábitos y prácticas sociales.

Los grupos humanos que transitan la ciudad establecen vínculos afectivos con algunos espacios urbanos y relaciones de identidad o indiferencia respecto a partes del territorio. Hay espacios que suscitan sentimientos asociados a recuerdos e impresiones, que intervienen en la representación de esta área.

Los usos, las prácticas reiteradas y los comportamientos también significan zonas determinadas. Los ciudadanos marcan un ritmo y cualifican el espacio con sus conductas que, repetidas, crean narrativas en diferentes sitios de la ciudad. No se trata solo de las edificaciones y calles, sino de los

²⁷ Alexander, *Sociología cultural*, 129.

²⁸ Margulis, *Sociología de la cultura*, 34.

²⁹ *Ibid.*, 87.

³⁰ Basil Bernstein, *Clase, código y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas* (Madrid: Akal Universitaria, 1988).

principales usos (comerciales, financieros, de servicios) y su correspondencia con la manera de vivir de transeúntes y residentes.

Luego de examinar las ideas de Margulis y contextualizarlas en el objeto de la presente investigación, la autora percibe peculiaridades en la realidad bayamesa que la conducen al reconocimiento del carácter procesual y cíclico con que tiene lugar en la interacción de estos códigos cotidianamente, aspecto este que enriquece y completa el enfoque. Ello supone relaciones de causalidad y consecuencia por las cuales, a partir de los *vínculos afectivos* con algunos espacios públicos urbanos, se establecen *relaciones de identidad* que hacen a los individuos y grupos “marcar” los espacios con los que interactúan cotidianamente. Estas marcas simbólicas, a su vez, inciden en la distinción de las *prácticas* y los *usos* del espacio. Es por ello que para este estudio se recolocan estos códigos y se examina su relación con énfasis en el proceso: (a) la afectividad y la identificación como configuradoras de (b) marcas simbólicas y su incidencia en (c) las prácticas.

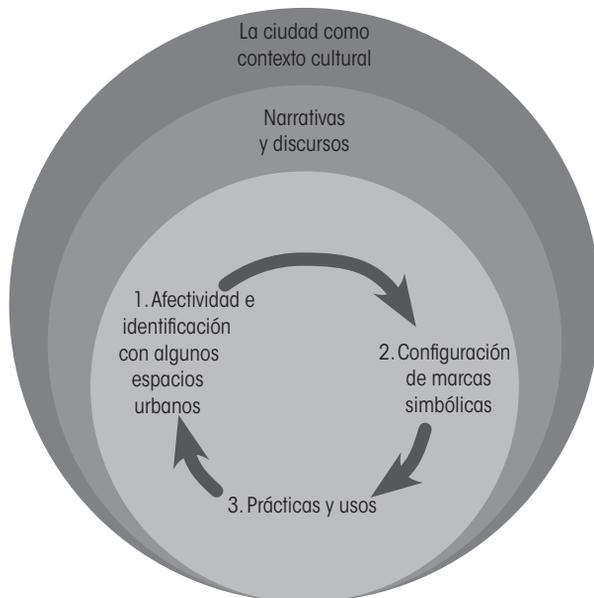


Figura 1. Perspectiva de la ciudad como texto cultural con énfasis en el proceso (elaborado por la autora basándose en las ideas de M. Margulis, 2009)

Esta perspectiva permite obtener una lectura cultural más completa de construcciones discursivas en torno a imaginarios y representaciones sociales del espacio bayamés. Toma en consideración este caso, donde hay espacios que suscitan sentimientos asociados a recuerdos, aspiraciones y sueños, que intervienen en la configuración de narrativas en un área y conforman prácticas y modos de comportarse.

La novedad del análisis presentado se vincula a la correspondencia entre los códigos que, al facilitar el reconocimiento del carácter procesual y cíclico implícito en la apropiación del espacio público urbano, favorece la visualización de pautas culturales asociadas a su representación.

En síntesis, el espacio público urbano influye en la configuración de narrativas y discursos de los sujetos sociales, que le otorgan significados. Estas producciones culturales intervienen en su percepción, en la construcción de imágenes e imaginarios de la ciudad, representaciones de lo urbano, del entorno dentro del cual los actores se identifican y relacionan.

Estas aportaciones incitan a repensar las ciudades, para situar a los hombres en el espacio, junto a la conciencia cultural de esa relación. En ellas, se evidencian abordajes a las diversas concepciones de la vida, los sistemas cognitivo-culturales construidos en y por los contextos urbanos.

