45 | ENERO - ABRIL | ISSN 2011-0324 · E-ISSN 2665-4814

Revista CS

Estudios Sociales sobre América Latina

Comunicación, tecnología y sociedad en el mundo contemporáneo

Una publicación de la
Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Icesi | Editorial Universidad Icesi

Revista CS 45 • Enero - abril

Revista CS

Una publicación de la
Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Icesi | Editorial Universidad Icesi

Universidad Icesi

Coordinador de la Editorial Universidad Icesi
Adolfo A. Abadía

Editor *Revista CS*
Estudios Sociales sobre América Latina
Felipe Van der Huck
fvan@icesi.edu.co

Analista editorial
Laura Camila Sánchez Hurtado
lcsanchez1@icesi.edu.co

Diseño y diagramación
Natalia Ayala Pacini (estudiocasual.co)

Revisión de estilo
Journals & Authors (info@jasolutions.com.co)

Universidad Icesi
Calle 18 núm. 122-135, Cali - Colombia
A.A. 25608
Tel. +57 (2) 555 2334
www.icesi.edu.co/revista_cs
cs@icesi.edu.co

Consejo editorial

Mauricio Archila (Ph. D.)
Universidad Nacional de Colombia, Colombia
marchilan@gmail.com

Fernando Urrea (M. Sc.)
Universidad del Valle, Colombia
furreagiraldo@yahoo.com

Juan Pablo Milanese (Ph. D.)
Universidad Icesi, Colombia
jmilanese@icesi.edu.co

Victor Lazarevich-Jeifets (Ph. D.)
Universidad Estatal de San Petersburgo, Rusia
jeifets@gmail.com

Laura Gamboa-Gutiérrez (Ph. D.)
Utah State University, Estados Unidos
laura.gamboa@utah.edu

Carmen Caamaño (Ph. D.)
Universidad de Costa Rica, Costa Rica
carmen.caamano@ucr.ac.cr

Flavia Freidenberg (Ph. D.)
Universidad Nacional Autónoma de México, México
ffreidenberg@gmail.com

Debra Ann Castillo (Ph. D.)
Cornell University, Estados Unidos
debra.castillo@gmail.com

Ariel C. Armony (Ph. D.)
University of Pittsburgh, Estados Unidos
armony@pitt.edu

Igor José de Renó-Machado (Ph. D.)
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
igor@power.ufscar.br

María Antonia Garcés (Ph. D.)
Cornell University, Estados Unidos
mg43@cornell.edu

Simonne Teixeira (Ph. D.)
Universidade Estadual do Norte Fluminense, Brasil
simonne@uenf.br

Luis Reygadas (Ph. D.)
Universidad Autónoma Metropolitana de México, México
lreygadas@yahoo.com.mx

Margarita Batlle (Ph. D.)
Natural Resource Governance Institute, Inglaterra
mabatlle@uc.cl

Andrés Felipe Rengifo (Ph. D.)
Rutgers University, Estados Unidos
arengifo@scj.rutgers.edu

Andrés Malamud (Ph. D.)
Universidad de Lisboa, Portugal
andres.malamud@eui.eu

Kia Lilly Caldwell (Ph. D.)
University of North Carolina at Chapel Hill, Estados Unidos
klcaldwe@email.unc.edu

Mercedes Prieto (Ph. D.)
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador
mprieto@flacso.edu.ec

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International

Gracias a las siguientes personas por participar como evaluadores en este número:

Gustavo Cristóbal Herrera Urízar
Universidad de Barcelona (España)

Agustín Zanotti
Universidad Nacional de Villa María (Argentina)

María Cruz Tornay-Márquez
Universidad de Nebrija (España)

Palmira Chavero
FLACSO (Ecuador)

Lina Marcela Quiceno
Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia)

Carmen Tulia Ricardo-Barreto
Universidad del Norte (Colombia)

Margarita Bakieva-Karimova
Universidad de Valencia (España)

Sofia Trejo
Barcelona Supercomputing Center (España)

Wiston Forero Corba
Universitat de les Illes Balears (España)

Guillermo Pastor Morales Romero
Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle (Perú)

Múcio do Amaral Figueiredo
Universidade Federal de São João del-Rei (Brasil)

Thais de Oliveira Guimarães
Universidade de Pernambuco (Brasil)

Peter Rijnaldus Wilhelmus Gerritsen
Universidad de Guadalajara (México)

Silvia Elisa Estigarribia Canese
Centro de investigación y Desarrollo
Naturaleza para la Vida (Paraguay)

Jorge Dolores Bautista
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
(México)

Reynaldo Amador Pérez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
(México)

Alejandro Ramos Chávez
Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Leonardo Suárez Montoya
Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela)

Jorge Castellanos-Claramunt
Universitat de València (España)

Rosa Cicala
Universidad Nacional de Luján (Argentina)

Sandra Luz Canchola Magdaleno
Universidad Autónoma de Querétaro (México)

Diego Cagüeñas
Universidad de Ámsterdam (Países Bajos)

Luis Alberto Suárez Guava
Universidad de Caldas (Colombia)

Blanca Araceli Rodríguez Hernández
Universidad Autónoma de Querétaro (México)

Óscar Pulido-Cortés
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
(Colombia)

Richard Angelo Leonardo Loayza
Universidad Nacional Federico Villarreal (Perú)

Patricia Carballal Miñán
Universidad De La Coruña (España)

Gina Esmeralda Chavez Vallejo
Instituto de Altos Estudios Nacionales IAEN
(Ecuador)

Ana Maria Bustos Cordero
Universidad del Azuay (Ecuador)

Daniela Camacho Vinueza
Universidad CESMAG Pasto (Colombia)

Oscar Andrés López Cortés
Universidad Libre (Colombia)

Rafael Grasa
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Lucas Marín Llanes
Universidad de los Andes (Colombia)

Andrés Eduardo Fernández Osorio
Escuela Militar de Cadetes General José María
Córdova (Colombia)

Juliano Bitencourt Campos
Universidade do Extremo Sul Catarinense (Brasil)

Flávia Brito do Nascimento
Universidade de São Paulo (Brasil)

Esta revista está indexada en:

Índices y bases de datos

PUBLINDEX-MINCIENCIAS

REDALYC
(Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)

SCIELO COLOMBIA
(Scientific Electronic Library Online)

EBSCO
(Fuente Académica Premier y Fuente Académica Plus)

JOURNAL SCHOLAR METRICS
(EC3 Research Group)

MIAR
(Matriz de Información para el Análisis de Revistas)

CLASE
(Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)

DIALNET
(Difusión de Alertas en la Red)

WEB OF SCIENCE
(Emerging Sources Citation Index)

LATAM
(Estudios Latinamericanos)

PROQUEST
(Linguistics & Language Behavior Abstracts, Sociological Abstracts, Worldwide Political Science Abstracts y PAIS Internacional)

V/LEX
(vLex Networks)

SHERPA/ROMEO
(Rights MEtadata for Open archiving)

ERIH PLUS

Directorios y motores de búsqueda

DOAJ
(Directory of Open Access Journals)

LATINDEX
(Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

GOOGLE SCHOLAR

© Derechos reservados de autor
El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente.

www.icesi.edu.co/revista_cs
cs@icesi.edu.co

Índice

Editorial

8 Luis Fernando Barón • Julio Eduardo Benavides-Campos • Irene Soria-Guzmán • María Juliana Soto-Narváez

Comunicación, tecnologías y sociedad: desafíos compartidos en los territorios digitales y físicos de América Latina

Artículos

16 Flavi Ferreira Lisbôa-Filho • Elisa Lübeck • Luciomar de Carvalho

Os Distritos Criativos e os Geoparques como estratégia de sensibilização e articulação dos atores para o desenvolvimento territorial sustentável

Distritos Creativos y Geoparques como estrategias de sensibilización y articulación de actores para el desarrollo territorial sostenible

Creative Districts and Geoparks as strategies for raising awareness and articulating actors for sustainable territorial development

36 René Montero-Vargas • Rocío Rueda-Ortiz

Universidad, plataformización y datificación. La nueva cara del capitalismo cognitivo en la educación superior

University, platformization, and datafication. The new face of Cognitive Capitalism in Higher Education

68 Carlos Rodríguez-Garcés • David Romero-Garrido • Denisse Espinosa-Valenzuela

¿Cómo rendimos en pandemia?: la influencia de la naturaleza del contenido y los pactos de colaboración en la evaluación en línea en una universidad chilena

How did we perform during the pandemic? The influence of content nature and collaborative covenants on online assessment

95 Elena María Gómez-Rico

Leer donde las máquinas también leen. Contexto de producción y distribución de contenidos mediados por motores de búsqueda en la web

How to read where there are reading machines. A context for content production and distribution mediated by search engines on the web

Otro temas

120 Ednilson Gomes de Souza Jr • Simonne Teixeira

Apagamento do patrimônio cultural no processo de avaliação de impacto ambiental: análise da memória do “Padre Preto”

Supresión del patrimonio cultural en el proceso de evaluación de impacto ambiental: análisis de la memoria del “Padre Preto”

Cultural Heritage Erasure in the Environmental Impact Assessment Process: Analysis of the Memory of ‘Padre Preto’

148 María Carman

¿Soy yo la que sueña? La emergencia de los sueños de campo y los sueños brujos en una etnografía y una vida

Is it me who dreams? The emergence of field dreams and witch dreams in an ethnography and a life

184 Mita Valvassori • Patricio Flores-Morales • Carolina Jorquera-Martínez • Claudio Yáñez-Valenzuela

Una mirada a la labor docente desde el paradigma de la ecocrítica y del ecofeminismo

A Look at Teaching Work from the Paradigm of Ecocriticism and Ecofeminism

210 John Fernando Restrepo • Víctor Julián Moreno • Cristian Camilo Carrillo • Santiago Agudelo

¿Por qué cuidar los recursos naturales? Construcción jurisprudencial de una constitución verde en clave del paradigma ecocéntrico en Colombia

Why take care of natural resources? Jurisprudential construction of a green constitution in the key of the ecocentric paradigm in Colombia

Comunicación, tecnologías y sociedad: desafíos compartidos en los territorios digitales y físicos de América Latina

Luis Fernando Barón[I], Julio Eduardo Benavides-Campos[II], Irene Soria-Guzmán[III], María Juliana Soto-Narváez[IV]

https://doi.org/10.18046/recs.i45.09

El llamado de este número proponía explorar maneras diversas e interdisciplinarias en que los procesos de comunicación están transformando el mundo y las experiencias de la vida contemporánea. También buscaba comprender múltiples mediaciones e interconexiones tecnológicas que han impactado la vida social y cultural para analizarlas crítica y éticamente, en línea con la celebración de los primeros cinco años de trayectoria académica del Programa de Comunicación con enfoque digital de la Universidad Icesi.

Los artículos que componen este volumen efectivamente ayudan a mostrar cómo la comunicación se ha transformado significativamente en las últimas décadas, integrándose de maneras antes no conocidas a diversos aspectos de los mundos humanos y tecnológicos: desde la organización social y política, hasta los procesos económicos, estéticos y educativos. Estos cambios no han sido homogéneos ni neutrales. En América Latina, donde la desigualdad y la exclusión siguen siendo parte de las condiciones estructurales, los avances tecnológicos y las plataformas digitales abren nuevas oportunidades, pero también nuevos desafíos éticos, culturales, sociales y económicos.

Cuatro tensiones se expresan en los artículos reunidos en esta edición de la *Revista CS*. Tienen el valor de ser planteadas desde diferentes perspectivas teóricas y metodologías, en contextos particulares y complejos:

I. Universidad Icesi (Cali - Colombia)

II. Universidad Autónoma de Bucaramanga (Bucaramanga - Colombia)

III. Universidad del Claustro de Sor Juana (Ciudad de México - México)

IV. Universidad Icesi (Cali - Colombia)

1) La comunicación como herramienta para la sostenibilidad territorial y cultural.
2) La plataformización y datificación como riesgos y desafíos en la educación superior.
3) Las nuevas formas de aprendizaje, comunicación y evaluación en contextos virtuales post-pandemia.
4) La actualización del concepto de alfabetización digital para incluir las mediaciones algorítmicas sobre la lectura y la escritura.

A continuación, les presentamos unas reseñas complejas, pero también críticas, de los textos del número. Sugieren trayectorias, lentes y focos que nos permiten comprender las maneras como se funden la comunicación, la educación, y las formas del desarrollo y los procesos de resignificación, con los espacios, tiempos y maneras configuradas por nuevas tecnologías informáticas y de comunicación.

"Una comunicación *en* otro tipo de desarrollo"[1]

Flavi Ferreira Lisbôa-Filho, Elisa Lübeck y Luciomar de Carvalho, nos ofrecen para la lectura el texto "Distritos Creativos y Geoparques como estrategias de sensibilización y articulación de actores para el desarrollo territorial sostenible". Un producto derivado del proyecto de investigación *Comunicação, identidades e patrimônio cultural: desenvolvimento sustentável e democracia pelos Estudos Culturais*, financiado por el Consejo nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovaciones de Brasil, en el marco del desarrollo de las estancias posdoctorales de los autores.

El punto de partida para abordar lo comunicativo es colocar como centro la relación entre comunicación y desarrollo, una relación sobre la cual hay un largo camino recorrido y que dio como concepto clave para el campo de conocimiento el de la *comunicación para el desarrollo*, nacido en el contexto de la Guerra Fría y que empezara a ser reevaluado al final de la llamada "década perdida" en Latinoamérica, siendo revisado exhaustivamente por diversos autores. Hoy en día el contenido del concepto no es el de la difusión de innovaciones de la década de los 60 del siglo pasado, liderada por los Estados nacionales, sino que

1. Este título es una suerte de homenaje a la amiga y profesora Rosa María Alfaro Moreno, que, en 1993, publicara el libro *Una comunicación para otro desarrollo*.

se encuentra vinculado, como lo muestran los autores, al modo de relación que se establece "entre la comunicación y el desarrollo de políticas culturales". Para ello toman la experiencia de "la región comprendida por Distrito Creativo de Santa María, el Geoparque Mundial de la UNESCO Caçapava y el Geoparque Mundial de la UNESCO Quarta Colônia, ubicados en el estado de Rio Grande do Sul, Brasil — y busca comprender qué estrategias de comunicación e interacción se utilizan para fortalecer, desarrollar y valorizar los recursos culturales locales".

De la experiencia de puesta en práctica de políticas culturales, Lisbôa-Filho, Lübeck y De Carvalho nos evidencian que el concurso de distintos actores territoriales es necesario para pensar en el desarrollo como posibilidad de construir tejido social y generar, en acciones conjuntas, la co-construcción de saberes compartidos para la acción y gestión de la sostenibilidad. Aquí, la comunicación es un proceso dinamizador, no solo de intercambios funcionales a un sistema, sino de concertación de significados ligados a un territorio, avizorando una concepción del desarrollo como calidad de vida y más allá de los indicadores económicos. Como los propios autores manifiestan, "entendemos que la comunicación es la vía para estimular el diálogo y la participación de las personas en el proceso de desarrollo".

Se entiende que el territorio no solo es un lugar físico, sino también una construcción social con valores y universos simbólicos compartidos que, como resultado de la acción colectiva, se tornan en un discurso para el accionar articulado de los distintos actores participantes. En esta dirección, Lisbôa-Filho, Lübeck y De Carvalho expresan que se trata de "conectar las demandas locales a través de redes que pongan en valor los recursos del propio territorio y unir las dimensiones cultural-identitaria, política y territorial en relación con el desarrollo".

En este marco, el Distrito Creativo Centro-Gare de Santa María se convierte en un núcleo de configuración del espacio municipal en el que se fueron conectando espacios desde la dimensión del patrimonio cultural existente, dando impulso a empresas creativas que dinamizan lo local, en particular, zonas del centro histórico de la ciudad. Este tipo de iniciativas redefinen un entorno para la convivencia, de recuperación y de proyección de la memoria, sugiriendo que esta no es un asunto del pasado, sino una manera para pensarse en el futuro.

En conjunción con la creación del Distrito Creativo Centro-Gare de Santa María, el artículo refiere a los Geoparques Quarta Colônia y Caçapava como una forma de ampliar y articular el territorio urbano con el rural, para generar una visión más integral al considerar el territorio en sus diversas dimensiones sociales, así como en sus recursos disponibles y, a la vez, como un reto para la generación de una comunicación centrada en los intercambios intersubjetivos, en los cuales cada actor tiene una memoria y unas experiencias presentes que

se ponen en juego para co-construir territorios sostenibles cuyas dinámicas comunicativas, parafraseando al sociólogo Fals Borda, se dan entre actores *sentipensantes*.

Las universidades en la encrucijada digital: reflexiones urgentes sobre datificación y plataformización

En el texto "Universidad, plataformización y datificación. La nueva cara del capitalismo cognitivo en la educación superior", René Montero-Vargas y Rocío Rueda-Ortiz nos hablan de una de las transformaciones quizá más significativas de la educación superior en la era digital: el uso de plataformas en la educación virtual, los *Learning Management Systems (LMS)* como Moodle®, Google Classroom®, Canvas®, las soluciones de Microsoft®, entre otras.

El autor y la autora parten de los debates actuales sobre el capitalismo cognitivo y lo aplican a la universidad, centrándose en los procesos de plataformización y datificación, especialmente en la educación virtual, y cómo es que han redefinido el panorama académico. Su análisis plantea interrogantes fundamentales sobre la mercantilización de los datos de quienes participamos en procesos educativos –vistas hoy como personas usuarias, a través de relaciones clientelares– y el potencial riesgo de erosión de la autonomía pedagógica de las instituciones.

Este texto nos invita a recordar que, en esta nueva etapa del capitalismo, la información y el conocimiento han cobrado un valor alto, y se han convertido en recursos explotables que otorgan ganancias. Muchas de estas ideas, originarias del ámbito económico, se han infiltrado en el corazón de las instituciones universitarias y sus programas de educación virtual, operando como mecanismos aparentemente neutros para estandarizar, simplificar, rastrear y predecir los procesos educativos, con la consiguiente conversión de cada interacción en un dato susceptible de análisis y explotación comercial. Para la autora y el autor, estas lógicas empresariales en el ámbito universitario van más allá de una simple modernización tecnológica, pues amenazan el espacio de la reflexión crítica y la formación del espíritu, pilares fundamentales de la universidad; además de que influyen negativamente en las dinámicas de interacción y diálogo inherentes al proceso educativo.

Montero-Vargas y Rueda-Ortiz nos alertan sobre la sutil pero poderosa transformación de la relación entre la universidad, los docentes y los estudiantes. Según los autores, se observa una transformación preocupante en la participación estudiantil, reducida a la mera producción de "tareas" que más bien son

"entregas" para la acumulación de datos de rendimiento. Por su parte, la labor docente se ve supeditada a una lógica donde el acompañamiento al estudiantado se diluye y las condiciones laborales se precarizan. El profesorado se ve impactado por la necesidad de adaptarse a las lógicas de las plataformas, y no tanto a su propia metodología de enseñanza-aprendizaje.

Además de ello, la autora y el autor nos invitan a reflexionar sobre un fenómeno menos visible, pero igualmente trascendente: la datificación, la cual convierte cada interacción educativa en datos cuantificables y rastreables. El acceso y manejo de estos datos otorgan un nuevo poder de control a quienes administran los sistemas educativos, e invitan a pensar en las tensiones entre eficiencia y rentabilidad y los objetivos intrínsecos de una formación crítica y emancipadora.

El artículo no se limita a señalar los problemas, sino que nos invita a cuestionar las nuevas formas de expropiación del tiempo y la productividad docente, los intereses detrás del manejo de *big data* en la academia y las implicaciones para la autonomía universitaria en un contexto de creciente presión económica. Subraya la urgencia de comprender las implicaciones de estos fenómenos y de cuestionar a quiénes pertenecen los datos educativos y qué valores deben guiar el futuro de la enseñanza superior en la era digital. Así pues, la reflexión de René Montero-Vargas y Rocío Rueda-Ortiz es un llamado a la conciencia, instándonos a analizar críticamente un modelo que, bajo la promesa del avance tecnológico, podría estar reconfigurando de manera fundamental la identidad y el propósito de la universidad. La invitación a leer este artículo es, por lo tanto, una invitación a participar en una discusión necesaria y apremiante.

La reflexión final aboga por investigaciones empíricas que exploren las diversas manifestaciones de la plataformización y la datificación en distintos contextos universitarios, tanto públicos como privados, y sus efectos en la autonomía y las apuestas pedagógicas. Este análisis crítico es fundamental para repensar el futuro de la universidad en la era digital, buscando un equilibrio entre las potencialidades tecnológicas y la preservación de su misión esencial.

Repensar la educación, la comunicación y la evaluación en *territorios* virtuales

En los años 60 y 70 hubo gran convulsión académica, social y política, particularmente en América Latina. En los campos de la comunicación, la cultura y la educación se debatía intensamente sobre el papel de las masas, de los medios y tecnologías de comunicación e información, y también sobre la emergencia de

sectores subalternos. La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt profundizaba en las estructuras de poder y en el consumo cultural; las corrientes latinoamericanistas de la cultura y la comunicación propendían por el reconocimiento de "lo popular", de sus lenguajes, fuerza y estéticas, y la educación popular proclamaba procesos participativos, horizontales y liberadores.

En una lógica crítica y ponderada, el artículo "¿Cómo rendimos en pandemia?" nos propone un pertinente análisis sobre los cambios en la educación, producto de la pandemia del COVID-19 y del uso y apropiación de las tecnologías de comunicación e información. Como lo hicieran hace unas décadas las perspectivas mencionadas, los autores nos llevan a pensar en los procesos de aprendizaje, en particular, en las evaluaciones de procesos educativos online, como oportunidades para la formación de los estudiantes en lógica cooperativa y democrática, en su fortalecimiento como agentes y ciudadanos que viven la intensidad y las demandas de mundos con múltiples fronteras y redes.

Así, Carlos Rodríguez-Garcés, David Romero-Garrido y Denisse Espinosa-Valenzuela traen una discusión sobre la evaluación universitaria en ambientes virtuales. Indagan por el rendimiento obtenido de los estudiantes en dos asignaturas de un programa universitario antes, durante y después del confinamiento propiciado por la pandemia del COVID-19. Metodológicamente, la investigación tiene un diseño cuantitativo, donde se compara el rendimiento de estudiantes de una misma carrera antes, durante y después de las clases virtuales, tomando como unidad de análisis una asignatura de carácter teórico-conceptual y otra lógico-procedimental.

El artículo no solo muestra las implicaciones de la decisión de moverse al mundo virtual, sino los efectos que esta tuvo en el comportamiento de los procesos educativos, particularmente en la evaluación de los mismos. En esta línea, propone, de una parte, una discusión muy relevante sobre la evaluación en general y la forma como esta se articula dentro de los formatos virtuales; y, de otra parte, muestra los resultados del desempeño en las evaluaciones de los estudiantes.

En relación con la evaluación, como tal, el texto muestra cómo en su aplicación online se favorece el accionar en redes, el trabajo colaborativo, el diálogo de pares, el uso de materiales y fuentes. Estos aspectos han sido o desestimados o estigmatizados por algunas prácticas y corrientes académicas. Así, los autores plantean la reconceptualización de estas actividades, deslindándolas de las nociones de plagio o copia, y tomando distancia de nociones académicas que las tipifican como un fraude o acción deshonesta por parte de los estudiantes.

Los resultados evidencian que las evaluaciones en contextos online registran un mejoramiento significativo en los niveles de logro, expresados en mayores

calificaciones, una disminución en las tasas de error y una significativa reducción en la omisión de respuestas. Sin embargo, los indicadores difieren según la naturaleza de la competencia o habilidad que la asignatura buscaba evaluar, recibiendo lo lógico-procedimental un impacto significativamente menor.

El texto apunta a una reflexión sobre las maneras de entender y aplicar las evaluaciones, pues estas no sólo son instancias en las que el docente constata la efectividad de su proceso de enseñanza y el nivel de dominio curricular del estudiante, sino también un factor que estimula aprendizajes y moviliza saberes. Como se discutía hace décadas, el conocimiento, la comunicación y las tecnologías se conjugan hoy para repensar las nuevas formas de educar-se, sin perder de vista las preguntas por el poder, la riqueza, pero también por los usos de lenguajes, estéticas y códigos, y por el mayor involucramiento de los estudiantes en los procesos educativos, así como por sus aportes a la libertad, la democracia y el buen vivir.

Alfabetización digital algorítmica: ¿cómo leen las máquinas y cómo leemos y escribimos con ellas?

El concepto de alfabetización, entendido como la capacidad de leer, interpretar y producir textos, se ha expandido hacia dimensiones digitales, informacionales y tecnocientíficas desde hace ya varias décadas. El artículo "Leer donde las máquinas también leen", de Elena María Gómez-Rico, nos invita a reconocer que los marcos tradicionales de alfabetización digital no son suficientes para enfrentar los desafíos que plantea el ecosistema informacional contemporáneo, donde los algoritmos y los motores de búsqueda median activamente nuestras prácticas de lectura y escritura. Entonces, ¿cómo leer críticamente cuando las máquinas también están leyendo por nosotros?

Elena María Gómez-Rico nos propone una lectura transdisciplinaria de los procesos de producción y distribución de contenidos en la web. Desde el análisis de los motores de búsqueda (MB), en particular Google y sus algoritmos PageRank y RankBrain, la autora argumenta que estos no solo organizan la información: también la jerarquizan, modelan la visibilidad de ciertos contenidos y ocultan las condiciones técnicas que los posicionan en los primeros lugares de nuestras búsquedas.

Este panorama —ampliamente documentado en el artículo con referentes que van desde Bourdieu hasta Zuboff— evidencia que las búsquedas no son neutras, y que la forma en la que accedemos a la información está cargada de

decisiones algorítmicas, económicas y políticas. Así, la lectura crítica hoy supone un nuevo nivel de comprensión sobre estas mediaciones.

Una de las nociones centrales del texto es la de las *máquinas lectoras*: tecnologías que no solo almacenan información, sino que interpretan, filtran y jerarquizan los contenidos según parámetros que, en la mayoría de los casos, son opacos para los usuarios y, por eso, la autora retoma un término ampliamente utilizado para referirse a esa opacidad: *tecnologías de caja oscura*.

En la cartografía del nuevo contexto de lectura y escritura que presenta la autora, se puede identificar cómo las máquinas moldean las prácticas de los creadores o proveedores de contenido, quienes deben optimizar sus textos (SEO), lo que impone formas discursivas determinadas por la lógica del ranking, la autoridad de dominio y las técnicas de "link building".

El valor metodológico del artículo radica en su capacidad para conectar campos diversos: sociología de la tecnología, análisis del discurso, filosofía hermenéutica, economía política de la información y teoría crítica de la digitalización. A partir de estos cruces, la autora construye una noción compleja de *situación comunicativa*, que no puede reducirse a la simple interacción entre emisor y receptor, sino que incorpora dispositivos, algoritmos, rankings, modelos de negocio, actores humanos y no humanos.

La propuesta que Gómez-Rico nos invita a revisar se centra en ampliar los marcos de alfabetización digital para incorporar la comprensión crítica de los algoritmos, los sistemas de indexación y los modelos de negocio detrás de la web. Tal y como lo comenta, esta propuesta resulta de la discusión pública del "Plan de lectura, escritura y oralidad" de la Secretaría de Cultura de Medellín y el hackerspace "Unloquer" de la misma ciudad, un dato sin duda relevante para recodarnos que las transformaciones en la escritura y la lectura son asuntos de política pública, cuya discusión no puede limitarse al uso funcional de herramientas digitales y debe involucrar el reconocimiento de las mediaciones tecnológicas como dimensiones políticas y epistémicas.

Como se puede evidenciar, este volumen de *Revista CS* es una invitación a seguir abriendo espacios de diálogo entre disciplinas, territorios y actores sociales diversos, para delinear asuntos claves en una agenda latinoamericana que no solo describa las transformaciones en curso, sino que también proponga caminos críticos y éticos para enfrentar los retos de estos tiempos.

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina
Núm. 45 (enero-abril 2025)

Os Distritos Criativos e os Geoparques como estratégia de sensibilização e articulação dos atores para o desenvolvimento territorial sustentável*

Flavi Ferreira Lisbôa-Filho[I], Elisa Lübeck[II], Luciomar de Carvalho[III]

https://doi.org/10.18046/recs.i45.06

Cómo citar: Lisbôa-Filho, Flavi Ferreira; Lübeck, Elisa; de Carvalho, Luciomar (2025). Os Distritos Criativos e os Geoparques como estratégia de sensibilização e articulação dos atores para o desenvolvimento territorial sustentável. *Revista CS*, 45, a06. https://doi.org/10.18046/recs.i45.06

Resumo: A presente proposta tem como objetivo refletir sobre a relação entre comunicação e desenvolvimento, além de compreender como os movimentos culturais se vinculam às políticas de desenvolvimento por meio da comunicação, com base nas experiências da região central do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil: o Distrito Criativo Centro-Gare em Santa Maria (RS) e os Geoparques Mundiais da UNESCO em Caçapava do Sul e Quarta Colônia (RS). As três experiências apontam que é fundamental refletirmos sobre um modelo de comunicação mais participativa, baseado nas propostas de desenvolvimento local, humano e sustentável, que respeite as culturas, reconheça os antagonismos e coloque a comunicação a serviço do desenvolvimento e da ampliação da cidadania. Nesse sentido, a comunicação apresenta-se como uma das dimensões do desenvolvimento territorial sustentável, visto que o conhecimento e a informação se tornaram fatores para a redução das desigualdades, agregação de valor e promoção do bem-estar.

Palavras-chave: comunicação, desenvolvimento, distritos criativos, estudos culturais, geoparques

---

* O presente artigo encontra guarida no projeto de pesquisa "Comunicação, identidades e patrimônio cultural: desenvolvimento sustentável e democracia pelos Estudos Culturais" (2023-2025), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações do Brasil e dialoga com as atividades de pós-doutoramento dos autores. Artigo de pesquisa recebido em 25.11.2023 e aceito em 25.03.2025.

I. Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria, Brasil)

II. Universidade Federal do Pampa (São Borja, Brasil)

III. Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria, Brasil)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Distritos Creativos y Geoparques como estrategias de sensibilización y articulación de actores para el desarrollo territorial sostenible

Resumen: Esta propuesta pretende reflexionar sobre la relación entre comunicación y desarrollo, además de comprender cómo los movimientos culturales se vinculan a las políticas de desarrollo a través de la comunicación, basada en las experiencias de la región central del estado de Rio Grande do Sul, en Brasil: el Distrito Creativo Centro-Gare en Santa María (RS) y los Geoparques Mundiales de la UNESCO en Caçapava do Sul y Quarta Colônia (RS). Las tres experiencias indican que es fundamental reflexionar sobre un modelo de comunicación más participativo, basado en propuestas de desarrollo local, humano y sostenible, que respete las culturas, reconozca antagonismos y ponga la comunicación al servicio del desarrollo y la ampliación de la ciudadanía. En este sentido, la comunicación se presenta como una de las dimensiones del desarrollo territorial sostenible, ya que el conocimiento y la información se han convertido en factores para reducir las desigualdades, agregar valor y difundir bienestar.

Palabras clave: comunicación, desarrollo, distritos creativos, estudios culturales, geoparques

Creative Districts and Geoparks as strategies for raising awareness and articulating actors for sustainable territorial development

Abstract: This proposal aims to reflect on the relationship between communication and development, as well as to understand how cultural movements are linked to development policies through communication, based on the experiences of the central region of the state of Rio Grande do Sul, Brazil: the Center-Gare Creative District in Santa Maria (RS) and UNESCO World Geoparks in Caçapava do Sul and Quarta Colônia (RS). These three experiences highlight that it is essential to reflect on a more participatory communication model, one that is grounded in proposals for local, human and sustainable development, which respect cultures, recognize antagonisms and place communication at the service of development and expansion of citizenship. In this sense, communication presents itself as one of the dimensions of sustainable territorial development, since knowledge and information have become factors for reducing inequalities, adding value and promoting well-being.

Keywords: Communication, Development, Creative Districts, Cultural Studies, Geopark

Introdução

A comunicação é reconhecida por sua capacidade de promoção do desenvolvimento local e regional através do incentivo à participação da comunidade em todas as esferas da sociedade. Nesse sentido, o desenvolvimento é responsabilidade de todos os cidadãos e deve preocupar-se com a participação popular e o desenvolvimento sustentável, humanista e solidário. Ou seja, o desenvolvimento é resultado de um processo contínuo de criação do homem em relação aos desafios que enfrenta e deve estar apoiado na emancipação social, no fortalecimento de uma nova forma de conhecimento e em novas formas de organização da produção, por meio de vias diferentes das hegemônicas, como uma alternativa para o futuro (Santos, 2007).

Nesse contexto, emerge um tipo de comunicação relacionada "a toda movimentação em torno das mudanças de mentalidade e de práticas, da mobilização necessária, nos relacionamentos com as instituições, na externalidade necessária às práticas e à busca de visibilidade pública e aceitação social" (Peruzzo, 2014: 172). Um modelo de comunicação participativa, que leve em consideração as propostas de desenvolvimento local, sustentável e humano, respeite as culturas e se coloque a serviço da ampliação da cidadania através do estímulo do sentimento de pertencimento dos atores nos seus territórios (Lubeck, 2023).

Sendo assim, a investigação da presente pesquisa está debruçada na relação entre comunicação e desenvolvimento de políticas culturais — na região abarcada pelo Distrito Criativo de Santa Maria, pelo Caçapava Geoparque Mundial da UNESCO e pelo Quarta Colônia Geoparque Mundial da UNESCO, localizados no estado do Rio Grande do Sul, Brasil —, e busca compreender quais estratégias de comunicação e interação são utilizadas para o fortalecimento, desenvolvimento e valorização dos recursos culturais locais.

O estudo se ancora nos Estudos Culturais e traz à baila autores do desenvolvimento, cotejando a comunicação e a cultura, por meio de um trabalho investigativo de campo nos territórios mencionados. Conforme Lisbôa-Filho (2021), a pesquisa organiza um protocolo próprio para guiar seu percurso metodológico, nessa etapa, marcada pelo caráter exploratório, com elementos da cultura vivida, e descritivo, com informações relativas à cultura registrada, ambos conceitos propostos por Williams (2003) para uma análise crítica da cultura.

Comunicação e cultura como dimensões do desenvolvimento

A comunicação, enquanto fenômeno social, está associada ao modelo de desenvolvimento da sociedade. Inicialmente, centrada na modernização, estava ligada à difusão de inovações e à mudança de hábitos (modelo difusionista). Atualmente, está ligada ao modelo de desenvolvimento participativo, baseado em fatores como participação, sustentabilidade, igualdade e integração, estimulando a participação ativa e proporcionando a interação entre as pessoas (Lubeck, 2023).

Porém, para pensar a comunicação é fundamental considerarmos a concepção multidimensional do desenvolvimento, caracterizando-o como "o conjunto de transformações socioeconômicas, políticas e culturais que possibilitam o bem-estar social, a sua expressão em diferentes modos de vida e formas participativas de organização política" (Barbosa-da-Silva, 2010: 9). Jara (2001) também apresentou como fundamentais as questões intangíveis relativas ao desenvolvimento, com destaque para o desenvolvimento das pessoas e não das coisas.

Dessa forma, o desenvolvimento deve viabilizar os valores culturais e enriquecer a vida humana com a expansão das capacidades individuais e coletivas orientadas para a satisfação das necessidades essenciais de todas as culturas, tais como: proteção, afeto, participação, entendimento, lazer, subsistência, identidade e liberdade. Ainda, "sem trabalhar a cultura e os sentimentos coletivos, não há como se chegar às mudanças sustentáveis" (Jara, 2001: 54). Além disso, devem ser integrados à análise do desenvolvimento parâmetros relativos ao emocional, ao coletivo, ao imaginário e à memória social.

Os Estudos Culturais, característicos pela natureza interdisciplinar, são responsáveis por teorizar conceitos sobre as diversidades culturais nas interações sociais. A partir de questionamentos sobre os significados culturais dentro das sociedades, entende-se que há relações de poder e dominação que marcam a soberania de poucos na produção cultural disseminada ao massivo social. Como campo de investigação, os Estudos Culturais dedicam-se a examinar, portanto, a multiplicidade cultural, as relações interculturais e os vínculos de autoridade assumidos dentro do processo sociocultural (Lisbôa-Filho; Carvalho, 2023).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2003), a cultura enriquece a vida e ajuda a construir comunidades inclusivas e inovadoras. Proteger o patrimônio cultural e natural, apoiar a criatividade e os setores culturais é fundamental para o enfrentamento dos problemas da contemporaneidade. Portanto, nenhum desenvolvimento pode se sustentar sem um forte componente cultural, centrado no ser humano

e baseado no respeito mútuo e no diálogo aberto entre as diferentes culturas. Nesse sentido, entendemos que a comunicação é o caminho para estimular o diálogo e a participação das pessoas no processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento territorial sustentável como resultado da ação dos atores

Em primeiro lugar, para compreendermos o conceito de desenvolvimento é fundamental diferenciarmos crescimento de desenvolvimento econômico. O crescimento econômico é um índice quantitativo que pode ser exemplificado por meio de um indicador como o Produto Interno Bruto (PIB), que é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos em um país, estado ou cidade. Já o desenvolvimento econômico está ligado à qualidade de vida da população e deve ser mensurado através do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que está relacionado ao crescimento econômico que foi revertido em qualidade de vida para as pessoas. Para Sachs (2008), o desenvolvimento deve estar alicerçado nos pilares sociais, ambientais, territoriais, econômicos e políticos.

O conceito de desenvolvimento, baseado na concepção multidimensional de Perroux (1981), pode ser caracterizado como "o conjunto de transformações socioeconômicas, políticas e culturais que possibilitam o bem-estar social, a sua expressão em diferentes modos de vida e formas participativas de organização política" (Barbosa-da-Silva, 2010: 9).

A noção de território enquanto construção social também adquire importância no processo de desenvolvimento, uma vez que atribui a centralidade para os atores e reconhece o seu protagonismo. Portanto, o território, como construção social, passa a ser resultado da ação coletiva dos atores. Para Pecqueur (2001), o espaço geográfico do território é chamado de *território-dado* e o espaço construído pela ação dos atores é chamado de *território construído*. Território este compreendido nas dimensões física, política/organizacional, econômica, simbólica e cultural, cuja dinâmica territorial resulta das interações entre essas várias dimensões. Já territorialidade se refere às relações entre um grupo social e seu meio de referência, expressando um sentimento de pertencimento e um modo de agir no âmbito de um determinado espaço geográfico. A territorialidade é considerada uma relação triangular entre os atores mediada pelo espaço, que reflete "o vivido territorial em toda sua abrangência e em suas múltiplas dimensões — cultural, política, econômica e social" (Albagli, 2004: 29).

Já o conceito de desenvolvimento territorial sustentável busca unir as questões referentes ao território e à sustentabilidade, conectar as demandas locais através de redes que destaquem os recursos do próprio território e unir as dimensões cultural-identitária, política e territorial no que se refere ao desenvolvimento (Pecqueur, 2009; Carrière; Cazella, 2006).

O Distrito Criativo Centro-Gare: espaço de vivência da memória e de desenvolvimento territorial sustentável

O Distrito Criativo Centro-Gare está localizado na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. O município de Santa Maria é reconhecido por seus atrativos histórico-culturais, patrimônio paleontológico e belezas naturais, além de se destacar pela sua diversidade de povos e culturas e por ser um polo educacional na região central do estado (Assis, 2022).

Para Testoni (2018), os Distritos Criativos são territórios urbanos delimitados que concentram diversos negócios, atrações culturais e atividades criativas transformados colaborativamente por pessoas. Dessa forma, os Distritos Criativos se destacam por se tornarem ambientes propícios à inovação, formando uma atmosfera viva, com o surgimento de negócios criativos que dinamizam a cultura local (Teixeira; Piqué; Ferreira, 2022).

A criação do Distrito Criativo Centro-Gare é uma forma de estimular o desenvolvimento, englobando a região do centro histórico e cultural de Santa Maria, aproveitando o rico patrimônio cultural disponível. De acordo com a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento - UNCTAD o patrimônio cultural é a alma das indústrias cultural e criativa: "é o patrimônio que une os aspectos culturais dos pontos de vista histórico, antropológico, étnico, estético e social, influencia a criatividade e se caracteriza como a origem de uma gama de produtos e serviços patrimoniais, além de atividades culturais" (Relatório, 2010: 8).

O Distrito Criativo de Santa Maria iniciou o seu período de discussões e formulações em janeiro de 2021, fruto de um movimento, denominado de "jornada colaborativa", que envolveu várias forças da comunidade mobilizadas a partir do Executivo Municipal e que contou com a orientação da Via Estação Conhecimento[1]. Porém, merece destaque que, desde 2018, já constava na

1. Grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), encabeçado pelas pesquisadoras Mônica Renneberg da Silva Carlesso e Clarissa Stefani Teixeira.

Política de Desenvolvimento Sustentável e no Plano Diretor de Desenvolvimento Territorial do Município a criação de um território cultural que ligasse a Praça Saldanha Marinho à Gare da Estação[2] (Prefeitura Municipal de Santa Maria, 2018). Porém, somente em 2021 é que esse movimento avançou, através da realização de *workshops*[3] com moradores e comerciantes da Avenida Rio Branco e da Vila Belga, para reconhecimento e identificação dos desafios para a revitalização dessas áreas da cidade. Nesse movimento, em seis meses, foram ouvidas mais de 550 pessoas por meio de formulários online e urnas disponibilizadas na região do Centro Histórico. A partir disso foram realizadas reuniões de alinhamento, organizou-se um grupo de trabalho, foi realizado o levantamento do território e o mapeamento dos atores para estruturar a proposta de criação de um Distrito Criativo[4].

No dia 18 de agosto de 2021, o projeto do Distrito Criativo foi lançado, a partir disso foram levantados os desafios e as principais ideias (agosto a novembro de 2021). Em dezembro de 2021 foi formada a governança do Distrito Criativo. De janeiro a março de 2022, o grupo de trabalho analisou os problemas elencados, validou o plano de ação e definiu, através de reuniões, a marca e a identidade visual do Distrito Criativo, essenciais para a divulgação do projeto e mobilização das pessoas. Em abril de 2022, o Distrito Criativo foi oficializado com a presença de 20 instituições e da Prefeitura Municipal de Santa Maria[5].

O projeto buscou aproximar e fomentar diversos atores para desenvolverem atividades de forma conjunta para valorizar o território situado no centro histórico de Santa Maria e formar um polo de criatividade e inovação (veja Figura 1).

A governança é composta pelo poder público, universidades, entidades, sindicatos e sociedade civil, totalizando mais de 15 entidades em colaboração. O modelo de governança do Distrito Criativo Centro-Gare foi organizado em três níveis: a instância máxima (Assembleia Colegiada composta por um representante de cada organização partícipe da iniciativa, todos com direito a voto); o nível estratégico (Comitê Gestor e Coordenação Executiva); o nível executivo

---

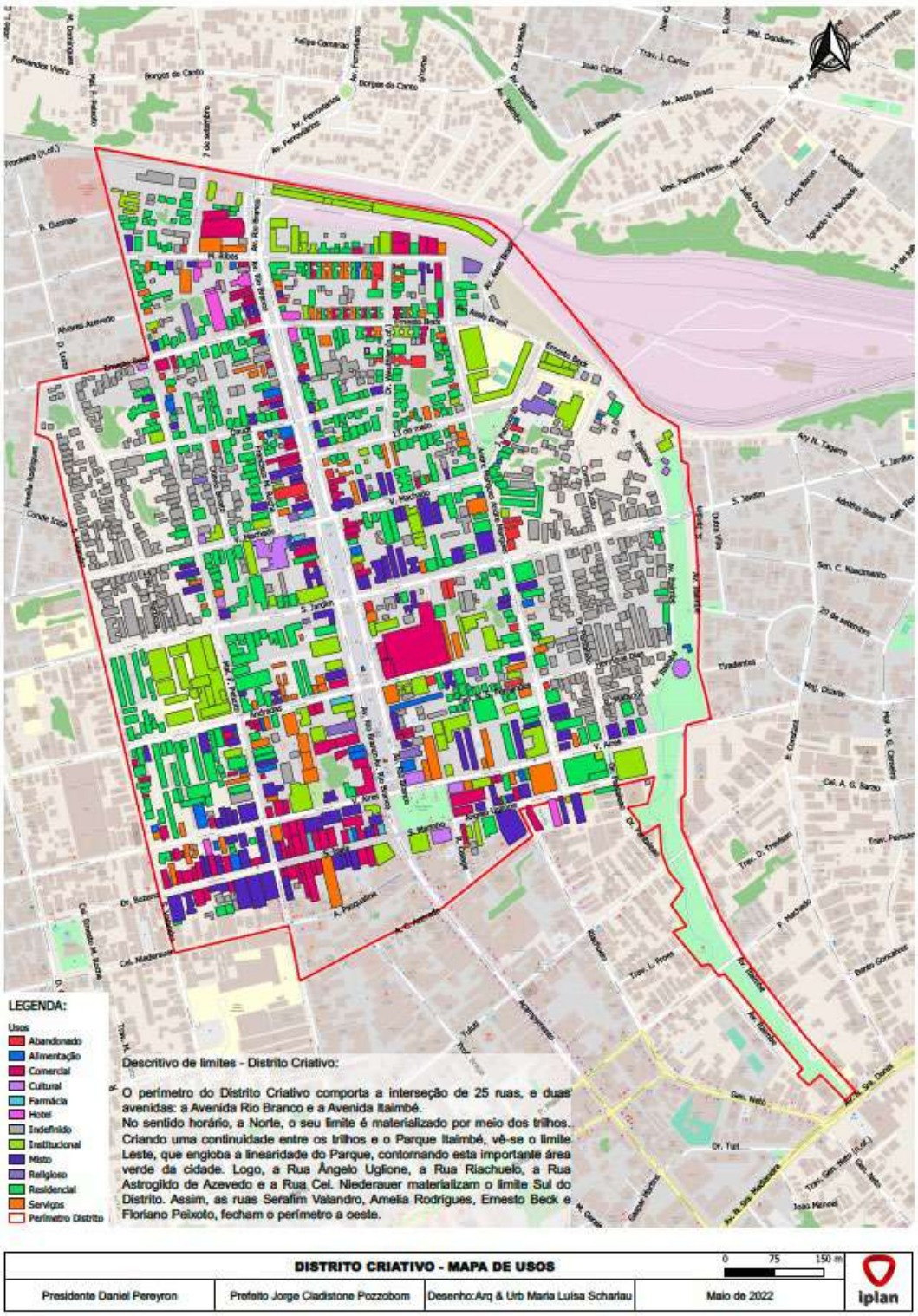
2. Lei complementar nº 118, de 26 de julho de 2018, que dispõe sobre a Política de Desenvolvimento Sustentável e sobre o Plano Diretor de Desenvolvimento Territorial do Município de Santa Maria.

3. Os *workshops* foram planejados e conduzidos por Clarissa Stefani Teixeira, Mônica Renneberg da Silva Carlesso, Aline Camargo Barros e Ana Claudia Tedeschi Balsamo.