El espacio público urbano y sus dimensiones favorecen el tejido de narrativas articuladoras del texto cultural ciudadano. La presencia de lo cultural como eje que atraviesa lo social es el punto de partida de la indagación. Resulta ineludible observar la diversidad presente en el imaginario ciudadano introducida por los actores sociales.

Transitando el Paseo bayamés: algunas construcciones a propósito del tema

Datos de las primeras fases de este estudio³¹ han mostrado las configuraciones esenciales de las representaciones sociales del espacio público urbano bayamés y sus diferencias por cada uno de los tres tramos. En él se ha concebido la siguiente lógica metodológica:

1. Acercamiento preliminar para determinar los cambios efectuados en el espacio público urbano, el arco temporal y el objeto de estudio.
2. Estudio de representaciones sociales.
3. Análisis interpretativo de las representaciones sociales.

Las fases 1 y 2 se detallan brevemente para facilitar la comprensión de la fase 3, a la cual se refiere este artículo. En la fase 1, primeramente, se efectuó un *levantamiento de los cambios efectuados en el espacio público urbano bayamés*, para lo cual se utilizaron diferentes técnicas para la recolección de información: consulta a expertos,³² observación y elaboración de un banco de imágenes fotográficas.

Otro momento en esta fase fue el que implicó la *selección del área de estudio y la muestra*.

Con la finalidad de visualizar diferentes aristas de un proceso de cambio que se desarrolla en Bayamo, donde prevalecen unas áreas de la ciudad sobre otras, se utilizó la triangulación de datos a partir del análisis de estudios precedentes, efectuadas en el contexto bayamés.³³

³¹ Maylin Yero Perea, "Incidencia del espacio público urbano modificado en las narrativas culturales: representaciones sociales del 'Paseo bayamés' como construcciones culturales", *Enfoques* 27, n.º 2 (2015): 81-111, uap.edu.ar/wp-content/uploads/2015/12/2015/-2-Enfoques-Yero-Perea.pdf.

³² En el proceso de selección, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: (a) experiencia laboral en áreas vinculadas a la temática a investigar, (b) actualización sobre el tema en cuestión (alta calificación, amplia experiencia, se encuentran en vínculo directo con el proceso que se estudia), y (c) realización de investigaciones sobre la temática que se les consulta (tutorías, participación en eventos, conferencias).

³³ Algunos de ellos son Danelis Gómez, "Arte y cotidianidad: ¿desafiando utopías?" (trabajo inédito de diplomas, Universidad de Oriente, 2008); Alfonso. Carulla, "Propuesta de ordenanzas para nuevas intervenciones en el Centro Histórico de Bayamo" (tesis inédita de maestría, Universidad de Camagüey, 2003); José Alberto Zayas, "Lineamientos urbanísticos para

Es válido señalar que estos acercamientos favorecen miradas desde el arte público y la imagen urbana. También se realizó un estudio exploratorio con grupos de trabajo que conforman la dirección de consejos populares representativos de las cuatro zonas poblacionales de Bayamo, y nuevamente fueron contrastados estos resultados con el criterio de los expertos.

El trabajo se realizó con una muestra de tipo intencional no probabilística. La intencionalidad responde a la identificación de un área urbana donde se concretaron con mayor impacto cuantitativo y cualitativo esos cambios, por lo cual resultan imprescindibles los conocimientos y la actitud de los sujetos residentes.

Este tipo de muestreo se fundamenta en el conocimiento y la aptitud de los entrevistados para informar sobre el tema de estudio. Se trabaja con grupos para obtener una “opinión grupal”: “Especie de autoridad socializada que examina opiniones acerca de la temática en cuestión, las valora libremente según patrones que el mismo grupo establece, teniendo efecto un ajuste grupal de opiniones, por la propia dinámica interna”.³⁴ La intención de trabajar con grupos y no con individuos aislados responde a la posibilidad que ello ofrece de identificar los rasgos comunes, derivados de la ubicación de los actores en la estructura social. Participaron en el cuestionario grupal un total de 75 sujetos residentes.

En este caso, las representaciones sociales se obtuvieron a partir de la triangulación de datos, recopilados a partir de la aplicación de varias técnicas contenidas en el instrumental de la teoría de las representaciones sociales y en la metodología científica general.

En la fase 3, para el procesamiento y la identificación de los códigos culturales, se realizó un análisis interpretativo que parte del método de

la calidad de la imagen” (tesis inédita de maestría, Universidad de La Habana, 2003); Eiracia Valera, “Del monumento conmemorativo a la escultura ambiental, ruptura y continuidad en Bayamo: 2001-2012” (tesis inédita de maestría, Universidad de Oriente, 2012); Yania Socarrás, “Espacios públicos y arte público en el Bayamo actual” (informe de investigación, Casa de la Nacionalidad Cubana, 2013).

³⁴ Luis Álvarez y Gaspar Barreto, *El arte de investigar el arte* (Santiago de Cuba: Editorial Oriente, 2010), 401.

análisis del discurso desarrollado con énfasis por la lingüística y la teoría de la comunicación y se nutre de recursos de otras disciplinas, como se explica más adelante. La elección del análisis interpretativo para esta fase del estudio se fundamenta a partir de la comprensión de la representación social como discurso o narrativa, como un modelo de texto que es posible descifrar desde la visión de la cultura.

Las nociones de textualidad y la de contextualidad en función de la interpretación³⁵ ofrecen asideros para este estudio. Entre los componentes del texto analizados se encuentran los siguientes:

1. **Referenciales.** Intervienen en la modelación de la realidad. En ellos se inserta la capacidad de los actores para identificar la percepción de la ciudad mediante determinado conjunto de cualidades esenciales.
2. **Temáticos.** Aquellos que por su propia cuenta desarrollan activamente el tema.
3. **Coherencia del texto.** Se aprecia como la propiedad de un texto, aparentemente inconexo, de alcanzar credibilidad y coherencia a partir de su relación con los elementos contextuales del entorno y los actores.

En esta investigación, el texto, o sea, los discursos en torno a las visiones (de sujetos residentes, líderes comunitarios y grupos de especialistas) del espacio urbano modificado se obtienen en la fase 2 del estudio, mediante la aplicación de instrumentos de la teoría de las representaciones sociales.

Desde el punto de vista contextual, intervienen la situación específica (tiempo, lugar, circunstancias) y otras características del contexto que enriquecen los significados atribuidos por residentes, líderes comunitarios y especialistas al espacio ciudadano.

El análisis interpretativo propuesto toma del análisis del discurso la explicación de la producción discursiva desde el contexto que la enuncia y el texto construido, considerándola como una práctica social que sugiere relaciones entre los actores sociales y su percepción del espacio ciudadano modificado en el período histórico estudiado.

³⁵ Gilliam Brown y George Yule, *Análisis del discurso* (Madrid: Visor, 1993).

Entre las afluencias epistémicas que fertilizan este punto de partida dotándolo de transdisciplinariedad, resultan reconocibles la sociología urbana (en la comprensión de las dimensiones del espacio público urbano y la simbólica urbana); la semiótica (para el análisis de signos verbales, visuales, auditivos y gestuales); la semántica (en la aprehensión de significados tanto lingüísticos como lógicos); y la hermenéutica (en un acercamiento a la interpretación como actividad cognitiva humana) a fin de obtener una perspectiva más completa en el análisis de los textos³⁶ en los que se expresan las representaciones sociales.

Esta perspectiva múltiple del objeto de estudio adquiere su mayor singularidad al colocarlo en el escenario de lo social para analizar, bajo el enfoque rector de la sociología de la cultura, las producciones simbólicas contenidas en los códigos que configuran las representaciones sociales a partir de los cambios.

Para leer el texto cultural de la ciudad,³⁷ es necesario contemplar la subjetividad múltiple en ella, muy relacionada con las diferentes apropiaciones del espacio realizadas por los grupos de actores sociales. En este marco, resulta imprescindible el análisis sociológico del contexto, que incide en la reformulación de códigos culturales y se expresa en las lecturas.

Las diferencias presentes en el contenido del texto de un grupo respecto a otros (al contrastar las representaciones sociales de diferentes grupos) presentan el sesgo de determinadas realidades sociales vivenciadas diariamente, que inciden en la producción creadora de significaciones al interior de estos grupos.