4. Virtualmente, a população pôde dar sugestões sobre a implementação do Distrito Criativo. Recuperado de http: //www.santamaria.rs.gov.br/noticias/23649-de-forma-online-populacao-pode-dar-sugestoes-sobre-a-implementacao-do-distrito-criativo

5. Recuperado de http: //www.santamaria.rs.gov.br/noticias/24927-distrito-criativo-centrogare-e-lancado-em-evento-que-oficializou-a-governanca-da-iniciativa

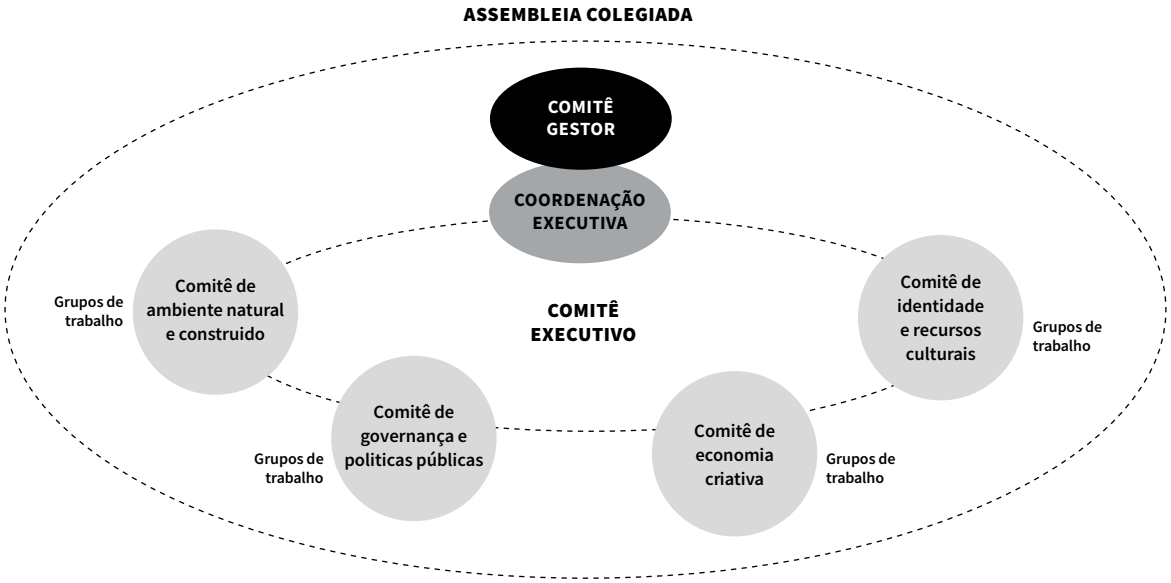
Figura • 1
Delimitação do território do Distrito Criativo Centro-Gare



Fonte: http: //www.distritocentrogare.com.br/index.php/pt/distrito/dados

(Comitê Executivo dividido em um comitê por dimensão) (veja Figura 2). Ainda, a partir dos 1758 problemas apontados (nos *workshops*, questionários virtuais e urnas), foram elencadas quatro dimensões (Ambiente Natural e Construído; Governança e Políticas Públicas; Economia Criativa; Identidade e Recursos Culturais), 41 objetivos estratégicos e 237 ações.

Figura • 2
Governança do Distrito Criativo Centro-Gare



Fonte: http: //www.distritocentrogare.com.br/index.php/pt/distrito/dados

O Comitê de Ambiente Natural e Construído engloba os espaços naturais e sua preservação, espaços multifuncionais, boemia e ambiente favorável à criatividade, patrimônio histórico e fomento. Conta com 16 objetivos estratégicos desdobrados em 91 ações que preveem a manutenção das vias urbanas, a revitalização do patrimônio, a criação de espaços verdes, a iluminação de qualidade, entre outros.

O Comitê de Governança e Políticas Públicas tem 11 objetivos e 48 ações que preveem a participação pública em diferentes setores, o compartilhamento de conhecimento, um ambiente democrático e participativo, o acesso à informação e a alocação de recursos para ideias inovadoras e criativas. O Comitê de Economia Criativa busca estimular o empreendedorismo, a empregabilidade e o

desenvolvimento econômico e sustentável através de nove objetivos estratégicos desdobrados em 65 ações. Entre os objetivos estão previstos o aumento da movimentação cultural criativa, que visa formar e reter talentos empreendedores e alavancar o turismo no território. O Comitê de Identidade e Recursos Culturais preocupa-se com a inclusão social e a diversidade, com a manutenção e criação de espaços artísticos e culturais, com a valorização da memória e da cultura locais. Conta com cinco objetivos estratégicos e 33 ações que buscam destacar a história da região, preservar a identidade cultural, ampliar o sentimento de pertencimento, criar uma mentalidade aberta ao novo e conscientizar sobre o papel do indivíduo na coletividade.

Ao analisar os objetivos dos diferentes comitês, em todos encontramos ações de divulgação e comunicação, criação de campanhas, sinalização, depoimentos dos sujeitos que vivem na região, criação de conteúdo, criação de plataformas de divulgação, entre outros. Dessa forma, o Distrito utiliza o *site* (www.distritocentrogare.com.br), o Instagram (@distritocentrogare), o Facebook (@distritocentrogare) e o *podcast* "PodCriá – Economia Criativa em Santa Maria" para divulgação das ações. A conta do Instagram foi criada em março de 2022 e possui 306 publicações e 2166 seguidores. A conta do Facebook foi criada em abril de 2022 e possui 322 seguidores e 278 curtidas. O *podcast* "PodCriá – Economia Criativa em Santa Maria" foi criado em agosto de 2023 e já conta com 20 episódios[6] que abordam: a cultura de Santa Maria e as migrações; espaço urbano e sociabilidade; a importância da ferrovia; artesanato e cultura; projetos culturais em Santa Maria; gastronomia e empreendedorismo; e a economia criativa no município, entre outros (Lisbôa-Filho; Lubeck, 2023).

Enfim, o Distrito Criativo é um ambiente propício ao desenvolvimento do potencial criativo e inovador das pessoas para geração de valor para o território, transformando-se em um ambiente de convivência, de vivência da memória da cidade e de desenvolvimento econômico e sustentável (Lisbôa-Filho; Lubeck, 2023).

Ainda, conforme Lisbôa-Filho e Lubeck (2023), o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 11 (ODS 11) da Agenda 2030, que trata sobre as Cidades e Comunidades Sustentáveis, requer um esforço de todas as esferas da sociedade para transformar as cidades, incluindo a proteção e salvaguarda do patrimônio cultural, essenciais ao desenvolvimento. Dessa forma, podemos dizer que o Distrito Criativo é uma alternativa de planejamento urbano mais participativo e integrado, que busca proteger o patrimônio cultural local e viabiliza o acesso aos

6. Dados coletados em 17 de março de 2025.

espaços públicos de forma segura, inclusiva e acessível, revitalizando os locais que marcam a identidade cultural de Santa Maria. De acordo com o Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades – Brasil (IDSC-BR, 2023) para atingir as metas e objetivos da Agenda 2030 nos 5.570 municípios brasileiros, Santa Maria (RS) apresenta um nível geral de desenvolvimento médio (de 50 a 59,99), ocupando a posição 1.435 de 5.570 na classificação geral. E, em relação ao ODS 11, apresenta um índice de desenvolvimento alto (de 60 a 79,99). Sendo assim, consideramos o projeto do Distrito Criativo Centro-Gare como uma alternativa que pode e deve ser aproveitada de forma mais efetiva por todos os setores para impulsionar o desenvolvimento territorial sustentável da cidade e a comunicação tem papel central nisso (Lisbôa-Filho; Lubeck, 2023).

Geoparques e seu papel no desenvolvimento territorial sustentável

Os geoparques são áreas geológicas de importância desmesurada para a preservação do meio ambiente e da cultura. A gestão de territórios proporciona o amparo dos patrimônios natural e cultural quando sensibiliza e conscientiza as sociedades inseridas nesses espaços e proporciona a sustentabilidade das dinâmicas sociais, políticas e econômicas, geralmente de cunho turístico e educacional, sob a mediação comunicacional. Ao acionar questões histórico-culturais na área onde se localiza, um geoparque torna-se instrumento de conscientização e desenvolvimento social porque, uma vez entendido como patrimônio, gera nas pessoas o sentimento de pertencimento àquele território e aflora nelas a noção de identidade (Lisbôa-Filho; Carvalho, 2023).

Geoparques Mundiais transformam o complexo social de suas imediações territoriais ao empoderar as sociedades, além de oportunizar o desenvolvimento sustentável e o pertencimento dos indivíduos à cultura a qual vivenciam. Através de tomadas de decisões estratégicas — que importam no comprometimento de uma rede de atores sociais e políticos —, é possível abranger os interesses tanto das comunidades quanto da UNESCO e a comunicação é um dos suportes decisivos nesse sentido (Lisbôa-Filho; Carvalho, 2023).

Atualmente o Brasil possui cinco geoparques nomeados internacionalmente pela UNESCO, são eles: a) Geoparque Araripe, localizado na Bacia do Araripe e vinculado ao Governo do Estado do Ceará; b) Geoparque Seridó, localizado no semiárido nordestino, no estado do Rio Grande do Norte; c) Geoparque Caminhos dos Cânions do Sul, localizado no sul do país, nos estados do Rio Grande do

Sul e de Santa Catarina; d) Geoparque Quarta Colônia, localizado no centro do estado do Rio Grande do Sul; e e) Geoparque Caçapava, localizado na região do pampa, no sul do Brasil (Lisbôa-Filho; Carvalho, 2023). Contudo, nosso estudo se concentra em dois geoparques, ambos localizados no Rio Grande do Sul, Brasil.

O Geoparque Quarta Colônia[7] está situado no centro do estado do Rio Grande do Sul, e é formado por nove municípios: Agudo, Dona Francisca, Faxinal do Soturno, Ivorá, Nova Palma, Pinhal Grande, Restinga Seca, São João do Polêsine e Silveira Martins. Os atributos naturais, culturais e econômicos dessa região levaram a Universidade Federal de Santa Maria a desenvolver o Projeto Estratégico Geoparque Quarta Colônia em parceria com o Consórcio para o Desenvolvimento Sustentável da Quarta Colônia (CONDESUS) para postular a certificação do território junto à UNESCO. As características desses municípios podem permitir um legado às próximas gerações, no qual a qualidade de vida esteja em sintonia com a defesa da sua cultura e com o seu legado geopatrimonial (Rebellato, 2023).

A Pró-Reitoria de Extensão da UFSM implementa e coordena uma proposta com novas alternativas para a economia regional, de maneira sustentável, por meio da conservação do patrimônio natural e cultural, da educação para o meio ambiente, do incentivo à geração de renda através de iniciativas privadas, bem como ao turismo de base local (Rebellato, 2023). Por isso, desde 2018 são desenvolvidas ações nessa região que buscam efetivar esse projeto, cujos objetivos perpassam a questão do desenvolvimento sustentável, a promoção de um sentimento coletivo de pertencimento, o vínculo identitário e o reconhecimento social e econômico.

O tipo de uso e a gestão dos recursos naturais passam pela percepção que determinada sociedade tem sobre esses recursos, e a conduta do ser humano diante da natureza mediada pela sua percepção passa por diversos julgamentos, que, por sua vez, dependem do contexto histórico-cultural e de experiências vividas pelo ser humano (Rebellato, 2023). No caso específico desse território, pode-se falar que há uma identidade própria da região da Quarta Colônia. Lisbôa-Filho e Nunes (2022) vão além e destacam que os integrantes desse território "compartilham um passado em comum, como a imigração italiana e alemã e a expressiva presença de seus descendentes na região".

"Essa origem comum estabelece um sentimento de vinculação e identificação a uma coletividade imaginária" (Lisbôa-Filho; Nunes, 2022: 167). Por esse motivo, quando pensamos em estratégias de gestão territorial e de desenvolvimento,

7. Ver (link para o site do Geoparque Quarta Colônia) https: //www.geoparquequartacolonia.com.br/home

existe a necessidade de considerar os aspectos relacionados à percepção e à subjetividade das comunidades envolvidas (Rebellato, 2023). A cultura se faz presente e é transmitida através da comunicação e, junto com ela, mobiliza significados e sentidos sobre aquilo que somos e o que vivenciamos. Razão pela qual se faz importante atrelar a comunicação estratégias de reconhecimento identitário e de valorização patrimonial.

Em um território, como o da Quarta Colônia, a construção da identidade está ligada a diversos fatores, como os capitais (econômico, social, cultural e simbólico) e, ainda, às instituições, pelas quais perpassam as mediações. Essas condições são definidas através de propriedades que pertencem à posição no sistema das condições que é, para Bourdieu (2007), "um sistema de diferenças, de posições diferenciais, ou seja, por tudo que a distingue de tudo o que ela não é, em particular, de tudo o que lhe é oposto: a identidade social define-se e afirma-se na diferença" (Bourdieu, 2007: 164).

Ainda, no caso da Quarta Colônia, a vinculação étnica dos municípios da região com a cultura italiana e alemã precisa ser considerada na formação da identidade regional, mas não de maneira exclusiva. No século XIX, os municípios que compõem o território receberam imigrantes italianos e alemães, e essa imigração reforça o sentimento de pertencimento ao território até a atualidade. Por outro lado, essa vinculação pode criar distanciamentos identitários com outros povos que formam o território.

A relação com o meio rural também é muito forte, visto que, de acordo com o Dossiê do Geoparque Quarta Colônia, em média, 30% da população desses municípios mora em áreas rurais. A religiosidade, principalmente através das religiões católica, evangélica e luterana, também é um fator que une essa população nas suas comunidades, motivando festas comunitárias, religiosas, grupos de danças, étnicos etc. Para Woodward (2014), a identidade pode ser legitimada com referência em um "[...] passado glorioso, mas, de qualquer forma, um passado que parece 'real' — que poderia validar a identidade que reivindicamos" (Woodward, 2014: 28).

No que se refere ao Geoparque Caçapava[8], está localizado no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, no sudeste da América do Sul, no chamado "Cone Sul Latino-americano". Sua área geográfica é de 3.047 km^2, em zona subtropical, e dista apenas 200 km da fronteira com a República Oriental do Uruguai.

Essa região, há cerca de 2.000 anos, era habitada por diversos povos indígenas pampeanos (pertencentes à grande etnia Charrua), adaptados a paisagens abertas

8. Ver (link para o site Geoparque Caçapava do Sul) https: //geoparquecacapava.com.br/

e dominadas por pastagens. Ao chegar das florestas do norte da Amazônia e Guairá, o povo guarani, adaptado às paisagens dominadas pela selva, ocupou e conquistou muitos territórios vizinhos ao Pampa (Borba; Ferreira; Guadagnin; Matté; Gregory, 2021).

O geossítio das Guaritas, seu grande diferencial geológico, é um planalto profundamente dissecado composto por uma série de colinas pouco vegetadas, em forma de ruínas, desenvolvidas sobre arenitos continentais, de origem flúvio-eólica, e sequências de conglomerados do Paleozóico inferior. Para uma sociedade rural, militarizada e guerreira, forjada durante as batalhas fronteiriças em que se opunham Portugal e Espanha, aqueles cerros se assemelhavam às guaritas (do francês antigo, "*guerites*") ou casamatas, postos de observação comuns em fortificações militares medievais e modernas. Hoje, esses cerros também são sinônimo de beleza cênica, de uso tradicional e sustentável da paisagem, bem como de atividades de turismo, lazer e aventura na natureza (Borba; Ferreira; Guadagnin; Matté; Gregory, 2021).

Em relação à geodiversidade, o território faz parte do escudo sul-rio-grandense, área que compreende os materiais geológicos mais antigos e a evolução geológica mais complexa do Rio Grande do Sul. Gnaisses, mármores, xistos diversos, anfibolitos, granitoides, riolitos, andesitos, basaltos, arenitos e conglomerados são algumas das rochas que registram eventos cratônicos, colisionais e pós-colisionais. As idades para essas rochas (ou minerais individuais dentro delas) variam de 3.633 a 470 milhões de anos. O território também apresenta importantes características tectônicas e magnéticas, desde simples fraturas e falhas, até lineamentos ou suturas de escala crustal, e ainda minérios de relevância mundial. Depósitos fluviais da idade quaternária, incluindo fósseis da megafauna, também podem ser encontrados. Essas características foram importantes para que fosse concedido a Caçapava do Sul o título (atribuído pela Lei Estadual 14.708/2015) de "capital gaúcha da geodiversidade" (Borba; Ferreira; Guadagnin; Matté; Gregory, 2021).

Em termos de geomorfologia, a região faz parte do planalto sul-rio-grandense, também chamado Serras do Sudeste, uma área de altitudes relativamente elevadas em relação aos terrenos baixos, mais jovens e de origem sedimentar das planícies central e costeira. Dentro do território, serras alongadas N-S e NE-SW, desenvolvidas sobre granitos, riolitos e conglomerados muito resistentes ao intemperismo, determinam as características dominantes na porção norte (o Alto de Caçapava, a Serra de Santa Bárbara e a cuesta dissecada da Serra do Segredo). Enquanto a porção sul do território é marcada pela presença do já citado planalto dissecado das Guaritas, desenvolvido sobre arenitos e conglomerados. Na porção central do Geoparque Caçapava, há um importante divisor de águas: ao norte, correndo

para o norte, os rios Irapuá, Santa Bárbara e São Rafael, afluentes da bacia hidrográfica do rio Jacuí (o maior rio inteiramente localizado dentro do Rio Grande do Sul); ao sul, correndo para o sul, os cursos d'água da bacia hidrográfica do rio Camaquã, que desaguará na Laguna dos Patos (Borba; Ferreira; Guadagnin; Matté; Gregory, 2021).

Identifica-se em relação a esses territórios que poucos estudos se atêm ao viés dos conhecimentos das pessoas sobre os geoparques, ainda que possuam representatividade cultural com potencial para colaborar com o desenvolvimento sustentável do território, por meio de saberes ligados às tradições, às manifestações histórico-culturais e aos outros contributos que agregam nas dinâmicas sociais, políticas e econômicas (Lisbôa-Filho; Carvalho, 2023). Assim, entendemos que a comunicação pode auxiliar nesses ambientes a partir de suas lógicas e estratégias para uma construção mais colaborativa e participativa a fim de que as pessoas se identifiquem e se dediquem ao processo de desenvolvimento territorial.

Considerações finais

O presente texto apresenta uma etapa das pesquisas desenvolvidas junto ao grupo de pesquisa "Estudos Culturais e Audiovisualidades", do programa de pós-graduação em Comunicação e do programa de pós-graduação profissional em Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Santa Maria. Representa um ponto de partida na compreensão e no aprofundamento desse fenômeno que cada vez mais se torna um traço configurador da comunicação voltada ao desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Nesse sentido, a certificação da UNESCO concedida aos geoparques Caçapava e Quarta Colônia e a criação do Distrito Criativo Centro-Gare em Santa Maria (RS) representam uma possibilidade de desenvolvimento territorial sustentável, pois buscam potencializar diferentes atores para atuarem coletivamente na geração de valor para o território. Os referidos projetos estão alinhados com a Nova Agenda Urbana proposta pela Organização das Nações Unidas, pois buscam reavaliar como os territórios são desenvolvidos e encontrar alternativas para reduzir a desigualdade e promover o crescimento inclusivo e sustentável. Também são processos que sinalizam o surgimento de novos atores que atuam com base em novas territorialidades, diferentes formas de governança e organização do território. E, para que isso aconteça, a comunicação e a informação são fundamentais.

É importante ressaltar ainda, o papel da comunicação no contexto da preservação desses territórios, que além de gerar vínculos, deve socializar o conhecimento para despertar o interesse dos atores. Entender os Geoparques e o

Distrito Criativo como locais relevantes para o reconhecimento e a preservação da identidade e aliá-los à comunicação, torna possível a identificação das raízes das comunidades, unindo os indivíduos através de um passado comum e da recuperação de um repertório cultural.

Destacamos ainda que a comunicação como uma dimensão do desenvolvimento está relacionada ao processo de construção de consciência e ao estímulo à participação dos atores. Nesse contexto, cabe um olhar coletivo em relação aos setores que se relacionam e como essa comunicação pode direcionar a mobilização dos indivíduos para o bem coletivo dentro dos territórios dos Geoparques pesquisados e do Distrito Criativo Centro-Gare. Além disso, as mudanças na estrutura social e a evolução da participação pública dão um novo sentido ao significado de comunicação voltada ao desenvolvimento, que estimula a conscientização e a participação dos cidadãos, colaborando assim, para a transformação e a gestão dos espaços urbanos (Lisbôa-Filho; Lubeck, 2023). Ressaltamos ainda a importância do diálogo, da inserção e da representatividade dos atores em meio às ações comunicacionais dos espaços, para que estimule e fortaleça o sentimento de pertencimento. Entendemos a representatividade pelo seu viés político, pois quando se percebe que o lugar social que determinados grupos/atores ocupam restringe suas oportunidades, identificamos o enlevo que a comunicação carrega. Ela pode visibilizar pautas e identidades rotineiramente ocultadas e até silenciadas na sociedade contemporânea. Ainda, a comunicação deve ser utilizada para valorizar o potencial endógeno de territórios como os Geoparques e o Distrito Criativo, para fomentar a diversidade, reduzir as desigualdades sociais e dar visibilidade aos diferentes grupos sociais dos territórios.

Referências

1. Albagli, Sarita (2004). Território e Territorialidade. Em *Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva* (pp. 24-69), organizado por Vinícius Lages, Christiano Braga, Gustavo Morell. Rio de Janeiro: Relume Dumará / Brasília: SEBRAE.
2. Assis, Anisme Paim de (2022). *Mapeamento da Economia Criativa em Santa Maria* (RS). [Dissertação de Mestrado]. 90 p. Recuperado de https: //repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26319/DIS_PPGED_2022_ASSIS%20_ANISME.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. Barbosa-da-Silva, Frederico Augusto (Org.) (2010). *Indicador de desenvolvimento da economia da cultura*. Brasília: IPEA.

4. Borba, André Weissheime de; Patrícia de Freitas, Ferreira; Felipe, Guadagnin; Vinícius, Matté; Tiago Rafael, Gregory (2021). *Geoparque aspirante Caçapava do Sul: dossiê de candidatura. Série Extensão UFSM*. Recuperado de https://geoparquecacapava.com.br/

5. Bourdieu, Pierre (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.

6. Carrière, Jean-Paul; Cazella, Ademir Antonio (2006). *Abordagem introdutória ao conceito de desenvolvimento territorial.* Eisforia, Florianópolis, v. 4, p. 23-44.

7. Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades – Brasil (IDSC-BR) (2023). Recuperado de https: //idsc.cidadessustentaveis.org.br/profiles/4316907/

8. Jara, Carlos Julio (2001). *As dimensões intangíveis do desenvolvimento sustentável*. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA).

9. Lisbôa-Filho, Flavi Ferreira (2021). Contribuições dos Estudos Culturais para a construção de um protocolo de pesquisas voltado à produção de sentidos. *Questões Transversais,* São Leopoldo, Brasil, v. 8, n. 16, 2021. Recuperado de: https: //revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/19201. Acesso em: 18 mar. 2025.

10. Lisbôa-Filho, Flavi Ferreira; Carvalho, Luciomar (2023). Comunicação, Desenvolvimento e Estudos Culturais: Geoparques do Brasil e a valorização do geopatrimônio. Em *XIV Encontro Nacional de História da Mídia*. Niterói. Anais do XIV Encontro Nacional de História da Mídia. Porto Alegre: ALCAR, 2023. v. 1.

11. Lisbôa-Filho, Flavi Ferreira; Lubeck, Elisa (2023). A Comunicação como uma Dimensão do Desenvolvimento: O Distrito Criativo de Santa Maria/RS. Em *II Encontro Internacional de Territórios Criativos para o Desenvolvimento Sustentável* (pp. 172-194), organizado por Clarissa Stefani Teixeira, et al. São Paulo: Pense, 2023. Recuperado de https: //via.ufsc.br/wp-content/uploads/ebook-VIA-TCDS-2-1.pdf

12. Lisbôa-Filho, Flavi Ferreira; Nunes, Lucas da Silva (2022). A Comunicação como Estratégia de Preservação do Patrimônio Cultural nos Geoparques. Em *Intercom, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 45º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. UFPB. Recuperado de: https: //portalintercom.org.br/anais/nacional2021/resumos/dt7-cr/flavi-ferreira-lisboa-filho.pdf

13. Lubeck, Elisa (2023). Comunicação e Desenvolvimento: Estratégias ao Distrito Criativo de Santa Maria. Em *Estudos culturais, comunicação e patrimônio cultural* (pp. 262-265), organizado por Flavi Ferreira Lisboa Filho e Luciomar de Carvalho. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2023. Recuperado de https: //repositorio.ufsm.br/handle/1/28837

14. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2001). *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural*. Paris. Recuperado de https: //unesdoc.unesco.org/ark: /48223/pf0000127160

15. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2003). *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial*. Recuperado de http: //portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf

16. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2005). *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Paris. Recuperado de https: //unesdoc.unesco.org/ark: /48223/pf0000149742

17. Pecqueur, Bernard (2001). Qualité et développement territorial: l'´hypothèse du panier de biens et de services territorialisés. Économie *Rurale*, n. 261, p. 37-49 Recuperado de https: //www.persee.fr/doc/ecoru_0013-0559_2001_num_261_1_5217

18. Pecqueur, Bernard (2009). A guinada territorial da economia global. *Política & Sociedade*. n.14. v.8. Recuperado de https: //periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2009v8n14p79

19. Perroux, François (1981). *A filosofia do novo desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

20. Peruzzo, Cicilia Maria Krohling (2014). Comunicação para o Desenvolvimento, Comunicação para a Transformação Social. Em *Sociedade, política e desenvolvimento* (pp. 161-195), organizado por Aristides Monteiro Neto. Brasília: Ipea.

21. Prefeitura Municipal de Santa Maria (2012). *Distrito Criativo*. Recuperado de https: //distritocriativo.santamaria.br/

22. Prefeitura Municipal de Santa Maria (2018). *Política de Desenvolvimento Sustentável e sobre o Plano Diretor de Desenvolvimento Territorial do Município de Santa Maria*. Recuperado de http: //iplan.santamaria.rs.gov.br/index.php/pt/legislacao/40_0.pdf

23. Rebellato, Mauricio (2023). *Pensar o desenvolvimento e a construção da identidade a partir do viés comunicacional e cultural.* Recuperado de https: // repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/28837/Ebook_Estudos_Culturais_Comunica%C3%A7%C3%A3o_Patrim%C3%B4nio_Cultural.pdf

24. Relatório de Economia Criativa (2010). *Economia criativa uma opção de desenvolvimento*. Brasília: Secretaria da Economia Criativa/Minc; São Paulo: Itaú Cultural.

25. Sachs, Ignacy. (2008). *Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond.

26. Santos, Boaventura de Souza (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.

27. Teixeira, Clarissa Stefani.; Piqué, Jorge.; Ferreira, Juliana Duarte (2022). *Volta ao mundo por meio dos Distritos Criativos*. São Paulo: Perse.

28. Testoni, Beatriz (2018). O que são Distritos Criativos? *VIA Estação Conhecimento*. Recuperado de https: //via.ufsc.br/o-que-sao-distritos-criativos/

29. Williams, Raymond (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.

30. Woodward, Kathryn (2014). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Em *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-20), organizado por Tomaz T. da Silva. 15 ed. Petrópolis: Vozes.

Flavi Ferreira Lisbôa-Filho

Professor do programa de pós-graduação em Comunicação, do programa de pós-graduação profissional em Patrimônio Cultural e do departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pró-reitor de extensão da UFSM. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, nível 2. Coordenação local da Cátedra UNESCO de Geoparques, Desenvolvimento Regional Sustentável e Estilos de Vida Saudáveis. E-mail: flavi@ufsm.br

Elisa Lübeck

Professora do curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Pós-doutoranda do programa de pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Comunicação Social – Habilitação em Relações Públicas (UFSM) e em Sistemas de Informação (UFN); mestre em Extensão Rural (UFSM); doutora em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). E-mail: elisaterra@unipampa.edu.br

Luciomar de Carvalho
Pós-doutorando e professor voluntário no programa de pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); doutor em Comunicação (UFSM); mestre em Desenvolvimento (UNIJUÍ) e graduado em Design Gráfico (UNIJUÍ). E-mail: dgluciomarc@gmail.com

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina Núm. 45 (enero-abril 2025)

Universidad, plataformización y datificación. La nueva cara del capitalismo cognitivo en la educación superior*

René Montero-Vargas[I], Rocío Rueda-Ortiz[II]

https://doi.org/10.18046/recs.i45.05

Cómo citar: Montero-Vargas, René; Rueda-Ortiz, Rocío (2025). Universidad, plataformización y datificación. La nueva cara del capitalismo cognitivo en la educación superior. *Revista CS*, 45, a05. https://doi.org/10.18046/recs.i45.05

Resumen: El presente artículo reflexiona sobre los matices del capitalismo cognitivo en educación superior con los procesos de plataformización y datificación, especialmente en los programas de educación virtual. Estos dos fenómenos interrelacionados provienen del campo económico y se aplican en contextos educativos como mecanismos para estandarizar, simplificar, rastrear y predecir. A partir de un ejercicio de revisión de literatura y análisis de postulados de algunas plataformas, se sustenta que este capitalismo cognitivo, por una parte, mercantiliza los datos personales de los actores educativos —ahora usuarios y clientes—, los cuales quedan sujetos a compraventa con fines de lucro gracias a una nueva modalidad de extracción de datos. Así mismo, se propone que existe un riesgo de reducción de la autonomía de las instituciones de educación superior en medio de discursos sobre la interacción y democratización educativa en entornos donde la plataformización y la datificación afectan el sentido pedagógico mismo de la práctica educativa.

Palabras clave: universidad, datificación, capitalismo cognitivo, plataformización, educación superior

---

* Artículo producido en el marco de la estancia posdoctoral de René Montero-Vargas en la Universidad Pedagógica Nacional (2023-2024) sobre el tema Capitalismo cognitivo y plataformización de la educación superior, en la línea Cibercultura y Educación del grupo de investigación Educación y Cultura Política de la misma universidad, bajo la tutoría de Rocío Rueda-Ortiz. Este manuscrito no contó con financiación externa. Artículo de investigación recibido el 08.03.2023 y aceptado el 03.03.2025.

I. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Bogotá, Colombia)

II. Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

University, platformization, and datafication. The new face of Cognitive Capitalism in Higher Education

Abstract: This article aims to reflect on the new nuances that cognitive capitalism in higher education is acquiring through platformization and datafication processes, especially in virtual education programmes. These two phenomena are interrelated, come from the economic field, and are applied to the educational world as mechanisms to standardise, simplify, track, and forecast educational processes. The thesis here is that this new condition of cognitive capitalism, on the one hand, commodifies the personal data of educational stakeholders, now users and customers, through a new mode of data mining, which is subject to sale and purchase for profit thus reducing the autonomy of higher education institutions. On the other hand, as part of the discourses on interaction and educational democratisation in virtual educational environments, platformization and datafication reduce such processes and affect the very pedagogical meaning of educational practice.

Keywords: University, Datafication, Cognitive Capitalism, Platformization, Higher Education

El nuevo rostro del capitalismo cognitivo con la plataformización y datificación

El desarrollo y la aplicación de las tecnologías dependen, en gran medida, de las relaciones de poder, los valores y las ideologías de las sociedades. Aunque en este texto no lo desarrollaremos en profundidad, la mayoría de los enfoques críticos actuales reconocen este hecho. La economía política de la comunicación, por ejemplo, enfatiza en la interrelación histórica entre los desarrollos militares y la industria de las tecnologías de la información y la comunicación y en cómo estas fueron remodeladas para adaptarse a las relaciones sociales capitalistas (Prodnik; Monti; Perrone; Cafassi; Yansen, 2022).

En la historia del capitalismo, cada época ha estado marcada por la aparición de nuevas formas de mercado, vinculadas con lógicas de acumulación cada vez más eficaces para satisfacer las necesidades siempre cambiantes de las poblaciones (Zuboff, 2015). Nuestro punto de partida retoma discusiones contemporáneas sobre el capitalismo y su nueva etapa en la que el conocimiento y la información han cobrado un valor novedoso como recursos productivos que pueden ser explotados para generar beneficios económicos[1].

1. Si bien en otros momentos del capitalismo la información y el conocimiento fueron importantes, la diferencia es que, en el capitalismo cognitivo, “el procesamiento de la información se centra en

Sin embargo, a diferencia de otros momentos, ahora se produce un doble movimiento de autoexploración de información y conocimiento denominado capitalismo cognitivo (Rueda, 2008; Rueda; Ramírez; Bula, 2015; Vargas, 2017; Vercellone, 2016), en el que los servicios se pagan principalmente con datos. Esto se acompaña de una preocupante pérdida de poder y autonomía de las personas e instituciones con respecto a la información que producen y a las tecnologías que usan a diario tanto para asuntos personales como laborales.

Como plantearon Corsani y Lazzarato (2002: 178-179):

> Lo que se produce y se vende no son solamente bienes- materiales o inmateriales, sino formas de vida, formas de comunicación, estándares de socialización, de educación, de percepción, de habitar, de moverse. (…) La explosión de los servicios está ligada directamente a esta evolución, y no se trata solamente de servicios industriales sino de dispositivos que organizan y controlan "formas de vida".

Hoy asistimos a una expansión de esta nueva etapa jalonada por dos fenómenos interrelacionados: la plataformización y la datificación tramitadas a través de tecnologías digitales.

En el campo educativo la plataformización se ensambla muy bien al modelo de la universidad empresa, que convierte a la institución del saber en un espacio económico y la somete a los códigos y procedimientos de rentabilidad empresariales (Galcerán, 2007), donde ganancias y riqueza funcionan en un circuito de producción y venta de datos agenciado por plataformas digitales y sus compañías programadoras (Abella; Rodríguez; Delgado; Ausín, 2023; Selwyn; Gašević, 2020; Su, 2022; Williamson; Bayne; Shay, 2020).

La literatura revisada resalta especialmente este proceso en programas de educación virtual y a distancia, los cuales, de acuerdo con Monserrat Galcerán (2007), representaban entonces un sector prometedor de nuevos negocios. Desde finales de la década de 1980 ya aparecía en los discursos una cierta revolución en los lugares de trabajo que se empezaban a dibujar como espacios informatizados y ya no eran necesariamente *lugares* como se conocían antes, sino que se convirtieron en escenarios donde circulaba la información, producto del esfuerzo intelectual. En palabras de Zuboff (1988), el aprendizaje era la nueva forma de

---

el perfeccionamiento de la tecnología de este procesamiento como fuente de productividad, en un círculo virtuoso de interacción de las fuentes del conocimiento de la tecnología y de la aplicación de ésta para mejorar la generación de conocimiento y el procesamiento de la información" en un doble movimiento entre innovación y usos (Castells, 2000: 62).

trabajo que no aplicaba entonces para amplios sectores de la población activa. Pero ahora, está mediado por ordenador y basado en la información en tiempo real y se ha convertido en algo tan propio de las actividades cotidianas que ambos ámbitos están más o menos fusionados como una representación de lo que la mayoría de nosotros hacemos y entendemos como trabajo (Zuboff, 2015).

A mediados de la década del 2000, cuando se empezó a hablar de capitalismo cognitivo, los debates se centraron en la ruptura del antiguo contrato capital-trabajo (desregulación, contratos precarios), la intensificación de la productividad y el trabajo, la globalización de la producción y participación y la estratificación en *rankings* internacionales. A su vez, se destacó el problema de la financiación (dado el frágil apoyo estatal) y, en consecuencia, la apertura al sector financiero que se vio desde instancias estatales, incluidas algunas universidades, como algo *neutral* que no tenía impacto alguno en la autonomía universitaria ni en su carácter crítico.

Sobre este asunto, hubo una producción sobresaliente de artículos, eventos y seminarios en donde justamente se discutía el lugar de la universidad como espacio de la reflexión crítica frente a la precarización de la labor docente en medio de criterios de competitividad y productividad académica en *rankings* internacionales que, en cabeza de equipos directivos, administrativos y gubernamentales, obligaba a los docentes a producir artículos como una manera de elevar su nivel académico y salarial y, de paso, hacer que la universidad misma permaneciera en dichos *rankings* en medio de una alta precarización de los contratos laborales y sobrecarga académica (Castelao, 2024; Rueda *et al.*, 2015).

Este capitalismo cognitivo tiene ahora otros mecanismos de productividad y rentabilidad en el sector educativo igualmente vinculados a la plataformización y datificación. Una revisión de literatura reciente sobre estos fenómenos señala varios aspectos que, en principio, parecen *típicos de la administración educativa*, pero que consideramos tienen efectos cuestionables en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Dencik, Jansen y Metcalfe (2018), datificar significa transformar la actividad y el comportamiento humano en datos rastreables, colectables y analizables. En el contexto educativo, esta transformación sugiere asuntos como recopilar y analizar datos sobre el rendimiento estudiantil para identificar patrones y tendencias de la *performance académica* en los programas de estudio, o para tomar decisiones sobre el tipo de recursos que pueden integrarse para el desarrollo de actividades educativas y los tiempos de dedicación requeridos para el acompañamiento de docentes a estudiantes.

Estas datificación, aparentemente *neutra* y de apoyo a la gestión educativa, presenta varios asuntos problemáticos en relación con la privacidad y la seguridad de los datos (Hillman, 2022), tales como el acceso a estos por parte de las

empresas vinculadas con las instituciones educativas o con las plataformas que usan (Selwyn, 2019; Williamson, 2019), y los posibles usos para fines de vinculación y definición de las actividades que desarrollan los docentes (Jandric; Hayes, 2021; Pedró, 2023), lo que repercute también en los estudiantes.

Tanto las universidades que tienen su oferta completa en línea como aquellas que tienen algunos programas en modalidades a distancia y virtuales, muestran especial interés en la administración y el manejo de los datos que las plataformas les permiten. Así, la datificación ocupa cada vez un papel más central en la discusión administrativa y académica, pues la diversidad de datos permite rastrear, analizar y ejercer control sobre las acciones de docentes y estudiantes. Especialmente en este tipo de universidades aparece un elemento adicional que se articula con la datificación de manera importante: la plataformización (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2019).

Dicho término se refiere a la irrupción que generaron las plataformas digitales y la adopción de sus lógicas de funcionamiento en el ámbito de las acciones y prácticas sociales y educativas. En particular, la obra de la crítica cultural, José Van Dijck (2016; 2020), es muy importante al cuestionar la posición de los Estados frente a los intereses de un ecosistema en línea estadounidense dirigido por un puñado de empresas de alta tecnología que domina gran parte del mercado en Occidente. En este sentido, la plataformización y la actual datificación tienen que ver con el control de la información. Esto genera interrogantes como ¿a quién pertenecen los datos generados por las actividades sociales y educativas en línea?, ¿quién es responsable de anclar valores públicos en un mundo en línea? y ¿hasta qué punto los Gobiernos y las universidades pueden ser proactivos en la negociación de los valores públicos en nombre de la ciudadanía y de los actores educativos?

Cuestionamientos como los señalados que se refieren a la autonomía universitaria en relación con los datos que se producen en dicho espacio, tienen discusiones escasas en el ámbito de la educación superior donde la plataformización suele limitarse al uso de unas u otras plataformas de educación virtual, dejando de lado debates en torno a las formas en que los espacios, interacciones y procedimientos educativos van configurando sistemas en los que suceden procesos de enseñanza y aprendizaje e interacciones entre los diferentes integrantes de las comunidades educativas (Schenone, 2020). Es decir, esta forma de ecosistemas de plataformas propone ciertos *modos* particulares de realización y comprensión del hecho educativo, entendido ahora como datos y lejos de las cuestiones sobre la formación que pueden tener los entornos sociotécnicos (Dussel, 2022).

Datificación y plataformización son procesos que van de la mano, en tanto esta última representa la base para el desarrollo de las actividades académicas

en lo que tiene que ver con el manejo de contenidos, su adaptación, la interacción con estudiantes y otras adicionales para el manejo de horarios, reportes de calificaciones, actualizaciones y frecuencias de acceso, arrojando datos sobre estos elementos. Este proceso de adopción de plataformas en el sistema educativo ha estado acompañado de discursos eufóricos y ciertamente cargados de un determinismo tecnológico que resaltan la necesidad de adaptarse a nuevas tecnologías y sus tendencias actuales, y no al contrario. Discursos que resuenan con el nuevo *managment* (Salcedo, 2017) en el que se resalta la cobertura, la flexibilidad y la adaptación a las necesidades, tiempos y horarios de los *usuarios*.

Durante y posterior a la pandemia de 2020 del SARS-CoV-2, las empresas de plataformas tecnológicas desplegaron respuestas y soluciones adaptadas a las necesidades de cada institución que las requería. De hecho, la socióloga Shoshana Zuboff (2015) habló de esto como un capitalismo de la vigilancia, como una iteración más del capitalismo de la información que mercantilizaba datos personales a través de mecanismos inesperados —y a menudo ilegibles— de extracción y control que alejaban a las personas del dominio de su propio comportamiento bajo la creación de mercados de predicción y modificación de esos comportamientos.

El capitalismo de la vigilancia desafió las normas democráticas y se apartó del capitalismo de mercado gracias al desarrollo de tecnologías digitales e infraestructuras escriturales que construyen, rastrean y capturan las huellas digitales de los usuarios cuando transitan por la red; huellas que incluyen información sobre los lugares visitados, las preferencias de búsqueda, el género, la edad, las ubicaciones de conexión, las afinidades y demás información que puede obtenerse de la navegación e interacción en redes sociales digitales.

Las tecnologías de la información mostraban una dualidad, según Zuboff (2015), que no se había apreciado plenamente. Estas podían aplicarse para automatizar operaciones sobre la lógica de sustituir el cuerpo humano por máquinas que permitieran más continuidad y control, pero dicha automatización, simultáneamente, generaba información que proporcionaba acceso al conocimiento de actividades que habían sido parcial o completamente opacas. La dualidad consistía entonces en que no solo se imponía información (en forma de instrucciones programadas), sino que también se producía.

En nuestros trabajos sobre las tecnologías del hipertexto como una tecnología de la escritura (Rueda, 2020), señalamos cómo estas ya se encuentran embebidas en el mundo social y, por lo tanto, están atadas a criterios de autoridad y poder. Posteriormente, observamos la importancia de entender, desde la economía política, cómo la vinculación del texto al mercado le otorga a la tecnología de la escritura un efecto doble *fármaco*. Por una parte, el discurso de la democratización y el acceso a información y, por otra, su mercantilización

(Rueda, 2012; 2015). El punto clave aquí es que, como señaló Zuboff (2015), cuando se trata de la esfera del mercado, el texto electrónico ya está organizado por la lógica de acumulación en la que se inserta y sus conflictos inherentes.

Dicha lógica organiza la percepción y da forma a la expresión de las posibilidades tecnológicas en sus raíces y, como en cualquier modelo de negocio, da por descontado el contexto y define los objetivos, los éxitos, los fracasos y los problemas; determina lo que se mide y lo que se pasa por alto; establece cómo se asignan y organizan los recursos y las personas; define a quién se valora y en qué funciones, y señala qué actividades se emprenden y con qué fin.

En consecuencia, la lógica de la acumulación produce sus propias relaciones sociales y, con ello, sus concepciones y usos de autoridad y poder. Por lo anterior, y como resultado de la omnipresente mediación informática, casi todos los aspectos del mundo adquieren una nueva dimensión simbólica, ya que los acontecimientos, objetos, procesos y personas se hacen visibles, conocibles y compartibles de formas nuevas. Pese a esto, ante este panorama aparecen preguntas como ¿quién aprende de los flujos globales de datos?, ¿qué y cómo?, ¿quién decide? y ¿qué lógica de acumulación dará forma a las respuestas?

Zuboff (2015) tomó a Google como ejemplo de un nuevo tipo de acumulación donde los *macrodatos* son tanto una condición como una expresión. Lógica que comparte con Facebook y muchas otras grandes empresas basadas en internet, y que parece haberse convertido en el modelo por defecto de la mayoría de las nuevas empresas y aplicaciones. Aquí, las prácticas de *extracción* de datos, unidas a las de acumulación, indican las formas que toman las relaciones sociales en este tipo de capitalismo. Cuando se habla de extracción se hace referencia a un proceso unidireccional que se aparta del *dar y recibir*. Los procesos extractivos que hacen posible los macrodatos suelen producirse en ausencia de diálogo o consentimiento, a pesar de que señalan tanto hechos como subjetividades individuales, al final estos no son más que bits.

Las subjetividades son entonces susceptibles de mercantilización. Los significados individuales de los usuarios no interesan a Google ni a otras empresas de esta cadena. Los métodos de producción de *macrodatos* a partir de datos individuales y la forma en que se valoran reflejan la indiferencia formal que caracteriza la relación de la empresa con sus *usuarios*. Las poblaciones son las fuentes de extracción de datos y los destinatarios últimos de las utilidades que producen. La extracción resume la ausencia de reciprocidades estructurales entre la empresa y sus poblaciones.

Como destacó Zuboff (2015), este hecho por sí solo saca a Google y a otras empresas fuera de la narrativa histórica de las democracias de mercado occidentales. Se trata de un régimen institucional en red omnipresente que registra,

modifica y mercantiliza la experiencia cotidiana, desde los objetos hasta los cuerpos, la comunicación y el pensamiento, todo ello con vistas a establecer nuevas vías de monetización y lucro.

Al mismo tiempo, esta nueva condición sociotécnica parece volvernos a una totalización racionalista o a una suerte de pospositivismo basado en una epistemología de los datos (Ricaurte, 2019; Tironi; Valderrama, 2021) cuyo tratamiento se basa en algoritmos mediante estadísticas avanzadas y modelos de predicción para la toma de decisiones, acciones y relaciones. Esto es, (1) los datos reflejan la realidad; (2) el análisis de datos genera el conocimiento más valioso y preciso, y (3) los resultados del tratamiento de datos pueden utilizarse para tomar mejores decisiones sobre sobre el mundo.

Pese a ello, estos supuestos requieren mirarse críticamente, en tanto esta manera de producción de conocimiento aumenta la concentración de capital y las nuevas formas de vigilancia y de colonización (Prodnik, 2021; Rivera-Vargas; Jacovkis; Raffaghelli, 2024). Un paso adelante de lo que los algoritmos han desarrollado hasta ahora lo están dando los sistemas de inteligencia artificial (IA), que crean sus propios modelos de inferencia basados en datos que han aprendido anteriormente y desde los cuales proponen soluciones y toman decisiones. El hecho de que ahora las máquinas aprendan continuamente de los datos significa que los agentes e instituciones que tienen acceso a una mejor información se encuentran en una posición ventajosa y pueden mejorar la calidad, la eficacia y las capacidades de sus algoritmos.

Plataformización y educación superior

Estudios críticos realizados en el ámbito de la educación superior muestran cómo esta forma de capitalismo genera modos de producción de conocimiento que ponen a trabajar el *intelecto general* de los docentes con fines de producción de capital, aprovechar al máximo sus tiempos de trabajo y estudio para generar bienes y servicios derivados de proyectos de investigación, publicaciones o patentes susceptibles de ganancias económicas, bajo la expropiación de tiempos y espacios personales (Vercellone, 2016). Adicionalmente, se recurre a formas productivas estandarizadas en medio de contratos precarizados y discursos de acreditaciones y *rankings*.

Así, tras la plataformización de la educación superior, quienes se encargan de la administración de las plataformas en las instituciones pueden leer las interacciones educativas como datos rastreables y predecibles que se obtienen en tiempos expandidos, dada la naturaleza flexible que tienen muchos de los

programas con modalidades a distancia o virtuales que emplean estas plataformas y ofrecen a los estudiantes la posibilidad de estudiar a cualquier hora.

En efecto, queremos destacar aquí una cara invisible en los debates sobre la educación virtual que trasciende el uso de tecnologías para acompañar los procesos de enseñanza o el uso de *software*s educativos o didácticos. Nos referimos a los sistemas automatizados que terminan coconfigurando procesos formativos en el nivel de la administración académica desde el empleo de tiempos de clases, la asignación de docentes, la regulación de las ofertas de cursos y el manejo de calificaciones, pasando por el trámite de permisos, la expedición de certificaciones, los tiempos y formas de las interacciones entre docentes y estudiantes, por mencionar algunas dimensiones (Esteves; Pacheco, 2023). Esto es lo que podemos llamar la plataformización de la educación, un fenómeno que resignifica las prácticas educativas de la mano de las formas en que se entiende la gestión educativa.

Sin embargo, es importante considerar el concepto mismo de plataformización, una aproximación que no deviene de discusiones pedagógicas ni mucho menos educativas, sino que se origina en la esfera de lo económico (Bariggi, 2022; Evans, 2003; Evans; Shmalensee, 2016) y hace referencia a la automatización de procesos mediante el uso de múltiples plataformas a las cuales muchas compañías acudieron con el fin de emplear datos de sus clientes para fortalecer y ampliar sus nichos de mercado y mejorar sus rendimientos, como lo mencionamos en el apartado anterior.

Srnicek (2018) ubicó el fenómeno de la plataformización luego de la crisis del 2008 —cuando la banca internacional de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sufrió impactos importantes derivados del estallido de las burbujas inmobiliarias estadounidenses (Laffaye, 2008)—, frente a lo cual muchas instituciones financieras implementaron sistemas automatizados mediante plataformas que permitieron *acercar los servicios* de la banca a los usuarios (Sánchez; Mendieta; Arguedas, 2023), modificando las prácticas existentes relacionadas con la presencialidad y la *visita in situ* de los usuarios a los bancos por estrategias digitales que facilitaron el acceso a servicios y, al mismo tiempo, la disminución del personal requerido para atenderlos.

Desde entonces, este tipo de plataformización que acerca servicios a los clientes, ocupó gran parte de los escenarios sociales, incluyendo la educación, sector que desde el 2020 tuvo que acudir a las ofertas de las plataformas tecnológicas para solventar la emergencia sanitaria que ocupó al planeta. Estas industrias y sus plataformas ampliaron sus nichos de mercado y fortalecieron aquellos que ya tenían construidos con los actores de sistemas educativos a distancia o virtuales que, desde tiempo atrás, venían usando plataformas.

La plataformización incluyó las lógicas de funcionamiento automatizado en prácticas sociales y concretamente educativas donde antes no tenían una presencia determinante. Esto tuvo implicaciones importantes en los modos de acción, participación social y laboral. Por ejemplo, ampliando las ideas de Srnicek (2018), la disminución de puestos físicos de trabajo y la aparición de *jornadas laborales imperceptibles* fueron posibles debido al traslado del lugar físico de trabajo hacia espacios familiares y personales (teletrabajo), así como a la asignación de los costos empresariales a los trabajadores, quienes ahora debían asumir los pagos de energía y conectividad para cumplir con sus labores, situación de la que no escaparon los equipos docentes.

No obstante, el uso de este tipo de plataformas expuso también el escenario educativo a múltiples desigualdades como las diferencias entre quienes tuvieran acceso a los recursos y dispositivos tecnológicos y a redes de datos y servicios básicos, conocimiento del manejo de paquetes ofimáticos básicos y especializados, o disponibilidad de tiempo para desarrollar actividades que requirieran el uso de tales tecnologías (Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL, 2020; Dussel; Ferrante; Pulfer, 2020). Por lo tanto, en algunos casos, más allá de ofrecer alternativas, estas plataformas profundizaron el panorama de la precarización educativa y docente (Vega, 2015; Walker, 2024), asunto que se hizo visible de forma dramática con el aislamiento que vivimos por la pandemia del SARS-CoV-2.

De este modo, la plataformización de la educación superior representa, por una parte, incorporación de tecnologías en los procesos académicos y administrativos que en otros momentos sucedían sin intervención tecnológica y, por otra parte, una forma de materialización de los discursos de eficiencia y eficacia sobre el uso de recursos económicos al integrar sistemas automatizados que se promueven bajo la idea de la optimización de tiempos para los procesos y solicitudes de usuarios-estudiantes.

No obstante, es posible que haya también una necesidad o intención de disminución de costos desde las mismas universidades, tanto en materiales y planta física como en personal docente, aunada con la búsqueda de datos de los *clientes-usuarios* de sus plataformas que les permitan un supuesto mejoramiento de procesos bajo la idea de la calidad y, al mismo tiempo, sean fuente de interés con fines de comercialización para las compañías subsidiarias que pueden aumentar la promoción de sus bienes y servicios, minando de esta manera la autonomía universitaria sobre la información de sus estudiantes que se produce y circula en su entorno.

Docentes y estudiantes como usuarios y clientes de plataformas educativas

Uno de los giros de este proceso de plataformización, más notorio en modelos de educación virtual o en línea, tiene que ver con movimientos espaciotemporales que alternan la presencia de los actores educativos entre lo síncrono y asíncrono (Fehrman; Watson, 2021; Neuwirth; Jović; Mukherji, 2021), es decir, se trata de una nueva presencia-ausencia (Bariggi, 2022) en la que participar en las clases se entiende como *aparecer en línea en la pantalla*, no siempre acompañado de una imagen en vivo, sino de manera suficiente con un avatar o un nombre.

Si bien esto pudiera parecer una dificultad para el desarrollo de los procesos formativos, en tanto no es posible garantizar la *presencia* de quien estudia, es el resultado de la promesa por la flexibilidad para el manejo del tiempo que ofrecen las plataformas y los modelos educativos que las emplean. La posibilidad para el desarrollo de actividades alternas efectivamente dificulta la atención y concentración requerida en los procesos de construcción de conocimientos, con la consecuente reducción de la interacción física entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, que afecta notablemente estos procesos (Pérez, 2021). La participación en clase se reduce a sus formas más simples y se limita al seguimiento de protocolos de interacción que se caracterizan por la ausencia de diálogo y profundidad (Rozo; Rueda, 2022).

Otro giro importante tiene que ver con la concepción de *clase*. Si bien las plataformas educativas se sustentan en discursos de educación abierta y flexible (Forero, 2022) y de aprendizaje autónomo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco, 2021), es común que propongan formas bastante homogéneas de organización de los contenidos y las actividades (Martin; Ritzhaupt; Kumar; Budhrani, 2019; Naim, 2022; Sánchez; García, 2019). Si bien podría suponerse una cierta facilidad en la lecturabilidad en estos ambientes y en la navegación, al margen del tipo de disciplina o asignatura que se maneje, esta homogeneidad puede significar la restricción de otras formas de aproximación a procesos de construcción de conocimiento.

Se puede contraargumentar que en las aulas sin tecnologías también hay unas formas ciertamente estandarizadas del hecho educativo, pero el asunto que hace la diferencia es que la lógica de la plataformización no es la de ritualizar procesos —y, por lo tanto, darles un sentido y un horizonte formativo—, sino la de la ganancia, la productividad, la rentabilidad y la disminución de tiempos y costos. Criterios provenientes del mundo económico y que ganan prioridad sobre los de tipo educativo y pedagógico (Jarquín; Díez, 2023).

Como planteó José Van Dijck (2016), las miradas sobre la práctica educativa que tienen las plataformas están dadas, en la mayoría de los casos, por programadores y diseñadores web, quienes trazan sobre ellas sus propias ideas de lo que significa educar, enseñar y aprender, acopladas con las de las propias empresas que patrocinan o dirigen las plataformas. Esto se traduce en la cesión de buena parte del diseño pedagógico y didáctico frente a las ideas e intenciones de las empresas tecnológicas. Un aspecto ampliamente debatido en la literatura crítica señala la necesidad de rescatar las formas de acción y pensamiento propias de las disciplinas, así como la comunicación y el diálogo interdisciplinar (Bazan; Devoto, 2013; González-Gallego, 2010; López; Pérez; Lalama, 2017; Ostendorf; Thoma, 2022; Vollmer; Klette, 2023) que parece disminuir con la plataformización hacia formas más simples de manejo de información y seguimiento de instrucciones como sinónimo de construir conocimiento.

Este panorama y los giros que se han descrito brevemente representan un reto importante para los diferentes actores educativos, pues la plataformización tiene que ver con la preeminencia de una noción empresarial vinculada a intereses publicitarios y mercantiles. La educación en tanto espacio-tiempo para la formación del espíritu, la reflexión y la crítica tiene muy pocas posibilidades en este marco. Las formas de interacción, participación y diálogo, propias del hecho educativo, se ven sometidas a una nueva lógica donde las y los estudiantes tienen menos posibilidades de tener un docente que acompañe dichos procesos (Montero; Kalman, 2018). El cuerpo docente, a su vez, tiene cada vez menos condiciones para realizar esa labor de acompañamiento y de artesanía pedagógica (Pérez, 2021; Rozo; Rueda, 2022).

En consecuencia, la universidad plataformizada no implica necesariamente más o mejores interacciones, niveles altos de construcción disciplinar o mejora en los procesos académicos y administrativos (Montero, 2023). Desde la perspectiva académica, se ha encontrado una lamentable transformación en los escenarios de participación, interacción e intercambio entre estudiantes (Sánchez; Martin, 2021) que parece reducirse a *lo necesario* para cumplir con la elaboración de los productos solicitados. Esta situación amerita una reflexión crítica en torno a los significados que pueden estarse construyendo en torno a la universidad y la formación en tiempos de digitalización de la educación.

En términos generales, también hay cambios en la concepción de la labor docente con esta plataformización (Kumar; Vitak; Chetty; Clegg, 2019). Es común encontrar que los cursos en plataforma manejen altos números de estudiantes (Fernández; Domínguez; Martínez, 2020) y que, en varias oportunidades, el cuerpo docente deba ampliar sus jornadas laborales (Rujas; Feito, 2021) para cumplir con las demandas de explicaciones o retroalimentaciones (Szwabowski

et al., 2022). Aunque las plataformas ofrecen aperturas y accesos sin límites de horarios, los modos de contratación siguen siendo precarios, con tiempos asignados al trabajo docente que no cobijan la dedicación real que demanda la atención de estudiantes. Esta situación genera una organización laboral paralela, silenciosa, o un acuerdo implícito entre empleado y empleador donde debe cumplirse con la atención a estudiantes y las demás labores pactadas, pese a que los tiempos para ello no hagan parte del acuerdo laboral formal.

En muchos casos, a las labores docentes se suma el cumplimiento de acciones de formación que las instituciones educativas promueven para el manejo de las plataformas (Ferrada *et al.*, 2021). Esto implica que el docente no debe ocuparse de sus asignaturas solamente, sino que debe cumplir con las capacitaciones para responder a las demandas de la institución y de la plataforma, hacer el seguimiento del acceso y realización de actividades por parte de los estudiantes y construir estrategias para lograr las metas de retención estudiantil, entre otros indicadores (Kumar *et al.*, 2019; Li; Yu, 2022). Esta es la representación práctica de que en la plataformización de la educación superior los actores educativos son clientes potenciales que no pueden perderse y, para retenerlos, se deben controlar todas las fuentes de información disponibles sobre cada uno de ellos (Khan; Alqahtani, 2020).

Lo anterior también evidencia una materialización de la universidad-empresa delineada por la lógica del ingreso derivado de las matrículas y de los bienes y servicios que se comercializan, desde la atención docente hasta las funciones de la universidad (Cabrales; Díaz, 2020), con la claridad de que, por lo menos en nuestro contexto, las universidades públicas, a diferencia de las privadas, cuentan con aporte gubernamental, aspecto decreciente en el tiempo en un proceso de desfinanciación que ha llevado a que estas entren en la lógica de gestionar recursos propios para su funcionamiento (Vega, 2015; Castelao, 2021).

En otras palabras, las industrias tecnológicas detrás de las plataformas educativas lograron introducirse en los procesos académicos y formativos que se defendieron bajo la consigna de la autonomía académica de la universidad y su objeto formativo en relación con las ciencias, las tecnologías y las artes. La universidad como institución del saber cedió ante un cierto solucionismo tecnológico para problemas que no lo eran realmente o que ya se tenían resueltos (Morozov, 2015). De hecho, el *estudiante-cliente* de la universidad, establece un contrato implícito con las plataformas y sus empresas subsidiarias con la imposibilidad de reclamar sus derechos, por ejemplo, cuando una plataforma cambia los acuerdos de manejo de datos entre empresas, los accesos a paquetes dentro de su servicio original, los términos de las licencias sobre sus productos, los términos de pago, los servicios y accesos por parte de terceros, las políticas

de actualización, o las declaraciones de privacidad, por mencionar algunos, ya que el cliente visible es la institución o la empresa que contrata la plataforma. Pero tampoco es claro qué tanto margen tiene la universidad para reclamar por los derechos de sus *estudiantes-clientes*.

Como hemos señalado, este proceso de plataformización de la educación superior está ligado a un interés creciente por la obtención de datos de los procesos formativos (Pangrazio; Stornaiuolo; Nichols; García; Philip, 2022; Williamson; Macgilchrist; Potter, 2023). En el siguiente apartado profundizaremos sobre este aspecto.

Datificación de la educación superior y pérdida de la autonomía universitaria

En la sección anterior presentamos el fenómeno de la plataformización como parte de una lógica economicista y capitalista. A continuación, desarrollaremos con detalle la datificación como fenómeno que convierte en datos cuantificables la mayor cantidad posible de elementos de las prácticas educativas, como interacciones, frecuencias de ingreso, visitas a sitios web, evaluaciones de los materiales educativos y preferencias por ciertos espacios institucionales sobre otros (Abella *et al.*, 2023; Leurs; Shepherd, 2017; Williamson, 2018; Williamson *et al.*, 2020).

El acceso y manejo de datos que posibilitan las plataformas otorgan nuevas condiciones de control a quienes administran sistemas educativos. De hecho, tareas de control dentro de la labor docente como la toma de los listados de asistencia y las planillas de calificaciones se pueden obtener directamente desde las plataformas digitales con los criterios y condiciones que estas imponen (Marachi; Quill, 2020). Algunos sistemas tipo Learning Management System (LMS) permiten acceder a registros que identifican, entre otros, el número de accesos a la plataforma (AlJarrah; Thomas; Shehab, 2018), los sitios que se visitaron, el número de clics que se hicieron sobre un determinado recurso y el tiempo de permanencia o ausencia (Trakunphutthirak; Lee, 2021), información y comportamientos aplicables y rastreables tanto en docentes como en estudiantes.

Estos datos representan y configuran las huellas de las interacciones de docentes y estudiantes a partir de las cuales se describen y categorizan sus comportamientos para tratar de avanzar en sistemas predictivos sobre sus actuaciones (Trakunphutthirak; Lee, 2021) que, en términos sociales, no son estandarizables ni generalizables (Gobo, 2004). Sin embargo, en el marco de la

plataformización y la datificación, este ejercicio resulta necesario para la toma de decisiones frente a la continuidad de los docentes o a las calificaciones de los estudiantes, en una especie de actuación donde la voz de ambos está representada por un dato que desconoce las situaciones que motivan los hechos. Como señalamos antes, este modelo de *universidad-empresa*, ahora plataformizada, también da por descontado el contexto y propone sus propias formas y criterios para determinar lo que debe ser o no.

De hecho, en el apartado anterior señalamos que esta idea de poder recrear, predecir y construir comportamientos sociales a partir de datos tiene como trasfondo una minimización de lo que suponen la interacción y la participación social (Pangrazio *et al.*, 2022). Aquello que los discursos tecnocráticos promueven acerca de las posibilidades de personalización e individualización de la experiencia en entornos digitales, obedece a intereses comerciales (Srnicek, 2018) que se limitan a gustos e intereses de los usuarios en sus recorridos por las redes y que pueden rastrearse como datos de búsquedas, frecuencias de acceso a determinados contenidos o usos de paquetes y aplicaciones. Esto, sin duda, representa potencialidades de ofertas de bienes y servicios. Aunque la interacción educativa pueda no ser el objeto central de las grandes empresas dueñas de las plataformas, el mundo educativo representa usuarios o clientes potenciales para sus productos.

Para ampliar un poco este argumento hay que remitirse al contexto tecnológico mercantil. Mucho de lo que hoy conocemos como personalización en los entornos digitales (van Dijck, 2016) tiene que ver con la construcción de tendencias que, como datos, puedan venderse a las entidades interesadas para ampliar su nicho de oferta de bienes y servicios. De ahí que, para cada persona, haya una oferta publicitaria particular cuando navega en internet. Para ello, basta contar con la asociación de cuentas de correo o perfiles virtuales para el acceso a las plataformas, condición que también tienen las educativas. Esto hace que sea fácilmente rastreable la actividad de cada quién y que se puedan construir ideas sobre sus gustos o intereses dentro y fuera de entornos educativos. Esta información se conecta fácilmente y permite construir un sistema de vigilancia totalitario sin que pueda advertirse o resistirse.

Ahora bien, en el ámbito educativo, este asunto tiene matices diferentes. En general, estas plataformas no incluyen anuncios u ofertas comerciales, pero estos últimos se encuentran dentro de las aplicaciones o paquetes que los estudiantes requieren para desarrollar sus actividades. Hay instituciones educativas que tienen vínculos comerciales con empresas tecnológicas mediante cuentas de correo o paquetes ofimáticos (Eastman; Hansen, 2021), por lo que los usuarios

o clientes de dichas instituciones deben asumir el uso y la oferta comercial que ofrece una empresa tecnológica determinada, sin opciones adicionales.

Esta forma discreta de forzar el uso de aplicativos o paquetes determinados hace que los datos de los usuarios se expongan a la monetización, publicidad y venta (Marachi; Quill, 2020; Williamson *et al.*, 2020). En consecuencia, el entorno educativo no protege frente al circuito del mercado de oferta, lo cual, dado el volumen de personas que puede hacer parte de una institución educativa, es un nicho de mercado nada despreciable.

Veamos dos ejemplos. Moodle®, uno de los medios que se usa mayormente por su carácter abierto y no comercial, se presenta como "plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionarle a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados" (Acerca de Moodle, 2022).

En su página oficial mencionan que "Moodle está construido por el proyecto Moodle, que está dirigido y coordinado por el Cuartel General Moodle, que está soportado financieramente por una red mundial de cerca de 80 compañías de servicio Moodle Partners" (Acerca de Moodle, 2022). En este caso, cabría preguntarse ¿cuáles son esas 80 compañías? y si esas compañías o sus aliadas pueden acceder a la información de los usuarios en algún momento y bajo circunstancias específicas, ¿hasta dónde ese sistema seguro y único nos protege de la minería de datos en la red?

En el caso de Microsoft, una empresa ampliamente difundida que se ocupa de la venta de soluciones tecnológicas a diversas empresas, se encuentra una declaración de privacidad que señala:

> Microsoft recopila sus datos, a través de nuestras interacciones con usted y con nuestros productos, con diversos propósitos descritos a continuación, incluyendo el operar con efectividad y ofrecerle las mejores experiencias con nuestros productos. Algunos datos los facilitan directamente, por ejemplo, cuando crea una cuenta de Microsoft, administra las licencias de la organización, envía consultas de búsqueda de Bing, registra un evento de Microsoft, habla con un comando de voz a Cortana, carga un documento en OneDrive, se registra en Microsoft 365 o contacta con nosotros para obtener soporte técnico. Algunos de ellos los obtenemos recopilando datos sobre sus interacciones, su uso y sus experiencias en relación con nuestros productos y comunicaciones. (Microsoft, 2023)

Más adelante aparece:

> Microsoft utiliza los datos que recopilamos para proporcionarle experiencias enriquecidas e interactivas. En particular, usamos los datos para:
>
> - Proporcionar nuestros productos, lo que incluye la actualización, protección y solución de problemas, así como facilitar soporte técnico. También incluye compartir datos, cuando sea necesario para proporcionar el servicio o realizar las transacciones que solicite.
> - Mejorar y desarrollar nuestros productos.
> - Personalizar nuestros productos y hacer recomendaciones.
> - Anunciarle y comercializarle, lo que incluye el envío de comunicaciones de carácter promocional, publicidad dirigida y presentarle ofertas relevantes.
> - También usamos los datos para operar nuestro negocio, lo que incluye analizar nuestro rendimiento, cumplir con nuestras obligaciones legales, desarrollar nuestra capacidad de trabajo y realizar investigación.
>
> Con esta finalidad, combinamos los datos que recopilamos de diferentes contextos (por ejemplo, de su uso de dos productos de Microsoft) u obtenemos de terceros para ofrecerle una experiencia más agradable, coherente y personalizada, para tomar decisiones empresariales informadas, y con otros fines legítimos. (Microsoft, 2023)

Valdría la pena preguntar por cuáles son esos *otros fines legítimos* y quién los legitima.

En la práctica, la articulación entre los dos sistemas de los ejemplos que presentamos podría funcionar de la siguiente manera. Supongamos que un estudiante debe realizar una tarea en su programa de formación y, para ello, accede a la plataforma institucional que tiene todos sus datos personales desde su cuenta de usuario. Desde allí puede ingresar a una *suite* ofimática auspiciada por la institución educativa para realizar su tarea, de modo que sus datos y acciones ahora son visibles para la empresa tecnológica que maneja dicha *suite*, pues la universidad tiene la licencia con esta. Así, un estudiante deviene cliente de esta empresa en tanto sigue visible como un usuario definido, identificado y cuyas acciones, incluso por fuera de las *tareas institucionales*, serán fácilmente rastreables y datificables bajo su nombre de usuario.

De acuerdo con lo anterior, no es de extrañar que los clientes potenciales de paquetes ofimáticos estén asegurados desde las etapas educativas iniciales, ya que desde la escuela se va vinculando a las personas con unas ciertas marcas o paquetes específicos (Eastman; Hansen, 2021), lo que genera un hábito y un conocimiento de los aplicativos. En suma, el espacio educativo resulta ser la

puerta de ingreso a perfiles y usuarios que representan fuentes de información realmente significativas para generar ofertas comerciales. Este tipo de situaciones relativas a la datificación en la educación tiene un componente importante en relación con el manejo de los datos derivados de los estudiantes en las plataformas institucionales. Desde la perspectiva docente, los datos que generan las plataformas son bastante reducidos y poco significativos si se considera que esta información se remite principalmente a frecuencias de ingreso, números de clics o lapsos de permanencia en los entornos educativos.

Pero veamos lo que pasa con el tiempo en los espacios educativos. Si por ejemplo un estudiante tiene tiempos de duración más amplios en un foro de una actividad que en otro, o en un curso frente a otro, debe haber algo que motive esta conducta. Sin embargo, las razones y las interpretaciones de la permanencia pueden ser diversas. Es posible que en una actividad la persona hubiera tenido más tiempo disponible por sus ocupaciones o espacios de dedicación al estudio y no necesariamente porque hubiera un elemento de mayor interés en esta.

De hecho, puede ser que la persona tuviera la plataforma abierta y *activa,* pero estuviera realizando otra tarea que nada tenía que ver con sus estudios. En consecuencia, todas aquellas aproximaciones o generalizaciones que puedan hacerse con base en los datos de la plataforma requerirían, sin duda, un análisis posterior detallado (Williamson *et al.*, 2020) para conocer los contextos tras las (inter)acciones y tiempos en esta. El dato frío en sí mismo difícilmente puede llegar a ser la base de una generalización o de la toma de decisiones frente al tipo de actividades o contenido que se desarrolla en un curso.

Las universidades que manejan sus procesos y ofertas académicas mediante plataformas tecnológicas establecen sistemas de información que les permiten, en teoría, rastrear las actividades y cursos bajo la idea loable de conocer y mejorar permanentemente su propia visión de la educación (Zeide, 2019). Pero, como hemos indicado, pensar que la datificación puede servir como base para tomar decisiones en materia pedagógica o didáctica genera riesgos importantes toda vez que la práctica educativa, en tanto fenómeno social, es difícilmente estandarizable o generalizable. De hecho, varios estudios han mostrado la ineficacia pedagógica de los *meros datos* (Gobo, 2004; Pérez, 2021; Rozo: Rueda, 2022).

Veamos de manera un poco más detallada como puede manifestarse este capitalismo en las instituciones de educación superior. Estas cada vez cuentan con menos apoyo del Estado y requieren ser, en gran medida, autosostenibles (Ardila, 2011; Vega; 2011), esto es, que en su financiamiento haya recursos derivados de su propia gestión frente a la venta de bienes y servicios para suplir el presupuesto que requieren para su funcionamiento (Ministerio de Educación Nacional, 2022), condición que las empresas detrás de las plataformas

tecnológicas saben aprovechar para presentar sus servicios como una vía para el mejoramiento de la educación que, según ellas, se traduce en mayores índices de matrícula o de venta de servicios, y que representa mayores ingresos para las instituciones.

En teoría, esta plataformización debe apoyar las cuatro tareas centrales que realizan las universidades: docencia, investigación, extensión y gestión educativa. Tareas que requieren que los equipos docentes trabajen en jornadas extendidas y deban elaborar propuestas investigativas de menor alcance y en menor tiempo a fin de cumplir con las exigencias institucionales que demandan acciones en otros campos como la extensión, donde además se pueden obtener recursos financieros.

Esto se produce en medio de una precarización docente (Carrizo, 2012; Colak; Altinkurt, 2022; Kuenzer, 2022; Vega, 2015) en la que aparece una lógica que demanda generar mayores ingresos a costa de la afectación sobre la dedicación de los docentes en actividades de investigación y de docencia, pero privilegiando los servicios que se ofrecen en las plataformas. Esta precarización, en términos de la organización de la universidad plataformizada, deslocaliza la labor docente (Castillo, 2022) como modo de producción técnica haciendo que docentes y estudiantes adecúen sus propios espacios para cumplir con sus actividades, lo que, en parte, traslada costos hacia los primeros (Tosca, 2022), quienes deben asumir pagos de redes, energía y equipos para cumplir con aquello para lo que fueron contratados. El tiempo también se expande, pues la actividad docente se realiza en horarios adicionales a los de la jornada laboral visible y remunerada. Tiempos que riñen con los del descanso y el esparcimiento familiar o personal.

De acuerdo con lo anterior, estamos ante una organización de la producción académica plataformizada y datificada que permite tener control de la actividad docente aún fuera de los espacios institucionales. De hecho, en algunas universidades se ha asumido el uso de sistemas de identificación biométrica o *proctoring* (Bayne *et al.*, 2020; Jarke; Breiter, 2019; Manolev; Sullivan; Slee, 2019) dirigidos a asegurar la presencia permanente de las y los docentes frente a las pantallas, controlando incluso los posibles distractores o desvíos de la atención de estos en los tiempos institucionales de trabajo. Esta tendencia es una forma de vigilancia de un calibre mayor y frente a la cual hay bastantes dudas relativas a su efectividad y alcances (Beetham *et al.*, 2022).

Esta situación está íntimamente ligada con los modos de regulación. Si bien la plataforma educativa sirve como un espacio de control (Bayne *et al.*, 2020; Jarke; Breiter, 2019; Manolev *et al.*, 2019) y datificación sobre las acciones de estudiantes, también lo hace para las acciones de docentes. La regulación del tipo de interacción docente y el control de este, así como de las actividades sujetas

a aplicativos que registran los tiempos y el cumplimiento con los productos pactados hacen parte de una no muy nueva perspectiva institucional de control sobre los empleados. Una buena forma de recrear en el entorno del control lo que Dussel (2011) denominó *vino viejo en odres nuevos*.

No obstante, la regulación deviene de espacios múltiples y diversos en la universidad plataformizada. No solo los sistemas de control de horario o de seguimiento a los accesos y actividades en plataforma funcionan para estos fines. También los planes de mejoramiento, operativos y de gestión hacen parte de las herramientas plataformizadas para hacer seguimiento y vigilancia estricta a la labor docente. Los maestros deben cumplir a cabalidad con lo prometido, aunque para ello deban trabajar tiempos adicionales a los de sus jornadas, todo bajo los discursos de la eficiencia, la eficacia y la productividad en la gestión institucional.

En suma, la datificación y plataformización de la educación superior bajo la idea de la innovación actualizaron viejas prácticas de vigilancia y control en medio de una precarización generalizada de la labor docente y de una nueva lógica de formación que ahora posibilita la extracción y explotación de datos, entre otras.

Reflexiones finales y líneas futuras de trabajo

En el presente escrito nos propusimos ofrecer un panorama amplio sobre la plataformización y la datificación como dos fenómenos que se articulan al actual capitalismo cognitivo y a su lógica economicista en el campo de la educación superior que pueden evidenciarse con mayor fuerza en los programas de educación virtual o en línea. Estos dos fenómenos deben formar parte de las discusiones académicas como expresiones de una racionalidad tecnológica específica, predominante en el actual capitalismo cognitivo.

Inicialmente, planteamos que la plataformización de la educación superior resulta ser un proceso más amplio que el uso de plataformas educativas en los programas de formación y que amerita consideraciones profundas en cuanto a las prácticas e interacciones que derivan de la presencia de sistemas automatizados para regular o administrar los procedimientos y acciones educativas. Así, sugerimos como una línea de discusión necesaria la reflexión sobre las variaciones y matices que pueden tomar las funciones básicas de la universidad como institución del saber y su autonomía, ahora bajo la participación de nuevos actores derivados de las empresas subsidiarias y propietarias de las plataformas que controlan el manejo masivo de los datos.

No obstante, somos conscientes de que cada tipo de plataforma tiene sus variantes y formas de entender las prácticas. En consecuencia, el objeto de este escrito fue presentar un panorama amplio de algunas acciones derivadas de la plataformización, sin proponer que todas actúan de la misma forma ni que sus alcances y modos de proceder sean iguales. Comprendemos que hay distintos tipos y que, de acuerdo con su programación y adecuación para el uso de datos, pueden tener efectos diversos. Por esto, nos interesa hacer un llamado a los tomadores de decisiones, a las autoridades académicas y a los equipos docentes para realizar investigaciones que muestren, desde la evidencia empírica, los matices que toma la plataformización en escenarios diversos y con la implementación de plataformas diferentes.

A partir de esta plataformización, vinculamos la datificación como un fenómeno menos visible y más discreto que convierte cada interacción en datos cuantificables y rastreables. A ambos los consideramos interrelacionados en la lucha por el control de la información en el actual capitalismo cognitivo. No es necesario repetir los principales argumentos de estos debates, más allá del hecho de que el control y la vigilancia digital abren la puerta a nuevas formas de seleccionar, clasificar, elaborar perfiles, segregar y, por tanto, clasificar a las personas, lo que, una vez más, refuerza las desigualdades existentes y genera nuevas desventajas sociales (Prodnik *et al.*, 2022).

Por ello, consideramos de gran importancia realizar investigaciones en el campo que den cuenta de estas transformaciones mediadas por la datificación de la educación. Las pretensiones del pensamiento tecnocrático de convertir las acciones y prácticas educativas en datos manejables y predictibles reducen la riqueza y la complejidad de la formación en aras de la automatización educativa, bajo la premisa de que todo comportamiento se puede interpretar como un dato que, a su vez, puede manejarse por sistemas informáticos; asunto nada despreciable y bastante inquietante a la vista de los actuales desarrollos de la inteligencia artificial.

Argumentamos también que estos procesos no son ajenos a la tendencia de las universidades a buscar más recursos y generar más ganancias, situación que va de la mano de aspectos como la precarización de la labor docente; la masificación de la educación en cursos en línea masivos y abiertos (Massive Online Open Courses - MOOC) y otras plataformas tecnológicas, y de la explotación académica en términos de la producción intelectual a costos mínimos para cumplir e incrementar los indicadores institucionales.

Sin embargo, la minimización que supone la datificación enfrenta una paradoja en el campo educativo, pues si con algo tiene que ver el hecho pedagógico es con la ampliación de fuentes de sentido, así como con la capacidad para

comprender la multiplicidad de factores que configuran las prácticas sociales (Latour, 2008). Estas reflexiones críticas no implican rechazar totalmente el uso de las tecnologías y de las actuales plataformas. Queremos ver en los desarrollos tecnológicos el efecto fármaco.

No cabe duda de que tecnologías de distinto tipo pueden servir a los medios democráticos a reducir el trabajo humano repetitivo o pesado y las desigualdades y contribuir a la mejora general de la calidad de vida. De acuerdo con Prodnik *et al*. (2022), esto presupone una reimaginación fundamental de cómo se hacen, para qué y con qué fines, lo cual debe sumarse a discusiones y acciones que acompañen las luchas políticas por la democracia y la justicia social de la mano con quienes ostentan el control y la propiedad de estos sistemas tecnológicos. En otras palabras, esto presupone unas relaciones sociales que van más allá de las impuestas por el capitalismo y su nueva etapa de la plataformización y la datificación.

Somos conscientes de que este texto carece de fuentes empíricas o de un estudio en profundidad que dé cuenta de estas transformaciones de manera detallada. Por eso, nos interesa dejar planteados algunos cuestionamientos: ¿cuáles son las nuevas formas de expropiación del tiempo y la productividad docente?, ¿cuáles son los intereses y las implicaciones que tiene el manejo de *big data* o *blockchains* en los procesos académicos?, ¿qué implica para la autonomía universitaria esta nueva forma de manejo de datos que se nos presenta *amigable* y como una salida salvacionista frente los problemas económicos y de sostenibilidad de los sistemas de educativos superiores públicos? Más aún, ¿cómo entender la educación pública en un nuevo contexto de datificación?

A manera de proyección a futuro, consideramos importante iniciar trabajos de seguimiento y recolección de datos empíricos para reunir experiencias e intentar dar algunas respuestas a estas preguntas. Especialmente, sobre la idea de mostrar, desde la evidencia, las variaciones que pueden tomar la plataformización y la datificación en sistemas universitarios públicos y privados, e incluso entre países de la región donde pueden haber algunas diferencias normativas y procedimentales en torno a las formas en que se comprenden y se manifiestan las prácticas educativas en las que el uso de plataformas y el manejo de los datos son protagonistas y afectan de diversas maneras la autonomía universitaria y sus apuestas educativas y pedagógicas.

Referencias

1. Abella, Víctor; Rodríguez, Sonia; Delgado, Vanesa; Ausín, Vanesa (2023). *Datificación educativa: el futuro digital del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Trabajo presentado en XXV Congreso Internacional EDUTEC, Universidad de Sevilla, Palma de Mallorca, España.
2. Acerca de Moodle (2022). *Moodle*. Recuperado de https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle
3. AlJarrah, Abeer; Thomas, Michael; Shehab, Mohamed (2018). Investigating Temporal Access in a Flipped Classroom: Procrastination Persists. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*(1), 1-18. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0083-9
4. Ardila, Yenny (2011). *Algunas implicaciones de la autofinanciación en la educación superior pública: el caso de la Universidad Nacional de Colombia* [Tesis de doctorado]. Recuperado de https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/7006/Tesis_Yenny_Ardila_Chaparro.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. Bariggi, Mónica (2022). *Plataformización de la educación: transformación del aula, currículum, docentes y alumnos*. Trabajo presentado en IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, Universidad de La Plata, La Plata, Argentina.
6. Bayne, Siân; Evans, Peter; Ewins, Rory; Knox, Jeremy; Lamb, James; Macleod, Hamish…; Sinclair, Christine (2020). *The Manifesto for Teaching Online*. Cambridge: MIT Press.
7. Bazan, Sonia; Devoto, Eduardo (2013). La didáctica no es un árbol: didáctica general y didácticas específicas. Entrevista a Alicia Camilloni. *Revista de Educación,* 6, 13-34. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/750/789
8. Beetham, Helen; Collier, Amy; Czerniewicz, Laura; Lamb, Brian; Lin, Yuwey; Ross, Jen…; Wilson, Anna (2022). Surveillance Practices, Risks and Responses in the Post Pandemic University. *Digital Culture & Education, 14*(1), 16-37. Recuperado de https://www.digitalcultureandeducation.com/volume-14-1
9. Cabrales, Omar; Díaz, Vianney (2020). Los efectos de la comercialización de la educación superior en las trayectorias laborales de los docentes universitarios colombianos. *Roteiro, 45*, 1-26. https://doi.org/10.18593/r.v45i.23294

10. Carrizo, Gabriel (2012). Discurso, neoliberalismo y educación: la precarización laboral de los docentes. Revisando los 90. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, *6*(1), 196-202. Recuperado de https://intersticios.es/article/view/9554/6801

11. Castelao, Isaura (2021). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina. *Educação e Pesquisa, 47,* 1-24. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232882

12. Castelao, Isaura (2024). Gubernamentalidad neoliberal *soft*: el caso de la educación superior pública en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 15*(42), 79-100. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1665

13. Castells, Manuel (2000). *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.

14. Castillo, Didimo (2022). Modelo de desarrollo, precariedad laboral y nuevas desigualdades sociales en América Latina. *Revista CEPAL, 136,* 47-64. Recuperado de https://hdl.handle.net/11362/47860

15. Colak, Ibrahim; Altinkurt, Yahya (2022). The Precarization of Educational Labor: The Examination of Teachers' Job Insecurity Perceptions. *Educational Process: International Journal, 11*(2), 60-95. https://dx.doi.org/10.22521/edupij.2022.112.4

16. Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Santiago de Chile: CEPAL/Unesco. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

17. Corsani, Antonella; Lazzarato, Maurizio (2002). Le revenu garanti comme processus constituant. *Multitudes*, 10, 177-185. Recuperado de https://www.cairn.info/revue-multitudes-2002-3-page-177.htm

18. Dencik, Lina; Jansen, Fieke; Metcalfe, Philippa (2018). A Conceptual Framework for Approaching Social Justice in an Age of Datafication. *DATAJUSTICE Project.* Recuperado de https://datajusticeproject.net/2018/08/30/a-conceptual-framework-for-approaching-social-justice-in-an-age-of-datafication/

19. Dussel, Inés (2011). ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. Trabajo presentado en vi Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital, Santillana, Buenos Aires, Argentina.

20. Dussel, Inés (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE, 51,* 31-48. https://doi.org/10.34096/iice.n51.11333

21. Dussel, Inés; Ferrante, Patricia; Pulfer, Darío (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351-364), compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer. Buenos Aires: UNIPE.

22. Eastman, Nicholas; Hansen, Ethan (2021). Classroom Exchanges: Big Data and the Commodification of Educational Communication. *Education and Culture, 37*(1), 76-93. Recuperado de https://muse.jhu.edu/article/836234

23. Esteves, Edurne; Pacheco, Marcela (2023). Plataformas digitales en la universidad: performatividad e identidades educativas. *Ciencia, Docencia y Tecnología, 34*(69), 1-15. https://doi.org/10.33255/3469/1604

24. Evans, David (2003). Some Empirical Aspects of Multi-sided Platform Industries. *SSRN Electronic Journal, 2*(3), 191-209. https://doi.org/10.2202/1446-9022.1026

25. Evans, David S.; Schmalensee, Richard L. (2016). *Matchmakers: The New Economics of Multisided Platforms*. Boston: Harvard Business Review Press.

26. Fehrman, Sarah; Watson, Sunnie (2021). A Systematic Review of Asynchronous Online Discussions in Online Higher Education. *American Journal of Distance Education, 35*(3), 200-213. https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1858705

27. Fernández, Jaime; Domínguez, Judith; Martínez, Patricia (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por COVID-19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, 7*(14), 87-110. Recuperado de https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212

28. Ferrada, Victoria; González, Nicolás; Ibarra, Marco; Ried, Aldo; Vergara, Danalla; Castillo, Franklin (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos,* 6, 144-168. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715

29. Forero, Ximena (2022). El papel de la interacción en la educación superior: hacia modelos pedagógicos más flexibles. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 134-148. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2363

30. Galcerán, Monserrat (2007). Reflexiones sobre la reforma de la universidad en el capitalismo cognitivo. *Nómadas, 27,* 86-97. Recuperado de https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_27/27_7G_Reflexiones-sobrelareformadelaUniversidad.pdf

31. Gobo, Giampietro (2004). Sampling, Representativeness and Generalizability. En *Qualitative research practice* (pp. 435-456), editado por Clive Seale; Giampietro Gobo; Jaber Gubrium; David Silverman. Londres: SAGE.

32. González-Gallego, Isidoro (2010). Prospectiva de las didácticas específicas, una rama de las ciencias de la educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 49*(1), 1-31. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.49-Iss.1-Art.2

33. Hillman, Velislava (2022). Data Privacy Literacy as a Subversive Instrument to Datafication. *International Journal of Communication, 16,* 767-768. Recuperado de https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/17639/3675

34. Jandric, Petar; Hayes, Sarah (2021). The Blockchain University: Disrupting "Disruption"? En *Conceptualizing and Innovating Education and Work with Networked Learning. Research in Networked Learning* (pp. 159-170), editado por Nina Dohn; Jens Hansen; Stig Hansen; Ryberg Thomas; Marteen de Laat. Swam: Springer.

35. Jarke, Juliane; Breiter, Andreas (2019). Editorial: The Datafication of Education. *Learning, Media and Technology, 44*(1), 1-6. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1573833

36. Jarquín-Ramírez, Mauro; Díez-Gutiérrez, Enrique (2023). Google en Iberoamérica: expansión corporativa y capitalismo digital en educación. *Revista Española de Educación Comparada,* 42, 240-260. https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34322

37. Khan, Shakir; Alqahtani, Salinah (2020). Big Data Application and its Impact on Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15*(17), 36-46. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i17.14459

38. Kuenzer, Zeneida (2022). La precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible. *Paradigma, 43*(3), 75-92. https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2022.p75-92.id1261

39. Kumar, Priya; Vitak, Jessica; Chetty, Marshini; Clegg, Tamara (2019). The Platformization of the Classroom: Teachers as Surveillant Consumers. *Surveillance & Society, 17*(1/2), 145-152. http://dx.doi.org/10.24908/ss.v17i1/2.12926

40. Laffaye, Sebastian (2008). La crisis financiera: origen y perspectivas. *Revista del CEI*, 13, 43-63. Recuperado de https://cancilleria.gob.ar/userfiles/ut/revista13.pdf

41. Leurs, Koen; Shepherd, Tamara (2017). Datafication & Discrimination. En *The Datafied Society: Studying Culture Through Data* (pp. 211- 234), editado por Mirko Schäfer; Karin van Es. Amsterdam: Amsterdam Press.

42. Li, Ming; Yu, Zhonggen (2022). Teachers' Satisfaction, Role, and Digital Literacy During the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, *14*(3), 1-19. https://doi.org/10.3390/su14031121

43. López, Juan; Pérez, Isarelis; Lalama, José (2017). Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Dominio de las Ciencias*, *3*(3), 1290-1308. Recuperado de https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/542

44. Manolev, Jamie; Sullivan, Anna; Slee, Roger (2019). The Datafication of Discipline: ClassDojo, Surveillance and a Performative Classroom Culture. *Learning, Media and Technology*, *44*(1), 36-51. https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1558237

45. Marachi, Roxana; Quill, Lawrence (2020). The Case of Canvas: Longitudinal Datafication Through Learning Management Systems. *Teaching in Higher Education*, *25*(4), 418-434. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1739641

46. Martin, Florence; Ritzhaupt, Albert; Kumar, Swapna; Budhrani, Kiram (2019). Award-Winning Faculty Online Teaching Practices: Course Design, Assessment and Evaluation, and Facilitation. *The Internet and Higher Education*, *42*, 34-43. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.001

47. Microsoft (2023). *Declaración de privacidad de Microsoft*. Recuperado de https://privacy.microsoft.com/es-mx/privacystatement

48. Ministerio de Educación Nacional (2022). *Financiación de la educación superior*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-235797.html

49. Montero, René (2023). "Mañana envío mis aportes". Colaboración y participación entre estudiantes en cursos virtuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *53*(1), 313-338. https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.528

50. Montero, René; Kalman, Judith (2018). Construcción de la flexibilidad en una universidad colombiana pública a distancia con modalidad virtual. *Revista de Educación a Distancia* (RED), 58, 1-26. http://dx.doi.org/10.6018/red/58/8

51. Morozov, Evgeny (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires: Katz.

52. Naim, Arshi (2022). Relevance of Online Learning in Higher Education. *American Journal of Pedagogical and Educational Research, 1,* 21-34. Recuperado de https://americanjournal.org/index.php/ajper/article/view/36

53. Neuwirth, Lorenz; Jović, Svetlana; Mukherji, Runi (2021). Reimagining Higher Education During and post COVID-19: Challenges and Opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education, 27*(2), 141-156. https://doi.org/10.1177/1477971420947738

54. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco (2021). *AI and Education: A Guidance for Policymakers*. Paris: Unesco.

55. Ostendorf, Annette; Thoma, Michael (2022). Demands and Design Principles of a "Heterodox" Didactics for Promoting Critical Thinking in Higher Education. *Higher Education, 84*(1), 33-50. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00752-1

56. Pangrazio, Luci; Stornaiuolo, Amy; Nichols, Philip; Garcia, Antero; Philip, Thomas (2022). Datafication Meets Platformization: Materializing Data Processes in Teaching and Learning. *Harvard Educational Review, 92*(2), 257-283. https://doi.org/10.17763/1943-5045-92.2.257

57. Pedró, Francesc (2023). Promise and Perils of the Platformization of Higher Education. En *The New Digital Education Policy Landscape. From Education Systems to Platforms* (pp. 165-190), editado por Cristobal Cobo; Axel Rivas. Nueva York: Routledge.