Este modelo interpretativo contribuye a una perspectiva multidimensional, al desentrañar aristas de las narrativas culturales. En los acercamientos a los hechos sociales y a la búsqueda de su comprensión en el texto cultural, ofrece una perspectiva más completa de la realidad y sus matices,

³⁶ Véanse Francisco Alvira et al., *Selección de lecturas de metodología, métodos y técnicas de investigación social II*, ed. Por María Elena Pérez Herrera (La Habana: Editorial Félix Varela, 2005); Álvarez y Barreto, *El arte de investigar el arte*, 236.

³⁷ Véase Mario Margulis, *Sociología de la cultura*.

y establece una armónica relación entre sujeto y objeto. Esto, unido a estudios del devenir histórico del período, complementa la información.

La utilización de este modelo implica tomar en consideración las narrativas de las representaciones, sus contenidos, el entorno y su carácter histórico social, lo cual otorga mayor confiabilidad a este trabajo. Su hibridez permite una aprehensión más integradora del objeto de estudio, mediante un “enfoque abierto y sujeto a progresiones dialécticas”.³⁸

A continuación, se detallan los procedimientos para sujetos residentes, líderes comunitarios y grupos de especialistas.

En un primer momento, una vez que se obtuvo la representación social de cada grupo, se procesaron los códigos culturales subyacentes a partir de las pautas de análisis que proporciona el enfoque de la ciudad como texto, siguiendo la propuesta de Mario Margulis,³⁹ lo que permitió ubicarlos de acuerdo a criterios como la *afectividad* y la *identificación* con el espacio público urbano modificado, el *marcaje simbólico* y los *usos y prácticas* en dicho espacio, sin desestimar las diferencias y aparentes contradicciones que develó el análisis, y todo el caudal de significaciones presentes en el texto.

Para líderes comunitarios y grupos de especialistas, de forma particular, se empleó una interrogante concreta en el propio cuestionario⁴⁰ dirigida a obtener su visión de lo que conscientemente identificaban como códigos culturales mediadores de la representación del espacio público de la ciudad.

Un segundo momento fue dedicado a contrastar la información de los códigos culturales de cada grupo obtenida en el primer momento. Con ello, se perseguía obtener una visión más completa en la representación del espacio público urbano modificado, evitando sesgos comunes, lo cual no invalida la importancia de cada discurso. Un aspecto muy valioso en este momento de la investigación fue el análisis actitudinal de las

³⁸ Álvarez y Barreto, *El arte de investigar el arte*, 96.

³⁹ Véase Mario Margulis, *Sociología de la cultura*.

⁴⁰ La presencia de estos dos niveles en la entrevista a líderes comunitarios y grupos de especialistas constituye una fortaleza de este instrumento, pues permite revelar tanto el contenido de lo cultural que de forma consciente ellos aprecian, como aquellos que subyacen en sus representaciones sociales del contexto bayamés, de forma automática.

narrativas propias de cada grupo. El último momento corresponde exactamente con la interpretación de los códigos culturales, a fin de mostrar la incidencia de la realidad social en sus diferentes aristas y matices.

Los participantes en este estudio se dividieron en sujetos residentes, líderes comunitarios y grupos de especialistas. Entre los sujetos residentes muestreados (75) se observa superioridad de adultos de la tercera edad (un 54,66 % del total muestreado), los cuales, unidos al grupo de edades de 45 a 49 años (el 20 % de la muestra), se convierten en los más representados.

El sexo más representado es el femenino, con un 61,33 %, lo cual se corresponde con el predominio de este género en estadísticas del Consejo Popular San Juan-El Cristo. En cuanto a su nivel escolar, del total de la muestra, el 44 % son graduados universitarios; el 20 %, técnicos medios; el 14,66 %, obreros calificados; el 6,66 % son graduados de duodécimo grado y el 14,66%, de noveno grado. Por su ocupación, se distribuyen de la siguiente manera: 2,66 % son obreros; 10,66 %, técnicos medios; 24 %, profesionales; 48 %, jubilados; y 14,66 %, amas de casa.

Lecturas culturales expresadas en las formas discursivas de las representaciones sociales

En el proceso de conformación de las representaciones del espacio público urbano bayamés, se aprecia una interrelación entre aspectos subjetivos y objetivos, ya que la necesidad de cambio y progreso conspira a favor del mismo, con la voluntad política de llevarlo a vías de hecho. A su vez, las modificaciones que tienen lugar en el entorno ciudadano transforman la subjetividad de los individuos y grupos, y actualizan sus representaciones.