58. Pérez, Miller (2021). *Códigos, técnicas y ejercicios de la educación superior en modalidad virtual* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

59. Poell, Thomas; Nieborg, David; Van Dijck, José (2019). Platformisation. *Internet Policy Review, 8*(4), 1-19. https://doi.org/10.14763/2019.4.1425

60. Prodnik, Jernej (2021). Algorithmic Logic in Digital Capitalism. En *AI for Everyone? Critical Perspectives* (pp. 203-222), editado por Pieter Verdegen. Londres: University of Westminster Press. https://doi.org/10.16997/book55.l

61. Prodnik, Jernej; Monti, Carolina; Perrone, Ignacio; Cafassi, Emilio; Yansen, Guillermina (2022). La lógica algorítmica del capitalismo digital. *Revista Hipertextos, 10*(18), e055. https://doi.org/10.24215/23143924e055

62. Proto, Fernando (2018). Universidad pública S.A. Necolonialismo extractivista del conocimiento científico en la época del capitalismo cognitivo. *FAIA, 7*(31), 96-123. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6800038.pdf

63. Ricaurte, Paola (2019). Data Epistemologies, the Coloniality of Power, and Resistance. *Television & New Media, 20*(4), 350-365. https://doi.org/10.1177/1527476419831640

64. Rivera-Vargas, Pablo; Jacovkis, Judith; Raffaghelli, Juliana (2024). Presentación sección especial: Plataformas digitales y datificación en el sistema educativo. Posibilidades y desafíos. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 87, 1–9. https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3209

65. Rozo, Claudia; Rueda, Rocío. (2022). Educación superior en el contexto de la digitalización: retos, tensiones y posibilidades pedagógicas. *Nómadas, 56*, 173—191. https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a9

66. Rueda, Rocío (2008). Cibercultura/es: capitalismo cognitiu i cultura. *Temps d' Educació*, 34, 251-264. Recuperado de http://www.publicacions.ub.edu/refs/indices/06977.pdf

67. Rueda, Rocío (2012). Sociedades de la información y el conocimiento: tecnicidad, *pharmakon* e invención social. *Nómadas*, 36, 43-55. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1051/105124264004.pdf

68. Rueda, Rocío (2015). Redes sociales digitales: de la presentación a la programación del yo. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 78, 71-102. Recuperado de https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/116/202

69. Rueda, Rocío (2020). La pregunta por la subjetividad y las tecnologías de la escritura. En *El método en discusión* (pp. 85-108), coordinado por Alexander Ruiz; Ancizar Narváez. Bogotá: UPN.

70. Rueda, Rocío; Ramírez, Ana; Bula, Germán (Eds.) (2015). Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. Conversaciones y re(di)sonancias. Bogotá: UPN. Recuperado de http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7845/librocibercultura%2C%20capitalismo%20cognitivo%20y%20educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

71. Rujas, Javier; Feito, Rafael (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 14*(1), 4-13. https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273

72. Salcedo, Javier (2017). *Reformas educativas y modos de subjetivación de docentes universitarios. Caso Universidad de La Salle* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

73. Sánchez, Alberto; Martín, Judith (2021). Educación y TIC: entre medios y fines. Una reflexión post-crítica. *Educação & Sociedade, 42*, 1-14. https://doi.org/10.1590/ES.239802

74. Sánchez, Ángel; Mendieta, Adrián; Arguedas, Raquel (2023). *El sector financiero en la era digital. Datos, digitalización y descentralización: las 3d de la nueva banca*. Madrid: UNED.

75. Sánchez, Haydee; García, Luis (2019). Interacción y comunicación en entornos virtuales. Claves para el aprendizaje a distancia en estudios de postgrado. *Educación Superior, 18*(28), 83-93. https://doi.org/10.56918/es.2019.i28.pp83-93

76. Schenone, Mariana (2020). *La plataformización de la educación* [Tesis de maestría]. Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina.

77. Selwyn, Neil (2019). What's the problem with learning analytics? *Journal of Learning Analytics, 6*(3), 11-19. https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3

78. Selwyn, Neil; Gašević, Dragan (2020). The Datafication of Higher Education: Discussing the Promises and Problems. *Teaching in Higher Education, 25*(4), 527-540. https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1689388

79. Srnicek, Nick (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.

80. Su, Feng (2022). The Datafication of Higher Education: Examining Universities' Conceptions and Articulations of 'Teaching Quality'. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 28*(1), 1-8. https://doi.org/10.1080/13603108.2022.2064933

81. Szwabowski, Oskar; Baron, Eunika; Cywiński, Aleksander; Gliniecka, Marta; Lib, Waldemar; Łuszczek, Krystof...; Warzocha, Tomasz (2022). A Story by Academic Teachers About Distance Education in the Time of Lockdown. *Cultural Studies Critical Methodologies, 22*(4), 396-406. https://doi.org/10.1177/15327086221094283

82. Tironi, Martín; Valderrama, Matías (2021). Descolonizando los sistemas algorítmicos: diseño crítico para la problematización de algoritmos y datos digitales desde el Sur. *Palabra Clave, 24*(3), e2432. https://doi.org/10.5294/pacla.2021.24.3.2

83. Tosca, Carlos (2022). Teletrabajo en el modelo híbrido: alternativa para las organizaciones. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío, 34*(2), 260-266. https://doi.org/10.33975/riuq.vol34n2.934

84. Trakunphutthirak, Ruangsak; Lee, Vincent (2021). Application of Educational Data Mining Approach for Student Academic Performance Prediction Using Progressive Temporal Data. *Journal of Educational Computing Research, 60*(3), 742-776. https://doi.org/10.1177/07356331211048777

85. Van Dijck, José (2016). *La cultura de la conectividad*. Buenos Aires: Siglo xxi.

86. Van Dijck, José (2020). Seeing the Forest for the Trees: Visualizing Plataformization and its Governance. *New Media & Society, 23*(9), 2801-2819. https://doi.org/10.1177/1461444820940293

87. Vargas, Esther (2017). La idea de universidad en vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía. *Revista Colombiana de Educación,* 72, 139-157. https://doi.org/10.17227/01203916.72rce137.155

88. Vega, Renán (2011). Contrarreforma educativa en Colombia. *Revista El Agora USB, 11*(2), 335-379. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748991005.pdf

89. Vega, Renán (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior.* Colombia: Ediciones Ocean Sur.

90. Vercellone, Carlo (2016). Capitalismo cognitivo y economía del conocimiento. Una perspectiva histórica y teórica. En *Capitalismo financiero y comunicación* (pp,17-50), coordinado por Francisco Sierra; Francesco Maniglio. Quito: CIESPAL.

91. Vollmer, Helmut; Klette, Kristi (2023). Pedagogical Content Knowledge and Subject Didactics–An Intercontinental Dialogue? En *Didactics in a Changing World: European Perspectives on Teaching, Learning and the Curriculum* (pp. 17-33), editado por Florence Ligozat; Kristi Klette; Jonas Almqvist. Cham: Springer International Publishing.

92. Walker, Verónica (2024). La precarización del trabajo docente universitario: apuntes para su conceptualización y abordaje en las agendas políticas y de investigación. *Entramados: Educación y Sociedad, 11*(16), 250-268. Recuperado de https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/odi7i7dsq

93. Williamson, Ben (2018). *Big data en educación: el futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Madrid: Morata.

94. Williamson, Ben (2019). Policy Networks, Performance Metrics and Platform Markets: Charting the Expanding Data Infrastructure of Higher Education. *British Journal of Educational Technology, 50*(6), 2794-2809. https://doi.org/10.1111/bjet.12849

95. Williamson, Ben; Bayne, Sian; Shay, Suellen (2020). The Datafication of Teaching in Higher Education: Critical Issues and Perspectives. *Teaching in Higher Education, 25*(4), 351-365. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811

96. Williamson, Ben; Macgilchrist, Felicitas; Potter, John (2023). Re-examining AI, Automation and Datafication in Education. *Learning, Media and Technology, 48*(1), 1-5. https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2167830

97. Zeide, Elana (2019). Robot Teaching, Pedagogy, and Policy. En *The Oxford Handbook of Ethics of AI* (pp. 789-804), editado por Markus Dubber; Frank Pasqueale; Sunit Das. Oxford: Oxford University Press.

98. Zuboff, Shoshana (1988). *In the Age of the Smart Machine: The Future of Work and Power*. Nueva York: Basic Books.

99. Zuboff, Shoshana (2015). Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization. *Journal of Information Technology*, *30*(1), 75-78. https://doi.org/10.1057/jit.2015.5

René Montero-Vargas

Doctor en Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) de México. Su área de interés se centra en temas relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en entornos digitales y las interacciones entre los actores educativos. Docente asociado de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Correo electrónico: rene.montero@unad.edu.co

Rocío Rueda-Ortiz

Profesora titular de cátedra del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Profesora cátedra de la Universidad de Tübingen, Alemania. Sus campos de trabajo tienen que ver con hipertextualidad y escrituras, configuración de subjetividades y entornos sociotécnicos, apropiación social de tecnologías y digitalización y sostenibilidad. Correo electrónico: rrueda@pedagogica.edu.co

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina Núm. 45 (enero-abril 2025)

¿Cómo rendimos en pandemia?: la influencia de la naturaleza del contenido y los pactos de colaboración en la evaluación en línea en una universidad chilena*

Carlos Rodríguez-Garcés[I], David Romero-Garrido[II], Denisse Espinosa-Valenzuela[III]

https://doi.org/10.18046/recs.i45.08

Cómo citar: Rodríguez-Garcés, Carlos; Romero-Garrido, David; Espinosa-Valenzuela, Denisse (2025). ¿Cómo rendimos en pandemia?: la influencia de la naturaleza del contenido y los pactos de colaboración en la evaluación en línea en una universidad chilena. *Revista CS*, 45 a08. https://doi.org/10.18046/recs.i45.08

Resumen: La emergencia por COVID-19 forzó el cambio hacia una educación virtual en todos los niveles, lo que implicó un gran desafío para las metodologías tradicionales de enseñanza y evaluación. Este artículo analizó estadísticamente el rendimiento de los estudiantes de una universidad pública chilena antes, durante y después del confinamiento, en asignaturas teórico-conceptuales y lógico-procedimentales, específicamente las impartidas entre los años 2019 y 2022. Los resultados mostraron que los estudiantes registraron mayores calificaciones y menores tasas de error y omisión en las evaluaciones en línea que en las tradicionales, siendo la asignatura de carácter lógico-procedimental la que obtuvo calificaciones más bajas en ambos formatos. A su vez, se argumentó que el plagio o los pactos de colaboración entre iguales no fueron garantía de mejor desempeño, pues su efectividad estuvo condicionada por la naturaleza del contenido, las características del instrumento de evaluación y la calidad del conocimiento distribuido al interior del grupo.

Palabras clave: proceso de aprendizaje, evaluación, educación a distancia, enseñanza superior

---

* Artículo de investigación en concordancia con las líneas de investigación del Centro de Investigación Educativa (CIDCIE) y financiado por la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Artículo de investigación recibido el 12.10.23 y aceptado el 08.04.25.

I. Universidad del Bío-Bío (Chillán, Chile)

II. Universidad del Bío-Bío (Chillán, Chile)

III. Universidad del Bío-Bío (Chillán, Chile)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

How did we perform during the pandemic? The influence of content nature and collaborative covenants on online assessment

Abstract: The emergence of COVID-19 forced the change towards virtual education at all levels and implied a great challenge for traditional teaching and evaluation methodologies. This article statistically analyzes the performance of students at a Chilean public university before, during, and after confinement in theoretical-conceptual and logical-procedural subjects, specifically those taught between 2019 and 2022. Results show that, in online evaluations, students obtained higher grades and lower error and omission rates than in traditional evaluations; the logical-procedural subject obtained the lowest grades in both formats. It is argued that plagiarism or peer collaboration pacts are no guarantee of better performance, since their effectiveness is conditioned by the nature of the content, the characteristics of the evaluation instrument, and the quality of the knowledge distributed within the group.

Keywords: Learning Processes, Evaluation, Distance Education, Higher Education

Introducción

El confinamiento y las cuarentenas obligatorias instauradas por la pandemia causaron un cambio significativo en la forma en que se impartía la educación en todo el mundo, obligando a la comunidad educativa a enfrentar situaciones de excepcionalidad sin precedentes para responder con agilidad a la emergencia sanitaria mundial causada por la COVID-19. Para el sistema educativo en todos sus niveles, el gran desafío consistió en asegurar el derecho fundamental a la educación y mantener la continuidad de la enseñanza, adaptando rápidamente modos de aprendizaje en línea (Cabezas *et al.*, 2022; Cáceres-Muñoz; Jiménez; Martín-Sánchez, 2020).

La educación no presencial, soportada íntegramente por sistemas digitales, flexibilizó y dio ubicuidad a los procesos de enseñanza, a la vez que brindó autonomía al estudiante, generando un espacio de interacción sincrónica o asincrónica, particularmente entre iguales (Andriah; Faizal, 2021; Barberá, 2016; Copado, 2022; García, 2021; Hodges; Moore; Lockee; Trust; Bond, 2020; Kearsley, 1999; Portillo; Castellanos; Reynoso; Gavotto, 2020; Traxler, 2018). En la medida en que se prescindió de las coordenadas tiempo-espacio de los modelos tradicionales de enseñanza, se facilitó el acceso masivo a los servicios educativos, el cual, una vez superados los problemas de infraestructura tecnológica y conectividad, posibilitó la garantía del principio de educación como derecho (Castaman; Rodrigues, 2020; Contreras; Méndez, 2015; Umaña-Mata, 2020).

No obstante, este tipo de educación también implicó una ruptura con el rol y funciones tradicionales del docente, lo que tensionó los modelos de enseñanza-aprendizaje más clásicos, ya que adquirieron relevancia las competencias digitales en el uso de tecnologías educativas, el manejo de diseños curriculares adaptados y una transformación del rol docente como ente facilitador de un aprendizaje en el que el estudiante tomó el control al hacerse cargo de su propio proceso, en un espacio de autonomía y sin su tradicional supervisión, lo que generó particular tensión e incertidumbre en la evaluación (Atarama, 2020; Gómez; Benítez; García, 2022; Morales; Nova, 2021; Moreno; Bravo; Burgos; Grijalva, 2021; Sánchez; Sánchez; Palomino; Verges, 2021; Umaña-Mata, 2020).

Asignar una calificación supuso, además de dar cuenta de la efectividad de la intervención pedagógica, la constatación de los aprendizajes de los estudiantes a través de determinados dispositivos evaluativos a los que se les presuponen condiciones de pertinencia, rigor y objetividad, atributos difíciles de alcanzar, de allí la consustancial complejidad que entró el acto evaluativo.

Los entornos virtuales acentuaron dicha complejidad e hicieron perder rigor a la calificación como expresión del real nivel de dominio que el estudiante tenía sobre la unidad o materia objeto de evaluación. La educación en línea instaló condiciones particulares de autonomía en las que este definió, en gran medida, qué, cuánto, dónde, cómo y con quién estudiar (Canaza-Choque, 2020; Contreras; Méndez, 2015; Portillo *et al.*, 2020; Umaña-Mata, 2020; Vásquez; Rodríguez, 2007). En lo inmediato, ello supuso una dificultad más para quienes evidenciaban hándicaps curriculares, dificultades para autogestionar su proceso de aprendizaje o presentaban conductas de procrastinación en contextos de presencialidad.

Paralelamente, irrumpieron masivamente pactos de colaboración entre iguales, los cuales se extendieron de los tradicionales grupos de estudio de presencialidad a la cooperación o copia recíproca en el acto evaluativo. El plagio o copia ha sido concebido como una acción fraudulenta y una afectación de derechos de personas, programas e instituciones involucradas y, por tanto, prohibida o limitada bajo ciertas condiciones (Peters *et al.*, 2022; Vargas-Morúa, 2021; Zurita, 2023).

Desde una perspectiva tradicional, es una práctica deshonesta que el estudiante articula en el acto evaluativo como simple función de una estimación de costo-beneficio: el riesgo de ser atrapado y sancionado cuando el docente la descubre versus el beneficio que esta reporta, expresado en la mejora de la calificación que obtendría (Cluskey; Ehlen; Mitchell, 2011; Sattler; Constantin; Van-Veen, 2017). Está proscrita en la generalidad de los centros educativos y es llevada a cabo por estudiantes con escaso o nulo interés o motivación por sus estudios (Gerdeman, 2000), con una frecuencia e intensidad estrechamente

relacionada con el desempeño académico donde a menor rendimiento, mayor propensión a plagiar (Bennett, 2005; De Bruin; Rudnick, 2007; Do Ba *et al.*, 2017; Gómez *et al.*, 2022; Morey-López; Sureda-Negre; Oliver-Trobat; Comas-Forgas, 2013) y está articulada frente a la ausencia regulatoria del docente.

Aun concibiendo el plagio como una falta de integridad académica y un acto eminentemente fraudulento, cabe hacer presente que este se materializaría incluso a contrapelo de los parámetros éticos del mismo estudiante y con relativa independencia de su perfil académico. Expuesto al deseo de elevar su calificación, a la necesidad de evitar el riesgo de la reprobación o en el simple afán de mantener determinado rendimiento o estatus académico puede articular con otros estudiantes pactos de colaboración entre iguales.

En efecto, en espacios no presenciales se ha observado una mayor tendencia a que los estudiantes expuestos a un examen colaboren con sus compañeros, usen materiales de apoyo o busquen la solución que le puedan reportar portales de internet, con la dificultad añadida de que el mismo contexto de privacidad imposibilita al profesor tener la evidencia que fundamente una eventual medida sancionatoria (Gómez *et al.*, 2022). Por esta razón, la evaluación, en tanto expresión pretendida de genuino aprendizaje, no podría ni debería prescindir del control docente. Su simple presencia, en tanto figura de autoridad y ente sobre el cual descansa la potestad sancionatoria, constituye un factor externo inhibidor de esta práctica, motivo por el cual tiende a ser aconsejable que las evaluaciones en línea se complementen con presenciales.

Asimismo, debe considerarse que la evaluación, como parte integrante de la intervención pedagógica, es multipropósito. Por un lado, constata el nivel de logro y apropiación que el estudiante tiene y hace del currículum mediante la calificación; por otro, y quizá su aspecto menos explorado, constituye en sí misma un movilizador de los aprendizajes. El alumno estudia para la prueba y, en la medida en que estudia, aprende gracias a esta. Como corolario de ello, es posible sostener que los grupos de colaboración que se articulan en contextos en línea tienen la posibilidad de constituirse en instancias de aprendizaje en la medida en que cada integrante expone lo que sabe y lo que ignora en la puesta en común. Estos grupos, en tanto conglomerados pequeños, selectivos y dinámicos en su conformación tienden a funcionar bajo un esquema de trabajo colaborativo (Jaras, 2017) en los que el estudiante, en lugar de apropiarse de lo que no le es propio, aprende con otros y de otros.

Dicho esto, se hace necesario replantear estas prácticas de apoyo externo, relativizando su tradicional concepción fraudulenta y punible, no solo por ser inevitables, sino porque pueden constituir estrategias de aprendizaje (Gómez *et al.*, 2022; Jaras, 2017; Umaña-Mata, 2020). No obstante, al facilitar a los estudiantes

la posibilidad de ser asistidos por otros o recurrir a la ayuda de textos, prácticas que en la evaluación presencial han estado proscritas, se requiere la adaptación, reorientación e incluso supresión de modelos, técnicas e instrumentos usados tradicionalmente (Rodríguez; Ibarra, 2011) para generar mayor certidumbre docente respecto de la fiabilidad y objetividad de este proceso.

Lo anterior involucra un desafío para el docente a la hora de elaborar un examen, quien debe prescindir del ejercicio meramente memorístico, la textualidad y el acto repetitivo en que se acostumbra a estructurar los ítems y las pruebas para dar cabida al desarrollo argumentado, las respuestas reflexivas o la resolución de problemas más complejos, en los que el simple uso del material de apoyo o colaboración de otros no sea condición suficiente para resolverlos adecuadamente (García-Peñalvo, 2020; Gómez *et al.*, 2022; López; Chipana; Dávila; Pari; Vargas, 2022; Pozo; Pérez-Echeverría, 2009; Sánchez *et al.*, 2021; Schwartzman *et al.*, 2021). Esta situación no siempre es fácil de lograr, toda vez que el aprendizaje de naturaleza conceptual y taxonómicamente más rudimentario tiende a constituirse en un actor hegemónico no solo en las aulas tradicionales, sino también en los modelos virtuales de enseñanza (Parker; Gemino, 2001; Swan, 2005).

Ahora bien, dentro de los múltiples factores asociados al aprendizaje, al rendimiento e incluso a la simple calificación, está el relacionado con la complejidad de la tarea o propuesta evaluativa. Los contenidos de naturaleza conceptual presentan menor dificultad, mientras que lo procedimental, en tanto aplicación de reglas, protocolos y pasos para lograr un producto o un desarrollo intelectual (Travi; Giribuela, 2006) registra mayor complejidad y exige del estudiante competencias más avanzadas, de cuyo dominio derivarían aprendizajes más duraderos y transferibles al ejercicio profesional (Schwartzman *et al.*, 2021).

El aprendizaje conceptual, también llamado declarativo, involucra el conocimiento de términos, signos y símbolos, principios y reglas, haciendo referencia a algo más dirigido, explícito y prescriptivo (Andriah; Faizal, 2021; Felia; Defitriani, 2021; Ogebe; Terhemba, 2018; Septiani; Paidi, 2020; Thoe *et al.*, 2022) y es representando como la antesala o paso preliminar a un conocimiento procedimental de carácter más complejo y profundo —aunque no lo garantiza necesariamente, en particular cuando el estudiante maneja estas definiciones y protocolos con escasa integración—. Si bien existe una relación bidireccional e iterativa entre conocimiento conceptual y procedimental (Andriah; Faizal, 2021; Felia; Defitriani, 2021; Septiani; Paidi, 2020; Surif; Hasniza; Mokhtar, 2012), este último pertenece a un nivel taxonómico superior en tanto da cuenta de la capacidad del estudiante de qué, cómo y cuándo utilizar determinados conceptos, principios, estrategias o patrones lógicos (Felia; Defitriani, 2021; Ogebe; Terhemba, 2018; Santos; Vallelado, 2013; Septiani; Paidi, 2020; Thoe *et al.*, 2022).

Este mayor nivel de exigencia explicaría las comparativas menores calificaciones en las asignaturas de carácter procedimental, observadas incluso en contextos de educación en línea donde el estudiante puede y tiende a apoyarse en el conocimiento de otros, dando cuenta de las escasas habilidades en el razonamiento matemático (Flores *et al.*, 2021; Parker; Gemino, 2001; Santos; Vallelado, 2013; Surif *et al.*, 2012; Swan, 2005) debido a que, pese a que se memorizan conceptos, procesos y fórmulas, su falta de integración dificulta que sean aplicados comprensiva y lógicamente en la resolución de un problema (Surif *et al.*, 2012). La motivación extrínseca, configurada por el afán de aprobar el examen, hegemoniza la escena evaluativa en claro desmedro del propósito de comprender para aplicar el conocimiento (Ogebe; Terhemba, 2018; Surif *et al.*, 2012), situación que se evidenció con particular intensidad en el confinamiento y la educación en línea.

Por último, la efectividad del proceso de aprendizaje o la simple mejora de las calificaciones no solo depende de qué y cómo se evalúa en contextos en línea, sino también de con quiénes se desarrolla la acción evaluativa. La importancia contributiva que haga el grupo a la articulación de saberes en esta puesta en común de lo que se sabe y lo que se ignora descansa, en última instancia, en el nivel de conocimiento distribuido entre sus integrantes, razón por la cual, la simple colaboración con otros no siempre es garantía de una mejor calificación (Jaras, 2017; Ogebe; Terhemba, 2018).

En contextos de profunda segmentación social como el chileno, el espacio educativo, incluido el universitario, evidencia una distribución desigual de trayectorias escolares, habilidades y saberes, así como de hándicaps curriculares (Gómez *et al.*, 2022). Los programas formativos no solo se diferencian sobre la base de las elecciones profesionales, cuestión que sería lo esperable, sino principalmente en razón de las competencias académicas y la calidad educativa de la formación previa. Así entendido, instituciones y carreras generan dinámicas de homogeneización interna, con una escasa varianza intragrupo, mientras que, en paralelo, desarrollan procesos de diferenciación entre grupos.

En consecuencia, la calidad del conocimiento distribuido al interior de los grupos de colaboración estaría condicionada en razón del tipo de institución y programa al que se pertenezca, de modo que, en contextos educativos menos selectivos, los estudiantes encontrarían dificultades para nutrirse de los saberes de sus otros integrantes —dada la estructural precariedad que les precede—, situación que condiciona la baja la efectividad de la acción colaborativa o el apoyo grupal en la evaluación (Dorrego, 2016; Jaras, 2017; Swan, 2005; Weller, 2002).

Teniendo en cuenta lo anterior, y atendiendo a las condiciones particulares en que se realizó la acción evaluativa en contexto de educación en línea forzada

por la pandemia, en especial la masificada tendencia a la articulación de pactos de colaboración entre los estudiantes, cuya efectividad estaría condicionada por la naturaleza del contenido a evaluar y la calidad del conocimiento distribuido entre los integrantes del grupo, el objetivo de este artículo fue analizar comparativamente los niveles de logro evidenciados por los alumnos de una universidad chilena en contexto de presencialidad y de virtualidad, explorando los rendimientos alcanzados antes, durante y después de la emergencia sanitaria en dos asignaturas de diferente naturaleza: una de carácter teórico-conceptual y otra de tipo lógico-procedimental, con el propósito de estimar la efectividad y el rol contributivo que hizo el grupo en este proceso.

Metodología

Diseño

La presente investigación se realizó mediante un diseño de naturaleza cuantitativa en el que se comparó el rendimiento que tuvieron estudiantes de una misma carrera antes, durante y después de las clases virtuales, tomando como unidad de análisis una asignatura de carácter teórico-conceptual (ATC) y otra lógico-procedimental (ALP).

Instrumento

Para la recolección de la información se seleccionaron dos asignaturas que se definieron en términos curriculares con base en la naturaleza del contenido o competencia a instalar, teórico-conceptual y lógico-procedimental, dictadas entre los años 2019 y 2022 para tener una exposición adecuada del nivel de desempeño o aprovechamiento educativo comparado antes, durante y después de la experiencia en línea.

Se resguardó la equivalencia en las evaluaciones aplicadas en términos de tipo de test, formato de preguntas, unidad curricular evaluada y extensión y duración, con el objeto de hacerlas comparables para cada asignatura. De igual modo, los contenidos abordados en las distintas unidades temáticas fueron desarrollados por un mismo docente para cada asignatura, estableciéndose como principal variación la modalidad de enseñanza, es decir, presencial o virtual.

Los ítems que conformaron los test evaluativos eran de respuesta cerrada (tetracórica), los cuales provinieron de un banco de ítems organizados por unidad curricular y estaban adecuadamente calibrados por docentes del área disciplinar

sobre la base del nivel de dificultad, naturaleza del contenido, competencia o habilidad a evaluar y objetivo curricular. De este modo, se configuraron versiones paralelas y similares de los test al interior de cada asignatura y unidad curricular.

La información derivada de las sucesivas aplicaciones se organizó para cada asignatura y año sobre la base del contenido evaluado y alojadas en un único repositorio. Esta base de datos contenía —para test y año de aplicación— la alternativa de respuesta, su pauta de corrección en cada ítem y su correspondiente índice de dificultad, así como el desempeño alcanzado en términos globales, expresado en puntuación y nivel de logro.

Participantes del estudio

La unidad de análisis correspondió a dos asignaturas tipo, cuya elección se realizó procurando representar una experiencia educativa curricular de corte conceptual y otra de carácter procedimental para un mismo grupo de estudiantes (Cuadro 1). Si bien ambas asignaturas estaban referidas a una misma formación disciplinar vinculada a las ciencias sociales, precisaban términos curriculares diferenciales respecto al perfil de competencias, ya que una estaba más enfocada en lo teórico-conceptual y otra en lo lógico-procedimental.

Cuadro • 1
Descripción de los participantes

	Núm. de estudiantes		**Núm. de evaluaciones**		**Núm. de ítems**	
	ATC	ALP	ATC	ALP	ATC	ALP
2019	29	29	4	3	28	22
2020	23	23	3	3	20	20
2021	29	29	3	3	20	20
2022	37	37	5	3	24	23
Total	118		15	12	92	85

Notas: ATC = Asignatura de corte Teórica-Conceptual; ALP = Asignatura de corte Lógico-Procedimental; Núm. de estudiantes = cantidad de estudiantes de una misma cohorte y asignatura; Núm. de evaluaciones = cantidad de test aplicados por asignatura y cohorte; Núm. de ítems = cantidad de reactivos que conforman cada test organizados por cohorte y asignatura.

Fuente: elaboración propia

Para cada año se tabularon entre tres y cuatro evaluaciones, lo que dio a lugar a un total de 27 test, 15 referidos a la ATC y los 12 restantes a la ALP. Cada uno estuvo conformado por 20 a 28 ítems de respuesta cerrada (tetracórica). En términos específicos, 12 evaluaciones correspondieron a las aplicadas durante las clases en línea, esto es 2020 y 2021. Las 15 evaluaciones restantes se desagregaron entre las realizadas en el año 2019, antes de la pandemia (siete), mientras que las otras ocho correspondieron a las efectuadas en el año 2022, esto es, una vez concluida la situación de confinamiento por objeto de la pandemia. Este recorrido temporal posibilitó estimar el rendimiento académico para cada asignatura registrado antes, durante y después de las clases en línea implementadas debido a la emergencia sanitaria.

El conjunto de estos test fue aplicado a un total de 118 estudiantes, homogéneamente distribuidos entre ambas asignaturas, por cuanto estas se desarrollaban paralelamente en un mismo año calendario. Un 44 % (52 estudiantes) fueron evaluados en contexto de confinamiento y clases en línea, mientras que el porcentaje restante correspondió a quienes tuvieron clases presenciales antes (29 estudiantes) y después (37 estudiantes) de la pandemia.

Procedimiento

Para cada asignatura se construyó un conjunto de índices con el objetivo de comparar el rendimiento que presentaron los alumnos antes, durante y después de las clases en línea, vale decir, en el periodo de cuatro años comprendido entre 2019 y 2022.

Asimismo, con el objeto de establecer equivalencia funcional entre las observaciones, se seleccionaron asignaturas que fueran de inmediata continuidad en el plan de estudios y correspondientes a un mismo año formativo. Para efectos de validar las comparaciones, se resguardó que los estudiantes hubieran cursado estas asignaturas en igual periodo.

El diseño metodológico y plan de análisis implementado permitieron determinar, por una parte, la variabilidad en el nivel de logro alcanzado por una misma cohorte en dos asignaturas que requerían competencias diferenciales (teórico-conceptual y lógico-procedimental) para cada año examinado, y por otra, estimar el impacto atribuible a la exposición educativa de tipo no presencial, particularmente en lo referido a los niveles de aprendizaje constatados en la acción evaluativa.

Atendiendo al balance de las diferentes cohortes con relación a sus perfiles de ingreso y equivalencia funcional en los test aplicados para la ATC y la ALP, las

cohortes 2019 y 2022 actuaron como grupo de control respecto de quienes cursaron las asignaturas y sus evaluaciones bajo la modalidad virtual o no presencial.

Los análisis buscaron constatar en qué medida mejoraban los rendimientos en las evaluaciones en línea, atendiendo a que, bajo estas condiciones, el estudiante pudo articular diferentes estrategias que le estuvieron vedadas a su par evaluado de forma presencial. Adicionalmente, se examinó si el impacto de la modalidad de evaluación en línea operó con independencia del tipo o naturaleza de contenido que se evaluaba. Al respecto, se partió del supuesto de que, bajo modalidad virtual y escindido del control docente, el estudiante podía recurrir a material auxiliar o ayuda de terceros para responder adecuadamente a una evaluación, situación que derivaría en un mejor nivel de rendimiento comparado.

De igual modo, se hipotetizó que las calificaciones eran significativamente menores en evaluaciones que apelaban a competencias procedimentales, tal como aconteció con las ALP.

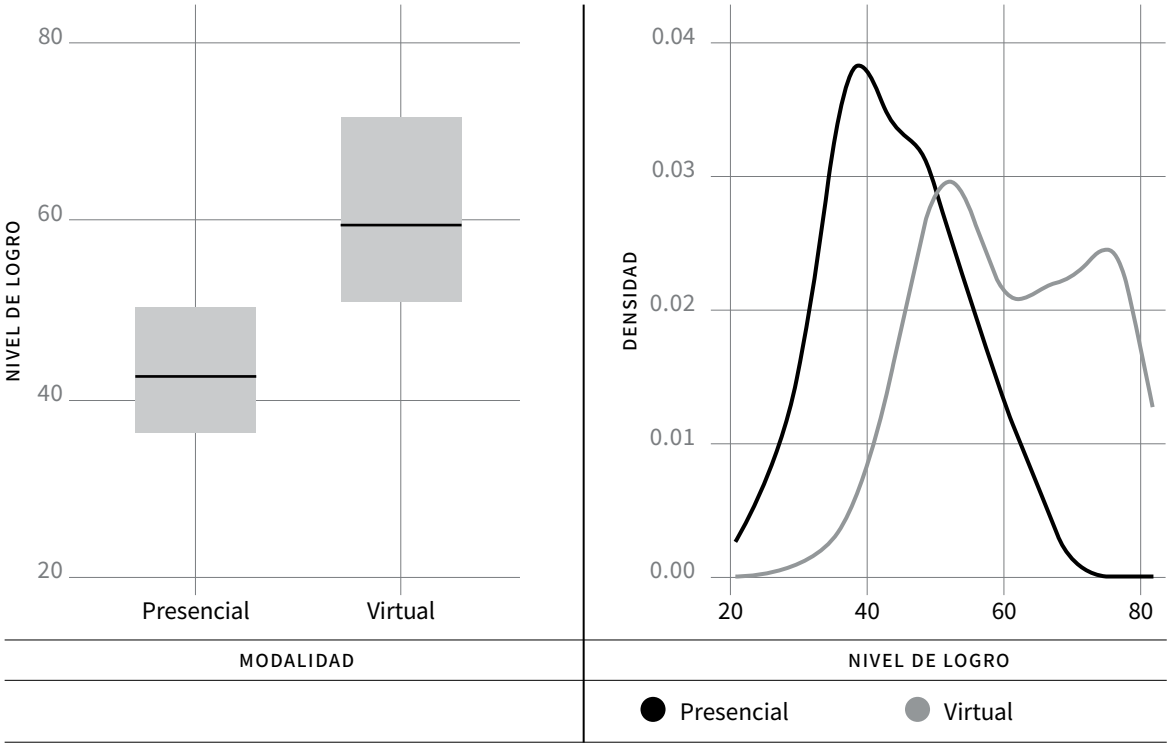
Resultados y discusión de resultados

La Figura 1 representa los niveles de logro alcanzados en las asignaturas analizadas según la manera en que fueron impartidas, bajo modalidad presencial o virtual. En esta se evidencia que la irrupción de las clases virtuales con ocasión del confinamiento forzado, producto de la emergencia sanitaria, generó un mejoramiento significativo en los rendimientos en la mayoría de los estudiantes. En las evaluaciones realizadas en contexto en línea se observaron mejores calificaciones y menor tasa de reprobación.

En la gráfica de cajas y bigote (*box plot*), aunque en el rango intercuartil se reportó una mayor acumulación de la distribución en la parte baja de la mediana, el 75 % de esta registró un nivel de logro por encima del 50 %, comportamiento que distó significativamente del observado en contexto de clases presenciales. Complementariamente, el gráfico de densidad mostró curvas de distribución de perfiles claramente diferenciados con una acumulación de frecuencias en las puntuaciones de mayor nivel de logro para el caso de las clases en línea.

El confinamiento modificó no solo las formas de impartir la docencia, sino los protocolos tradicionales de la evaluación. Bajo la modalidad virtual, el estudiante tuvo la posibilidad de acceder a recursos y material de apoyo y dispuso de mayor flexibilidad para buscar la ocasión más adecuada para ser evaluado. Además, contó con mayor tiempo para razonar y elaborar la respuesta, la que emitió sin la presión que generalmente se atribuye al contexto de presencialidad, situación que redujo el nivel de estrés que suponían las pruebas tradicionales,

Figura • 1
Puntaje promedio según modalidad de evaluación



Fuente: elaboración propia.

posibilitando, por defecto, un mejor rendimiento. A ello se añadió el significativo hecho de que, al ser una evaluación no supervisada, brindó la posibilidad de articular redes de retroalimentación inmediata y de apoyo a través de la ayuda de compañeros, amigos u otras personas de su entorno social cercano.

Si bien el conjunto de estas situaciones puede explicar los mejores niveles de logro alcanzados bajo la modalidad de educación en línea, su magnitud varió en razón de las competencias diferenciales que las asignaturas buscaban evaluar y de la naturaleza y calidad de las redes de apoyo o de retroalimentación.

En tal sentido, y con el objeto de poner a prueba el primero de estos supuestos, el Cuadro 2 expone en qué medida el desempeño estudiantil se vio afectado por la naturaleza del contenido o competencia que la asignatura evaluó, exponiendo comparativamente el nivel de logro, las tasas de error y los niveles de omisión de una ATC y una ALP, ambas impartidas en contextos de clases virtuales y presenciales.

Cuadro • 2
Desempeño según asignatura y modalidad de evaluación

	ATC			ALP		
	En línea	Trad.	Dif.	En línea	Trad.	Dif.
Nivel de logro	70,6	49,7	42,1	51,5	38,9	32,4
Tasa de error	27,6	39,3	-29,8	39,6	40,4	-2,0
Tasa de omisión	2,5	11,1	-77,5	9,4	20,8	-54,8

Nota: ATC = Asignatura de corte Teórico-Conceptual; ALP = Asignatura de naturaleza Lógico-Procedimental; Trad. = Clases impartidas bajo modalidad presencial o tradicional; Dif. = Diferencia de clases en línea respecto de las clases presenciales expresado en porcentaje.

Fuente: elaboración propia.

El Cuadro 2 evidencia que, con la implementación de la modalidad a distancia, hubo un aumento del orden del 38,7 % (16,96 puntos porcentuales) en el nivel de logro alcanzado, respecto de lo registrado en clases presenciales. Diferencias estadísticamente significativas [t = 13,77; sig = ,000] con un intervalo de confianza para aquella que osciló entre 14,54 y 19,39.

Aunque se observó una mejora en los índices de rendimiento académico, la modalidad virtual de enseñanza favoreció más a la ATC, ya que el rendimiento promedio fue de 70,6 % a nivel de escala, lo que reflejó un incremento del orden del 42,1 % al compararla con la modalidad tradicional o presencial. Si bien la ALP también registró mejores índices al comparar entre modalidades, estos fueron más atenuados. Aquí los rendimientos promedio alcanzaron un 51,1 % a nivel de escala, cifra que, si bien correspondió a un 32,4 % mayor que la registrada en contexto de presencialidad, fue significativamente menor a la observada en la ATC.

Estas diferencias notables en los niveles de rendimiento pueden explicarse por el vínculo copulativo de interacción que existía entre el tipo de competencia taxonómica asociada preferencialmente a cada asignatura, así como por la modalidad en que se realizó la acción evaluativa. En efecto, el rendimiento de carácter teórico-conceptual se vio favorablemente influenciado por los estilos cognitivos, la lectura anticipada e incluso la memorización, con el añadido de que, al momento de ser evaluados sin los mecanismos tradicionales de control docente que implicaba la presencialidad, se abrió la posibilidad de que fueran respondidos más eficientemente a través del uso de recursos de apoyo. Esta

consulta a cuerpos teóricos o uso de redes presentó una mayor eficiencia comparada al corresponder los contenidos evaluados a un nivel taxonómico de rango inicial y de baja dificultad, asociados a la capacidad de identificar, seleccionar y organizar información explícita de un texto.

Por el contrario, lo lógico-procedimental refiere a la habilidad de apropiarse de contenidos abstractos y complejos para su ejecución en diferentes pasos o aplicación de algoritmos para resolución de problemas, lo que exige del estudiante un aprendizaje más profundo que descansa en su capacidad analítica y de relacionar conceptos, movilizando dichos contenidos para aplicarlos a casos concretos (Santos; Vallelado, 2013; Stelzer; Canet-Juric; Introzzi; Urquijo, 2016). De esta mayor dificultad o exigencia se derivó la menor utilidad que, comparativamente, tuvo el recurrir a textos de apoyo o acceder a recursos bibliográficos que les posibilitó la modalidad de evaluación en línea. A su vez, requirió mayor especialización y dominio por parte de las redes de colaboración que se conformaron naturalmente en estos procesos. En efecto, la eficiencia que pudieron mostrar compañeros de curso u otros colaboradores eventuales estuvo condicionada por la calidad del conocimiento distribuido en esta red, de modo que, en contextos socioeducativos más pauperizados, su capacidad de apoyo oportuno y efectivo se vio altamente disminuida.

Como corolario de lo anterior, este aumento en el nivel de logro trajo consigo una disminución del 15,3 % en las tasas de error que registraban las asignaturas en contexto de clases presenciales. En lo específico, si bien ambas asignaturas analizadas reportaron tasas similares de error bajo modalidad presencial —con un 39,3 % y 40,4 % según refieran a la ATC y la ALP respectivamente—, la reducción de la tasa de error fue mucho mayor en la ATC, ya que, cuando la evaluación se realizó bajo la modalidad virtual, se registró una caída del orden del -29,8 %, respecto de la reportada en condición de presencialidad.

Por su parte, en la ALP, el porcentaje de respuestas incorrectas se redujo en tan solo un -2,0 %, transitando de un 40,4 % en la modalidad presencial a un 39,6 % en la virtual. En el segundo caso, el alumno se arriesgó o aventuró más a pronunciarse por una respuesta, de allí la significativa reducción en las tasas de omisión y mejoras en los niveles de logro. No obstante, las tasas de error global se mantuvieron relativamente constantes entre la evaluación presencial y en línea, reportando la menor eficiencia comparada que tendrían a este respecto el aprendizaje distribuido en las redes de apoyo y la efectividad de los textos de consulta.

El análisis de las tasas de omisión reportadas en el Cuadro 2 reviste de particular interés, pues fue el índice más fuertemente impactado por la irrupción de la virtualidad en el sistema educativo. Bajo esta modalidad de evaluación, el

porcentaje de no respuesta disminuyó en un 62,6 % global, aunque se observaron diferencias estadísticamente significativas al comparar entre asignaturas. En efecto, en la teórico-conceptual, las tasas de omisión se redujeron en -77,5 %, mientras que en su contraparte lógico-procedimental esta disminución fue de -54,8 %.

Esta disminución significativa puede explicarse por el aumento del nivel de confianza que exhibieron los estudiantes al momento de enfrentarse a la acción evaluativa bajo la modalidad virtual, ya que esta posibilitó el acceso a un conjunto de recursos bibliográficos tanto físicos como digitales y la articulación de redes de apoyo y de acción colaborativa, lo que le permitió al estudiante no solo mayor eficiencia en la respuesta —de allí los mejores niveles de logro registrados—, sino pronunciarse con mayor nivel de seguridad respecto de la respuesta que estimó correcta, amparado en el apoyo que recibió de otros. Así entendido, mientras para un determinado reactivo o ítem evaluado presencialmente el estudiante inhibió una respuesta, en el contexto en línea manifestó una tendencia más alta a emitirla, lo que significó un nivel mayor de respuesta condicionada por las redes de apoyo entre iguales que se articularon con mayor facilidad en contexto de evaluación no presencial.

Frente a lo anterior, debe mencionarse que se gestaron espontáneamente múltiples instancias de colaboración entre iguales en las que los estudiantes, por medio de diferentes plataformas de mensajería y redes sociales, pusieron en común reactivos, ítems y preguntas que establecía el examen docente. Esta interacción colaborativa los conminó a arriesgar más en sus tasas de respuesta, en comparación con las que se observaron en evaluaciones presenciales.

En síntesis, con la evaluación en línea se registró mejoramiento significativo en los niveles de logro, disminución en las tasas de error y reducción significativa en las tasas de omisión de respuesta (Cuadro 3). No obstante, el comportamiento de estos indicadores difirió según la naturaleza de la competencia o habilidad que la asignatura buscó evaluar, lo que implicó que, en el caso de la ALP, el impacto fuera significativamente menor.

Superados los problemas de conectividad que registraron los alumnos dada la abrupta cuarentena, la modalidad a distancia involucró el confinamiento en un entorno familiar que les era conocido y cómodo, ambiente de seguridad que posibilitó mayores niveles de concentración al momento de rendir una prueba y contestar más preguntas. Si bien en la modalidad virtual tendieron a aflorar con mayor intensidad conductas de riesgo y de procrastinación, particularmente en estudiantes con carencias para autogestionarse, fue evidente que dispusieron de más tiempo durante la evaluación y pudieron administrarlo de una manera más flexible, reduciendo significativamente la presión asociada al aula; además, sus

Cuadro • 3
Desempeño según asignatura y situación epidemiológica

	Prepandemia			Pandemia			Postpandemia		
	ATC	ALP	Gral.	ATC	ALP	Gral.	ATC	ALP	Gral.
Rendimiento	52,9	37,6	43,7	70,6	51,4	60,8	47,7	40,1	44,0
Error	42,0	40,5	41,1	27,6	39,6	33,8	37,7	40,3	39,0
Abstención	5,5	22,0	15,5	2,5	9,4	6,1	14,6	19,6	17,1

Nota: ATC = Asignatura de corte Teórico-Conceptual; ALP = Asignatura de naturaleza Lógico-Procedimental; Gral. = General.

Fuente: elaboración propia.

dudas fueron gestionadas con más facilidad por el acceso a libros y material de apoyo, así como por la ayuda de otros.

Este conjunto de condiciones particulares en las que se realizó la evaluación en línea afectó significativamente el rendimiento, aumentando las calificaciones y tasas de respuesta y reduciendo las tasas de omisión, tal y como se pudo apreciar en el Cuadro 3, donde se evidenció el comportamiento de estos índices antes, durante y después del confinamiento. Así pues, en razón de las particularidades en que se efectuó la evaluación en línea, cabe preguntarse en qué medida estas mejoras fueron expresión de un mayor y mejor aprendizaje de los estudiantes y cuál fue el rol que jugaron los pactos de colaboración entre iguales que se articularon masivamente durante la pandemia.

En el periodo de confinamiento, las redes sociales brindaron a los estudiantes el medio y la oportunidad para promover comportamientos con una concertación organizada para la copia (Gómez *et al.*, 2022) y la solicitud de ayudas a terceros, los cuales, en la mayoría de los casos, han sido tipificados por el profesor como deshonestos en la medida en que vulneran las directrices establecidas en evaluaciones individuales. Así entendido, este plagio evaluativo, siempre desde la perspectiva del sistema educativo y del profesor, ha sido atribuible a un problema eminentemente valórico que tiene al estudiante como principal responsable (Domínguez-Aroca, 2012; Soto-Rodríguez, 2012; Vargas, 2019). No obstante, desde un análisis más complejo, su manifestación ha sido el resultado de un conjunto de factores académicos y extraacadémicos que lo han configurado como un fenómeno multidimensional y dinámico.

La evaluación, como parte del proceso de intervención pedagógica, también ha constituido una instancia para promover y maximizar las oportunidades de aprendizaje del estudiante (Umaña-Mata, 2020), alejándose de la concepción tradicional que la vinculaba exclusivamente con la constatación del nivel de apropiación del currículum por parte de este y la efectividad del proceso de enseñanza del docente. Ha representado un desafío en sí mismo para el estudiante, razón por la cual, incluso movilizado por un afán extrínseco de obtener la certificación o la aprobación, la simple preparación de una prueba o un examen ha conducido a la generación de un aprendizaje, máxime al considerar que esto ha sucedido generalmente fuera del aula y ha aumentado conforme se aproxima la fecha de rendir una determinada evaluación.

Así, en la evaluación concebida como fuerza movilizadora de los aprendizajes, las estrategias que el estudiante articula durante el acto evaluativo, particularmente evidentes en contextos virtuales —recurrir a la consulta de material auxiliar e incluso solicitar el apoyo de terceros—, también pueden ser entendidas como instancias que facilitan el aprendizaje. Si los alumnos acostumbran a estudiar con otros y aprenden en esta articulación de saberes, cabría preguntarse por qué no integrar esta misma estrategia de aprendizaje en la instancia evaluativa que ellos desarrollan autónoma y espontáneamente la mayor parte de las veces fuera del aula.

En consecuencia, a la luz del comportamiento que evidenciaron los índices evaluativos antes, durante y después de la pandemia, fue posible deducir que esta mejora obedeció a las particularidades en que se realizó el acto evaluativo con sus correspondientes luces y sombras. Dicho de otra manera, en lo que refiere a la articulación de los pactos de colaboración, esta tuvo aspectos positivos y negativos, cuyos efectos estuvieron condicionados por la naturaleza del contenido, las características de la acción evaluativa específica, la calidad de las redes en términos de conocimiento distribuido entre los integrantes que participaron de la copia y la capacidad que tuvo cada uno de aportar significativamente al interior del grupo.

Paradojalmente, en un contexto virtual la evaluación se realiza en solitario, a la vez que en colaboración con otros. En efecto, al romper las fronteras temporales y físicas del aula, es el estudiante quien determina el lugar, el momento y con quién realizar la evaluación, espacio de independencia y autonomía escindido de la habitual supervisión docente. Ello deriva en una desventaja emergente, particularmente en aquellos estudiantes con dificultades para autogestionarse, habituados a prácticas de procrastinación y carentes de recursos eficientes de apoyo.

En estos contextos, la mejora en las calificaciones observada durante la pandemia puede atribuirse a una simple externalidad negativa o indeseada de la evaluación en línea, que conllevó, por una parte, a apropiarse indebidamente de lo ajeno descansando en las competencias, conocimientos o habilidades que tenían otros integrantes del grupo y sin que el estudiante aportara significativo al mismo; y por otra parte, la eficiencia de la acción colaborativa y la sinergia que se desprendió de ella naturalmente estuvo condicionada por las características de los integrantes del grupo y el nivel de motivación que cada uno de sus integrantes tuvo para hacerse responsable y autogestionar su proceso de aprendizaje.

Si bien los niveles de logro en una evaluación están condicionados por la naturaleza del contenido y el nivel de exigencia o competencias que demanda el ítem para resolverlo adecuadamente, no es menos cierto que de la calidad del conocimiento distribuido entre sus integrantes dependerá también la real posibilidad que estos tengan de resolverlo correctamente.

De este modo, en grupos de colaboración homogeneizados a la baja en el dominio de la competencia o conocimiento que exigió el ítem, el estudiante vio reducida o inhibida la capacidad para nutrirse positivamente de la colaboración de los demás. Ello fundamentó no solo los niveles diferenciales de logro observados en el Cuadro 3 en razón de la naturaleza del contenido abordado, los cuales fueron significativamente menores en la ALP, sino que explicó el hecho del porqué las tasas de error fueron relativamente constantes antes, durante y después de la pandemia en esta misma asignatura. En resumen, en este contexto de colaboración entre iguales que se detalló, las mejores calificaciones observadas no necesariamente reflejaron mayor y mejor aprendizaje, por lo que sus efectos, además de transitorios, estuvieron segmentados socialmente.

Paralelamente, fue el mismo contexto de soledad en el que se realizó la evaluación en línea el que estimuló la búsqueda de la colaboración con otros, generando pactos de complicidad establecidos por la necesidad de rendir adecuadamente en un examen. Aunque la mejora en los rendimientos individuales fue su expresión más visible, este mayor nivel de logro obtenido no necesariamente fue artificioso o fraudulento *per se*, tal como se ha concebido desde una perspectiva más tradicional o clásica. La educación virtual mediada por el uso de tecnologías tiene el potencial de ser coconstructora de un ambiente de aprendizaje interactivo, donde el aprendizaje individual podría fortalecerse por medio del colectivo.

Sumado a lo anterior, en estos grupos la colaboración es recíproca, lo que tiene efectos positivos no solo en el plano cognitivo al mejorar los aprendizajes, sino al fortalecer los lazos afectivos entre sus integrantes. Por lo mismo, tienden a ser colectivos pequeños, fuertemente selectivos, constituidos sobre la base del

vínculo emocional o de amistad generalmente preestablecido y en el reconocimiento que hicieron sus integrantes de la capacidad académica de los demás.

En esta instancia de colaboración en la evaluación participaron tanto los que sabían como los que no, roles que, por la misma dinámica del grupo, tendieron a ser intercambiables, lo que implicó que todos tuvieran un papel activo en el proceso y se generara una interdependencia cognitiva provechosa y sinérgica. A su vez, en estos grupos, el estudiante se autoexigió a un procesamiento activo de la información que debió reportar con determinada frecuencia, claridad y certidumbre a los demás integrantes, hecho que incentivó el estudio independiente y, de esta manera, contribuyó en que se hiciera cargo de su proceso de aprendizaje. En la puesta en común, el estudiante se vio en la necesidad de representar y reelaborar de forma activa sus argumentos, reflexionó y discutió con otros aclarando sus dudas, corrigiendo sus errores conceptuales y aportó su propio saber al colectivo.

En estos contextos de colaboración entre iguales puede producirse en el individuo un desequilibrio debido al conflicto sociocognitivo que estimularía el desarrollo cognitivo, el aprendizaje y las relaciones socioafectivas entre los participantes (Piaget; Inhelder, 2008). Así que la interacción grupal, además de potenciar el afán por la búsqueda de más y mejor información para compartir con objeto de validarse, provocaría mayor satisfacción, aumentaría su motivación tanto intrínseca como extrínseca hacia la tarea y reduciría su nivel de ansiedad frente a la evaluación y el miedo al fracaso (Jaras, 2017). De ahí que, con ocasión del efecto grupo y la estrategia de conocimiento distribuido en la acción evaluativa, no solo mejoraron los rendimientos, sino que también disminuyeron las tasas de omisión en las evaluaciones realizadas en contexto de educación a distancia, tal y como se reportó en el Cuadro 3.

En efecto, amparado en la interacción con otros, el estudiante arriesgó más, contestando preguntas que, bajo la modalidad presencial, hubiera dejado en blanco; sin embargo, la efectividad de la respuesta descansó, en última instancia, en el nivel de dominio que registró el colectivo sobre la materia consultada. Como corolario, en grupos de colaboración más selectivos, integrados por estudiantes de mayores competencias disciplinares y de mejor rendimiento, que disponen de redes externas de calidad, el impacto evidenciado en la mejora de las calificaciones y en el aprendizaje puede ser significativamente mayor. Cuando el estudiante desconoce la materia, presenta acentuados hándicaps curriculares, escasa predisposición hacia el aprendizaje y sus redes externas de apoyo son de menor calidad, y opera en contextos de homogeneidad en torno a estos atributos socioeducativos, los pactos de colaboración que se articulan entre iguales bajo la modalidad virtual son claramente menos efectivos, lo que no solo reduce su

capacidad para la mejora de las calificaciones, sino que disminuye significativamente la posibilidad de hacer de la acción grupal una instancia de aprendizaje.

En consecuencia, el ambiente cooperativo que se instaló con ocasión de la educación virtual, particularmente al momento de la evaluación, requiere ser reconceptualizado por el docente, que debe buscar la manera de integrarlo adecuadamente en el proceso de enseñanza para hacer protagonista al grupo de la didáctica al concebir al aprendizaje como el resultado de una interacción social y colaborativa (Dorrego, 2016; Swan, 2005; Weller, 2002). La aceptación de esta práctica de colaboración con otros en la evaluación, tradicionalmente concebida como fraudulenta, más que una claudicación frente a la imposibilidad de controlarla o inhibirla en espacios virtuales, se ampara en su capacidad de constituirse como una estrategia de aprendizaje en pequeños grupos que, sin abandonar la responsabilidad individual, asumen la tarea en conjunto y en un esquema de trabajo colaborativo (Jaras, 2017).

De este modo, en lugar de considerar la copia y el plagio como expresión de un aprovechamiento de lo ajeno o de lo que no es propio, los estudiantes pueden servirse de los recursos cognitivos que descansan en el grupo y, al ponerse en común, generar mayores aprendizajes y fortalecer los vínculos socioemocionales con quienes participan de la copia. Es esta misma impronta, aprender con otros y no solo de otros, lo que deriva en el carácter selectivo del colectivo e incluso en la marginación de aquel elemento que no realiza su correspondiente aporte.

Conclusiones

El confinamiento con ocasión de la pandemia sanitaria derivó en que el sistema educativo, incluido el espacio universitario, migrara abruptamente a la modalidad virtual, haciendo un uso masivo de las plataformas digitales de enseñanza con el objeto de dar continuidad al proceso educativo, tanto para la entrega de contenidos y la ejecución de las clases como para la realización de las evaluaciones. Respecto a esto último, el nuevo contexto significó en lo inmediato un desafío para garantizar que el resultado de las calificaciones fuera la expresión real del nivel del logro individual que el alumno tuvo e hizo del currículum, dadas las particularidades de la evaluación virtual.

Atendiendo a lo anterior, este artículo analizó el rendimiento obtenido en dos asignaturas por estudiantes de una carrera universitaria antes, durante y después del confinamiento, lo que supuso comparar las modalidades presencial y virtual, segmentando los análisis sobre la base del contenido de cada asignatura, esto es, lo teórico-conceptual y lo lógico-procedimental.

Los análisis reportaron que, en contextos de evaluación en línea, se registró un mejoramiento significativo en los niveles de logro, expresado en mayores calificaciones, disminución en las tasas de error y una significativa reducción en la omisión de respuesta. No obstante, el comportamiento de estos indicadores difirió según la naturaleza de la competencia o habilidad que la asignatura buscaba evaluar, lo que tuvo un menor impacto en los contenidos lógico-procedimentales.

Las condiciones particulares en las que se realizó el acto evaluativo en la modalidad virtual, escindida de la supervisión docente tradicional, posibilitó que el alumno recurriera al uso de material de apoyo y se articulara a redes de colaboración entre iguales. Si bien la colaboración con otros es una práctica común y de relativa transversalidad en estos entornos, su efectividad tanto en la mejora de las calificaciones como del aprendizaje está condicionada a las características del grupo, la calidad y profundidad del conocimiento distribuido entre sus integrantes y las particularidades de la asignatura o contenido evaluado.

Así pues, tareas cuya resolución demandan más exigencia cognitiva y procedimental apelan con mayor intensidad al nivel de dominio que uno o más integrantes del grupo puedan tener sobre la materia, situación que, en contextos de vulnerabilidad educativa, se hace compleja de poseer. Dicho de otra manera, reactivos o ítems rudimentarios y de naturaleza conceptual tienden a ser más fáciles de responder adecuadamente, se puede prescindir de la ayuda de otros e incluso, en la puesta en común al grupo, existir plena concordancia en torno a su resolución. Por el contrario, aquellos vinculados con lo procedimental son más exigentes respecto a la habilidad y conocimientos previos del estudiante y del nivel de dominio del grupo, lo que implica que su resolución eficiente esté condicionada a la calidad del conocimiento distribuido entre sus integrantes. Ello explicaría por qué las calificaciones fueron más elevadas en materias de naturaleza conceptual y significativamente menores en contenidos procedimentales, tal y como se observó en los cuadros 2 y 3 anteriormente analizados.

Si bien la evaluación en línea supuso la articulación masiva y transversal de pactos de colaboración entre iguales, este plagio o copia precisa ser reconceptualizado para alejarlo de la habitual concepción de la academia que lo tipifica como un fraude o acción deshonesta, expresión de desapego a determinados valores morales y principios educativo en que incurre el estudiante; debido a que, en contextos de educación no presencial, es inevitable y abre la posibilidad de movilizar aprendizajes efectivos como expresión de una mayor calificación condicionada a la naturaleza del contenido y a la calidad del conocimiento distribuido en el grupo y del dispositivo evaluativo desarrollado por el docente.

Paradojalmente, la evaluación virtual se realiza en solitario, en tanto está escindida de la supervisión docente y es fuertemente autogestionada por el estudiante en términos de cuándo, dónde y con quiénes realizarla. Sin embargo, también se realiza en colaboración con otros, haciendo de la práctica de la copia algo tan habitual como inevitable. En efecto, en este contexto se hace prácticamente imposible que el docente, atendiendo a los dispositivos tecnológicos existentes, pueda controlarla.

De igual modo, el simple uso de la copia o el plagio no es garantía suficiente de una mayor eficiencia en la tasa de respuesta frente a un examen, lo que tiene como consecuencia efectos diferenciados según las características del grupo y la naturaleza del contenido. La calidad y profundidad del conocimiento distribuido entre los integrantes condiciona, en gran medida, la efectividad de la acción colaborativa.

Asimismo, el acto evaluativo es la instancia en que el docente constata la efectividad de su proceso de enseñanza y el nivel de dominio curricular del estudiante, así como un factor que estimula aprendizajes y moviliza saberes. Razón por la cual, si se asume el conocimiento como una construcción social, la acción colaborativa en la evaluación no siempre significa una apropiación indebida del saber ajeno frente a la carencia de saberes, sino que también puede ser asumida como una estrategia para generar mayor aprendizaje en la puesta en común con otros, a la vez que se afianzan los vínculos socioemocionales entre los integrantes que participan.

Atendiendo a lo anterior, la evaluación en contextos virtuales presenta el particular desafío de constituirse en una herramienta que busque promover la comprensión y el uso estratégico del contenido en la que la colaboración con otros sea permisible en tanto articuladora de un aprendizaje significativo al recurrir al conocimiento distribuido. Con ejercicios novedosos, de resolución reflexiva e intelectualmente desafiantes, el estudiante aprende con otros y de otros al poner en común lo que sabe y lo que ignora.

Por último, aunque se asuma que la colaboración evaluativa —generalmente proscrita en el contexto presencial— tiene el potencial de movilizar aprendizajes y, por tanto, se aleja de la tradicional concepción de acto fraudulento o vulgar copia, no es menos cierto que la evaluación virtual debe ser complementada con la evaluación presencial tradicional para aprovechar las ventajas de ambas y reducir o controlar los sesgos que suponen.

Referencias

1. Andriah, Anis; Faizal, Mohammad (2021). Mobile learning based on procedural and conceptual knowledge on fractional for elementary school. *Journal Ilmiah Sekolah Dasar, 5*(4), 567-578. https://doi.org/10.23887/jisd.v5i4.40819
2. Atarama, Tomás (7 de abril de 2020). La educación virtual en tiempos de pandemia. *Universidad de Piura*. Recuperado de https://www.udep.edu.pe/hoy/2020/04/la-educacion-virtual-en-tiempos-de-pandemia/
3. Barberá, Elena (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia* (RED), 50, 1-10. http://dx.doi.org/10.6018/red/50/4
4. Bennett, Roger (2005). Factors associated with student plagiarism in a post-1992 university. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*(2), 137-162. https://doi.org/10.1080/0260293042000264244
5. Cabezas, Verónica; Narea, Marigen; Torres, David; Icaza, Martín; Escalona, Gonzalo; Reyes, Andrés (2022). Bienestar docente durante la pandemia de COVID-19 en Chile: demanda y recursos para afrontar la angustia psicológica. *Psykhe, 31*(1), 1-24. https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22427
6. Cáceres-Muñoz, Jorge; Jiménez, Antonio; Martín-Sánchez, Miguel (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del COVID-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3), 199-221. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011
7. Canaza-Choque, Franklin (2020). Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14*(2), 1-10. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498571971009
8. Castaman, Ana; Rodrigues, Ricardo (2020). Distance education in the COVID crisis - 19: an experience report. *Research, Society and Development, 9*(6), 1-26. https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699
9. Cluskey, Junior.; Ehlen, Craig; Raiborn, Mitchell (2011). Thwarting online exam cheating without proctor supervision. *Journal of Academic and Business Ethies, 4*(1), 1-7. Recuperado de https://www.aabri.com/manuscripts/11775.pdf
10. Contreras, Omar; Méndez, Gabriela (2015). El perfil de los estudiantes de educación a distancia en México. En *La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria* (pp. 47-64), coordinado por Judith Zubieta; Claudio Rama. Ciudad de México: UNAM.

11. Copado, Ana (2022). Evaluación del aprendizaje. Un siglo de educación a distancia en México. *Revista Innova Educación*, *4*(4), 7-19. https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.001

12. De Bruin, Gideon; Rudnick, Hilton (2007). Examining the cheats: the role of conscientiousness and excitement seeking in academic dishonesty. *South African Journal of Psychology*, *37*(1), 153-164. https://doi.org/10.1177/008124630703700111

13. Do Ba, Khang; Do Ba, Khai; Dung Lam, Quoc; Binh An Le, Dao; Lien-Nguyen, Phuong; Quynh-Nguyen, Phuong; Loc Pham, Quoc (2017). Student plagiarism in higher education in Vietnam: an empirical study. *Higher Education Research & Development*, *36*(5), 934-946. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1263829

14. Domínguez-Aroca, María Isabel (2012). Lucha contra el plagio desde las bibliotecas universitarias. *Profesional de la Información*, *21*(5), 498-503. https://doi.org/10.3145/epi.2012.sep.08

15. Dorrego, Elena (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 50, 1-20. http://dx.doi.org/10.6018/red/50/12

16. Felia, Dita; Defitriani, Eni (2021). Analysis of students' conceptual and procedural knowledge in solving mathematics. *Journal of Research on Mathematics Instruction (JRMI)*, *3*(1), 14-24. https://doi.org/10.33578/jrmi.v3i1.60

17. Flores, Elisabeth; Maureira, Fernando; Hadwesh, Marcelo; Gutiérrez, Socorro; Silva, Ángela; Peña-Troncoso, Sebastián...; Lagos Olivos, Carlos (2021). Nivel de satisfacción de las clases online por parte de los estudiantes de Educación Física de Chile en tiempos de pandemia. *Retos*, *41*, 123-130. https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82907

18. García, Lorenzo (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, *24*(2), 9-29. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30223

19. García-Peñalvo, Francisco (2020). Evaluación online: la tormenta perfecta. *Ensinar a Distancia*. Recuperado de https://eagoraead.wixsite.com/ensinara-distancia/post/evaluaci%C3%B3n-online-la-tormenta-perfecta

20. Gerdeman, Dean (2000). Academic dishonesty and the community college. *ERIC Clearinghouse for Community Colleges*, 1-7. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447840.pdf

21. Gómez, Mario; Benítez, Francy; García, José (2022). *Prácticas deshonestas en la educación a distancia digital, percepciones de estudiantes y docentes durante la pandemia COVID-19.* [Trabajo de grado de especialización]. Universidad Católica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/9617/1/DDEPDH129%20.pdf

22. Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey; Bond, Aaron (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Recuperado de https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

23. Jaras, Consuelo (2017). *El aprendizaje cooperativo y su influencia en el rendimiento académico del curso Análisis Matemático I en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Piura 2011* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lurigancho-Chosica, Perú. Recuperado de https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/5a4d4986-2461-4b68-be56-988817c12866/full

24. Kearsley, Greg (1999). *Online education: learning and teaching in cyberspace*. Belmont: Wadsworth Publishing.

25. López, Henri; Chipana, Pierre; Dávila, Roberto; Pari, Ilda; Vargas, Alfonso (2022). Educación virtual y rendimiento académico de los estudiantes de una universidad limeña en tiempos de pandemia. *Revista Conrado*, *18*(88), 402-410. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000500402

26. Morales, Fernando; Nova, Francisco (2021). Percepción de la educación a distancia de emergencia en año de COVID-19 en carreras de auditoría de universidades chilenas. *Revista de Investigación Aplicada en Ciencias Empresariales, 10*(1), 54-73. https://doi.org/10.22370/riace.2021.10.1.2977

27. Moreno, David; Bravo, Edwin; Burgos, César; Grijalva, Abel (2021). Educación superior y pandemia: estudio piloto del cuestionario de experiencia educativa durante pandemia. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 15*(1), 1-16. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498571977007

28. Morey-López, Mercé; Sureda-Negre, Jaume; Oliver-Trobat, Miquel; Comas-Forgas, Rubén (2013). Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Estudios sobre Educación, 24,* 225-244. https://doi.org/10.15581/004.24.2032

29. Ogebe, Salomón; Terhemba, Cletus (2018). Assessment of students' procedural and conceptual knowledge of algebra in colleges of education in Kano State. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, *24*(3), 1-10. https://doi.org/10.9734/JESBS/2018/40280

30. Parker, Drew; Gemino, Andres (2001). Inside online learning: comparing conceptual and technique learning performance in place-based and ALN formats. *Journal of Asynchronus Learning Networks, 5*(2), 64-74. https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1879

31. Peters, Michael; Jackson, Liz; Hung, Ruyu; Mika, Carl; Buchanan, Raquel; Tesar, Marek...; Webb, Taylor (2022). The case for academic plagiarism education: a PESA Executive collective writing project. *Educational Philosophy and Theory*, *54*(9), 1307-1323. https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1897574

32. Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel (2008). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

33. Portillo, Samuel; Castellanos, Lidia; Reynoso, Óscar; Gavotto, Omar (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en educación media superior y educación superior. *Propósitos y Representaciones*, *8*. https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589

34. Pozo, Juan; Pérez Echeverría, María (2009). *Psicología del aprendizaje universitario*. Madrid: Morata.

35. Rodríguez, Gregorio; Ibarra, María Soledad (2011). *E-evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

36. Sánchez, Lisette; Sánchez, José; Palomino, Gabriela; Verges, Irma (2021). Desafíos de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, *27*(4), 32-48. https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36992

37. Santos, María; Vallelado, Eleuterio (2013). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *Universitas Psychologica*, *12*(3), 739-752. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-3.adrr

38. Sattler, Sebastian; Constantin, Wiegel; van Veen, Floris (2017). The use frequency of 10 different methods for preventing and detecting academic dishonesty and the factors influencing their use. *Studies in Higher Education, 42*(6), 1126-1144. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1085007

39. Schwartzman, Gisela; Roni, Carolina; Berk, Michelle; Delorenzi, Erica; Sánchez, Mariana; Eder, María Laura (2021). Evaluación remota de aprendizajes en la universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 24*(2), 67-85. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29078

40. Septiani, Viña; Paidi, Hw (2020). Biology conceptual knowledge: do the teachers qualifications make a difference? *Proceedings of the 4th International Conference on Learning Innovation and Quality Education*, 127, 1-5. https://doi.org/10.1145/3452144.3453780

41. Soto-Rodríguez, Armando (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *E-Ciencias de la Información, 2*(1), 1-13. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4768/476848735003.pdf

42. Stelzer, Florencia; Andrés, María Laura; Canet-Juric, Lorena; Introzzi, Isabel; Urquijo, Sebastián (2016). Relaciones entre el conocimiento conceptual y el procedimental en el aprendizaje de las fracciones. *Cuadernos de Investigación Educativa, 7*(1), 13-27. https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2573

43. Surif, Johari; Hasniza, Nor; Mokhtar, Mahani (2012). Conceptual and procedural knowledge in problem solving. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 56*, 416-425. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.671

44. Swan, Karen (2005). A constructivist model for thinking about learning online. En *Elements of quality online education: engaging communities* (pp. 1-19), editado por John R. Bourne; Jantet C. Moore. Needham, MA: Sloan-C.

45. Thoe, Khar; Jamaludin, Junainah; Jiea, Yee; Choong, Careemah; Fah, Yoon; Tek, Eng...; Keong, Chee (2022). Developing conceptual and procedural knowledge/skills of lifelong learners from basica to advance learning: exemplars, challenges and future direction. *Dinamika Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 13*(2), 22-35. Recuperado de https://eprints.utm.my/104822/1/CorriennaAbdulTalib2022_DevelopingConceptualandProceduralKnowledgeSkills.pdf

46. Travi, Bibiana; Giribuela, Walter (2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos procedimentales en la asignatura Trabajo Social II de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). *Acciones e Investigaciones Sociales*, 1, 424. Recuperado de https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/439

47. Traxler, Jonh (2018). Distance learning—Predictions and possibilities. *Education Sciences, 8*(1), 1-13. https://doi.org/10.3390/educsci8010035

48. Umaña-Mata, Ana Cristina (2020). Educación superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Revista Innovaciones Educativas, 22,* 36-49. https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3199

49. Vargas, Alfonso (2019). Apropiación y plagio académico: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la educación superior. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 24*(1), 155-179. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a08

50. Vargas-Morúa, Elizarda (2021). El plagio: consideraciones para su prevención. *Revista Espiga, 20*(41), 68-85. https://doi.org/10.22458/re.v20i41.3521

51. Vásquez, Claudio; Rodríguez, María Candelaria (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 37*(3-4), 107-122. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/270/27011410005.pdf

52. Weller, Martín (2002). *Delivering learning on the net: the why, what & how of online education*. Londres: Kogan Page Limited.

53. Zurita, Úrsula (2023). Sobre el plagio: reflexiones desde el ámbito académico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 28*(97), 673-684. Recuperado de https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/75

Carlos Rodríguez-Garcés

Autor responsable de la correspondencia. Doctor por la Universidad de Barcelona. Director del CIDCIE, Universidad del Bío-Bío. Líneas de investigación: educación, tecnologías de la información, familia. Correo electrónico: carlosro@ubiobio.cl

David Romero-Garrido

Alumno ayudante del CIDCIE, Universidad del Bío-Bío. Líneas de investigación: educación y sociedad. Correo electrónico: dromero@ubiobio.cl

Denisse Espinosa-Valenzuela

Profesora de educación media en Castellano y Comunicación, Universidad del Bío-Bío. Investigadora adscrita al CIDCIE. Líneas de investigación: educación y sociedad. Correo electrónico: daespinosa@ubiobio.cl

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina Núm. 45 (enero-abril 2025)

Leer donde las máquinas también leen. Contexto de producción y distribución de contenidos mediados por motores de búsqueda en la web*

Elena María Gómez-Rico[I]

https://doi.org/10.18046/recs.i45.04

Cómo citar: Gómez-Rico, Elena María (2025). Leer donde las máquinas también leen. Contexto de producción y distribución de contenidos mediados por motores de búsqueda en la web. *Revista CS*, 45, a04. https://doi.org/10.18046/recs.i45.04

Resumen: Los motores de búsqueda (MB), y sus algoritmos PageRank y RankBrain, actúan como mediadores entre los textos, sus proveedores y sus lectores en el espacio de la web. El objetivo de este artículo es aportar a la construcción de un contexto de producción y distribución de dichos textos en un espacio específico y prominente: la web, cuyas particularidades no necesariamente son abordadas cuando se habla de alfabetización digital. Construir tales contextos, desde la creación de los textos hasta su lectura, es un método transdisciplinar utilizado en este artículo para identificar los efectos de la mediación de los MB en la capacidad de interpretación de estos contenidos. Los contextos descritos evidencian, entre otros efectos, la opacidad de las tecnologías de búsqueda, los sesgos presentes en los resultados y la visibilidad que alcanzan gracias a técnicas específicas de escritura.

Palabras clave: motores de búsqueda, alfabetización digital, alfabetización tecnocientífica, algoritmos *PageRank* y *RankBrain*, optimización para motores de búsqueda

---

* Artículo de revisión de literatura interdisciplinar, resultado de diversos espacios de discusión en el contexto del *Plan de lectura, escritura y oralidad* de la Secretaría de Cultura de Medellín y el *hackerspace* Unloquer de la misma ciudad. Financiado con recursos propios. Artículo de investigación recibido el 28.02.24 y aceptado el 28.02.25.

I. Universidad EAFIT (Medellín, Colombia)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

How to read where there are reading machines. A context for content production and distribution mediated by search engines on the web

Abstract: Search engines (SEs), and their PageRank and RankBrain algorithms, act as mediators between texts, their providers, and their readers in the web space. The aim of this article is to contribute to the construction of a context for the production and distribution of such texts in a specific and prominent space: the web whose particularities are not necessarily addressed when discussing digital literacy. Building such contexts, from the creation of texts to their reading, is a transdisciplinary method used in this article to identify the effects of MB mediation on the ability to interpret these contents. The contexts described evidence, among other effects, the opacity of search technologies, the biases present in the results and the visibility they achieve thanks to specific writing techniques.

Keywords: Search Engines, Digital Literacy, Techno Scientific Literacy, Pagerank and RankBrain, Search Engine Optimization

Introducción

Las competencias digitales para la lectura crítica son un campo de estudio y de desarrollo de herramientas para abordar los retos del contexto de la sociedad de la información (Castells, 2004). La alfabetización ha sumado varios adjetivos que la concentran en los temas de virtualidad. Es así que esta se califica como tecnocientífica (Goetz, 2020), digital (Gilster, 1997) o informacional (Després; Cotte, 2007). En los últimos años se ha dicho que, "aunque la falta de conectividad es un obstáculo en América Latina para un aprendizaje basado en la tecnología, no es el único factor. La falta de competencias y de habilidades digitales (...) siguen siendo las principales barreras" (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, 2020: 12). Hasta ahora no se ha encontrado un marco evaluativo de competencias digitales que integre dimensiones o capacidades para la comprensión de la web como contexto de producción y distribución de información, más allá de la capacidad de encontrar fuentes de información confiables, contrastar datos de distintas fuentes y otras capacidades relacionadas con aprender a usar de manera acrítica programas del mercado digital.

En Colombia "no se ha definido un marco específico de competencias digitales" (Contreras; Piedrahita; Ramírez, 2019: 1), aunque los investigadores resaltan iniciativas como Ciudadanía Digital del Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (MinTIC). En los distintos marcos existentes, entre los que se encuentran los de la Unión Europea, los norteamericanos y los propuestos por organismos de la cooperación internacional se proponen

diversas dimensiones. Por ejemplo, el Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DIGCOMP) del Joint Research Centre de la Comisión Europea cuenta con uno de los marcos que se reconocen como útiles y ya validados para evaluar las competencias digitales y se usa en distintos contextos con ese fin.

En este, según la compilación realizada por Contreras *et al.* (2019), la lectura crítica hace parte de la dimensión de información dentro de la cual se reconocen dos capacidades relacionadas: la navegación, búsqueda y filtrado de la información, y la evaluación de esta. En ninguna de las dos se integra la capacidad de interpretar los resultados de las búsquedas desde alguna comprensión del funcionamiento de las tecnologías implicadas en el proceso, entre ellas los motores de búsqueda (MB), lo que "lleva a una gran complejidad semiótica" (Després; Cotte, 2007: 5). Esto tiene implicaciones en los comportamientos de lectura.

En los inicios de internet se planteaba que este transformaría todo y que se tendría el poder de participar en el proceso de construcción del conocimiento del mañana (Després; Cotte, 2007). En efecto, internet ha cambiado la manera de dialogar con el mundo dado que, además de fundar un espacio interconectado, introdujo nuevas maneras, mediadores y comportamientos que deben interpretarse como una situación comunicativa particular, es decir, el participante actúa como usuario para responder sus preguntas y como proveedor de contenido para contestarlas (Groys, 2014).

Lo anterior define un contexto de producción que tiene un efecto profundo en nuestro comportamiento de lectura y escritura, dadas las mediaciones tecnológicas necesarias para ello. Para alimentar la reflexión, revisamos el rol de los MB.

Los resultados de una búsqueda o las respuestas a nuestras preguntas se nos presentan como muestras de contextos que la tecnología de los MB puede encontrar (Groys, 2014), lo que evidencia una diferencia fundamental, ya que, en este escenario, las palabras no funcionan bajo las reglas de la gramática y el ejercicio de lenguaje queda reducido a parámetros de aparición de palabras en distintos contextos y a operaciones con un comportamiento metalingüístico (Groys, 2014).

Así, se revisó la literatura en varios campos de investigación[1] para articular elementos que nutrieran una postura de interpretación activa y crítica para lectores o usuarios de la web y evidenciaran hasta dónde estas tecnologías permitían adoptarla. Estos campos son los de la sociometría de los MB (Mager; Norocel; Rogers, 2023), el capitalismo de vigilancia (*surveillance capitalism*) (Zuboff, 2019),

1. Dada esta interdisciplinariedad se hace uso de las citas de citas como recurso de fidelidad disciplinar buscando conservar la relación del autor con su campo.

la economía de la atención (O'Reilly; Strauss; Mazzucato, 2024), la sociopolítica de las búsquedas (*sociopolitics of search*) y sus sesgos (Díaz, 2008), la tecnología oscura (Jasanoff, 2020; Winner, 1980) y la optimización para MB (*search engine optimization*) (Sheffield, 2020), entre otros. Para el análisis de dicha situación comunicativa, estos se integraron con los estudios del discurso, la filosofía de la tecnología y la historiografía del texto. No se encontraron estudios sobre cómo los hallazgos de los diversos campos ayudan a formar usuarios/lectores y consumidores más críticos, asunto al que este artículo pretende sumar.

De acuerdo con esto, el objetivo de este estudio es aportar a la construcción del contexto de producción y distribución de los textos en la web mediada por los algoritmos *PageRank* y *RankBrain*, que hacen parte de los motores de búsqueda (MB) de Google y de otras plataformas que tienen los mismos principios de funcionamiento, para abrir posibilidades de investigación interdisciplinar, fortalecer los ejercicios de lectura crítica y alfabetización digital o tecnocientífica y enfrentar los distintos tipos de ignorancia (Mager *et al.*, 2023) asociados a esta situación comunicativa.

Metodología

Para hacer una lectura crítica o interpretativa de un texto/contenido o de un autor debe describirse el contexto en el que habla a un lector desde sus condiciones materiales de producción y distribución (Bourdieu, 2005; Chartier, 2006) y sus contextos discursivo, institucional e histórico-social (Lopes, 1999). Esto permite interpretar la condición histórica y la situación comunicativa de lo dicho (Bajtín, 1982) y efectuar una recepción activa de los mismos.

En este sentido, primero se explicará el recurso metodológico para describir la situación comunicativa, luego se hará un recuento del contexto de distribución de textos/contenidos en internet. Con los conceptos que este primero aporta, se abordará una descripción del contexto de producción y los cuestionamientos para la formación de la lectura crítica como componente de la llamada alfabetización digital o tecnocientífica.

Se pretende entonces explorar lo que significan las decisiones de diseño y ejecución de los MB y sus algoritmos *PageRank* y *RankBrain* para un lector (receptor o consumidor de contenidos) y un escritor (o un productor de los mismos) cuando la relación está mediada por máquinas virtuales que leen, indexan y optimizan los textos para ser encontrados en ciertas condiciones materiales y sociales particulares.

Situación comunicativa a analizar para el ejercicio de lectura crítica

Para describir la situación comunicativa en la que se encuentra un lector/usuario "es necesario comprender en primer lugar la producción, el campo de producción y la relación entre el campo en el cual ha sido producido y el campo en el cual es recibido o, más precisamente, la relación entre las posiciones del autor y lector", ya que una lectura crítica se basa en que "los textos tienen implicaciones, que están insertos en redes de problemas, que es necesario reconstituir" (Bourdieu, 2005: 199).

La situación comunicativa puede describirse de la siguiente manera: el espacio específico de distribución textual es la web, la cual genera unas condiciones propias de producción discursiva —que se llamarán producción de contenidos o textos, aunque también se esté hablando de videos, imágenes y demás formatos—, se distribuyen, en gran medida, a través de medios particulares, los MB, y están social e históricamente situadas en redes de problemas. El que aquí se quiere abordar es el de la generación de una cantidad inmensa de textos que no sabemos leer e interpretar por los elementos contextuales que, por un lado, ya hemos naturalizado de manera crítica y, por otro, no podemos conocer.

Por lo anterior, los lectores reciben textos/contenidos indexados de manera personalizada por una máquina que sabe leerlos (los MB). Estos son producidos por autores (desde hace relativamente poco también por modelos masivos de lenguaje natural - LLM) en diversos formatos (audiovisual, escrito o sonoro), después de consultar las preguntas que los lectores le hacen a la que aquí se nombrará *máquina lectora* y que se refiere, en primera instancia, a los MB, aunque esto podría expandirse a otras tecnologías mediadoras. Luego, realizan varias iteraciones de indexación con otras máquinas simuladoras de la primera máquina lectora (programas de optimización) y liberan el contenido que entra en una competencia de posicionamiento con otros creados de la misma manera. Los textos/contenidos esperan una buena clasificación en el *ranking* (*Search Engine Results Page* - SERP), logran una posición determinada y llegan eventualmente al lector humano. Así mismo, continúan evaluándose, refinándose y optimizándose para obtener una mejor puntuación frente al MB.

En esta situación comunicativa hay una especie de género discursivo que muestra "unas formas típicas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables" (Bajtín, 1982: 267), y que "se define por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del sentido del objeto o temáticas, por la situación concreta de la comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación" (Bajtín, 1982: 267). Así, en la situación comunicativa descrita se presenta una voluntad discursiva con una mediación tecnológica

de la comunicación tal que, como planteó Martín-Barbero (2003: 13), "deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural", lo que cataliza "nuevos modos de percepción y de lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras".

Dado que "la comprensión de cualquier texto es necesariamente dependiente del conocimiento de las formas materiales que ha tomado" (Chartier, 1995: 14), hay que enfatizar que, para la especificidad de la esfera discursiva, el conocimiento común del funcionamiento de la virtualidad como forma material de los textos/contenidos es limitado, como ya se ha dicho. Pero no es solo esto, también hay que considerar lo que esta materialidad significa en la larga historia del libro y de la lectura, como lo describió Chartier (1995: 24):

> Nuestra revolución actual es obviamente más extensiva que la de Gutenberg. Modifica no solamente la tecnología de reproducción del texto sino también la materialidad del objeto que comunica el texto a los lectores. Hasta la digitalización del texto ninguna innovación tecnológica en la historia había transformado las herencias del manuscrito en su organización por folios y páginas, su jerarquía de formatos (...) y sus ayudas para la lectura (concordancias, índices y tablas)[2].

A continuación, se remitió a varios momentos de cambio radical en la historia de los escritos en distintas corrientes culturales (de Oriente y Occidente) para dilucidar lo que puede significar la transformación de los textos físicos a los digitales: "la sustitución de la pantalla por el códex es una transformación mucho más radical porque esta cambia los métodos de organización, estructura, consulta y hasta la apariencia de la palabra escrita. Tal revolución requiere otros términos de comparación". Otros autores contemporáneos se refieren a dos componentes importantes cuando el soporte de lectura es una pantalla; dicen que esta "debe ser organizada para dar información y metainformación sobre la situación comunicativa" (Després; Cotte, 2007: 5), sin embargo, algunos de ellos son invisibles para un lector desprevenido.

En dicho contexto, este artículo describirá los elementos nombrados anteriormente desde el ejercicio de revisión interdisciplinar para evidenciar las redes de problemas en las que estos contenidos/textos están implicados. Esto se realizará en dos partes. La primera se refiere a las variables relacionadas en el

2. Nótese que Chartier hizo referencia a las ayudas para la lectura, entre las que incluyó los índices. Se profundizará en esto más adelante cuando se hable de la manera en que los algoritmos de los MB ejecutan estas mismas ayudas para la lectura en la web y los efectos que tienen para su interpretación.

contexto de distribución de los contenidos. Empieza con un breve contexto de internet, sus navegadores y de los MB; luego se describirán su funcionamiento y algunos aspectos históricos de su diseño. Después, se analizarán los resultados del ejercicio de indexación que se organiza en las páginas de los resultados del motor de búsqueda SERP —que se conocen como tráfico orgánico— y se revisarán los agentes o grupos de interés que la literatura identifica para el contexto.

El lector o usuario final, que no es un receptor pasivo necesariamente, será el nodo de la segunda parte del artículo en la que se describirán elementos del contexto de producción. En esta parte, la literatura encontrada indagó sobre los sesgos presentes en los algoritmos de los MB y nombró algunas estrategias comunes de organización de motores de búsqueda (OMB). El artículo cierra con una reflexión sobre los vacíos que esto muestra en la alfabetización digital, tecnocientífica o tecnológica.

Parte 1. Contexto de distribución de contenidos/textos en la web

Breve contexto de la web como materialidad de los contenidos/textos y de los MB como máquinas lectoras

La web surgió en los años cincuenta, su protocolo para compartir información se estandarizó en 1982 y se creó como *World Wide Web* en 1989 (Ritchie; Mathieu; Roser; Ortiz, 2023). Con la aparición del primer anuncio *clickeable* en 1993 los métodos de mercadeo empezaron a aprovechar la visibilidad que podían lograr allí (Gauri-Girish; Vitthal-Gaikwad; Dhananjay, 2023).

En sus inicios se decía que, además de las actividades de mercadeo:

> Un nuevo medio ha emergido y ha prometido cambiar todo esto [influencia de los medios tradicionales en nuestras decisiones]. Descentralizado y distribuido, el internet global, y en particular la web, permite a cualquiera y a todos visibilizar sus perspectivas y conocer las de los otros. (Díaz, 2008: 2)

Aunque aún se cree que la web es intrínsecamente democrática e igualitaria (Díaz, 2008; Mager *et al.*, 2023) —dado que se participa como usuario o como creador de contenidos, lo que han demostrado diversos estudios encontrados en la revisión hecha para este artículo—, esta tiene una forma y una topología de interconexiones que organiza dicha participación de manera específica, pues allí "las interconexiones entre los textos a través del hyperlinking darán forma

a la web y encarnarán otro tipo de política" (Ridgway, 2023: 2). Evidenciando los efectos de estas, las comunidades académicas respondieron con series de revistas destinadas a la crítica a Google "cimentando, en aproximadamente dos décadas de trabajo, estudios sobre cómo los motores de búsqueda privilegian ciertas voces y marginalizan otras" (Mager *et al.*, 2023: 6).

Uno de estos estudios fue desarrollado por el profesor Barabási, desde la teoría de redes libres, quien hizo un mapa hace más de 20 años de la estructura de la web, e incluso en ese entonces, dado el diseño del MB,

> descubrió que un número limitado de páginas, lo que llamó *hubs*, están enlazadas a una gran cantidad de páginas mientras que la vasta mayoría de documentos están linkeados a muy pocas o ninguna otra página; por lo tanto, las primeras tienen siempre mayor probabilidad de re-enlazarse o de ser descubiertas. (Barabási como se citó en Díaz, 2008: 14)

Otros estudios, como el de los profesores Felten *et al.* (2004), interpretaron este sistema como uno de votación, "no un oráculo misterioso de la verdad. (...) Los autores web votan creando hipervínculos y (...) Google interpreta un enlace de la página A a la página B como un voto" (Díaz, 2008: 6). Este mapeo mostró que la forma de internet como red, o como la autopista de la información (Ridgway, 2023), no refleja necesariamente la descentralización ni la redistribución que se prometía en sus inicios (Rogers, 2023), mucho menos la democratización de los medios de producción de contenido.

Entre las fuerzas que le dan esta forma a la web, los autores identificaron de manera contundente a los MB como tecnología mediadora del uso y producción de contenidos. Dos años después de su aparición, los investigadores Introna y Nissembaum plantearon de manera crítica sus efectos:

> Si los mecanismos de búsqueda estrechan la visión de lo que quienes buscan pueden encontrar y los sitios que pueden ser hallados, estos van a disminuir el valor general de la web como foro público y también como una fuente de información inclusiva y amplia. (como se citó en Ridgway, 2023: 2)

Richard Rogers (2023: 2) complementó lo anterior al sostener que "lo bien enlazado tiene además otra ventaja, aparte de ser indexado. Esto lo posiciona comparativamente mejor en los rankings".

Los autores se refirieron a dos acciones: la indexación y el ordenamiento (*ranking*) de la información que, históricamente, no han sido ajenas a los libros, como ha mostrado Chartier (1995), pero que, aplicadas a la web, tienen efectos

como los que declararon Ridgway (2023) y Rogers (2023). Para comprender mejor dichos efectos, se describirá lo que la literatura muestra sobre el funcionamiento de estas tecnologías web.

Introducción breve sobre los MB y algunos de sus criterios de diseño

En las décadas siguientes al surgimiento de la web, *surfear*, término que se impuso para describir la interacción con esta, podía hacerse a través de programas llamados graficadores de enlaces o grafos (*link graphs*), índices de alta calidad construidos y actualizados por humanos como Yahoo o Altavista (Brin; Page, 1998), o a través de los MB existentes cuyo alcance era limitado (como el *World Wide Web Worm* de 1997) y algunos otros privados (ya fueran académicos o corporativos).

En 1998, Sergei Brin y Lawrence Page (1998), entonces estudiantes de la Universidad de Stanford, publicaron un artículo sobre un motor de búsqueda de gran escala que se planteaba automatizar la navegación en la web incluyendo grandes cantidades de datos de manera eficiente. Estaba diseñado para adaptarse a los cambios tecnológicos que se proyectaban para integrar hipertextos, con posibilidades de adaptación para la capacidad de computación de distintas máquinas y, finalmente, para mejorar la usabilidad de la web, ya que para llegar a una página o contenido debía saberse la dirección exacta, lo cual era un problema de optimización. Los problemas que debían resolverse para que esta tecnología tuviera una aplicación fuera de los ámbitos académicos eran, entre otros, la cantidad de tiempo necesario para obtener resultados completos y de calidad.

Un motor de búsqueda es un programa que se compone de varios algoritmos. El primero de estos, diseñado por Brin y Page, que arrojaba los resultados de las búsquedas, se llamó *PageRank* —tomando el apellido de Lawrence Page y un verbo que hace referencia a su función principal—. Este algoritmo fue el origen de una manera distinta de acceder a la información en la web y el inicio de la compañía tecnológica Google, que ahora conocemos como Alphabet, una de las cinco empresas que monopolizan el sistema base en Estados Unidos, "la cual ahora ha penetrado el núcleo de la vida económica y civil en la mayoría de los continentes, excepto China" (Van-Dijck, 2021: 2).

El algoritmo fue patentado por sus diseñadores, en conjunto con el Massachusetts Institute of Technology (MIT) y, por esta razón, el documento de su publicación original, resultado de un proceso académico, está protegido por derechos de autor y no puede conocerse a detalle. Para conocimiento general, se liberó una versión que describe las decisiones de diseño y los problemas que buscó solucionar como testigo del evento.

Los MB previos usaban palabras sin contexto semántico ni orden sintáctico para ofrecer resultados (Brin; Page, 1998), lo que era poco eficiente para la calidad deseada de las búsquedas y su relevancia. El principio de calidad (Brin; Page, 1998), precisión o importancia (Díaz, 2008) de una página para una búsqueda definida se obtiene de la confianza que una le entrega a otra, simulando la práctica de citación académica. Así lo nombraron los diseñadores del algoritmo: "de manera general, contando la cantidad de citaciones o *backlinks* que un sitio web contiene además de la presencia de ciertas palabras de búsqueda" (Brin; Page, 1998: 4), pero, aunque el algoritmo "calcula cada página en su índice, la importancia de cada enlace difiere y no se cuenta igualitariamente" (Ridgway, 2023: 4).

De esta manera, el motor de búsqueda es un mecanismo de indexación, es decir, es un ordenador del contenido y un moderador que arroja de manera organizada los textos dependiendo del cálculo que sitúa la Uniform Resource Locators (URL) en el *ranking* construido con unas características definidas (Mager *et al.*, 2023).