La relación directa con el entorno en que viven y su identificación con el espacio público urbano se refleja en la acepción positiva de esta idea entre los residentes.

En cuanto a la ruptura con la imagen tradicional de la ciudad, fue tomada como positiva por residentes del tramo 3, quienes no solo se basan en lo acaecido a la ciudad, sino en los beneficios obtenidos de la construcción de este tramo del Paseo.

Para los residentes del tramo 2, tuvo un carácter negativo. Los residentes del tramo en cuestión poseen un sentimiento identitario muy fuerte. Para ellos, la ruptura con la imagen tradicional se asocia a pérdida de los valores históricos o menosprecio del acervo bayamés.

Aunque la mitad de los muestreados en este tramo son mayores de 60 años, no es este el tramo de mayor presencia de adultos mayores. Es válido destacar que en el tramo 2, más de la mitad de los integrantes de la muestra no nacieron en la ciudad, aunque llevan más de 20 años viviendo en ella.

Aunque estamos orgullosos de ser bayameses, por los cambios, estos no se corresponden con la imagen tradicional de la ciudad. Realmente tiene poco que ver con la historia de Bayamo. La historia es muy buena y ahora hay una imagen mejor que la que se tenía, pero no tiene mucho que ver con ella.⁴¹

El ideal de la ciudad floreciente, centro del comercio de rescate durante el pasado colonial, persiste en las mentalidades de los bayameses. Desde el punto de vista sociológico, es curioso este resultado cuando estudios históricos han demostrado que el comercio de rescate se prolonga hasta el siglo XVIII y, sin embargo, persiste en la memoria colectiva presente. El pasado histórico mantiene una significación para los bayameses actuales, que se consideran herederos de esta tradición. Resulta interesante este detalle, especialmente cuando las investigaciones de la historia local demuestran que después del incendio de la ciudad, en 1869, los habitantes de entonces se dispersaron, especialmente las familias patriicias. Vecinos de zonas aledañas, en su mayoría proespañoles, de los que descenden los bayameses actuales, repoblaron la ciudad.

En el tratamiento del cambio se aprecia un apego a lo tradicional comenzando por la imagen misma de su espacio público urbano. Este reclamo también se expone en el discurso que pondera la salida de la “inercia”, pero señala el dominio de un “falso concepto de modernidad”. La presencia de este último es significativo pues, aunque se clasifica como artificial o simulado, contiene la oposición a la tradición: la modernidad.

⁴¹ Este texto es la transcripción de las narrativas obtenidas en el trabajo con los residentes de los tres tramos del Paseo. Esta afirmación es común en sus expresiones.

Estas tendencias aparentemente dicotómicas (tradicción-modernidad) exponen un movimiento que tiene lugar a nivel de mentalidades y que se expresa en la representación de la ciudad: ansias de cambio, necesidad de avance. Los bayameses se han quedado mirando a un pasado admirado, soñando con las glorias de antaño, y recién ha comenzado el camino a la materialización de estas aspiraciones, no siempre con el resultado más feliz. Este elemento se condensa en un discurso relacionado con la ruptura con la imagen tradicional de la ciudad, pues reconoce “la pérdida de valores patrimoniales” y a la vez el “gran impacto social al combinar lo comercial y cultural en un espacio de socialización”.

Los sujetos residentes se encuentran más comprometidos con la historia y las tradiciones de la ciudad, lo cual se observa en su posición ante el cambio de imagen de la ciudad. No obstante, el saber, la preocupación y el sentir de los residentes no deben desdeñarse. Las representaciones sociales de la ciudad de Bayamo después de los cambios se construyen desde la heterogeneidad de sus habitantes y las contradicciones presentes en los residentes del Paseo reflejan los complejos fenómenos que tienen lugar en la psiquis de una muestra de los habitantes de uno de los espacios públicos urbanos más modificados en esta ciudad.

El reconocimiento de un avance es un fenómeno notorio y manifiesto, experimentado a diario por los bayameses, pero esto no implica una absoluta satisfacción con los resultados ni el cese de cuestionamientos hacia determinadas soluciones, como el caso del tratamiento de las infraestructuras y de la imagen proyectada por el espacio público urbano de General García, donde se ubica el Paseo.

Con aciertos y desaciertos, con mayor o menor margen de participación, el cambio de imagen de la ciudad dio entrada a las aspiraciones de los bayameses en lo concerniente a su hábitat. La connotación simbólica de este proceso de deconstrucción y renovación es innegable.

De los códigos culturales que actúan en la representación social de Bayamo después de los cambios, se desprenden vertientes fundamentales con importante incidencia en la actualización simbólica de la percepción de la ciudad: la imagen tradicional, la identidad local y la ubicación físico-espacial de los grupos.

Estos elementos se expresan como imagen de Bayamo en tanto ciudad histórica, incendiada, rebelde, cuna de patriotas, con ruinas del incendio (imagen tradicional), apego al espacio (considerado propio), necesidades de velar por su cuidado y limpieza (identidad local) y diferencias en la relación de los grupos e individuos con el espacio en que viven y transitan diariamente según la porción de este que ocupen (ubicación física-espacial de los grupos). Como puede apreciarse, las tres se encuentran muy relacionadas entre sí.

Esta tríada atraviesa la dinámica de afectos, marcas simbólicas y usos y prácticas, e irrumpe de forma discreta una y otra vez. Los tres están presentes, con matices, en el núcleo central de las representaciones. De estos discursos, pueden extraerse lecturas que se expresan de diferentes maneras.

Relacionadas con la identidad local

Entre las lecturas obtenidas, las siguientes se relacionan con elementos de la identidad local, de ser y de sentirse bayameses.

1. **Enfoque flexible, inclusivo, abierto a los cambios.** En ella, se aprecian los cambios como favorecedores de una apertura hacia lenguajes y tendencias más contemporáneas. La ciudad va en avance, a tono con los tiempos. Los actores sociales muestreados valoran como positiva esta situación.

Esta postura se presenta en los sujetos residentes nacidos en el área de estudio (residentes de los tramos 1 y 3).

2. **Enfoque que celebra los aspectos positivos de los cambios, aunque reconoce las acciones desacertadas que tuvieron lugar.** Como parte del discurso alternativo emergen estos puntos de vista que preconizan la importancia de la nueva imagen bayamesa sin dejar de reconocer cómo la participación de los habitantes y el tratamiento del diseño de la faz citadina han incidido negativamente (residentes del tramo 2).

Entre los residentes que asumen esta postura resulta significativo señalar la presencia de no nacidos en el área de estudio, quienes logran un mayor distanciamiento de su identificación con el entorno. Esto les

permite emitir juicios de valor fuertemente anclados en la experiencia de la cotidianidad en esta área.

3. **Enfoque que privilegia el sentido de participación de los bayameses en las transformaciones del espacio público urbano.** Este punto de vista tiene dos vertientes expresadas de forma negativa y alternativa. La primera se focaliza en el irrespeto hacia los residentes del Paseo y bayameses en general, que no se sintieron partícipes del curso del cambio (residentes de los tramos 1 y 2).

La presencia de jubilados (muy fuerte en los tramos 1 y 2) indica adultos mayores de gran permanencia en el área de estudio, lo cual amerita un tratamiento diferenciado en la ejecución de empresas de esta índole. Los residentes de estos tramos que se sienten irrespetados muestran su sensibilidad y compromiso con el entorno inmediato: su hogar.

*Relacionadas con la ubicación física-espacial
de los grupos de sujetos residentes*

En el área del Paseo, accionan diferentes establecimientos: instituciones culturales, unidades gastronómicas, comercios de productos industriales, comercios de alimentos y unidades de servicios. La presencia y la cantidad de establecimientos en cada tramo influyen en la configuración de un ambiente característico de cada uno.

La afirmación anterior se ejemplifica en los contrastes entre las consideraciones de los sujetos residentes: en el tramo 1, “colas, ruido, rapidez, indisciplinas ciudadanas” y, en el tramo 3, “calma, belleza, silencio, gente bien vestida”.

*Relacionadas con las formas de relación,
de sociabilidad*

La modificación del espacio público urbano ha contribuido a la proliferación de formas de relación individual y grupal. Se aprecian matices en ellas:

1. Espacio de paseo, ocio, sede de relaciones efímeras y casuales.
2. Lugar de reunión de grupos con diferentes finalidades:
 - a. Participación en actividades culturales.

- b. Espacio “tomado” por grupos de adolescentes y jóvenes los fines de semana.
- c. Lugar de tránsito diario de trabajadores de los establecimientos enclavados en el Paseo.
- d. Jubilados que acuden al mercado en las mañanas.
- e. Wifinautas o wiferos.