En el artículo, Brin y Page (1998: 4) también propusieron que *PageRank* podía entenderse como "un modelo del comportamiento de un usuario buscando información de confianza en internet". Con esto, nombraron una especie de usuario arquetípico que necesitaba encontrar información que estaba dispersa en la web. Más adelante hablaremos del usuario de confianza o *trusted user* que es un elemento clave de este contexto de producción de los contenidos/textos en internet.

Aunque "todos los ingredientes para *PageRank* ya estaban disponibles desde mediados de 1990" (Ridgway, 2023: 6), el MB de Google evoluciona sin descanso. Desde 2007, varios artículos indicaron que "está usando más de 200 señales para determinar la clasificación de una página web en su indexación, con cientos de máquinas involucradas en el proceso para cada búsqueda" (Eustace como se citó en Evans, 2007: 2). Según Evans (2007), las actualizaciones anuales realizadas a los algoritmos pueden ser del orden de los miles, lo que suma a esto mayores dificultades para comprender su funcionamiento, incluso suponiendo que se pudiera conocer el diseño o el código, lo cual no es posible por las razones de propiedad intelectual ya expuestas (Ridgway, 2023). Con las actualizaciones, "*PageRank* es entonces tanto un sistema de análisis de enlaces como un sistema IR (sistema de recopilación de información - *Information Retrieval*)" (Rieder como se citó en Ridgway, 2023: 6), y con el desarrollo se ha nombrado además como máquina perfiladora (*profiling machine*). Por esta y otras razones se considera como una tecnología de caja negra (*black box technology*), he aquí la razón de usar el adjetivo en este contexto.

El algoritmo *PageRank* ha ido migrando paulatinamente a *RankBrain* desde el 2014, "un algoritmo de machine learning que está siendo implementado para

hacer consultas irreconocibles (...) y ahora es considerado la tercera señal después de los enlaces y el contenido" (Sullivan como se citó en Ridgway, 2023: 10). En 1998, los creadores del MB dicen simplemente que Google es una herramienta de búsqueda (Ridgway, 2023), sin embargo, cabría preguntarse si su función ha cambiado y analizar sus impactos, ya que "los resultados de Google se han escrutado alrededor de los años por lo que privilegian, sea la web de superficie (*the surface web*), las poderosas y optimizadas páginas web, la función de personalización y otras propiedades" (Rogers, 2023: 1) que comúnmente favorecen intereses económicos (Mager *et al.*, 2023).

Respecto a lo anterior,

> Google incorpora desarrollos dentro de la disciplina de la inteligencia artificial, machine learning y LLM (*large language models* - algoritmos de lenguajes de gran escala) como BERT, MUM, PaLM, GLaM, iniciativas como la de los *1000 Languages*, LaMDA y, el chatbot Bard dentro del MB. (Ridgway, 2023: 14)

En 2024, este ha tomado un nuevo nombre, Gemini, cuyo efecto como un LLM apenas está por verse. Estas tecnologías oscurecen parte del ejercicio necesario para la interpretación de los textos en la web, ya sea que actuemos como usuarios o como creadores de contenidos.

A continuación, se describen algunas de las decisiones de diseño de los MB que hacen parte de la función que desempeñan y dan la forma centralizada y no distribuida a la web. Aquí se nombrarán, aunque se articularán a la situación comunicativa en el contexto de producción.

Algunas decisiones de diseño de los algoritmos *PageRank* y *RankBrain*

La literatura describe siete decisiones de diseño de los MB que tienen efecto en la reflexión que se propone este artículo. El primero es el usuario de confianza o *trusted user*, mecanismo del MB de retroalimentación de usuario para definir el peso correcto del enlace para la indexación y el *ranking*. Los lectores, los usuarios, o quienes reciben el contenido funcionan como evaluadores de la calidad de la búsqueda. Aunque este tipo de usuario es un evaluador de varias iteraciones del algoritmo de búsqueda en los primeros diseños, también es uno de sus principios de funcionamiento, pues tal es el nombre del nivel de confianza que los usuarios/lectores tienen con respecto a la herramienta: "Usuarios que tienen un alto nivel de confianza en los MB y en Google en particular" (Schultheiß; Lewandowski, 2021: 2). Esto ha sido demostrado por numerosos estudios, por

ejemplo, sobre la confiabilidad de los resultados, la confianza en los mismos en el *ranking*, particularmente, y en el uso de SERP como su criterio de calidad.

La siguiente herramienta ya se ha descrito de manera reiterada, pero no se ha nombrado como tal, es la estrategia de los *backlinks*, que es la actividad de cocitación entre páginas web y otros tipos de contenidos bajo una URL. Quienes estudian el comportamiento del algoritmo proponen que este es uno de los indicadores más directos para una buena clasificación en el *ranking*, como se describirá más adelante.

Otra herramienta es la personalización, en la que "usuarios de confianza se agrupan en coincidencias de audiencias con consumidores que se vuelven propiedad de Google y, adicionalmente, se correlacionan con audiencias por similitud dentro de las bases de datos de *YouTube* y *Gmail*" (Ridgway, 2023: 11). Ridgway (2023: 12), trajo reflexiones de Esposito, Mayer y Cukier, investigadores de los efectos de *big data*, para explicarlos desde otras formas de uso estadístico como generar perfiles de usuarios: "estos procedimientos digitales que guardan búsquedas constantes y calculan correlaciones luego, procesan los patrones y generan datos nuevos que reemplazan la validez estadística". Con este ejercicio no hay necesidad de muestreo de una población para investigar sus comportamientos porque se puede obtener información casi de su totalidad.

La estrategia de búsqueda a través de palabras clave (*keyword searches*) es una característica importante desde los inicios de este MB y permitió flexibilizarlas por lo que un usuario/lector puede ingresar palabras aproximadas y aun así obtener resultados. En el caso de buscadores previos al de Google, estos exigían que se indicaran las palabras exactas con ortografía correcta para poder obtener resultados. Según Feuz (como se citó en Ridgway, 2023: 7), lo anterior generó una base de datos para la plataforma que "reflejó los pensamientos de los usuarios como si fueran consultas, impartiendo el poder de una cierta gobernabilidad semántica". Además, Ridgway (2023) sostuvo que realizar consultas con palabras clave se ha convertido en un hábito de los nuevos medios, o sea que este aspecto es extensible a otros espacios de comunicación virtuales.

La funcionalidad de autocompletar lo que el usuario/lector busca ha evidenciado un tipo de sesgos distintos a los que dan forma a la web a través de los *backlinks* o cocitación, ya que empezó a evidenciarse que los resultados de las consultas y los perfiles creados con el procesamiento de esa gran cantidad de información presentaban sesgos de estereotipo y eran socialmente problemáticos: "Google ha oscurecido los orígenes de autocompletar para dejarlo impune a los estereotipos y otros resultados problemáticos" (Roger, 2023: 5).

El último recurso que se integra para la lectura es el de la publicidad (*advertising*). Es la línea de negocios de publicidad pagada del MB que, aunque se sabe

que hace parte de este, algunos estudios muestran que los usuarios "no están suficientemente familiarizados con los modelos de negocios de Google y tienen dificultades distinguiendo *ads* de los resultados orgánicos" (Schultheiß; Lewandowski, 2021: 2), entonces, no es tan clara la división entre el espacio dedicado a tal ejercicio con fines comerciales y el tráfico o resultados orgánicos, es decir, los que participan en el *ranking*.

Los diseñadores del MB argumentaron que esta funcionalidad era un apoyo para que los consumidores siempre accedieran a los mejores productos (en una de las versiones del artículo publicado en 1998), sin embargo, el diseño el MB se basa en la confianza que un usuario tiene en su neutralidad y las estrategias usadas para la funcionalidad argumentada, se vuelven casi invisibles, incluso para un ojo entrenado pues el objetivo es justo este. Lo que logran las técnicas de optimización para MB es diseñar estrategias para disminuir lo que en el campo llaman fricción— para avanzar en el *funnel* o túnel de conversión (término del mercadeo digital) en el que un lector se convierte en comprador.

Estos solo son algunos de los procesos del funcionamiento de este motor de búsqueda, aunque no se puede saber exactamente cómo trabaja. Por esta razón, los MB se caracterizan como tecnologías de caja oscura o *black box technologies* (Ridgway, 2023), lo que representa parte de la dificultad que termina en imposibilidad de hacer lectura crítica de los contenidos en la web. Esto se argumenta desde distintas perspectivas en la crítica al capitalismo cognitivo o al capitalismo de vigilancia. Sin subvalorarlas, aquí interesa resaltar que el adjetivo –el de caja oscura– indica que el ejercicio de conocimiento "es inicialmente desestructurado y amenazado por esa información que no puede alcanzarse" (Zuboff, 2019: 2).

La base de este argumento está en las operaciones de traducción de la teoría de las redes sociotécnicas de Bruno Latour que propone que dichas operaciones sean realizadas por todos los agentes del sistema y así estos podrían "interpretar el significado de los artefactos tecnológicos" (Feenberg como se citó en Ridgway, 2023: 3). En este artículo, se problematizó el hecho de no poder realizar la operación de traducción necesaria para la lectura crítica dado el oscurecimiento de los medios para acceder a los textos en internet.

Se concluye entonces que los MB no son transparentes y no pueden serlo, ya sea por estar protegidos por el secreto empresarial o porque no pueden ser de dominio común, debido a la visibilidad que logran otorgar bajo sus mecanismos centralizadores y organizadores de los resultados personalizados de búsqueda.

A continuación, se describirá lo que la literatura muestra sobre los agentes participantes en esta situación comunicativa.

Agentes (*stakeholders*) en el contexto de producción y distribución de contenidos en la web

En la situación comunicativa descrita, distintos autores han reconocido varios agentes o grupos de interés que influyen en las diversas etapas del procedimiento, ya que "el proceso de publicación cualquiera que sea su modalidad siempre es un proceso colectivo, que implica a numerosos actores para la materialidad del texto de la textualidad del libro" (Chartier, 2006: 14).

Para acceder a información en internet hay varias maneras. La primera es conocer la URL en la que está la información (porque distintos moderadores de contenido humanos o sistematizados lo provean o simplemente porque se sabe). La segunda es usar un MB, ya sea a través de un asistente o de manera directa. También existen "los *metasearch engines - metacrawlers, niche search engines* - como *Deadliner*, portales de información - como *Yahoo*, y motores de comparación de compras - *mySimon*" (Bhargava; Feng, 2002: 117), algunos ya desaparecidos. Desde el 2021, esta mediación también está empezando a ser realizada por las llamadas inteligencias artificiales basadas en los LLM que se vienen relacionando.

Aunque existen proveedores distintos de MB, "Google domina alrededor del 92 % del mercado de las búsquedas mundiales, así era hasta noviembre 2022" (Ridgway, 2023: 1). Esto quiere decir que este contexto tiene nombre propio y, dadas las ventajas que ofrece, se considera para los efectos como primer recurso: "consultar principalmente empieza en un sitio de motor de búsqueda, lo que significa que *cualquier* página puede convertirse en la frontal" (Després; Cotte, 2007: 5) para obtener la atención del usuario. Esto "les da [a los MB] una influencia tremenda en la adquisición de conocimiento de los usuarios de internet" (Schultheiß; Lewandowski, 2021: 1) y sus comportamientos de lectura.

Se encontraron pocos estudios que describieran el contexto en este sentido, los hallados nombraron los siguientes grupos de interés: 1) los creadores o proveedores de contenidos (*content providers*) que agrupa agencias y servicios de profesionales de diversas disciplinas y formatos dedicados a crear textos/contenidos para la web que se entregan al usuario/lector a través de servicios de otros profesionales que diseñan programas para gestionar contenidos (unos mejor reputados para la indexación que otros). Estos trabajan de la mano con 2) los optimizadores para motores de búsqueda *(search engine optimizers* - SEO*)* que son quienes están estudiando la competencia de los textos/contenidos en los MB y sus SERP, y diseñan estrategias para escalar allí que luego ejecutan los creadores o proveedores de contenido, quienes "son forzados a diseñar sus páginas de acuerdo a los algoritmos de búsqueda para poder obtener visibilidad" (Duka; Sikora; Strzelecki, 2023: 3).

Para ellos, "hacen que las cosas sean notablemente más complejas" (Després; Cotte, 2007: 5), lo que además tiene un impacto en la escritura por la baja importancia dada en estas técnicas a criterios de periodismo de calidad. Los criterios de optimización incluyen diferencias para distintos dispositivos (tabletas, celulares y computador), mecanismos para la accesibilidad (con textos y audios para minorías con discapacidad), normalización del estilo o tono (con una fuerte tendencia a los que se conoce como llamado a la acción - *call to action*), transformaciones en el *ethos* del escritor y en el orden en el que se dispensa la información, entre otros, para crear el valor percibido del texto/contenido en la web (Sheffield, 2020).

Describen como agente también a 3) la página de resultados SERP como un grupo de interés en el marco de la teoría actor-red de Bruno Latour y, por lo tanto, como una asociación de humanos y no humanos que sería la proveedora del MB. Finalmente, están 4) los usuarios de quienes se piensa, desde el campo de producción, que, "probablemente no saben sobre OMB ni cómo OMB funciona" (Schultheiß; Lewandowski, 2021: 2), es decir, desconocen los procesos de optimización de contenidos para la web. Este resultado se obtuvo con una muestra europea y, aunque no se encontraron trabajos similares en Latinoamérica ni en Colombia, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020), el nivel de alfabetización digital es mayor en Europa, entonces podemos afirmar que sería importante hacer un estudio para conocer la relación de la región con el tema.

En los análisis de las prácticas y estrategias de creación de contenidos también se nombraron otros agentes del proceso como 5) las empresas que generan programas que evalúan los contenidos (las hemos llamado máquinas que simulan a las máquinas lectoras) intentando emular y predecir la manera en la que el MB de Google los leerá y los indexará. Estas se dedican a hacer el ejercicio inverso al que hace Google, ya que tratan de comprender el funcionamiento del MB y hacen simulaciones iterativas para mejorar los indicadores del contenido en la verdadera competencia en los SERP. Luego de esto, convierten las comprensiones de dichos ejercicios en indicadores, datos y herramientas que los generadores de contenido usan en el momento de definir las temáticas, los enfoques y todo lo relacionado con el contenido/texto.

Parte 2. Contexto de producción - contextos de búsquedas

Hemos descrito elementos de la web, como el contexto de distribución de información, centrando la atención en el ejercicio mediador de los "usualmente considerados como intermediarios neutrales que clasifican los resultados objetivamente" (Schultheiß; Lewandowski, 2021: 2): los MB.

Como señaló Ridgway (2023), los usuarios y los contenidos se influencian recíprocamente en temas de índole social, económica y tecnológica con los datos de su comportamiento. Para la descripción del argumento de la vigilancia capitalista (*surveillance capitalism*) que defienden varios autores, entre ellos, Zuboff (2019: 3), la situación comunicativa definida se nombra en los términos que siguen:

> Google organiza la información del mundo y la hace asequible y usable al entregar resultados relevantes de manera gratuita. En cambio, los usuarios de confianza - *trusted users* están ahora encerrados en, lo que Zuboff considera como un pacto faustiano del siglo XXI, abasteciendo y proveyendo datos *ad infinitum* que perpetúan al Gran Otro.

Aunque este tratamiento puede discutirse, el comportamiento de los usuarios en la web responde a los patrones de este contexto de producción. Un estudio reciente encontró "en alrededor del 50 % de los casos, [que] los usuarios hicieron clic en el primer resultado, con el 97 % de todos los clics hechos en la primera página de los resultados arrojados" por el SERP (Urman; Makhortykh, 2023: 1). Este no es el único estudio con conclusiones similares para describir el comportamiento de lectura en la web.

Así pues, se han descrito algunos elementos del contexto de distribución, ahora se verán los mismos a través de la producción de textos/contenidos y sus procedimientos de optimización.

Optimización para motores de búsqueda: máquina que lee trata de simular el comportamiento de la máquina lectora

Las estrategias de los creadores de contenidos para competir en el espacio digital se denominan optimización para MB o OMB. La posibilidad de aplicar distintas técnicas y obtener un posicionamiento abrió todo un espectro de indicadores y un mercado de productos, servicios y plataformas para competir por la visibilidad que los MB han ofrecido.

Las estrategias de OMB se pueden comprender en dos grandes grupos: el primero es la optimización dentro de la página (*on page optimization*), que consiste en organizar el sitio web desde su naturaleza (si es del sector tecnológico o de las artes tendrá unas estructuras de información distintas y puntajes distintos) y desde sus componentes estructurales:

> La estructura html, los títulos, los cuerpos de texto, los hipervínculos, las URL, la frecuencia de ciertas *keywords* y sinónimos, uso de robots txt, de mapas ordenados en la URL, de un ejercicio de investigación extensiva de los competidores para apoyar el trabajo de posicionamiento de las palabras clave, que llevan al usuario a imágenes y textos que tienen metadatos articulados de manera cuidadosa. (Vinit-Kumar; Kumari; Kumar; Appa-Rao, 2012: 3)

Se escribe con un objetivo: que la máquina lectora encuentre el contenido, lo evalúe y le asigne una posición en su *ranking* (SERP). Su tarea es estar siempre explorando la red para agregar al índice un contenido u otro en una posición puntual, y como esto cambia constantemente, esta es continua.

El segundo grupo de estrategias se conoce como optimización fuera de la página (*off page optimization)* y se concentra en hacer las gestiones necesarias y construir los contenidos cuidadosamente organizados para lograr el posicionamiento a través de páginas mejor posicionadas que la propia. Como se ha dicho antes, es una manera de transferir la confianza de una URL a otra y así los contenidos de medios reconocidos se ven más neutrales y orgánicos, menos publicitarios, buscando no romper la experiencia de lectura del usuario que es su objetivo. Con esto quieren decir, además, que el usuario no percibe el ejercicio publicitario o ideológico del que está siendo objeto (Zuboff, 2019).

Este es el medio sobre el cual se efectúa la votación que se nombró antes, en palabras del profesor Felten *et al.* (2004). Se trata de una estrategia para aumentar la probabilidad de indexación de los contenidos (o de ser encontrado por el motor de búsqueda) y luego de mejorar sus posibilidades de escalar hasta ocupar los primeros lugares en sus listas SERP, puesto que allí tienen mayor visibilidad. Esta estrategia específica se llama l*ink building* o construcción de enlaces tipo *backlink*, como se nombró antes, y consiste en lograr que se genere un enlace de páginas web cuyo cálculo de depósito y generación de confianza sea alto hacia otra web que lo tiene más bajo. En el mercado, esta variable es denominada como autoridad de dominio (*domain autority*). La página con mayor autoridad de dominio puede decidir si transfiere o no su autoridad a la página que le enlaza. Con el tiempo, esto se convirtió en otra estrategia de comercialización para la

transferencia de confianza entre páginas, incluso hay compraventa de estos enlaces en plataformas especializadas.

Aunque esta contabilidad de enlaces no es un indicador directo, "los algoritmos de los motores de búsqueda buscan principalmente comprender el contexto y la intención de búsqueda del usuario" (Duka *et al.*, 2023: 6). Por eso, el usuario ve que el entorno de búsqueda cambia, por ejemplo, a veces muestra elementos que antes no o viceversa, lo que dificulta también el ejercicio de interpretar la información que recibe en sus consultas.

Esta y otras técnicas de OMB surgen de hipótesis, pruebas, experimentos y concursos de posicionamiento de textos/contenidos que realizan investigadores del campo y algunas empresas que han encontrado allí un mercado nuevo (Evans, 2007). Estas pruebas generan una especie de principios heurísticos que no garantizan una *performance* perfecta de los contenidos, pero funcionan.

Además del mercado de empresas que se dedican a esto, se genera un campo de estudios con complejos modelos estadísticos que analizan los algoritmos de MB. Así como hay *big data* recopilada directamente de los comportamientos de los usuarios, también hay gran cantidad de datos sobre el comportamiento de los MB a través de los cuales se mueve la información en la web. Esto ha permitido identificar lo que llaman los sesgos de los MB, los cuales caracterizan el campo de producción de estos contenidos/textos.

Sesgos en los algoritmos: ¿cómo se habla de estos con relación a los MB?

Existen diversos estudios relacionados, algunos son propiamente sobre las subjetividades incluidas en el diseño de los algoritmos de los MB, y otros que, con mayor profundidad, implican la programación misma. El estudio de los resultados en términos sociales y políticos es un campo reciente que se ha nombrado como sociopolítica de los MB (*search engine sociopolitics*) al que se ha sumado otro conocido como ideología algorítmica (Mager *et al.*, 2023). Este último se preocupa por analizar los efectos de los MB en la sociedad y en los comportamientos de las personas.

De acuerdo con lo anterior, las decisiones de diseño del algoritmo *PageRank y RankBrain* pueden evaluarse como exitosas desde un punto de vista técnico, sin embargo, estas también fueron, y siguen siendo, espacios de experimentación con los comportamientos de búsqueda de los usuarios y sus formas de obtener información.

Estas decisiones generan las condiciones materiales que influencian las situaciones comunicativas en cuestión y dan lugar a interpretar e identificar

sesgos en los MB. Pero, ¿qué significa que un MB presente sesgos? Se trata de la exposición de los usuarios a contenidos que no quieren o deben recibir, o a contenidos controversiales, estereotipados y contradictorios. Gerhart (como se citó en Díaz, 2008) planteó que los usuarios usan un MB que se alinea con sus propios sesgos, pero Zuboff (como se citó en Ridgway, 2023) propuso que es el usuario quien aprende los sesgos del MB que usa por la relación asimétrica de poder que se da en la interacción. Por esto, se habla de evaluar dichos sesgos en el marco de modelos deliberativos y democráticos en los que las ideas de todos, populares o no, tengan la misma probabilidad de ser encontradas, aunque otras posturas justifiquen los sesgos como resultado de las mismas búsquedas del usuario (Mager *et al.*, 2023).

Quienes han estudiado el comportamiento frente a los MB mostraron que, "sumando a la gran confianza depositada por los usuarios en los motores de búsqueda hay un gran desconocimiento sobre cómo funcionan y de dónde vienen sus ganancias" (Schultheiß; Lewandowski, 2021: 2). Este desconocimiento se suma a otros estudios que se refieren al tipo de ignorancia socialmente construida o de una lógica de la ignorancia que emerge a la par de una del conocimiento y que se obtiene como resultado de las lógicas algorítmicas y comerciales, como explicaron Haider y Rödl (como se citaron en Mager *et al.*, 2023), y que en este artículo se referencian como decisiones de diseño, ya que el ángulo monopolista y corporativo no es el enfoque de este.

De esta forma se va esbozando una subjetividad oculta (Groys, 2014) en estos mediadores de conocimiento, contraria a una objetividad neutral y supuesta en los procesos de las máquinas que leen. Es fundamental saber esto para hacer una interpretación correcta de los resultados que se obtienen en una consulta realizada en este espacio de producción y distribución de información.

Para cerrar, se conectará lo anterior con lo que significa un ejercicio de lectura. Leer ha sido objeto de reflexión desde la aparición del texto. Gadamer (2003: 218), de la corriente de la filosofía hermenéutica, disciplina abocada a la interpretación de estos, propone que debe ejercitarse la comprensión del sentido de todo texto "y es necesario saber comprender así", evocando una manera de leer que se sabe hacer o se aprende previamente, en la que el lector debe haberse alfabetizado y que tiene una manera, una forma. Así que, para concluir sobre la posibilidad de hacer lectura crítica en este contexto, hay que articular las disciplinas anteriores con la hermenéutica filosófica del autor nombrado y con la alfabetización, en este caso, digital.

Conclusiones: lectura crítica - alfabetización digital o tecnocientífica

El concepto de alfabetización digital fue propuesto por Paul Gilster (1997: 1) quien "considera que la alfabetización digital engloba principalmente la habilidad de adquirir, comprender e integrar información digital (específicamente las habilidades como buscar en internet, navegar el hipertexto y evaluar y componer información digital)". Así, estableció la diferencia con el manuscrito o el códex, como nos planteó Chartier (1995) con elementos particulares.

Bhatt (2023), indicó que la navegación o el viaje por medios digitales es profundamente personal y diferenciada. Esto implica que las formas de alfabetización deben adaptarse a esta experiencia, así como lo han hecho los MB. Además, sostuvo que la digitalización —como nombró al proceso de creación de la materialidad digital de la que se componen los contenidos/textos en la web— impacta nuestra relación con el lenguaje en todos los sentidos. Por su parte, Groys (2014) planteó un comportamiento extra o metalingüístico que libera a las palabras de sus contextos. Todo esto significa que "la alfabetización de la información en la era del internet no será solo la habilidad de encontrar la información apropiada sino, sobre todo, dominar la interpretación de los marcos de los enunciados" (Després; Cotte, 2006: 5).

En algún momento, los MB fueron considerados portales (Ridgway, 2023), se han nombrado máquinas filosóficas (Groys, 2014), sistemas de recopilación de información (*information retrieval* - IR) y de generación de plusvalía comportamental (*behavioral surplus*) (Zuboff, 2019). Se suman otras interpretaciones de estos como mecanismos de votación (Felten *et al.*, 2004), moderadores (Mager *et al.*, 2023) o como sencillos buscadores (Brin; Page, 1998). Nombres que intentan comprender su papel en la sociedad.

Sean efectivamente uno u otro, su presencia cambia las reglas de lectura e interpretación como las hemos comprendido en el contexto del códex y esto significa, según la invitación de Gadamer, *saber comprender así*. Este es un artículo que pretende arrojar elementos para una lectura crítica, activa, creativa y propositiva que tiene la capacidad de interpretar o asociar exitosamente los contextos de una consulta en un marco de mediaciones tecnológicas útiles, pero que implican un efecto en el significado de lo que se lee.

Internet hoy tiene una forma que será distinta en el futuro, su materialidad es finita, aunque la virtualidad parezca mostrarla infinita, tiene una gobernabilidad distinta de los contenidos presentes y accesibles. Así que, para poder hacer lectura crítica de la información, hay que comprender primero cómo es ese espacio

contenedor de tantas respuestas y cuáles son las fuerzas le dan su forma, es decir, "un lector tiene que aprender a leer y a descifrar estratos superpuestos de signos luego a relacionarlos con el contexto correcto para poder interpretar la situación con la que está siendo confrontado" (Després; Cotte, 2007: 5). En *The Odyssey of Pedagogies of Technoscientific Literacies,* la investigadora Greta Goertz (2021: 8) citó a Gadamer (2003) y planteó la posibilidad de comprender el contexto así:

> El peso de lo que encontramos al comprender algo en un evento lingüístico, está en las palabras jugando alrededor y sobre lo que se quiso decir. Los juegos de lenguaje existen donde nosotros, como aprendices [y nunca dejamos de serlo] ascendemos a la comprensión del mundo.

De manera que no se trata de sumar formas a este intrincado de tecnologías, sino de integrar herramientas para comprenderlas aprovechando su utilidad, sus posibilidades al jugar con el lenguaje (Gadamer, 2003) y sus límites. Por esto, dicho contexto de producción y distribución de textos en la web evidencia que, para participar en el juego de visibilidad de contenidos que ofrecen los MB, como componente faltante en la formación o en la alfabetización digital no es suficiente saber usar las herramientas tecnológicas, pues ellas son una experiencia creativa y participativa (Goetz, 2021) que llaman a un usuario activo y crítico en el ejercicio de interpretación en el que siempre se encuentra.

Sumado a lo anterior, debe considerarse que dicha alfabetización no es realizada solamente a través de iniciativas educativas, ya que "los criterios de diseño de las herramientas digitales y las plataformas —sus algoritmos y modelos de negocio— generan formas específicas de alfabetización" en sí mismas (Bhatt, 2023: 9). Esto implica examinar, en los sentidos expuestos por este artículo, los marcos de medición de las capacidades de hacer lectura crítica en el espacio digital, dado que no se encontraron capacidades de interpretación de la información similares a las que se plantean en este contexto en las dimensiones de navegación, búsqueda y filtrado de los marcos de alfabetización propuestos al inicio ni en las relacionadas con su evaluación.

Referencias

1. Bajtín, Mihail Mihajlovič (1982). *Estética de la creación verbal*.
2. Bhargava, Hemant; Feng, Juan (2002). *Paid Placement Strategies for Internet Search Engines*. Trabajo presentado en Proceedings of the 11th International Conference on World Wide Web, WWW, Honolulu, Estados Unidos. https://doi.org/10.1145/511446.511462
3. Bhatt, Ibrar (2023). Postdigital Possibilities in Applied Linguistics. *Postdigital Science and Education, 6*, 743-755. https://doi.org/10.1007/s42438-023-00427-3
4. Bourdieu, Pierre (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.
5. Brin, Sergey; Page, Lawrence (1998). The Anatomy of a Large-Scale Hypertextual Web Search Engine. *Computer Networks and ISDN Systems, 30*(1-7), 107-117. https://doi.org/10.1016/S0169-7552(98)00110-X
6. Castells, Manuel (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 1 Coyoacán: Siglo XXI. s.a. de c.v.
7. Chartier, Roger (1995) *Forms and Meanings-Texts, Performances, and Audiences from Codex to Computer*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
8. Chartier, Roger (2006). *¿Qué es un texto?* Madrid: Círculo de Bellas Artes.
9. Contreras-Germán, Jorge; Piedrahita-Ospina, Alberto; Ramírez-Velásquez, Iliana (2019). Competencias digitales, desarrollo y validación de un instrumento para su valoración en el contexto colombiano. *Trilogía - Ciencia Tecnología Sociedad*, *11*(20). https://doi.org/10.22430/21457778.1083
10. Després-Lonnet, Marie; Cotte, Dominique (2007). *"Letter to the editor" No more? Editorial Roles and Models in the Web Era.* Trabajo presentado en *Information, Communication y Society 10th Anniversary Symposium*, ICS, York, UK.
11. Díaz, Alejandro (2008). Through the Google Goggles: Sociopolitical Bias in Search Engine Design. En *Web Search: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 11-34), editado por Amanda Spink; Michael Zimmer. Berlin: Springer.
12. Duka, Mariusz; Sikora, Marek; Strzelecki, Artur (2023). From Web Catalogs to Google: A Retrospective Study of Web Search Engines Sustainable Development. *Sustainability*, *15*(8), 6768. https://doi.org/10.3390/su15086768
13. Evans, Michael (2007). *Analyzing Google Rankings Through Search Engine Optimization Data. Internet Research*. Vol. 17 No. 1, pp. 21-37. https://doi.org/10.1108/10662240710730470

14. Felten, Edward; Rubin, Aviel; Stubblefield, Adam (2004). *Analysis of voting data from the recent Venezuela referendum*. Recuperado de https://aceproject.org/ero-en/regions/americas/VE/venezuela-statistical-analysis-recall-referendum-2004

15. Gadamer, Hans-Georg (2003). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme S.A.

16. Gauri-Girish, Jadhav; Vitthal-Gaikwad, Shubhangi; Dhananjay, Bapat (2023). A Systematic Literature Review: Digital Marketing and its Impact on SMEs. *Journal of Indian Business Research, 15*(1), 76-91. https://doi.org/10.1108/JIBR-05-2022-0129

17. Gilster, Paul (1997). *Digital Literacy*. Nueva York: Wiley Computer Pub.

18. Goetz, Greta (2021). The Odyssey of Pedagogies of Technoscientific Literacies. *Postdigital Science and Education, 3*(2), 520-545. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00188-3

19. Groys, Boris (2014). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra.

20. Jasanoff, Sheila (2020). Imagined Worlds: the Politics of Future-Making in the Twenty-First Century. En *The Politics and Science of Prevision-Governing and Probing the Future* (pp. 27-44, editado por Andreas Wenger; Ursula Jasper; Myriam Dunn Cavelty. Abingdon-on-Thames: Routledge.

21. Lopes, Maria-Immacolata (1999). La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. *Diálogos de la Comunicación, 56*, 13-27. Recuperado de https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25092w/MariaVassallo-libre.pdf

22. Mager, Astrid; Norocel, Ov-Cristian; Rogers, Richard (2023). Advancing Search Engine Studies: The Evolution of Google Critique and Intervention. *Big Data & Society, 10*(2). https://doi.org/10.1177/20539517231191528

23. Martín-Barbero, Jesús (2003). *La globalización en clave cultural. Una mirada latinoamericana*. *Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática, 1*(2). Recuperado de https://rei.iteso.mx/server/api/core/bitstreams/38fe51bc-b88a-4a10-890c-5898234f47b4/content

24. O'Reilly, Tim; Strauss, Ilan; Mazzucato, Mariana (2024). Algorithmic Attention Rents: A Theory of Digital Platform Market Power. *Data & Policy, 6*, e6. https://doi.org/10.1017/dap.2024.1

25. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina*. Paris: OCDE. https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en

26. Ridgway, Renée (2023). Deleterious Consequences: How Google's Original Sociotechnical Affordances Ultimately Shaped 'Trusted Users' in Surveillance Capitalism. *Big Data & Society, 10*(1). https://doi.org/10.1177/20539517231171058

27. Ritchie, Hannah; Mathieu, Edouard; Roser, Max; Ortiz-Ospina, Esteban (2023). Internet. *OurWorldInData.org*. Recuperado de https://ourworldindata.org/internet

28. Rogers, Richard (2023). Algorithmic Probing: Prompting Offensive Google Results and their Moderation. *Big Data & Society*, *10*(1). https://doi.org/10.1177/20539517231176228

29. Schultheiß, Sebastian; Lewandowski, Dirk (2021). "Outside the Industry, Nobody Knows What We Do". SEO as Seen by Search Engine Optimizers and Content Providers. *Journal of Documentation*, *77*(2), 542-557. https://doi.org/10.1108/JD-07-2020-0127

30. Sheffield, Jenna-Pack (2020). Search Engine Optimization and Business Communication Instruction: Interviews with Experts. *Business and Professional Communication Quarterly*, *83*(2), 153-183. https://doi.org/10.1177/2329490619890335

31. Urman, Aleksandra; Makhortykh, Mykola (2023). You are How (and Where) You Search? Comparative Analysis of Web Search Behavior Using Web Tracking Data. *Journal of Computational Social Science*, 1-16. https://doi.org/10.1007/s42001-023-00208-9

32. Van Dijck, José (2021). Seeing the Forest for the Trees: Visualizing Platformization and its Governance. *New Media & Society*, *23*(9), 2801-2819. https://doi.org/10.1177/1461444820940293

33. Vinit-Kumar, Gunjan; Kumari, Monika; Kumar, Amit; Appa-Rao, Allam (2012). Search Engine Optimization with Google. *International Journal of Computer Science Issues* (IJCSI), *9*(1), 206. http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1634.5288

34. Winner, Langdon (1980). Do Artifacts Have Politics? *Daedalus, 109*(1).

35. Zuboff, Shoshana (2019). Surveillance Capitalism and the Challenge of Collective Action. *New Labor Forum, 28*(1), 10-29. https://doi.org/10.1177/1095796018819461

Elena María Gómez-Rico
Ingeniera de Diseño de Producto y magíster en Estudios Humanísticos de la Universidad EAFIT. Docente y gestora cultural y educativa en diversos espacios (museo, programa municipal, centro de pensamiento-think tank y colectivo tipo hackerspace). CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000110729. Correo electrónico: egomezri@eafit.edu.co

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina
Núm. 45 (enero-abril 2025)

Apagamento do patrimônio cultural no processo de avaliação de impacto ambiental: análise da memória do "Padre Preto"*

Ednilson Gomes de Souza Jr[I], Simonne Teixeira[II]

https://doi.org/10.18046/recs.i45.01

Cómo citar: Souza Jr., Ednilson Gomes; Teixeira, Simonne (2024). Apagamento do patrimônio cultural no processo de avaliação de impacto ambiental: análise da memória do "Padre Preto". *Revista CS*, 45, a01. https://doi.org/10.18046/recs.i45.01

Resumo: Durante o licenciamento ambiental de obras de infraestrutura, como usinas hidrelétricas, é comum que o debate sobre os impactos sociais gire em torno do reassentamento de populações impactadas. Menos discutidos, mas de igual importância, estão os impactos sobre o patrimônio cultural. Nesse contexto, insere-se a Pequena Central Hidrelétrica Saltinho do Itabapoana, em Bom Jesus do Itabapoana, Rio de Janeiro, Brasil. Caso seja construída, a usina impactará um importante patrimônio da região, a saber, a memória do "Padre Preto", cuja história foi ignorada nos estudos socioambientais. Partindo dessa contextualização, este artigo busca analisar como o tema foi abordado no licenciamento da referida usina. A avaliação dos estudos ambientais e do processo de licenciamento sugere uma tentativa de manipulação das informações, por parte dos empreendedores, com o intuito de diminuir as barreiras à obtenção das licenças ambientais e invisibilizar a memória das comunidades, configurando a existência de um conflito socioambiental.

Palavras-chave: patrimônio cultural, patrimônio religioso, memória, licenciamento ambiental, pequena central hidrelétrica

---

* O artigo deriva da minha pesquisa de doutorado, intitulada "O grande negócio das pequenas hidrelétricas: quem controla as PCHs no Brasil?", financiada pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/ Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (UENF/FAPERJ). Artigo de pesquisa recebido em 24.03.2022 e aceito em 01.10.2024.

I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Rio de Janeiro, Brasil).

II. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Rio de Janeiro, Brasil).

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Supresión del patrimonio cultural en el proceso de evaluación de impacto ambiental: análisis de la memoria del “Padre Preto”

Resumen: Durante los trámites de licenciamiento ambiental de obras de infraestructura, como las hidroeléctricas, es común que el debate sobre los impactos sociales gire en torno al reasentamiento de las poblaciones afectadas. Menos discutidos, pero de igual importancia, son los impactos en el patrimonio cultural. Es en este contexto que se inserta la Pequeña Central Hidroeléctrica Saltinho do Itabapoana, en Bom Jesus do Itabapoana, Río de Janeiro. Si se construye, dicha hidroeléctrica impactará un importante patrimonio, a saber, la memoria del “Padre Preto”, cuya historia ha sido ignorada en los estudios. Este artículo busca analizar cómo se abordó el tema en el licenciamiento de la planta. La evaluación de los estudios ambientales y del proceso de licenciamiento sugiere un intento de manipulación de la información, con el fin de reducir las barreras para la obtención de licencias ambientales e invisibilizar la memoria de las comunidades, configurando la existencia de un conflicto socioambiental.

Palabras clave: patrimonio cultural, patrimonio religioso, memoria, licenciamiento ambiental, pequeña central hidroeléctrica

Cultural Heritage Erasure in the Environmental Impact Assessment Process: Analysis of the Memory of ‘Padre Preto’

Abstract: During the environmental licensing for infrastructure projects such as hydropower plants, it is common that the debate on social impacts revolves around the resettlement of affected populations. The impacts on cultural heritage are less discussed but equally important in the context of the Small Hydropower Plant (SHP) Saltinho do Itabapoana, in Bom Jesus do Itabapoana, Rio de Janeiro. If constructed, the SHP will impact an important heritage of the region, namely, the memory of ‘Padre Preto,’ whose history was overlooked in the socio-environmental studies. Building on this context, this article seeks to analyze how the topic was addressed in the licensing of the mentioned power plant. The evaluation of environmental studies and the licensing process suggests an attempt to manipulate information by the developers; it aims at reducing barriers to obtaining environmental licenses and obscure the memory of communities, thus constituting the existence of a socio-environmental conflict.

Keywords: Cultural Heritage, Religious Heritage, Memory, Environmental Licensing, Small Hydropower Plant

Introdução

A construção de grandes obras de infraestrutura, como barragens hidrelétricas, rodovias e complexos portuários, é responsável por inúmeros impactos socioambientais. O Estado e o capital privado, guiados por uma ótica de mercado, entendem o território como mercadoria passível de valoração monetária, possuindo "valor de troca". Entretanto, o uso do ambiente como parte do processo de acumulação de capital choca-se com outras formas de apropriação social, mais especificamente sobre as comunidades que vivem às margens de rios e mares, que podem ser impactadas por conta da remoção das famílias para o enchimento do reservatório, da diminuição da oferta de pesca ou da impossibilidade de usos do rio e do mar para a atividade de lazer ou religião, configurando uma ruptura com as memórias e tradições desses grupos (Bermann, 2007; Sánchez, 2013; Carneiro, 2014; Zhouri; Oliveira, 2014).

Durante o processo de avaliação de impacto ambiental, é comum que o debate sobre os impactos sociais gire em torno do reassentamento de populações deslocadas ou dos impactos sobre o patrimônio arqueológico. Menos discutidos, mas de igual importância, estão os impactos sobre o patrimônio cultural dessas comunidades, já que a construção desses empreendimentos pode modificar profundamente aspectos culturais locais, podendo causar o desaparecimento de "referências de memória e, com isso, relegar lendas, mitos ou manifestações da cultura popular ao esquecimento" (Sánchez, 2013: 23).

Apesar da inclusão dos aspectos culturais materiais em estudos ambientais mais recentes, como sítios arqueológicos e históricos, os bens imateriais, que incluem grande variedade de produções coletivas, como línguas, lendas, mitos, danças e festividades, por exemplo, raramente são mencionados nos estudos de impacto ambiental ou analisados sob a perspectiva dos impactos que podem ocorrer (Sánchez, 2013). Mesmo que não exista registro oficial dessas manifestações, reconhecidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) ou pelas prefeituras municipais, por exemplo, cabe aos técnicos responsáveis pela elaboração dos estudos ambientais o levantamento dessas informações. Sanchéz (2013: 283) aponta que devem ser considerados como relevantes os referenciais culturais que possuem significado para a comunidade. Tais referenciais, que podem ser de caráter material ou imaterial, sedimentam vínculos afetivos e simbólicos com os territórios.

No âmbito da avaliação de impacto ambiental, a Resolução do Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama) 001/1986, em seu artigo 6º, regulamenta o licenciamento ambiental e exige que estudos sobre o meio socioeconômico façam parte da elaboração do estudo de impacto ambiental (EIA), "destacando

os sítios e monumentos arqueológicos, históricos e culturais da comunidade, as relações de dependência entre a sociedade local, os recursos ambientais e a potencial utilização futura desses recursos" (Resolução 001, 1986). Sanchéz (2013), fazendo referência ao artigo 216 da Constituição Federal de 1988, sugere que a cultura seja estudada enquanto "patrimônio cultural", destacando que:

> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
>
> I — as formas de expressão;
>
> II — os modos de criar, fazer e viver;
>
> III — as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
>
> IV — as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
>
> V — os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (Constituição, 1988)

No mesmo artigo, a Carta Magna estabelece que cabe ao Poder Público, com a colaboração da comunidade, promover a proteção ao patrimônio cultural brasileiro, além de advertir que os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei (Brasil, 1988). Apesar disso, é comum que importantes aspectos culturais sejam invisibilizados e impactados durante o licenciamento ambiental. Na visão de Little (2001), tal situação pode gerar conflitos socioambientais em torno dos lugares sagrados, colocando distintas cosmovisões em confronto. Segundo o autor, muitas sociedades tradicionais "mantêm lugares sagrados que orientam sua cosmologia, seus ritos e práticas ambientais e que, em muitos casos, estão diretamente vinculados aos mitos de origem do grupo" (Little, 2001: 114), de forma que, quando tais lugares se tornam alvo de possível exploração de seus recursos naturais, surgem os conflitos a respeito do valor dado àquele lugar.

Um exemplo foi o ocorrido na comunidade de Santo Antônio, localizada na área de influência da Usina Belo Monte, que tinha como tradição religiosa a realização de uma celebração em nome de Santo Antônio, composto por uma festa e uma procissão. Em razão da construção da usina, a comunidade foi desfeita, seus membros foram indenizados e, com a dispersão, a tradição da festa e da procissão de Santo Antônio se perdeu (Caldarelli; Caldarelli, 2015).

Situação semelhante tem sido observada no licenciamento ambiental da Pequena Central Hidrelétrica[1] (PCH) Saltinho do Itabapoana, em Bom Jesus do Itabapoana, noroeste fluminense, Brasil. Caso seja construída, a PCH vai impactar fortemente a Cachoeira da Fumaça, local ligado à fé católica do distrito bonjesuense de Calheiros, localizado a menos de 2 km da cachoeira. A existência de uma tradição cultural e religiosa nessa localidade, entretanto, não foi mencionada nos estudos ambientais da usina, o que representa descumprimento do que preconiza a Constituição e o órgão licenciador, nesse caso, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama).

Partindo desta breve contextualização, o objetivo deste trabalho é analisar como o componente "patrimônio cultural" de caráter religioso foi abordado no licenciamento ambiental da PCH Saltinho do Itabapoana, refletindo sobre como esse apagamento pode resultar em situações conflituosas que envolvem a população e os empreendedores.

Patrimônio cultural no licenciamento ambiental

No Brasil, a gestão pública para a proteção do patrimônio cultural tem início com o Decreto-Lei 25/1937, que institui o instrumento do tombamento para a sua preservação e com a criação da Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)[2]. Em 1961, apesar de estarem incluídos na mencionada lei, os monumentos arqueológicos e pré-históricos recebem tratamento jurídico diferenciado com a implementação da Lei 3.924/1961. Esses documentos consolidaram a ação o IPHAN nos primeiros 30 anos de atuação do órgão, em que predominaram critérios de preservação e salvaguarda que privilegiaram os bens materiais, chamados de "pedra e cal".

Nos anos 1980, com a instituição do Conama e com a implementação da Lei 6.938/1981, que estabeleceu a Política Nacional de Meio Ambiente, instituiu-se o licenciamento ambiental com a exigência de realização do EIA/Relatório de

1. A Lei 13.360 de 2016 define as PCHs como usinas que possuem capacidade instalada entre 5 MW e 30 MW, enquanto as usinas hidrelétricas possuem capacidade superior a 30 MW e as centrais geradoras hidrelétricas possuem capacidade inferior a 5 MW (Brasil, 2016).

2. 4 Criado como SPHAN, ao longo dos anos, assumiu diferentes nomes: Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 1946, IPHAN em 1970, SPHAN em 1979, Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural em 1990 e, por último, desde 1995 até nossos dias, IPHAN. Neste artigo e doravante, indistintamente ao período, fazemos uso unicamente da sigla IPHAN para nos referir a esse órgão federal.

Impacto Ambiental (Rima). Como desdobramento desses instrumentos, a Resolução 1 de 23/01/1986 incluiu no diagnóstico ambiental os "sítios e monumentos arqueológicos, históricos e culturais" (Resolução 001, 1986) consolidando a importância dos bens culturais, integrados aos bens naturais nos processos de licenciamento ambiental. O IPHAN, ainda nos anos 1980 e 1990, criou diferentes instrumentos jurídicos para ordenar os procedimentos relativos ao licenciamento que incidem sobre os sítios arqueológicos, aprimorando o controle público sobre esse patrimônio.

A Constituição de 1988 consolidou, em seu artigo 216, uma perspectiva de patrimônio cultural que abarca simultânea e conjuntamente os aspectos material e imaterial, ampliando o sentido de referência cultural, em decorrência das pressões populares para o reconhecimento dos direitos dos sujeitos de direitos coletivos (Costa, 2020). O patrimônio imaterial no Brasil ganhou legislação específica com a Lei 3.551/2000, numa trajetória marcada "por ausências e lacunas, parcialmente extirpadas pela fundamentalidade dos direitos culturais e pela regulamentação do mecanismo de salvaguarda" (Costa, 2020: 111) que a lei proporciona.

Foi somente com a Portaria Interministerial 60 de 24/03/2015, que se instituíram os procedimentos administrativos que disciplinam a atuação dos órgãos da administração pública federal, relacionados ao patrimônio e à diversidade cultural[3] nos processos de licenciamento junto ao Ibama (Portaria 60, 2015) À continuidade, o IPHAN estabeleceu os procedimentos administrativos a serem observados, ao ser instado a se manifestar em qualquer uma das esferas de governo, nos processos de licenciamento ambiental, em que ocorra intervenção na área de influência direta.

Esse breve percurso pela legislação nacional de proteção ao patrimônio cultural, com destaque à sua incorporação como exigência vinculada aos processos de licenciamento, teve por objetivo explicitar os instrumentos da gestão pública que pretende maior controle sobre os empreendimentos que possam colocar em risco o conjunto de bens materiais e imateriais que conformam o patrimônio.

Assumimos que o patrimônio cultural é resultado de uma construção social que deve ser constantemente reativada. Categorias como memória e identidade são recorrentes nas narrativas do patrimônio; "elas mobilizam e dão direção aos empreendimentos de preservação dos diferentes patrimônios" (Gonçalves, 2015: 213), e são fundamentais no processo de construção social constante que se realiza no presente. Importante considerar que a memória se forja no presente,

3. Fundação Nacional do Índio, Fundação Cultural Palmares e IPHAN.

"e para responder solicitações do presente. É do presente, sim, que a rememoração recebe incentivo, tanto quanto as condições para se efetivar" (Meneses, 1992: 11). De fato, tratar da gestão do patrimônio é tratar da gestão de memória.

Quando, ao tratar da gestão pública ambiental e/ou do patrimônio cultural, colocamos a ênfase nas relações sociais, essas categorias se apresentam não apenas no material, mas também no imaterial. Como nos lembra Meneses (1992: 31) (todo bem cultural está impregnado dessas duas categorias, "o patrimônio cultural tem como suporte, sempre, *vetores materiais*" (grifo do autor); e continua, "Isso vale também para o chamado patrimônio imaterial, pois se todo patrimônio material tem uma dimensão imaterial de significado e valor, por sua vez todo patrimônio imaterial tem uma dimensão material que lhe permite realizar-se".

Com isso, reafirmamos a necessidade de superar a visão dualista sobre os bens culturais, assumindo que essas categorias não são excludentes. Recorrendo uma vez mais a Meneses,

> [...] falar e cuidar de bens culturais não é falar de coisas práticas em que tenhamos identificado significados intrínsecos, próprios das coisas em si, obedientemente embutidos nelas, mas é falar de coisas (ou práticas) cujas propriedades, derivadas de sua natureza material, são seletivamente mobilizados pelas sociedades, grupos sociais, comunidades, para socializar, operar e fazer agir suas ideias, crenças, afetos, seus significados, expectativas, juízos, critérios, normas, etc., etc., - e, em suma valores. (Meneses, 2012: 32)

E é justamente sobre o valor cultural e religioso da Cachoeira da Fumaça que pretendemos refletir no âmbito do licenciamento da PCH Saltinho do Itabapoana. A seguir, é feita a caracterização da área de estudo.

Material e método

A metodologia adotada nesta pesquisa, de cunho qualitativa, baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental, além de diversas saídas de campo realizadas entre 2020 e 2023 em Calheiros, localidade atingida caso a usina seja construída. Nessas ocasiões, além do diálogo com moradores de Calheiros, os autores também puderam conversar e acompanhar ações dos movimentos ambientalistas contrários à construção da referida usina, especialmente as ações da Organização não Governamental Reflorestamento e Ecodesenvolvimento do Itabapoana (ONG Redi).

Sobre a PCH Saltinho do Itabapoana, foram analisados o Termo de Referência para a elaboração dos estudos ambientais, o Estudo Ambiental Simplificado e seu respectivo Relatório Síntese do Empreendimento, três volumes do processo de licenciamento ambiental e diversos documentos avulsos componentes do respectivo processo. O acesso integral aos processos foi obtido via Sistema Eletrônico de Informações do Ibama, após a solicitação dos autores (Processo 02001.001943/2009-11).

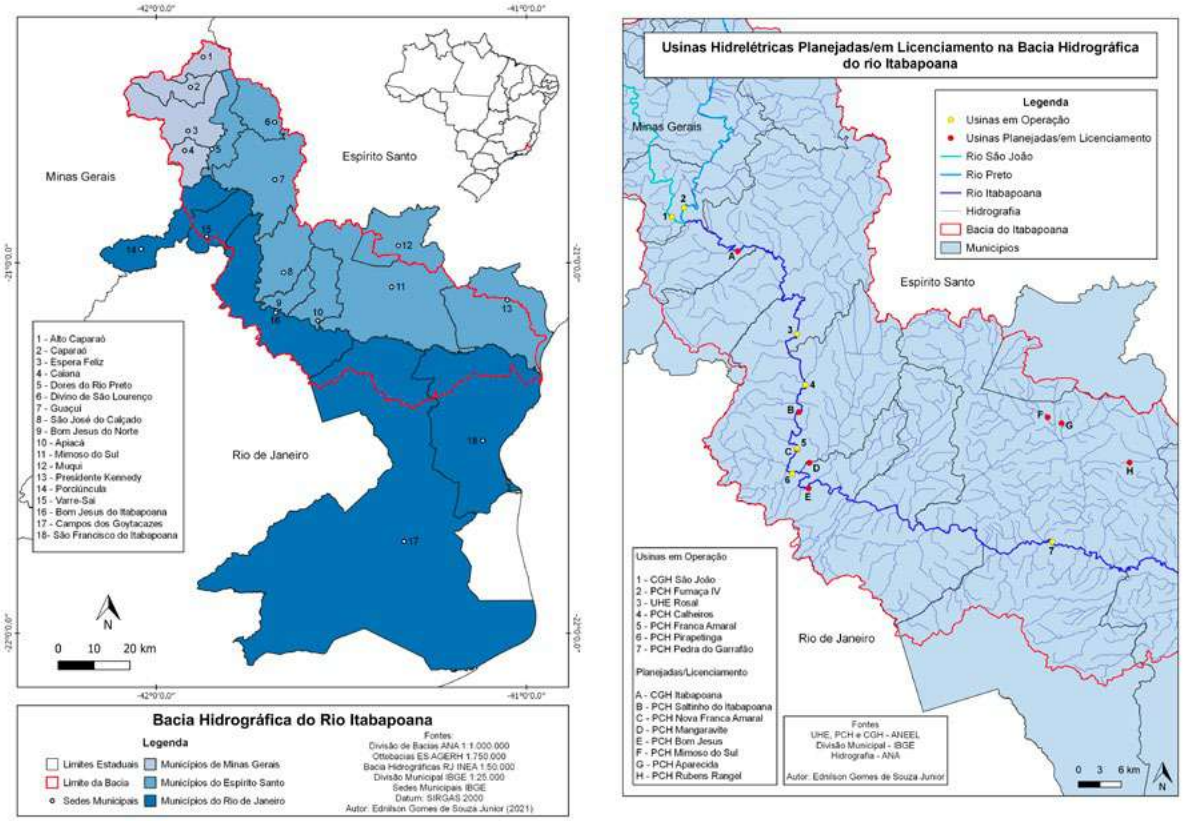
Aqui, cabe destacar que, em 2001, o Conama publicou a Resolução 279, que alterou algumas diretrizes antes estabelecidas pela Resolução Conama 001/1986, simplificando o licenciamento ambiental para algumas atividades, alterando a categoria dos estudos ambientais e a forma de participação da sociedade. De importância para este trabalho, é preciso explicar que o EIA é um estudo mais abrangente e detalhado, sendo exigido no licenciamento ambiental de empreendimentos de grande porte ou que possam causar significativos impactos ao meio ambiente, como no caso de grandes hidrelétricas ou complexos portuários. O estudo deve apresentar análise completa dos impactos ambientais decorrentes do empreendimento, bem como medidas mitigadoras e compensatórias, além de ser acompanhado do Rima. Já o Relatório Ambiental Simplificado é um documento mais conciso e simplificado. Ele é exigido para empreendimentos de menor porte ou que possuam impactos ambientais considerados menos significativos, como as PCHs. O relatório simplificado aborda os principais aspectos ambientais do empreendimento, destacando os impactos potenciais e as medidas de controle adotadas para mitigar tais impactos, sendo acompanhado pelo Relatório Síntese do Empreendimento (Resolução 279, 2001).

A simplificação do licenciamento ambiental que substituiu o EIA pelo relatório simplificado também alterou a forma de participação da sociedade no processo. Enquanto o licenciamento de grandes obras exige a realização de audiências públicas, que, em tese, se constituem espaços democráticos de consulta e debate, no caso dos empreendimentos considerados como de baixo impacto, são exigidas apenas reuniões técnicas informativas, de caráter puramente informativa (Resolução 279, 2001). Na visão de Maia (2014), a audiência pública desempenha papel de destaque no processo de licenciamento ambiental, sendo capaz de influenciar diretamente no seu resultado, enquanto a reunião técnica informativa cumpre papel coadjuvante no processo, apenas para facilitar a apresentação do projeto objeto do licenciamento à sociedade.

1. Caracterização da área de estudo e da PCH Saltinho do Itabapoana

A Bacia Hidrográfica do Itabapoana (Figura 1), localizada na região Sudeste, é composta do território de 18 municípios pertencentes aos estados de Minas Gerais (Alto Caparaó, Caparaó, Espera Feliz e Caiana), Espírito Santo (Divino de São Lourenço, Dores do Rio Preto, Guaçuí, São José do Calçado, Bom Jesus do Norte, Apiacá, Muqui, Mimoso do Sul e Presidente Kennedy) e Rio de Janeiro (Varre-Sai, Porciúncula, Bom Jesus do Itabapoana, Campos dos Goytacazes e São Francisco do Itabapoana). Drenando uma área de 4.875,46 km², tem como principal corpo hídrico o Itabapoana, cujos formadores, os rios São João, Caparaó e Preto, nascem na região do Parque Nacional do Caparaó (Souza Jr., 2021).

Figura • 1
Mapas de localização e usinas hidrelétricas na Bacia do Itabapoana



Fonte: Souza Jr. (2021).

Atualmente, o rio Itabapoana possui cinco empreendimentos hidrelétricos em operação (Figura 1), sendo o primeiro deles a Usina Hidrelétrica de Rosal e, à jusante, uma sequência de quatro PCHs: Calheiros, Franca Amaral, Pirapetinga e Pedra do Garrafão, além de outras quatro usinas planejadas: as PCHs Nova Franca Amaral, Saltinho do Itabapoana e Bom Jesus, e a Central Geradora Hidrelétrica Itabapoana. Outras usinas estão em operação nos seus formadores: a Central Geradora Hidrelétrica São João, no rio São João, e a PCH Fumaça IV, no rio Preto (Souza Jr., 2021). Embora a região seja palco de diversos conflitos, devido ao recorte temático deste artigo, vamos nos deter apenas na PCH Saltinho do Itabapoana.

A PCH Saltinho do Itabapoana tem previsão de ser construída na divisa dos municípios de Bom Jesus do Itabapoana, Rio de Janeiro, e São José do Calçado, Espírito Santo, a cerca de 1 km do distrito bonjesuense de Calheiros (Figura 2). Aproveitando a queda de 18 metros da Cachoeira da Fumaça, terá capacidade para gerar 7,5 MW e contará com um barramento de cerca de 3 metros de altura, um túnel de adução de 198 metros para levar água até as turbinas e um trecho de vazão reduzida de aproximadamente 465 metros (Sigma, 2013). Aqui, cabe mencionar que a população de Calheiros já vivenciou a instalação de outra usina, a PCH Calheiros, que entrou em operação em 2008.

Figura • 2
Mapa de localização de Calheiros e da Cachoeira da Fumaça



Fonte: elaboração própria.

Se construída, a PCH Saltinho do Itabapoana será a sexta usina em operação no rio Itabapoana, cuja exploração hidrelétrica é responsável por diversos impactos e conflitos, como alterações na qualidade da água, diminuição da vazão do rio e cachoeiras, perda de biodiversidade aquática, principalmente relacionada ao processo de piracema, interrompido devido à impossibilidade de os peixes ultrapassarem as barragens e, consequentemente, há a redução no volume de pesca, impactando diretamente a vida de comunidades ribeirinhas que vivem às margens do Itabapoana (Almeida, 2019; Souza Jr.; Oliveira, 2017; Souza Jr.; Teixeira, 2019; Souza Jr., 2021). Seu licenciamento ambiental teve início em 2009 com a abertura do processo junto ao Ibama[4]. O Quadro 1 apresenta síntese do histórico do licenciamento.

Quadro • 1
Histórico do Licenciamento da PCH Saltinho do Itabapoana

Mês/ano	Ação
03/2009	Abertura do processo junto ao Ibama.
03/2010	O Ibama realiza vistoria na área proposta para a construção da PCH com vistas à emissão do Termo de Referência para a elaboração do Estudo Ambiental Simplificado.
11/2010	O Ibama emite o Termo de Referência para a elaboração do Estudo Ambiental Simplificado.
11/2011	A empresa Sigma Pesquisas e Projetos LTDA entrega ao Ibama o referido estudo.
03/2012	O Ibama realiza a segunda vistoria na área.
12/2013	Realização da reunião pública.
03/2014	Solicitação de licença prévia.
05/2018	Nova solicitação de licença prévia.
06/2018	O Ibama emite a licença prévia.
10/2022	O processo foi descentralizado pela diretoria de licenciamento ambiental para a condução pela unidade técnica de Juiz de Fora.

Fonte: elaboração própria, com dados do Ibama (2009; 2010; 2012).

4. A abertura do processo se deu em nome de IMF Participações e Administração. Em 2010, a titularidade foi transferida para Energreen Geração de Energia Ltda. e, em 2011, para a Wenergy Participações S.A., que alterou sua denominação para Monex Geração de Energia S. A. em 2021, permanecendo como o atual empreendedor.

Embora não seja o objetivo do artigo discutir todos os aspectos do licenciamento e detalhar minuciosamente esse processo, vale destacar que o licenciamento está repleto de problemas e polêmicas, que envolvem desde a omissão de informações nos estudos ambientais, a revogação de uma lei que criava uma área de proteção ambiental no entorno da Cachoeira da Fumaça, até a venda da propriedade rural onde foi planejada a instalação da usina para um empreendedor que está construindo, no local, um complexo de hotelaria e ecoturismo de luxo (Lei 885 , 2009; Souza Jr., 2021).

Resultados e discussão

Com seus quase 18 metros de queda, a Cachoeira da Fumaça é a última cachoeira vertical preservada do rio Itabapoana (Figura 3), já que todas as outras foram destruídas pela construção de usinas hidrelétricas. A queda d'água, de grande beleza natural e importância hidrológica, poderá ser fortemente impactada pela usina, já que ela ficará entre a barragem e a casa de força, em um trecho conhecido como "trecho de vazão reduzida", uma área que recebe menos água devido ao desvio para a casa de força, onde ocorrerá a geração de energia. Para entender a importância da cachoeira para a religiosidade da população de Calheiros, 2º distrito de Bom Jesus do Itabapoana, apresentamos a seguir a história do "Padre Preto".

Figura • 3
Cachoeira da Fumaça, em Bom Jesus do Itabapoana, Rio de Janeiro



Fonte: Ednilson Gomes (2021).

Foi na Cachoeira da Fumaça que, em 1867, ocorreu o milagre do Padre João Mendes Ribeiro, conhecido como "Padre Preto". Além de ser amplamente reconhecida pela população de Calheiros, a história também foi registrada pelo historiador Francisco Camargo Teixeira, em seu livro *Bom Jesus do Itabapoana*, virou romance na narrativa do escritor calheirense João Luiz Carreiro (2008), no livro *A praga do Padre Preto*, e estampou as páginas de tradicionais jornais da região, como *O Norte Fluminense* e *A Voz do Vale* (O Norte Fluminense, 2014; 2018). Em sua versão, Teixeira conta que:

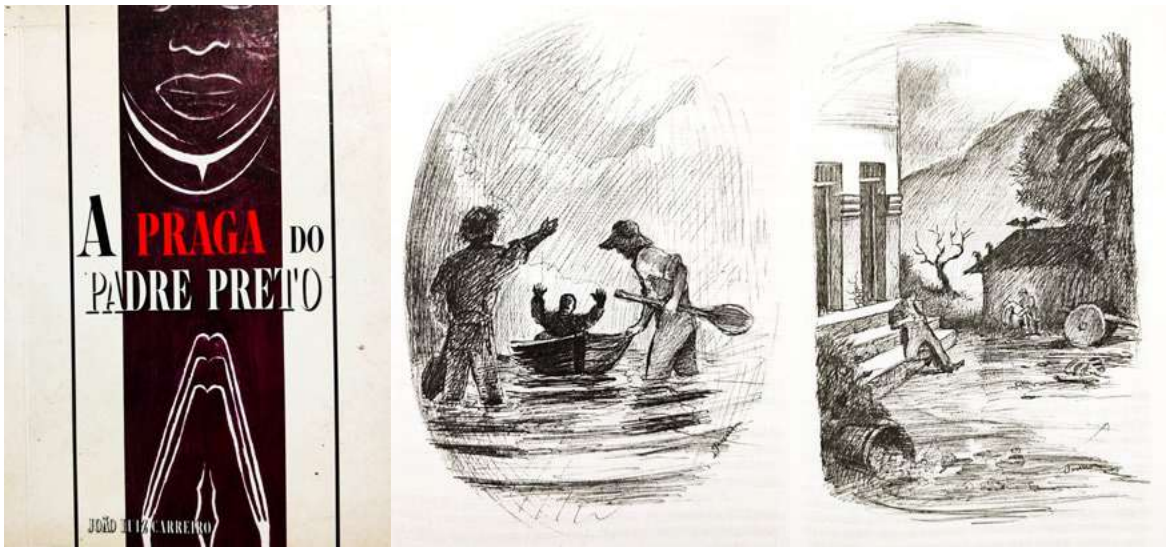
> Sobre o Padre João, conta-se que não foi bem aceito na localidade por ser de cor preta. Era zeloso e cumpridor dos seus deveres, cuidava bem do seu rebanho, mas o preconceito racial era muito forte. Conta-se que, certa feita, foi abordado por um grupo de moradores, após a celebração da Santa Missa. Forçaram-no a entrar em uma canoa, sem remos. Abandonado no meio do rio, sem poder remar até a outra margem ou evitar a cachoeira que estava próxima, Padre João não se perturbou: sentou-se e abriu seu livro de orações, pondo-se a rezar. A canoa tranquilamente teria seguido para o outro lado e novamente voltado à margem de origem. O povo que a tudo assistia, o recebeu de volta, aceitando a vontade de Deus. Neste arraial, o Padre permaneceu até a sua morte. (Teixeira, 1985: 34)

Na narrativa publicada pelo jornal *O Norte Fluminense* (2014), que contou com relatos da comunidade, o grupo de moradores que abordou o padre seriam, na verdade, fazendeiros escravocratas da região, que se recusavam a assistir à "missa preta" celebrada pelo padre. No fim, ambos os relatos concluem que a queda de 18 metros da Cachoeira da Fumaça, que deveria ter causado a morte do Padre, acabou virando o cenário de um milagre, cujo relato faz parte da tradição religiosa da comunidade de Calheiros.

Entretanto, além do milagre, a história do Padre também possui uma maldição. De acordo com os relatos levantados pelo *O Norte Fluminense* (2014), o padre teria jogado uma praga na comunidade devido à discriminação racial que sofreu, afirmando que "agora vocês vão ver a coisa ficar preta" e que Calheiros "não iria pra frente". Tempos depois, seguem os relatos, a comunidade foi atingida por um surto de peste bubônica que matou grande parte dos habitantes. Desde então, tudo que acontece de ruim em Calheiros é culpa da maldição, inclusive o baixo desenvolvimento econômico da comunidade. No romance de Carreiro (2008: 40), a "epidemia ficou gravada na mente de todos e conhecida como 'Praga do Padre Preto', que destruiu tudo, morrendo inocentes e pecadores sem discriminar ninguém". Nas figuras abaixo, além da capa do livro, é possível ver duas ilustrações

que retratam as cenas acima descritas: o padre João Mendes sendo lançado à Cachoeira da Fumaça e a epidemia que desolou a vila de Calheiros (Figura 4).

Figura • 4
Capa e ilustrações do livro A Praga do Padre Preto



Fonte: Carreiro (2008).

Levantamento realizado pelo Espaço Cultural Luciano Bastos encontrou registros de uma epidemia de varíola que atingiu diversos municípios do Rio de Janeiro em 1873. Documentos como o *Relatório do Ministério do Império* e jornais como o *Diário do Rio de Janeiro*, *Monitor Campista* e *Gazeta de Campos*, relatavam dezenas de mortes na região de Bom Jesus do Itabapoana, vitimando fazendeiros importantes e famílias inteiras (Espaço Cultural Luciano Bastos, 2020).

Para reparar a injustiça e acabar com a suposta maldição, os moradores do distrito solicitaram que fosse construído um novo túmulo para o padre, já que ele foi enterrado "no meio do pasto e não no local do cemitério", o que poderia representar a discriminação com o padre mesmo após a sua morte (O Norte Fluminense, 2007; Teixeira, 1985). A ação foi idealizada por João Luiz Carreiro, que, na época, atuava como presidente da Associação de Desenvolvimento Rural e Urbano de Calheiros. Segundo ele, mesmo que simbólica, o gesto seria um registro da importância do Padre João Mendes para a comunidade (Carreiro, 2008). Apesar da grande aceitação da comunidade, Carreiro (2008) destaca que seu pedido enfrentou resistência de parte dos moradores, que temiam o retorno da praga e que a doença voltasse a se propagar em Calheiros.

Assim, em 2007, o pároco da Paróquia do Senhor Bom Jesus, Vicente Osmar Batista Coelho, atendeu ao clamor da comunidade e entrou com um pedido de alvará judicial para obter autorização para fazer o translado dos restos mortais do padre. O pedido foi aceito e os restos mortais foram transferidos para uma sepultura dentro da Capela de Santo Antônio, que recebeu uma placa com as seguintes inscrições: "Pe. João Mendes Ribeiro, nomeado 1° Vigário do Arraial em 1867, interceda a Jesus pelo povo de Calheiros" (O Norte Fluminense, 2007). A ocasião foi marcada por grande mobilização da comunidade, contando com a participação de representantes do Movimento Negro de Pesquisa e Cultura Negra de Bom Jesus do Itabapoana, padres, políticos, jornais locais, pastores de igrejas evangélicas e até juízes e delegados (Figura 5).

Figura • 5
Monumento em homenagem ao Padre Preto, em Calheiros





Fonte: *O Norte Fluminense* (2014).

Cerca de 10 anos depois, em 2018, foi inaugurado um monumento dedicado ao padre, uma escultura em mármore no formato de canoa com um livro de orações em seu interior, instalado no local onde o padre esteve sepultado antes do translado dos restos mortais para a igreja. A homenagem é de autoria da Associação dos Amigos do Memorial Governadores Roberto Silveira e a escultura foi realizada pelo escultor Valtieri Martin (Figura 6).

Figura • 6
Monumento em homenagem ao Padre Preto, em Calheiros



Fonte: Ednilson Gomes (2021).

Os fatos acima narrados mostram que, mesmo tendo passado mais de 150 anos do acontecimento, a história permanece viva na memória dos calheirenses. Apesar da relevância, cabe ressaltar que tanto o Estudo Ambiental Simplificado quanto o Relatório Síntese do Empreendimento da PCH Saltinho do Itabapoana (estudos equivalentes ao EIA/Rima, mas com escopo simplificado), não mencionam a história do padre, caracterizando a Cachoeira da Fumaça como espaço de lazer e potencial turístico, desconsiderando totalmente sua importância cultural e religiosa (Sigma, 2012, 2013). A omissão da informação está em desacordo com o solicitado pelo Termo de Referência emitido pelo Ibama, que exigia a identificação dos principais usos da água, incluindo os usos não quantificáveis, como usos recreativos, por exemplo, as relações entre o homem e o ambiente, o histórico de ocupação humana na região.

O termo dedica o item 6.3 exclusivamente a orientar o desenvolvimento de estudos sobre o meio socioeconômico nas áreas diretamente afetadas, de influência direta e indireta da PCH. Além de estabelecer critérios para a caracterização

e diagnóstico da área estudada, como orientar que sejam apresentados dados referentes aos aspectos geopolíticos, demográficos, infraestrutura, equipamentos urbanos, serviços públicos e uso e ocupação do solo, o documento aponta a necessidade de caracterizar as comunidades segundo as especificidades de seus modos e condições de vida, dando ênfase aos seus modos de se relacionar com o rio e com a terra (Ibama, 2010). De maior interesse para este trabalho, destacamos o item "6.3.9 — Patrimônio Ambiental, Histórico e Cultural", que orienta a:

> 220. Localizar, mapear e caracterizar na AID [área de influência direta] as áreas de valor histórico, arqueológico, cultural, paisagístico e ecológico, de acordo com as diretrizes do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional — IPHAN, obedecendo às normas e leis que incidem sobre o assunto e providenciando junto ao órgão competente as autorizações e documentos necessários. Poderão ser utilizados dados provenientes de fontes secundárias e de levantamentos de campo ainda que realizados em períodos anteriores.
>
> 221. Identificar e descrever, para a AID:
>
> a) os saberes e fazeres da população e as manifestações de cunho artístico, cultural e religioso.
>
> b) os bens imóveis de interesse histórico, cultural e arquitetônico.
>
> c) as áreas de relevância arqueológica. (Ibama, 2010: 44)

Em novembro de 2011, um anos após a emissão do termo de referência, o Estudo Ambiental Simplificado foi entregue ao Ibama. Apesar das orientações, a Cachoeira da Fumaça foi citada apenas como um atrativo natural, sem nenhuma menção à memória do "Padre Preto" e, consequentemente, desconsiderando sua importância cultural e religiosa. A única manifestação cultural identificada em Calheiros, segundo o estudo, é a Festa de Santo Antônio, padroeiro da localidade (Sigma, 2012: 111 e 114). Apesar dos inúmeros problemas e erros encontrados no referido estudo, um dado chama a tenção e merece ser apresentado: em entrevistas realizadas com moradores de Calheiros para identificar as expectativas da população ante o empreendimento, as respostas foram unânimes ao apontar os impactos negativos associados à perda de vazão do rio Itabapoana, a mortandade de peixes e a destruição da Cachoeira da Fumaça (Sigma, 2012: 143). Mesmo que não mencionada, é provável que a preocupação com a preservação da Cachoeira da Fumaça esteja ligada não apenas à sua beleza e potencial turístico, mas também à sua importância religiosa.

Em junho de 2012, o IPHAN se manifestou acerca do diagnóstico do patrimônio etno-histórico, cultural e arqueológico da PCH Saltinho do Itabapoana, por meio do Ofício GAB/IPHAN-RJ 0502/2012, que acatou o estudo e não se opôs

à emissão da licença prévia ao empreendimento[5]. No ano seguinte, em dezembro de 2013, foi realizada a reunião técnica informativa para apresentar o projeto da PCH Saltinho do Itabapoana, sendo realizada em Bom Jesus do Itabapoana. O relato, feito de forma tão resumida que ocupa apenas duas páginas e meia, não apresenta nenhuma manifestação a respeito do impacto que a PCH causará no patrimônio cultural. Curiosamente, nem o então secretário de turismo e cultura de Bom Jesus do Itabapoana, presente na reunião, manifestou-se sobre o assunto.

Um único questionamento foi feito sobre a relação do empreendimento com a Área de Proteção Ambiental da Cachoeira da Fumaça, cuja resposta apontou o interesse do empreendedor em fomentar o turismo na localidade. No Relatório Síntese do Empreendimento, consta a criação de um "Programa de promoção à visitação da Cachoeira da Fumaça", com o objetivo de "dar estrutura para atividades de lazer e turismo no local do empreendimento durante a estação do verão", além de prever a "construção de um mirante e a redução da vazão turbinada da usina durante dias estipulados no período do verão" (Sigma, 2013: 51). Interessante notar que a vazão do rio será reduzida de forma a descaracterizar a cachoeira, sendo necessário reduzir a vazão turbinada para que o local esteja apto a receber visitar. Com isso, questionamos a quem interessa visitar uma cachoeira quase seca e uma usina hidrelétrica?

Essa problemática tem sido alvo de intensas manifestações por parte da população, que, nos últimos anos, tem demonstrado sua indignação e protagonizado diversas iniciativas contrárias à construção de novas PCHs no rio Itabapoana. Os principais atores envolvidos nas manifestações são a Associação de Desenvolvimento Rural e Urbano de Calheiros, a Paróquia Senhor Bom Jesus Crucificado e a ONG Redi, além de ativistas, pesquisadores e blogs da região, que ajudam a dar visibilidade ao movimento. Inicialmente, vale destacar o abaixo-assinado criado pela associação, em que se apresentaram os principais impactados pelo empreendimento, que foi protocolado na prefeitura com cerca de mil assinaturas e que, atualmente, já reúne quase três mil. Na mesma direção, a Paróquia Senhor Bom Jesus Crucificado também se manifestou contrária à construção da PCH, devido à identidade cultural e religiosa do local (Lei 1448, 2020).

A ONG Redi também tem atuado fortemente no território, promovendo ações de educação ambiental crítica, manifestações e diálogos com políticos da região (Figura 7). A mobilização desses atores fez com que as prefeituras de Bom Jesus do Itabapoana e São José do Calçado cancelassem as anuências favo-

5. No processo, constam documentos do IPHAN do Espírito Santo e do Centro Nacional de Arqueologia que apontam problemas nos estudos arqueológicos. Entretanto, como o componente arqueológico não é o tema deste artigo, optou-se por não apresentar tal discussão.

ráveis à instalação da usina (PMBJI, 2020; PMSJC, 2021) e que, em 2020, fosse promulgada a Lei municipal 1.448, que instituiu a Cachoeira da Fumaça e seu entorno como patrimônio histórico, cultural, turístico paisagístico e natural (Lei 1448, 2020). Apesar de mencionar os aspectos culturais e históricos, a lei não faz menção ao Padre Preto.

A atuação da Redi também foi fundamental na criação Monumento Natural Municipal das Cachoeiras e Corredeiras do Rio Itabapoana, unidade de conservação criada com o objetivo de proteger a Cachoeira da Fumaça e as Corredeiras

Figura • 7
Mobilização contra a construção da PCH Saltinho do Itabapoana



Fonte: acervo da ONG Redi (2021; 2022).

do Santa Rosa e Alcestes, todas ameaçadas pela construção de PCHs. A articulação envolveu, além da PMBJI e de outros atores locais, como a Associação de Desenvolvimento Rural e Urbano de Calheiros, o mandato do deputado estadual Carlos Minc, importante liderança ambiental no país, que atuou, inclusive, como ministro do meio ambiente do governo Lula (2008-2010). Após cumprir todas as etapas do processo de criação de uma unidade de conservação, incluindo o desenvolvimento de estudos técnicos e a realização de audiência pública, o prefeito finalmente sancionou a Lei 1.514/2022, criando o Monumento Natural (Souza Jr.; Narde, 2024).

A importância cultural e religiosa das narrativas sobre o Padre Preto devem ser entendidas como parte das narrativas populares que podem ser definidas, no contexto das normativas relativas ao patrimônio imaterial, no entrelaçamento de duas categorias estabelecidas no Inventário Nacional de Referências Culturais: "lugares" e "formas de expressão". A primeira delas se define a partir do enquadramento do território: "Alguns territórios, ou partes deles, podem ter significados especiais. Esses significados costumam estar associados à forma como o território é utilizado ou valorizado por certo grupo; são as experiências destas pessoas que dão sentido especial ao lugar" (Florêncio; Biondo, 2017: 56).

A segunda categoria, diz respeito às formas de expressão, que pode ser definida pelas:

> [...] maneiras pelas quais uma comunidade expressa e comunica sua cultura: pintura, escultura, fotografia, cinema, artesanato; atividade corporal ou encenação, como a dança, o teatro, um espetáculo, um corso, uma procissão, etc. Há as formas de expressão literárias, que podem ser escritas ou orais: provérbios, lendas, mitos, contos, cânticos, ditados, rimas, trovas, adivinhações, orações, ladainhas, expressões regionais, gírias e muitas outras formas. (Florêncio; Biondo, 2017: 56)

A primeira categoria nos permite situar a Cachoeira da Fumaça como "lugar" com significado especial, em que a experiência religiosa e a de fruição cenográfica e lazer desempenha papel importante na formação de subjetividades individuais e coletivas, que consolidam certa memória do lugar. Nesse sentido, entendemos a cachoeira do Padre Preto como "lugar de memória" (Nora, 1997), onde se adensam os aspectos materiais, simbólicos e funcionais, além do patrimônio paisagístico. A segunda se relaciona às formas de expressão, manifestas pela religiosidade e pela crença nos poderes de intervenção do Padre Preto no presente. Um fato real que agrega componentes metafísicos de longa duração.

Os discursos produzidos em defesa dos empreendimentos, como uma PCH, frequentemente traduzem a importância de sua implantação com base em valores econômicos, como a quantidade de energia que será produzida, quantos empregos poderão ser gerados, que benefícios poderá haver quanto à tributação municipal etc. Mas, a nosso ver, o que está em jogo nesse caso são os chamados "valores culturais", vivenciados e compartilhados pela comunidade e pelos devotos, que têm o direito de usufruir dos significados enquanto forma de expressão e enquanto lugar onde essas formas de expressão se tornam mais presentes. Seu sentido e importância reside fundamentalmente nas relações de afeto e no compartilhamento da memória e das crenças.

Considerações finais

As questões aqui apresentadas apontam a existência de um conflito socioambiental entre a comunidade de Calheiros e a Monex Geração de Energia, empresa responsável pelo projeto da PCH Saltinho do Itabapoana, já que existe uma disputa sobre o uso da Cachoeira da Fumaça. De um lado, os calheirenses lutam pela manutenção de um importante patrimônio cultural ligado à fé católica da comunidade, enquanto do outro, a Monex, pautada na lógica capitalista de exploração dos recursos naturais, vê na Cachoeira da Fumaça uma forma de transformar água em lucro.

A omissão da história do "Padre Preto" nos estudos ambientais, que caracterizam a Cachoeira da Fumaça como espaço puramente de lazer e turismo, está em desacordo com as exigências do Ibama, que determina que os estudos apresentem a identificação dos principais usos da água, incluindo os usos não quantificáveis, como usos recreativos, por exemplo, as relações entre o homem e o ambiente, o histórico de ocupação humana e as manifestações populares de valor histórico, cultural na região. Além disso, representa também uma maneira de invisibilizar a história e memória da comunidade. Nesse caso, a ação do empreendedor sugere uma tentativa de manipulação das informações com vistas a diminuir as barreiras à obtenção das licenças ambientais.

Cabe mencionar que, apesar da relevância histórica do milagre do Padre Preto para a população de Calheiros e região, não existe nenhuma política pública de tombamento em nível municipal, estadual ou federal que proteja esse patrimônio cultural. A ausência de uma política pública, nesse caso, pode facilitar a invisibilização ou esquecimento desse patrimônio de várias maneiras. O tombamento, sendo um reconhecimento oficial de sua importância histórica e cultural, auxilia na proteção de um determinado patrimônio contra interven-

ções prejudiciais e contribui para sua preservação. Sem essa salvaguarda, o bem fica suscetível a modificações, degradação e, em última instância, à destruição. Além disso, a falta de proteção legal e visibilidade pode levar ao desinteresse da comunidade e à falta de recursos para sua manutenção, contribuindo para que o patrimônio seja gradualmente esquecido, prejudicando a preservação de sua herança cultural e histórica.

Diante das manifestações ocorridas nos últimos anos, e intensificadas em 2020, espera-se que os órgãos da gestão pública que possuem a autoridade para licenciar empreendimentos atendam as solicitações da sociedade e não permitam a destruição de mais um trecho do rio Itabapoana, já sufocado por outras cinco barragens. Entendemos que o rio Itabapoana já cumpriu o seu papel na geração e fornecimento de energia para o país, logo, a partir de agora, ações que visem levar desenvolvimento para a região devem se pautar numa lógica de preservação ambiental e desenvolvimento para todos, e não apenas para um grupo.

Agradecimentos

Os autores agradecem à Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro a concessão de bolsa de doutorado ao autor, que permitiu a realização desta pesquisa.

Referências

1. Almeida, Nívea (2019). *Entre a tradição e a readequação produtiva: Conflito Socioambiental na Bacia do Rio Itabapoana e os impactos na Pesca Artesanal*. [dissertação de mestrado] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/5826
2. Bermann, Célio (2007). Impasses e controvérsias da hidreletricidade. *Estudos Avançados,* 21(59), 139-193. Recuperado de https://www.scielo.br/j/ea/a/PHk7yHnkGkM6DzytNpNT8WB/abstract/?lang=pt
3. Caldarelli, Carlos; Caldarelli, Solange (2015). Patrimônio Cultural e Impacto Ambiental no Processo de Avaliação Ambiental Brasileiro: Avanços e Retrocessos. Em *Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: um debate sobre a globalização, cidadania e sustentabilidade Vol. 1* (pp. 229-254), organizado por Juliano Campos; Daniel Preve; Ismael Souza. Paraná: Multideia Editora. Recuperado de http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/texto_especializado.pdf

4. Carneiro, Eder (2014). Política Ambiental e a Ideologia do Desenvolvimento Ambiental. Em *A Insustentável Leveza da Política Ambiental: Desenvolvimento e Conflitos Socioambientais* (pp. 27-44), organizado por Andréa Zhouri; Klemens Laschefski; Doralice Barros. 2ª. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

5. Carreiro, João Luiz (2008). *A Praga do Padre Preto*. Bom Jesus do Itabapoana: Gráfica e Editora Bom Jesus.

6. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (05 de outubro). *Diário Ofícial de 05/10/1988, p. nº 1.* Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

7. Costa, Rodrigo (2020). História da proteção do patrimônio cultural brasileiro. Em *Salvaguarda do patrimônio cultural imaterial: uma análise comparativa entre Brasil e Itália* (pp. 109-172), organizado por Francisco Humberto; Tullio Scovazzi. Salvador: EDUFBA. Recuperado de https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32295/1/salvaguarda-do-patrimonio-cultural-imaterial-repositorio.pdf

8. Espaço Cultural Luciano Bastos (2020). Padre João Mendes Ribeiro à luz dos documentos históricos. Bom Jesus do Itabapoana/RJ. Recuperado de https://espacoculturallucianobastos.blogspot.com/2020/11/padre-joao-mendes-ribeiro-luz-de.html

9. Florêncio, Sônia; Biondo, Fernanda (2017). Inventários participativos como instrumentos de Educação Patrimonial e Participação Social. Em *Patrimônio Possíveis — Arte, rede e narrativas da memória em contexto Iberoamericano* (pp. 50-64), organizado por Lilian Amaral; Cleomar Rocha. Goiânia: Gráfica UFG. Recuperado de https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/patrimonios-possiveis/05_sonia_rampim.html#:~:text=Os%20invent%C3%A1rios%20participativos%20s%C3%A3o%2C%20nesta,de%20cidadania%20e%20participa%C3%A7%C3%A3o%20social

10. Gonçalves, José (2015). O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição. *Estudos Históricos*, 28(5), 211-228, Rio de Janeiro. Recuperado de https://www.scielo.br/j/eh/a/FqbLtvWWzbkQGZQsb5jkrjr/?lang=pt&format=pdf

11. IBAMA (2010). *Processo nº 02001.001943/2009-11 - Licenciamento da PCH Saltinho do Itabapoana (Parte 1).* Brasília.

12. IBAMA (2012*). Processo nº 02001.001943/2009-11 - Licenciamento da PCH Saltinho do Itabapoana (Volume 2).* Brasília.

13. IBAMA (2017*). Processo nº 02001.001943/2009-11 - Licenciamento da PCH Saltinho do Itabapoana (Volume 3).* Brasília.

14. Lei 885 de 2009 (26 de agosto), que cria a Área de Proteção Ambiental na faixa de oitocentos metros acima e oitocentos metros abaixo da Cachoeira da Fumaça, localizada no Rio Itabapoana, abaixo da Vila de Calheiros, 2º distrito de Bom Jesus do Itabapoana. Gabinete da Prefeita, 26/08/2009. Recuperado de https://bomjesus.rj.gov.br/arquivos/legislacao/885_2009_lei_885_de_26082009_-_apa_cachoeira_da_fumaca.pdf

15. Lei 13.360 de 2016 (17 de novembro), Altera a Lei nº 5.655, de 20 de maio de 1971, a Lei nº 10.438, de 26 de abril de 2002, a Lei nº 9.648, de 27 de maio de 1998, a Lei nº 12.111, de 9 de dezembro de 2009, a Lei nº 12.783, de 11 de janeiro de 2013, a Lei nº 9.074, de 7 de julho de 1995, a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989, a Lei nº 9.491, de 9 de setembro de 1997, a Lei nº 9.427, de 26 de dezembro de 1996, a Lei nº 10.848, de 15 de março de 2004, a Lei nº 11.488, de 15 de junho de 2007, a Lei nº 12.767, de 27 de dezembro de 2012, a Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016, a Lei nº 13.169, de 6 de outubro de 2015, a Lei nº 11.909, de 4 de março de 2009, e a Lei nº 13.203, de 8 de dezembro de 2015; e dá outras providências. *Diário Oficial da União núm. 221*. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13360.htm

16. Lei 1448 de 2020 (23 de dezembro), que institui como Patrimônio Histórico, Cultural, Turístico Paisagístico e Natural, a "Cachoeira da Fumaça" e seu entrono, localizada no 2º distrito de Calheiros. Gabinete da Prefeita, 23/12/2020. Recuperado de https://bomjesus.rj.gov.br/arquivos/legislacao/1448_2020_lei-1448.pdf

17. Little, Paul Elliot (2001). Os conflitos socioambientais: um campo de estudo e de ação política. Em *A Difícil Sustentabilidade: Política Energética e Conflitos Ambientais*. Rio de Janeiro: Garamond.Maia, Danielli (2014). Diferenciação da audiência pública e da reunião técnica informativa no processo de licenciamento ambiental. *Jusbrasil*. Recuperado de https://www.jusbrasil.com.br/artigos/diferenciacao-da-audiencia-publica-e-da-reuniao-tecnica-informativa-no-processo-de-licenciamento-ambiental/142711014#:~:text=Diferentemente%20do%20que%20ocorre%20com,juntada%20ao%20processo%20de%20licenciamento

18. Meneses, Ulpiano (1992). A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista Inst. Est. Bras.*, 34, 9-24. Recuperado de https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70497

19. Meneses, Ulpiano (2009). *O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas*. Trabalho apresentado no I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências

para uma nova gestão. Ouro Preto. Recuperado de http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/4%20-%20MENESES.pdf

20. Nora, Pierre (1997). *Les Lieux de Mémoire [Entre Mémoire et Histoire].* Paris: Éditions Gallimard.

21. O Norte Fluminense (2014). *A Maldição e os Milagres do Padre Negro*. Bom Jesus do Itabapoana/RJ. Recuperado de http://onortefluminense.blogspot.com/2014/11/a-maldicao-e-os-milagres-do-padre-negro.html

22. O Norte Fluminense (2018). *Livro "A Praga do Padre Preto", de Calheiros, foi lançado há 10 anos.* Bom Jesus do Itabapoana/RJ. Recuperado de http://onortefluminense.blogspot.com/2018/03/livro-praga-do-padre-preto-de-calheiros.html

23. Paróquia Senhor Bom Jesus (2020). *Ofício nº 06/20*. Diocese de Campos, Campos dos Goytacazes/RJ.

24. Portaria 924 de 2021 (22 de abril). Que estabelece a utilização do Procedimento Operacional Padrão Nº 1, de 22 de abril DE 2021, registrado no SEI sob o nº 9769545, que constitui a Estrutura para Termo de Referência para elaboração de Estudo de Impacto Ambiental-EIA e o respectivo Relatório de Impacto Ambiental-Rima, no âmbito da DILIC e dos Núcleos de Licenciamentos Ambiental. Diário Oficial da União 98, Seção 1, p. 466. Recuperado de https://www.ibama.gov.br/component/legislacao/?view=legislacao&legislacao=138957

25. Portaria Interministerial 60 de 2015 (24 de março), que estabelece procedimentos administrativos que disciplinam a atuação dos órgãos e entidades da administração pública federal em processos de licenciamento ambiental de competência do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis-IBAMA. *Diário Oficial da União 57*. Recuperado de https://arqueologiaeprehistoria.com/wp-content/uploads/2015/03/portaria-interministerial-nc2ba-60-2015.pdf

26. Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Itabapoana (2020). *Ofício nº 560/2020 – Cancelamento de todo e qualquer parecer favorável a construção da PCH Saltinho do Itabapoana*. Prefeitura Municipal de Bom Jesus do Itabapoana/RJ.

27. Prefeitura Municipal de São José do Calçado (2021). *Ofício nº 0129/2021/GAB/PMSJC. Revoga a Certidão de Anuência à construção de PCHs no curso do rio Itabapoana – trecho limítrofe com o município de São José do Calçado – ES*. Prefeitura Municipal de São José do Calçado/ES.

28. Resolução CONAMA 001 de 1986 (23 de janeiro). Que estabelece as definições, as responsabilidades, os critérios básicos e as diretrizes gerais para uso e implementação da Avaliação de Impacto Ambiental como um dos instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente. *Diário Ofícial da União de 17/02/1986, Seção 1, p. 2548-2549*. Recuperado de https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/legislacao/MMA/RE0001-230186.PDF

29. Resolução CONAMA 279 de 2001 (27 de junho). Que estabelece procedimentos e prazos para o licenciamento ambiental simplificado de empreendimentos elétricos com baixo potencial de impacto ambiental. *Diário Oficial da União 125-E, Seção 1, p. 165-166*. Recuperado de https://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/legislacao/Resolucao/2001/res_conama_279_2001_licenciamentoambientalsimplificadoparaempreendimentoseletricos.pdf

30. Sánchez, Luiz Enrique (2013). *Avaliação de Impacto Ambiental: Conceitos e Métodos*. 2ª ed. São Paulo: Oficina de Textos.