Estos últimos configuran grupos heterogéneos de reunión y son más recientes que los primeros. Sus integrantes tienen diferentes edades y formación, pero están unidos por un mismo objetivo: la “red de redes”. Su concentración es mayor en el tramo 1 (dada su cercanía a las antenas), pues desde mediados de 2015 el Paseo bayamés es una de las áreas abiertas de la ciudad con conexión a internet mediante tecnología wifi. El confinamiento a raíz de la covid-19 introdujo variantes en esta forma de reunión, que en la actualidad puede apreciarse de manera más discreta y fundamentalmente entre adolescentes y jóvenes.

3. Expresiones de educación formal. Relacionadas con:

- a. Forma de vestir para ir al Paseo.
- b. Expresión de formas características de los grupos (grupos de adolescentes exhibiendo “su jerga”).
- c. Parejas de adultos y jóvenes con manifestaciones de cortesía (fundamentalmente asiduos a restaurantes).
- d. Niños pequeños jugando en la calle bajo la supervisión de adultos.
- e. Espera para acceder a unidades comerciales y de servicios (Banco Popular de Ahorro, Banco de Crédito y Comercio, mercados, unidades de comercio de productos industriales, entre otros).
- f. Indisciplinas ciudadanas (alteración del orden público).

Este proceso transformador no solo ha renovado percepciones e imaginarios, sino que ha conformado pautas de comportamiento diferentes. Es la expresión de un complejo ciclo de aristas objetivas y subjetivas.

El cambio en el espacio público urbano bayamés, producto de las condicionantes subjetivas, vuelve a iniciar el movimiento de las representaciones del espacio urbano. La nueva condición física contribuye a la

reconfiguración de códigos culturales que se expresan en el ajuste de las representaciones sociales, traducidas en pautas de comportamiento en ese espacio. Esto puede apreciarse en la figura 2.

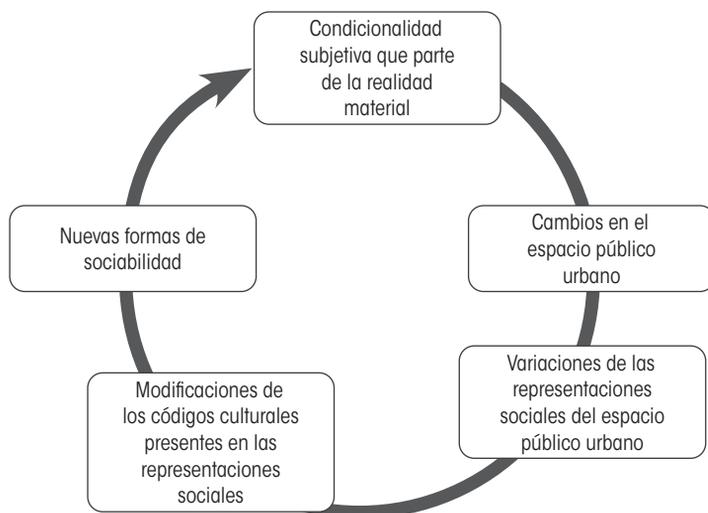


Figura 2. Proceso cíclico de relación entre condicionantes subjetivos y objetivos relacionados con la representación social del espacio público urbano (elaborado por la autora)

Esta figura introduce la graficación del proceso acaecido en Bayamo a raíz de las modificaciones en su espacio público urbano. Resulta comprensible que se trata de un fenómeno procesual, donde cada uno de los elementos presentados en la figura 2 se halla en constante interacción con los que lo rodean. Los componentes de este conjunto no están aislados ni existen por sí mismos.

La condicionalidad subjetiva parte de la realidad material porque incluye un conjunto de aspiraciones de los bayameses sobre su ciudad. Estos anhelos vieron la luz primero a nivel de planes urbanos⁴² y fueron materializándose de forma paulatina en los años noventa con los cambios en el espacio público urbano.

⁴² Véase Pedro Rosell et al., “Análisis y política de desarrollo urbano de la ciudad de Bayamo” (informe inédito, Dirección Provincial de Planificación Física Granma, 1979).

El cambio físico suscitó diferentes formas de recepción que introdujeron variaciones en las representaciones sociales del espacio modificado. Al surgir nuevas dinámicas de relación en el Paseo bayamés (relación con el entorno, con el público que circula e interactúa, con las instituciones culturales, unidades de servicios y gastronómicas, de comercio de productos industriales y de alimentos) los grupos lo incorporan a sus visiones funcionales del mundo, o sea, a sus representaciones de la realidad.

Los cambios en estas construcciones colectivas introducen modificaciones en la identificación de los bayameses con el espacio peatonal de General García, lo cual incide en una reformulación del marcaje simbólico que participa en el afianzamiento de nuevos usos sociales de esta calle.

Al establecer un paralelo entre las formas de sociabilidad antes⁴³ y después de 1998, se evidencian cambios sustanciales que pueden apreciarse en las lecturas relacionadas con este aspecto. Las nuevas formas de relación traspasan la subjetividad colectiva, que repercute en la materialización de cambios en el espacio público urbano.

De esta manera, se completa el ciclo de la relación entre lo ideal y lo material, reflejo de la realidad, en el caso bayamés. No es posible referirse a cambios en el espacio público urbano *per se*, sino que es necesario tomar en cuenta la complejidad oculta tras la aparente sencillez de transformaciones físicas, que expresan las condiciones materiales y espirituales de existencia de los actores sociales.

Conclusiones

Los cambios producidos en el espacio urbano expresan un punto de giro en las representaciones sociales de Bayamo, en la que actúan códigos culturales conformadores de nuevas prácticas y formas de sociabilidad.

Los núcleos centrales de las representaciones sociales de sujetos residentes del Paseo contemplan elementos de carácter positivo respecto a la imagen de la ciudad con énfasis en la belleza, la cultura, el desarrollo,

⁴³ Véase Iliana Orozco “La representación de lo local en la plástica bayamesa. 1990- 2005” (tesis inédita de doctorado, Universidad de Oriente, 2008).

las tradiciones, la identidad y la historia, y relegan elementos negativos a la periferia.

Esta investigación coloca los códigos culturales (afectividad e identificación con algunos espacios urbanos; configuración de marcas simbólicas, y usos y prácticas reiteradas que se vuelven habituales) en el mismo nivel de inclusión porque los tres median, inciden y conforman imaginarios, con diferentes niveles de influencia, pero marcando la connotación cultural en la relación imaginario-espacio urbano. Estos códigos culturales abordados configuran narrativas o discursos (en este caso, estudiadas en las representaciones sociales de la ciudad) en torno al espacio público urbano.

En las formas discursivas de las representaciones sociales se aprecian elementos negativos y positivos, enunciados por los sujetos residentes, líderes comunitarios y grupos de especialistas, que aportan matices a los códigos. Los grupos de especialistas, y en menor medida los sujetos residentes, introducen otra visión, alternativa, que contempla el asunto a tratar de forma más inclusiva. Cuanto más rica esta sea, mejor podrá el grupo en cuestión percibir la complejidad y la diversidad presentes en la realidad. Ello propicia que haya contrastes, más marcados cuanto mayores son las diferencias entre la profesión de los especialistas y la cotidianidad de los habitantes de los tramos 1, 2 y 3 del Paseo.

Se aprecia una superioridad de elementos positivos entre los sujetos residentes, los líderes comunitarios y los especialistas de Patrimonio, quienes se encuentran muy identificados con los cambios y su incidencia en la vida del área de estudio. Los elementos negativos son más comunes entre los críticos y, en menor medida, los artistas de la plástica, pues su ejercicio profesional les permite asumir esta visión con mayor facilidad. Su compromiso con la ciudad y su sentido de pertenencia los impulsan a observar este matiz para solucionar la situación que le da origen. El discurso alternativo es recurrente entre los urbanistas. El sesgo de su profesión favorece una mirada integradora que valora lo positivo, pero reconoce lo negativo, y muestra la dialéctica presente en cualquier proceso de este tipo.

Las percepciones de sujetos residentes, líderes comunitarios y grupos de especialistas se complementan y permiten acceder a una visión

integradora más cercana a los matices diversos de la realidad social presente en el espacio público urbano modificado.

Los códigos culturales que actúan en las representaciones sociales de Bayamo conforman un entramado con ideas recurrentes en las formas discursivas analizadas. Esta dinámica permite elaborar lecturas relacionadas con identidad local, ubicación física-espacial y formas de sociabilidad. Se visualiza la flexibilidad del proceso cíclico de relación entre condicionantes subjetivas y objetivas relacionadas con las representaciones sociales del espacio público urbano, en el área de estudio.