31. Sigma (2012). *Estudo Ambiental Simplificado da PCH Saltinho do Itabapoana*.

32. Sigma (2013). *Relatório Síntese do Empreendimento da PCH Saltinho do Itabapoana*.

33. Souza Jr., Ednilson Gomes (2021). *O Grande Negócio das Pequenas Hidrelétricas: Quem controla as PCHs no Brasil?* (tese de doutorado em políticas sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes. Recuperado de https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2022/10/EDNILSON-GOMES-DE-SOUZA-JUNIOR.pdf

34. Souza Jr., Ednilson Gomes; Oliveira, Vicente de Paulo Santos (2017). Qualidade da Água do rio Itabapoana: Análise dos Parâmetros Físico-Químicos e Microbiológicos e Influência de Empreendimentos Hidrelétricos. *Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego,* 11(1), 29. https://doi.org/10.19180/2177-4560.v11n12017p29-41

35. Souza Jr., Ednilson Gomes; Teixeira, Simonne (2019). Audiências públicas e participação social: notas preliminares sobre o licenciamento ambiental da PCH Calheiros, localizada no rio Itabapoana, Brasil. *Waterlat-Gobacit Working Papers Thematic Area Series,* 6(4), 50-73. Recuperado de https://zenodo.org/record/3934846#.XwUO1ChKjIU

36. Souza Jr., Ednilson Gomes; Narde, Isabela Pacheco (2024). Participação pública na criação de Unidades de Conservação Municipais: Estudo de Caso do Monumento Natural Municipal das Cachoeiras e Corredeiras do Rio Itabapoana, em Bom Jesus do Itabapoana/RJ. *Revista Ineana*, 12(1), 33-49. Recuperado de https://www.inea.rj.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/33_49-Participacao-Publica-da-criacao-de-Unidades-de-Conservacao-Municipais-1.pdf

37. Teixeira, Francisco Camargo (1985). *Bom Jesus do Itabapoana*. 2ª ed. Bom Jesus do Itabapoana: EDUFF.

38. Zhouri, Andréa; Oliveira, Rachel (2014). Paisagens Industriais e desterritorialização de populações locais: conflitos socioambientais em projetos hidrelétricos. Em *A Insustentável Leveza da Política Ambiental: Desenvolvimento e Conflitos Socioambientais* (pp. 45-64), organizado por Andrea Zhouri; Klemens Laschefski; Doralice Barros. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Ednilson Gomes de SOUZA JR

Gestor ambiental, mestre em engenharia ambiental pelo Instituto Federal Fluminense, doutor em políticas sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, Brasil. Temas de interesse: recursos hídricos, conflitos socioambientais, avaliação de impacto ambiental e educação ambiental. Email: ednilson.junior@yahoo.com.br

Simonne TEIXEIRA

Historiadora, doutora em Filosofía i Lletras (Historia) pela Universitat Autònoma de Barcelona, docente e pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Ciências Naturais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, campos dos Goytacazes, Brasil. Temas de interesse: arqueologia, história, patrimônio cultural, educação patrimonial, estudos culturais e história das ciências. Email: simonne@uenf.br

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina
Núm. 45 (enero-abril 2025)

¿Soy yo la que sueña? La emergencia de los sueños de campo y los sueños brujos en una etnografía y una vida*

María Carman[I]

https://doi.org/10.18046/recs.i45.02

Cómo citar: Carman, María (2025). ¿Soy yo la que sueña? La emergencia de los sueños de campo y los sueños brujos en una etnografía y una vida. *Revista CS*, 45, a02. https://doi.org/10.18046/recs.i45.02

Resumen: En este artículo exploré parte del universo que se abre al etnógrafo/a, a partir de lo que denominé los *sueños de campo*. ¿Cómo conferir entidad a ese material, en apariencia irrelevante? ¿Qué nuevos agenciamientos se ponen en juego en los sueños de campo y cómo tener la delicadeza de no arruinarlos en su posterior inscripción? Para responder estas preguntas, retomé fragmentos de dos etnografías que emprendí en Buenos Aires en distintas décadas: con habitantes de casas tomadas en los años noventa y en torno a una causa judicial reciente que declaró sujeto de derechos a la orangutana Sandra, confinada entonces en el zoológico local. Así, fue posible ver que los sueños de campo pueden retomar *habitus* de las personas con las que trabajamos, albergar un encuentro multiespecie, ser un *eso piensa* que se tramita a través de nosotros o bien reinventar nuestros modos de pensar y practicar el oficio.

Palabras clave: sueños, relaciones humano-animal, etnografía

---

* El artículo surgió de etnografías realizadas entre 1993 y la actualidad. La primera investigación se encuentra finalizada (1993-2003), mientras que la segunda está en curso. Este último trabajo se desarrolla en el marco del proyecto UBACYT 20020170100052BA, Tensiones entre prácticas del habitar de los sectores populares y políticas urbanas o ambientales: análisis etnográfico en diversos espacios bajo conflicto (2018-2023), y del proyecto CAID-UNL Meulen ii. Profundización de aportes jurídicos sobre la cuestión ecológica en clave latinoamericana (2021-2024). Dicho trabajo ha recibido financiamiento de la European Union's Horizon Research and Innovation Programme: Proyecto 2020, Contested_Territory (Marie Skłodowska-Curie Grant Agreement núm. 873082) y Proyecto 2021-SE-01, Speak4Nature: Interdisciplinary Approaches on Ecological Justice (Marie Skłodowska-Curie Grant Agreement núm. 101086202). Artículo de investigación recibido el 05.02.2024 y aceptado el 27.01.2025.

I. Universidad de Buenos Aires y CONICET (Buenos Aires, Argentina)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Is it me who dreams? The emergence of field dreams and witch dreams in an ethnography and a life

Abstract: In this article, I want to explore a part of the universe that opens up to the ethnographer through what I call Field dreams. How to confer entity to this seemingly irrelevant material? What new agencies come into play in field dreams, and how to be delicate enough not to ruin them in their subsequent inscription? To answer these questions, I will revisit fragments from two ethnographies I conducted in Buenos Aires in different decades: one with residents of squatted houses in the 90s and another around a recent judicial case declaring Sandra, the orangutan confined in the local zoo, as a rights-bearing subject. Field dreams can take up *habitus* of the people we work with, harbor a multispecies encounter, be a thinking entity that processes itself through us, or reinvent our ways of thinking and practicing our craft.

Keywords: Dreams, Human-Animal Relationships, Ethnography

Introducción[1]

> *Los sueños también forman parte de lo empírico y son una faceta de lo real. Brotan de y trabajan sobre el mundo, y aprenden a estar en sintonía con sus lógicas especiales y sus frágiles formas de eficacia.*
>
> Eduardo Kohn (2021: s.p.)

Quise explorar parte del universo que se abre al etnógrafo/a a partir de lo que denominé los *sueños de campo* [2]. ¿Cómo conferir entidad a ese material, en apariencia irrelevante? ¿Qué nuevos agenciamientos se ponen en juego en esos sueños y cómo tener la delicadeza de no arruinarlos en su posterior inscripción, si esta acontece alguna vez?

---

1. Una primera versión de este trabajo fue presentada en noviembre de 2020 en el marco del *workshop* La irrupción de lo extraordinario en el trabajo de campo, organizado por el equipo de investigación Perspectivas etnográficas sobre las memorias de la represión y la violencia política en el pasado reciente: cuerpos, identidades y territorios (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) y el Grupo de Trabajo en Antropología Social y Ambiental (IANIGLA-CONICET Mendoza). La primera parte del trabajo se basó en una etnografía que fue mi tesis doctoral (Carman 2006a), mientras que la segunda retomó aspectos de una etnografía en colaboración en curso (Carman; Berros, 2021; 2022).

2. Las citas en bastardilla del artículo pertenecen a conceptos, locuciones extranjeras de uso infrecuente o bien a expresiones textuales vertidas en entrevistas y notas periodísticas.

Para responder parte de estas preguntas retomé fragmentos de dos etnografías que emprendí en Buenos Aires en distintas décadas. En ambos casos, quise componer un juego de espejos entre el suceso tangible y su aparente sucedáneo en el sueño. ¿O el acontecimiento en la vigilia es el sucedáneo del sueño?

Desde mi perspectiva, un sueño de campo puede ser definido como una de las afectaciones específicas de nuestra práctica, susceptible de transformarse en conocimiento antropológico, al igual que otras afectaciones de experimentación directa, intensa, cercanas al inconsciente y prácticamente inenarrables de nuestro oficio (Favret-Saada, 2013). Por su parte, un *sueño de campo brujo* es una subcategoría del anterior que anticipa o presagia acontecimientos relevantes de nuestra etnografía. En ambos casos, los sueños prolongan la incesante conversación e inmersión en un mundo que es el trabajo de campo, sumando no solo nuevos matices, colores y formas, sino también, en los episodios más epifánicos, líneas novedosas de exploración analítica.

En el primer apartado abordo un enredo de acontecimientos sueño/vigilia que tuvo lugar durante un trabajo de campo con habitantes de casas tomadas porteñas en los años noventa. En el segundo me concentro en otro enredo de acontecimientos sueño/vigilia que involucra a abogados, jueces, proteccionistas, un expediente judicial y audiencias públicas, un zoológico y un santuario, a dos etnógrafas —mi colega Valeria y yo misma— y una orangutana.

Si cada etnografía es, como señaló Ghasarian (2008), el reflejo de una sensibilidad, esta solo puede verse enriquecida por la incorporación reflexiva de los sueños de campo, los sueños brujos y otras experiencias que desafían los umbrales de comprensión de la ciencia moderna.

¿Cómo hacer, dentro de los límites de nuestro estar-en-el-mundo occidental, para no separar esos distintos territorios existenciales en los cuales nos movemos? (Goldman, 2003). Pese a que nos encontramos lejos de aquellas sociedades que comparten sus sueños[3] para volver inteligibles sus significados y los posibles pasos a seguir, ¿por qué no retomar parte de ese espíritu para emprender apuestas colectivas en los aspectos difíciles, íntimos o incluso inverosímiles de nuestro oficio etnográfico?

Durante el transcurso de esos dos trabajos de campo, la conexión con los sueños implicó un riesgo: dar lugar a un *eso piensa*[4] que se desplegaba a través

3. Algunos ancianos *inuits* consideran que la alta tasa de suicidios de los jóvenes en la actualidad se debe, en parte, a la pérdida de la costumbre de compartir y narrar los sueños (Bordin como se citó en Tobón, 2015).

4. Esta idea se desarrolla en el apartado titulado Un doble agenciamiento, en la nota al pie 13.

de mí. Lejos de silenciarlos, el desafío consistió en vivir los sueños no solo como parte del compromiso con el campo, sino como un instrumento más de aprehensión de las complejas problemáticas que allí sucedían.

Un *sueño de campo brujo*

El primer enredo de acontecimientos sueño/vigilia que voy a relatar transcurrió entre enero de 1995 y noviembre de 1998. Hice trabajo de campo desde 1993 hasta 2003 con personas que ocupaban casas y depósitos en las manzanas próximas al exmercado central de frutas y verduras Abasto Proveedor de la ciudad de Buenos Aires, que se encontraba clausurado desde 1984.

La mayor parte de las casas tomadas se encontraba sobre las calles laterales de dicho mercado, entreveradas con hoteles-pensión, conventillos y edificios de departamentos. Buena parte de los sectores medios que habitaban en el barrio del Abasto —que algún periódico nacional se complacía en nombrar como el Bronx porteño— consideraba a los ocupantes como inmigrantes ilegales de Perú y Bolivia, pese a que la mayoría de ellos provenía de las provincias norteñas del país.

El inmenso edificio del exmercado fue reabierto bajo la forma de un *shopping* —como se le dice comúnmente al centro comercial en Argentina— en noviembre de 1998, tras desalojar a buena parte de los habitantes de casas tomadas de sus alrededores en los meses previos. El día de la inauguración, naturalmente, fui a observar ese evento político paradigmático de la historia barrial.

Este se produjo bajo el estruendo nocturno de fuegos artificiales y una fiesta en su interior al que solo se podía acceder a través de tarjetas VIP. Desde muy temprano, el público se agolpó en las entradas del *shopping* para seguir de cerca los pormenores de la fiesta. Contenida por una custodia privada con vistosos uniformes, la gente del barrio intentaba reconocer tras los cristales a personajes famosos o vislumbrar los platos del banquete que había sido ideado para ser visto desde afuera y consumido tanto material como simbólicamente.

A solo media cuadra de allí, los ocupantes sin agua corriente ni desagües cloacales se bañaban en una pileta en la vereda, encendían un fuego a la intemperie y disponían a su alrededor sillas y elementos de cocina para preparar la cena.

Mientras participaba del evento de la inauguración del *shopping* y tomaba notas tuve una sensación física de ya haber estado allí. Yo había soñado la inauguración casi en los mismos términos —y con el mismo espíritu— de aquello que estaba sucediendo en ese instante frente a mis ojos. Nunca había recordado la existencia de ese sueño sino hasta ese día en que volví a experimentar las mismas sensaciones. El sueño debía haber sucedido unos cuatro o cinco años atrás. Al

volver a mi casa lo busqué en mis cuadernos de campo de aquellos años, pero no estaba allí. Sin embargo, no tenía dudas de que lo había anotado. Finalmente, lo hallé en uno de mis cuadernos de sueños.

Tanto en los cuadernos de campo como en los diarios de sueños escribo el relato de los sucesos velozmente, pues no quiero perder ningún detalle. En aquel entonces jamás grababa ni tomaba nota frente a mis interlocutores. En los sueños también suelo llevar un registro escrito, pero ese cuaderno queda arrumbado en un espacio irrecuperable.

Por más que transcurriese en el barrio donde yo realizaba mi etnografía, yo no consideraba un sueño como un registro de campo posible: mi noción de los límites de la disciplina no hubiera permitido, en ese momento, una herejía semejante. El sueño se encontraba, por así decirlo, en otro resquicio ontológico, ilegítimo respecto de la vigilia y de la ciencia. Como nos recuerda Ingold (2015), la ciencia moderna se legitima apelando a los datos, verificados una y otra vez en una búsqueda interminable de la verdad a través de la eliminación del error. El autor trabaja las consecuencias funestas que tuvo, para la vida humana, el mandato de las ciencias modernas de proscribir los sueños y la imaginación de las realidades que se pretenden describir, como si la búsqueda de la verdad de las cosas fuese una prerrogativa exclusiva de la ciencia racional. "Así, la ciencia le concede a la imaginación el poder de conjetura —de pensar 'por fuera del molde'—, pero solo al proscribirla de la realidad misma a la que ofrece sus ideas" (Ingold, 2015: 19).

Fechado en enero de 1995, el sueño manuscrito irrumpió frente a mí y me dejó perpleja. Como señaló Jung (1997), el testimonio del soñador choca con una inmensa resistencia por parte de la consciencia. No sabía cómo incorporar ese cúmulo de elementos libres —similares a los monstruos informes y arcaicos de Lovecraft— a mi quehacer antropológico por la orfandad teórica en la que me encontraba sumida, ya que la mayor parte de la literatura se ocupa de los sueños de los nativos y no de la etnógrafa. Existen, sin embargo, notables excepciones, como los trabajos de Belaunde (2022b), Marconetto (2022), Robledo (2022), Tedlock (1999) o Tobón (2015), que recuperan los sueños de antropólogos/as en el marco de trabajos de campo heterogéneos.

El sueño narraba la inauguración de un *shopping* en el mercado de Abasto, a pesar de que en aquella época el predio permanecía desocupado y no había vestigios de una reapertura. También anticipa las *torres-country* de las cuadras aledañas y repone el clima social de *liberación nacional* y recuperación patria que se vivió al momento de reapertura del edificio, casi cuatro años después. Transcribo parte del sueño de enero de 1995, con ligeros cambios de su versión inicial en medio de la noche, y, a continuación, trazo algunas correspondencias con la posterior inauguración del *shopping* en noviembre de 1998.

Finalmente arrancan las obras en el Mercado de Abasto para la construcción de un shopping. (...) La policía desaloja violentamente setenta casas tomadas de la zona y se arma un gran revuelo.

Una foto gigante con las dos naves del mercado preside la portada del diario. (...) La gente eufórica ha salido a festejar este esperado acontecimiento de recuperación patria: así es vivido el proceso simultáneo de recuperación del mercado (que también estaba ocupado por familias) y de las casas tomadas del barrio... es algo así, para los vecinos, como que las Malvinas vuelvan a ser argentinas. Entonces, se ve un desfile de maestros y chicos de una escuela del Abasto llevando unos absurdos banderines de colores que flamean al son de sus cánticos que dicen simplemente: Abastooo... Abastoo.

No faltan los oportunistas de última hora que venden su arsenal de fotos, suvenires y pequeños recuerdos de Carlos Gardel en improvisados en las esquinas que rodean al mercado, escenario central y reversible del festejo patrio. Ellos anuncian su mercadería, que viene a ser una suerte de escarapela para la ocasión, con mezcla de estampita de San Cayetano o Don Orione. Además de un triunfo nacional, la recuperación del barrio tomado es una obra mágica, divina.

Gran algarabía en los cuatro costados del mercado. Abro uno de los periódicos y veo una fotografía magnífica de las naves del mercado. (...) El titular de la nota reza, exultante, que ya no han de mostrar más en sus páginas esas patéticas postales de las calles Guardia Vieja y Humahuaca muriendo contra el mercado con toda su miseria y basura; otra es ahora la imagen del Abasto.

Cruzando la calle del otro lado de la avenida Corrientes, insólitamente, me encuentro con un hermoso jardín de flores rojas. Me recuerda a los parques del lujoso hotel Llao Llao de Bariloche, que no puede ser caminado por cualquier mortal, al igual que este virgen jardín del Abasto. (María Carman, registro de campo, 16.01.1995)

Veamos a continuación las principales coincidencias:

a) Al igual que en el sueño, la inauguración del *shopping* estuvo precedida de un relevante número de desalojos. Al menos cuatro casas de vastas proporciones —tres plantas cada una y un promedio de cuarenta habitantes por casa— fueron desalojadas entre 1997 y 1998.

b) La publicidad aparecida en los medios de comunicación durante la semana de inauguración del *shopping*, casi cuatro años después que mi sueño, tam-

bién estuvo presidida por la imponente figura de las dos naves amarillas del mercado.

c) Semanas antes de la inauguración, algunos periódicos nacionales denunciaron que miles de intrusos, en su mayoría extranjeros ilegales, habían ocupado parte de los cinco niveles del edificio (Redacción La Nación, 1998), pese a que esto jamás sucedió durante los 14 años en que el mercado permaneció cerrado.

d) El *shopping* del Abasto fue imaginado como un auténtico patriota que vino a restaurar el orden de las cosas precisamente en un momento donde la indignación social y la xenofobia alcanzaron un punto máximo: gracias a la inversión privada, el mercado —y el barrio todo— por fin habría de liberarse de las *invasiones extranjeras*.

e) La imagen específica de este centro comercial se construyó, entre otras cosas, a partir de la apropiación del nombre Abasto en facetas diversas, ya sea esculpido, dibujado o pintado en diversas superficies: los uniformes de los jóvenes que trabajaban allí, las puertas de entrada, los afiches de los muros externos, las pancartas de su interior y las rampas para personas con discapacidad.

f) El diseño del *shopping* contempla inmensas superficies vidriadas que sugieren un atributo de reversibilidad. Desde su interior pueden verse con nitidez los movimientos de la cortada Carlos Gardel, casi como si se estuviera allí presente, o como si ambos espacios fueran intercambiables. Tal como se narra en el sueño, los habitantes populares incorporaron rápidamente al *shopping* en sus estrategias cotidianas de vida, apostándose en sus esquinas para pedir dinero u ofrecer algunos productos.

g) El patrimonio local concentrado alrededor de la figura del célebre cantor de tangos Carlos Gardel devino en una suerte de patrimonio religioso, en tanto este se erigió como un fenómeno de religiosidad popular (Carman, 2006a). La dimensión religiosa a la que siempre apela este tipo de ceremonias (Abélès, 1997) se apoyó en su figura, encarnado como el *libertador* del barrio *usurpado y en estado de abandono*.

h) Por último, y en sintonía con mi sueño, las *torres-country* se inauguraron en 1999 a una cuadra del *shopping*: Se trata de edificios rodeados de parque, cercados y vigilados (Carman, 2006a; 2011).

Cuando trasladamos nuestro sueño a palabras, nos queda siempre una sensación de vaguedad, un gusto a poco. Existe una dificultad inherente a expresar

las experiencias del sueño en la estructura lineal y discursiva del lenguaje verbal (Crapanzano, 2003; Tedlock, 2001). Sin embargo, esas contradicciones —juicios que parecen erráticos, descripciones imprecisas— son el sello distintivo de las artes de la traducción o de la intercesión entre mundos (Morizot, 2023; Stoller, 2009). Otra de las ventajas de inscribir un sueño particularmente revelador es que esas voces e imágenes evanescentes pueden volver a ser consultadas, transformando un registro íntimo en material público (Ricoeur, 1979).

El relato onírico anticipa la imagen del Abasto como arena de un festejo patrio. Mi supuesto tranquilizador de aquel momento es que había soñado la inauguración del *shopping* varios años antes porque, dentro de mis formas de pensarlo y sentirlo, estaba recogiendo *habitus* previos de sus habitantes: tanto algunos inquilinos de conventillos como la mayoría de los vecinos de clase media del barrio (propietarios, comerciantes) aspiraban a echar a los ocupantes de casas, expresaban sus deseos de cerrar fachadas muy visibles o de separar más tajantemente el espacio privado del público. Del mismo modo, el estrecho vínculo tejido desde el sentido común entre ocupantes, inmigrantes ilegales y el renacimiento del ex mercado de Abasto como *liberación nacional* ya estaba presente en el imaginario vecinal desde mucho tiempo atrás. En los años previos a la inauguración del *shopping*, buena parte de las fantasías de resurrección del barrio eran desplazadas a la figura del mercado de Abasto.

Sin duda yo no era la dueña absoluta de lo soñado[5], sino que convergían allí las transformaciones de mi mirada y de mi cuerpo a partir de los múltiples recorridos por ese territorio y los intercambios con sus habitantes. En esa época, quería demostrarle al lector que no había perdido la razón y compartía mi sueño de campo brujo —urbano, ruidoso y con poco glamour—, pero dosificaba el gesto ofreciendo un marco interpretativo realista de esa experiencia. Bajo ese marco, el sueño podía ser catalogado como predictivo, en un sentido similar al que una buena hipótesis de las ciencias sociales lo es: porque involucra un análisis perspicaz sobre una situación social y provee una suerte de mapa respecto de cómo las personas pueden actuar en el futuro (Ewing, como se citó en Crapanzano, 2003).

Este sueño de campo se inscribe en un corpus de sueños adivinatorios que me acompaña desde temprana edad, de los cuales menciono algunos: soñé que se incendiaba el parque de diversiones Italpark y al día siguiente se incendió; soñé que se incendiaba una casa en la calle Jean Jaurés en el barrio del Abasto, lo cual sucedió esa misma semana (este sueño puede contabilizarse como un

5. Evoco aquí el verso de *La cierva blanca* de Borges (1975: 151): “Me dejaron soñarte, pero no ser tu dueño”.

sueño de campo brujo, ya que sucedió durante mi investigación); soñé con un afiche de mariposas que dibujé en mi cuaderno de sueños y esa tarde me llegó por correo postal una carta de una amiga de Jujuy que traía una lámina impresa con las mariposas que yo había soñado[6]. Al igual que estos sueños brujos, el del Abasto simplemente sucedió y presagió un evento con algún grado de fidelidad.

Si no tengo ninguna explicación racional sobre lo sucedido en esas oportunidades, ¿por qué habría de ser diferente respecto del sueño del *shopping*? Quizás porque me sentí obligada a encajar ese sueño brujo bajo ciertas convenciones de la disciplina.

Después de 20 años, creo que la transcripción literal del sueño y su explicación sociológica —el sueño como reflejo de un *habitus*— no le hace justicia a esa experiencia indecible y abierta. Es como si el sueño fuese una hermosa canción y yo transcribiera exclusivamente la letra[7]. Probemos entonces otro camino, más cercano a su música.

Haber *estado allí*

Cuando tenemos nuestros ojos abiertos,
vemos este lado. Cuando tenemos nuestros ojos
cerrados vemos el otro lado.

Don Cesario, sobre el cosmos siekopai
Luisa Elvira Belaunde (2022a: 336)

Como señalé al comienzo, durante la inauguración del *shopping* tuve una sensación física de ya haber estado allí. Cuatro años antes, yo había experimentado en mi sueño algo que afectaba cotidianamente a los habitantes de casas tomadas: el clima enrarecido y hostil de su convivencia con residentes de clase media, una hostilidad que alcanzó su clímax en los festejos de apertura.

6. En mis novelas también imaginé o soñé sucesos que luego acontecieron (Carman, 2006b), como veremos con más detalle en las conclusiones del trabajo.

7. En concordancia con lo que planteó Favret-Saada (2013), creo que parte de nuestro desafío profesional consiste en saber discernir cuándo las palabras son importantes y cuándo cierran los sentidos.

La memoria corporal de aquel sueño[8] se activó cuando aquello volvió a acontecer frente a mí en la vigilia, como sucede con los sueños premonitorios. Mientras confiaba ciegamente, valga la paradoja, en mis cinco sentidos en el campo, quizás olvidaba que en muchas ocasiones el principal órgano sensorio de nuestra investigación es, como sostuvo Devereux (1977), el inconsciente[9]. En un sentido similar, Jackson (1998) y Merleau-Ponty (1997) describieron nuestra comprensión del otro no en términos de una interpretación intelectual, sino de un reconocimiento de gestos recíprocos e intenciones compartidas. La intersubjetividad con los habitantes de las casas tomadas se iba delineando no solo estando juntos con variable intensidad, sino cuando pensaba en ellos en la soledad de mi casa —y también cuando ellos pensarían en mí durante mi ausencia—, cuando escribía sobre ellos o sin querer incorporaba alguna de sus palabras. La intersubjetividad implicaba también la relación mía y suya con el barrio del Abasto, sus héroes y antihéroes y con nuestros respectivos sueños y fantasmas.

Yo estaba siendo afectada por este enredo etnográfico sueño/vigilia en varios de los aspectos descriptos por Favret-Saada (2013): la apertura de una comunicación singular e involuntaria con mis interlocutores de campo, la movilización y modificación de mi propio bagaje de imágenes a partir de estas vivencias y la búsqueda de transformar esa afectación en un instrumento de trabajo con el cual dar significado a las evidencias empíricas obtenidas en el campo (Zapata; Genovesi, 2013). No obstante, aunque el lector imagine lo contrario, el sueño de campo brujo me resultaba más digerible y familiar que el trabajo de campo con los habitantes de casas tomadas. El comienzo de mi etnografía fue un *shock* tan radical que apenas lograba incorporar esa experiencia en el *continuum* de mi vigilia (Carman, 2006a).

Un sueño de campo brujo se revela como tal *a posteriori*. Al igual que un oráculo, nos pide que prestemos una atención particular, "en el sentido de conceder una disponibilidad, un estar al acecho de un acontecimiento. El oráculo no predice el porvenir, abre posibles que no estaban siendo percibidos" (Despret, 2021: 97).

La reposición de esa experiencia onírica se dio bajo tres formatos. Primero como una ponencia oral en unas Jornadas de Etnografía; segundo, como parte del primer capítulo de mi tesis doctoral, y finalmente como parte del primer

8. Si el trabajo de campo es, como apunta Rose (1987), una sucesión de momentos dentro de la más extensa historia de uno mismo, así también sucede con los sueños de campo.

9. "Toda investigación es autopertinente en el nivel del inconsciente (...) y representa una introspección más o menos indirecta" (Devereux, 1977: 190). Además de científica, la escritura antropológica es inherentemente autobiográfica (Fabian, 1983; Marcus; Cushman, 1982; Stoller, 2017; Tedlock, 1983).

capítulo de mi libro (Carman, 2006a) que tuvo más detractores que defensores. Algunos colegas apoyaron la propuesta y otros creyeron que cometía un error: ¿por qué yo me miraba el ombligo y no practicaba, de una vez por todas, una antropología política *comme il faut*? ¿Qué tal si mantenía a mis sueños y a la literatura de ficción a prudente distancia de la indagación científica? Trabajar con mis sueños y no con los de mis interlocutores parecía en aquel entonces una idea descabellada, cuando se suponía que habíamos dejado atrás las líneas de análisis más inconducentes de la antropología posmoderna.

A su turno, la editora del libro sugirió transformar dicho capítulo en un anexo, a lo cual yo me negué alegando que aquella era la única manera en que yo podía vivir y practicar la antropología. A medida que esos prejuicios disciplinares se fueron atenuando, lo disruptivo de ese capítulo no tardó en devenir *statu quo*: hoy es material de lectura de distintas asignaturas.

La orangutana Sandra

El segundo enredo de acontecimientos etnográficos sueño/vigilia que he de relatar en este trabajo se sitúa entre los años 2018 y la actualidad, en el marco de una etnografía que transcurre más allá de los límites de lo humano. Junto a Valeria Berros, una colega abogada, analizamos el caso judicial de la orangutana Sandra, primera gran simia declarada judicialmente persona no humana en el mundo.

En noviembre de 2014, la Asociación de Funcionarios y Abogados por la Defensa de los Derechos de los Animales (AFADA) presentó un *habeas corpus* con el objeto de *liberar* a la orangutana Sandra, que vivía confinada en el exzoológico de la ciudad de Buenos Aires desde 1994.

Sandra nació y vivió hasta los ocho *años en el zoológico alemán de Rostock*, donde tenía otro nombre. Ella es una orangutana híbrida que desciende de progenitores de Sumatra y Borneo: el cruce de especies que permitió su existencia se produjo bajo una situación de cautiverio. Las dos subespecies viven en islas distintas, separadas por el mar de Java. Se trata de orangutanes que tienen diferentes hábitos, según los predadores presentes en cada entorno. Esa combinación de subespecies de la cual desciende Sandra vuelve imposible su vida en libertad.

Sandra llegó al zoológico de Buenos Aires en 1994; allí tuvo una cría a quien no maternó y que fue entregada a otro zoológico. Tiene el desarrollo cognitivo de un niño de cuatro o cinco años, con capacidad de comunicación gestual.

Esta orangutana fue elegida para iniciar un litigio por la semejanza que los grandes simios tienen con los seres humanos. Al igual que organizaciones internacionales como Proyecto Gran Simio, la Organización No Gubernamental

(ONG) local, AFADA, sostiene que como nuestros parientes más próximos —los neandertales— se extinguieron, debemos extender los derechos humanos a nuestros actuales parientes vivos más cercanos aún no extintos, pero en serio peligro: gorilas, bonobos, orangutanes y chimpancés.

Sandra es descripta como una orangutana deprimida, sin vida digna y con sufrimiento psíquico, que no logra vivir su condición de animal arbóreo por las limitaciones de su recinto. El pedido de *habeas corpus* alude a Sandra como una paciente que debe ser externada y reubicada en un santuario donde pueda pasar al menos sus últimos días. También alerta sobre su riesgo de muerte a nivel individual y su riesgo de extinción en cuanto especie.

Un primer fallo de la Cámara Federal de Casación Penal declar*ó* a Sandra sujeto de derechos en 2014. La escueta resolución (Cámara Federal de Casación Penal. Capital Federal, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014), que expresa una posición novedosa respecto del estatuto jurídico de los animales, circuló velozmente a través de la prensa internacional.

Un año más tarde, y a partir de una nueva demanda judicial, la jueza Elena Liberatori declar*ó* a Sandra persona no humana y sujeto de derechos, tras encendidos debates entre expertos durante dos audiencias públicas.

Durante estas, funcionarios del exzoológico aludieron a Sandra como *el bicho* o *el animal,* argumentaron que ella se encontraba en buen estado y se opusieron a su traslado. Un segundo bloque de actores —abogados defensores, un veterinario y primatólogos— se refirió a Sandra por su nombre de pila o bien como *la orangutana* y demostr*ó* que sufría zoocosis y tenía riesgo de morir (Carman; Berros, 2022).

Finalmente, Sandra fue trasladada a un santuario de grandes simios en Estados Unidos en 2019. "Más que la jueza, yo me siento la madre de Sandra", me comentó Liberatori. La jueza apoya económicamente el Center for Great Apes, el santuario donde vive la orangutana. Para su orgullo, esta entidad le otorgó un certificado de adopción en 2021: allí se la menciona como la madre adoptiva (*adoptive parent*) de Sandra.

Nuestra simiedad, nuestra humanidad

El *affaire* Sandra me resultaba fascinante, aunque tuve muchas dudas respecto de cuánto involucrarme. Coordino desde hace años un equipo de investigación que aborda acuciantes problemáticas sociourbanas junto a habitantes de villas, asentamientos y complejos habitacionales. Mis compañeros de equipo fueron los primeros en formularme bromas, a veces cargadas de algún reproche, que comenzaban en este tono: "Ahora que te dedicás a los monos y te olvidaste de los pobres…".

Cuando le conté a una amiga —prestigiosa directora de un organismo de derechos humanos— respecto de nuestra investigación sobre la orangutana, ella me increpó, cuchillo en mano, mientras rebanaba un salamín: "Si te dedicás a eso, te retiro el saludo". Una abogada de una defensoría lo resumió de este modo: "Solo leí tu trabajo porque te tengo respeto; si hubiera sido de otra persona, lo hubiese tirado a la basura".

Sus palabras resonaban en mi mente y me sentía cerca de darles la razón. Algunas aperturas ontológicas que emprendemos hacia otros en nuestro trabajo de campo son bienvenidas por nuestros pares, y otras apenas comprendidas; un doble estándar respecto de campos legítimos o excéntricos que no me era desconocido[10]. ¿De dónde venía esa intuición y qué sentido tenía para mí cruzar esa cuerda floja cuando yo venía de otra tradición?

Le propuse a mi colega Valeria escribir un solo artículo luego del cual daríamos por finalizada nuestra colaboración. Además de entrevistar a los proteccionistas que presentaron el amparo, a la jueza y su equipo y a otros interlocutores humanos clave, pude interactuar también con la orangutana Sandra. La conocí primero en fotografías, después en sueños y finalmente en persona. Hubo una comunicación con ella tanto en la vigilia como en los sueños y ambas experiencias resultaron decisivas para dar forma a la etnografía.

En el primer sueño, Sandra caminaba en cuatro patas y estaba vestida con una camisa a cuadros y un jardinero de *jean*. Luego se erguía, sosteniéndose en sus dos patas traseras, me miraba a los ojos y me abrazaba. Sandra sabía que yo la soñaba, que escribía sobre ella y me alentaba a seguir haciéndolo con su mirada profunda y su actitud corporal. Establecimos una comunicación muda, de contacto visual y físico.

Viví este primer sueño como un consuelo: yo había perdido unos importantes apuntes sobre ella tras una violenta ráfaga de viento al borde de un río y nunca pude reconstruir su contenido. Venía de sufrir esa pérdida, ahora ganaba esta presencia. ¿Podía desechar ese sueño como inútil cuando yo había quedado conmocionada y lo contaba una y otra vez a quien quisiera escucharme? Ese sueño de campo tuvo un perturbador contrapunto con la Sandra de carne y hueso. Pude conocerla en 2018 en el zoológico ya clausurado de Buenos Aires donde todavía estaba confinada. El juzgado monitoreaba regularmente su bienestar hasta que pudiera ser trasladada al santuario y yo logré sumarme a ese régimen de visitas.

10. Ese doble estándar incluye, claro está, la supresión de los sueños o visiones de la etnógrafa y no así aquellos de los nativos.

Sandra parecía un ser humano de mirada vivaz atrapado en el cuerpo cobrizo de una orangutana. Abría bananas, observaba todo y se desplazaba con elegancia a lo largo del recinto; su pelo cobrizo se ondulaba suavemente al caminar. En un sutil protocolo al que pronto me habitué, Sandra evitaba mirarme si yo la miraba a los ojos, pero me escaneaba a sus anchas apenas yo desviaba la vista. Un biólogo me explicó que aquello era un saludo entre primates[11]. Los chimpancés, celosos, gritaban desde su recinto para acaparar nuestra atención.

¿Cómo nos ven, nos piensan, nos significan los animales? ¿Cómo explicar estas interacciones que trasponen las rejas del recinto y las barreras entre especies? Cuando devolvemos la mirada al animal, le permitimos tratarnos como a un sí mismo, es decir, como una persona (Kohn, 2021).

Sandra elegía cómo (re)conocerme, haciendo uso de un modo oblicuo de comunicación no lingüística (Kohn, 2017). Por mi parte, conocerla en sueños me había preparado para conocerla en persona. Vidrio de por medio, ella me enseñó a interceptar nuestras miradas de forma sutil, y yo puse en práctica esa etiqueta que desconocía para entrar en contacto.

Sandra se multiplica

Luego de conocer a Sandra, los sueños experimentaron un viraje: soñaba asiduamente con ella y otros animales en peligro de extinción. Acaso Despret (2022) tiene razón cuando afirma que vivir en un mundo deteriorado, con vidas en peligro de extinción, modifica nuestros afectos y nos vuelve conscientes de las pérdidas, de aquellos seres que podrían estar desapareciendo.

Y es que la vida está habitada por animales, en la vigilia y en el sueño. Esta seguidilla de encuentros con animales durante las noches fue bautizada para mis adentros como los *sueños simios*. Con esta expresión refiero a una de las formas que adquiere la relación humano-animal, signada por nuestra conexión con los animales —en este caso, grandes simios— durante el sueño. Podemos encontrarnos con una persona no solo estando despiertos sino en sueños, como nos recuerda Ingold (2000). Los encuentros persona-persona en los sueños incluyen a los animales en tanto son sí mismos dotados, al igual que nosotros, de agencia, pensamiento e intencionalidad (Kohn, 2021). Como señalamos en el apartado anterior, es mucho más lo que nos une que aquello que nos separa de los animales; no hay ningún motivo por el cual no considerar a Sandra como

11. Ingold (1994: 96) sostiene que el lenguaje proposicional y completamente articulado no es la norma de la comunicación humana, sino "la punta del iceberg comparada con la masa de comunicación espontánea, no verbal que compartimos con otros animales".

una persona. "Tal vez nunca hemos sido humanos", sugiere incluso Haraway (como se citó en Kohn, 2017: 284), redoblando la apuesta de esta argumentación.

Comencé a estar más atenta a estos sueños simios y a escribirlos, ya que el primero nunca lo había anotado. Este olvido no es casual, pues muchas afectaciones no son consideradas como un material etnográfico mientras se las está viviendo[12]. Su incorporación suele ser tardía, luego de muchas sedimentaciones. Lo que más nos afecta puede, paradojalmente, desafiar la rememoración, o bien ser difícil de reconstruir y narrar (Belaunde, 2022b; Favret-Saada, 2013).

> Vi a una orangutana joven que caminaba en dos patas y se vestía como humana. Tenía abundante pelo rojizo y parecía tanto una mujer lobo como una cruza entre orangutana y ser humano. Su postura corporal y sus gestos mostraban a un ser que quería ser más humana que orangutana: ella necesitaba asimilarse a uno de ambos grupos y este es el grupo en donde había podido hacerlo. Esta orangutana/humana se vestía de negro, tenía ojos enormes y cautivantes. Era huidiza y misteriosa. Como la Sandra del zoológico que conocí, ella también se llamaba Sandra.
>
> Más tarde soñé otra vez con esta joven, Sandra, y su madre.
>
> Ahora caminaba en cuatro patas y era una orangutana, aunque conservaba su cruza con humana: hablaba, miraba a los ojos y su comportamiento era parecido al de nuestra especie. Su madre era un híbrido aún más complejo: cruza entre oveja, humana y orangutana. Se llamaba Sonia. A simple vista era una oveja de dos colores, mitad blanca mitad cobriza, aunque más corpulenta que una oveja común. No obstante, también era una cruza con humano, ya que hablaba, tenía destreza en sus manos y se dedicaba a la investigación.
>
> Desde ese cuerpo anómalo, Sonia nos contó con clara dicción —a mi colega Vicky y a mí— el derrotero de ella y su hija Sandra entre humanos: los problemas de discriminación que sufrían y sus ganas de seguir trabajando en una ciencia más equitativa para todos. Llamó a esta causa con un neologismo, creo que era *equiciencia*. Su hija Sandra la escuchaba con orgullo.
>
> Vicky y yo llor*á*bamos durante la charla, impactadas por la fuerza de ese ser atrapado en un cuerpo de oveja, orangutana y humana. Esa terrible cruza había sido provocada por seres humanos. ¿Sonia y Sandra eran conejitos de indias para ser conservadas a cualquier precio y evitar que su especie

12. La afectación transcurre no solo durante los sueños u otros episodios cruciales del campo, sino en las múltiples evocaciones posteriores, como la que inspira este artículo. En mi caso, escribo sobre Sandra tanto en diálogo con Valeria y nuestros interlocutores de campo como con mi propio *background* onírico.

desapareciera del planeta, como los neandertales y tantos otros? Luego Sandra nos alcanzó un cuadernillo impreso con la historia de su mamá. Vicky y yo nos fotografiamos con ellas y rogábamos que las fotografías llegaran a la superficie de la vigilia para que los demás comprendieran nuestra experiencia.

Un doble agenciamiento

A partir de los sueños, Sandra adquiere para mí un rostro, una corporalidad, e incluso una fusión de corporalidades que me resulta inescindible del resto del campo. ¿No son estos sueños, también, un saludo entre primates, como me instruyó el biólogo? ¿Qué nueva composición emerge allí? ¿Estamos aquí en presencia de un doble agenciamiento?

La perspectiva del mutuo agenciamiento me fue inspirada en el trabajo de Despret (2021) sobre la relación entre los vivos y los muertos. La filósofa belga rebate la concepción del duelo como una relación con uno mismo de pura interioridad, en tanto oculta el vínculo activo que los vivos mantienen con los que no están.

Despret (2021) se interroga de qué modo, en un contexto cultural moderno y en apariencia desencantado, las personas hacen algo por sus difuntos. Un padre continúa escribiendo cartas a su hijo para que viva algunos años más, pero de otra forma; un joven viudo le prepara a su esposa su plato favorito en su cumpleaños; una mujer lleva los zapatos de su abuela para que ella continúe recorriendo el mundo. Lejos de cultivar un desapego de vínculos con la persona perdida, cada uno fabrica un modo de presencia de los difuntos. En este arte de las versiones, el difunto cobra espesor: importa más y de nuevas maneras. Se vuelve más presente en su nuevo modo de existencia, e incluso es transformado en persona.

La filósofa advierte sobre los riesgos de desmembrar el agenciamiento, lo que se expresaría en otorgarle una prioridad ontológica al imaginario de los vivos o a la voluntad de los muertos. En ambos casos, dice Despret (2021), le quitaría significación, destruiría lo que hace su brillo de realidad y su fuerza ontológica.

Si esos actos hacia sus seres queridos representan lo que los muertos les hacen hacer, la escritura de este artículo es lo que los sueños me hacen hacer. Estamos frente a un vínculo que se teje sin una intervención deliberada, como sugiere Despret (2021), quizás se trata simplemente de dejarse llevar, de volverse sensible a un *eso piensa* que transcurre a través de nosotros[13]. Martin (2021: 38)

13. De modo similar a los mitos trabajados por Lévi-Strauss, Wright (2007) explica la naturaleza de los pensamientos y los sueños de los qom como algo que les viene y por lo tanto no son un producto individual ni son controlables: *No soy yo el que pienso, sino que es algo que se piensa en mí*.

relata algo similar, pero en relación con un encuentro traumático con un animal. En los confines de Siberia, un oso deforma el rostro y quiebra el cráneo y la mandíbula de esta antropóloga francesa, pero la deja con vida: es ahora mitad mujer y mitad oso. Ella siente que se está convirtiendo en algo que desconoce y lo relata de un modo similar: "Eso habla a través de mí".

A mi modo de ver, la relación con los muertos, los animales y los sueños comparte al menos dos rasgos. En primer lugar, esos muertos, sueños y animales son depositarios de una creencia. En segundo lugar, creer en los muertos, los sueños y las fieras resulta indisociable de una experiencia particular: la de vivir entre mundos.

En mis sueños, Sandra muestra un costado humano y yo, a mi vez, me orangutanizo[14]: me siento más próxima a un gran simio de lo que jamás hubiera imaginado. Las fronteras del recinto desaparecen para permitir un abrazo orangutana/humana. Acaso para encontrar a la orangutana que habita dentro de mí deba buscar aquello que tengo en común con ella[15]. Como señala Morizot respecto de los lobos, se trata de "salir del aspecto vital solamente humano para coincidir en otra parte" y volver luego

> transformado, tranquilamente asalvajado, lejos de la salvajería fantasmática atribuida a los Otros; (…) con la sangre mezclada. (…) Ni envilecido ni purificado, solo distinto y capaz de viajar un poco entre los mundos, y hacerlos comunicar para trabajar en la puesta en marcha de un mundo común. (Morizot, 2020: 32-33)

Los límites entre los grandes simios y yo se volvieron porosos en los sueños. ¿Se trata de sueños perspectivistas en los que los animales, vistos como gente, están provistos de actuaciones morales? (Tobón, 2015). ¿Cuál es el nosotros que se compone en esos encuentros multiespecie? (Haraway, 2008). ¿No estamos aquí frente a intentos de comunicación que trascienden los límites entre especies? (Kohn, 2021).

---

14. ¿Qué posibilidades tenemos de aprendernos a nosotros mismos en tanto que animales? En mi caso, pude experimentarlo en un ciclo específico de mi vida: los embarazos, partos y lactancias de mis hijos. Si durante las vigilias de las etapas posparto me sentía centralmente un mamífero, durante las noches me soñaba a mí misma como una zorrina o leona amamantando a su cría.

15. Las personas que han sido marcadas por un animal suelen tener, como sugiere Martin (2021), una proximidad que viene de antes: sus trayectos vitales se cruzan por razones precisas.

Incapaz de agotar las respuestas, mi preocupación gira en torno a cuidar lo que le otorga a la situación su potencialidad de existir (Despret, 2021); vale decir, dejarme tomar por los enigmas y los regímenes de vitalidad que esta vuelve posible[16].

Los sueños simios me empujaron hacia nuevos horizontes. Comencé a desarrollar una sensibilidad hacia la literatura multiespecie, la cosmopolítica animal y vegetal y la literatura antropológica sobre la extinción: qué significa, cómo es medida y narrada, por qué importa y para quién y cuáles son los puntos de vista únicos y las formas de estar-en-el-mundo que desaparecen para siempre. ¿Qué mundo acaba cuando un animal se extingue, y qué mundo nos queda a los que aún estamos acá? (Bird-Rose; van Dooren; Chrulew, 2017; Despret, 2017).

Si Lévi-Strauss había remarcado, en un bellísimo texto, la tragedia de coexistir con otras especies con las que compartimos el goce de la Tierra y con las que no nos es posible comunicarnos, la literatura multiespecie contemporánea no hace más que enfatizar las múltiples vías a partir de las cuales esa comunicación puede acontecer, no solo en el ámbito más trajinado de las sociedades indígenas, sino también en el seno de las sociedades occidentales, incluyendo sus entornos urbanos (Arregui, 2022; Durand; Sundberg, 2022; Morizot, 2020; Oliveira, 2022).

Una etnografía expandida

> *A veces algunos animales les hacen regalos a los humanos. Cuando (…) han escuchado con atención a lo largo de la vida.*
>
> Nastassja Martin (2021: s.p.)

En sus exploraciones sobre la comunicación transespecie, Kohn (2017) se pregunta cómo emprender una etnografía expandida por los requerimientos de realidades que no se limitan a lo humano. Utilizaré aquí la noción de etnografía expandida para indagar sobre los sueños de los etnógrafos con los humanos y no humanos partícipes de su investigación.

16. Como ironiza Tsing (2015), el excepcionalismo humano nos ciega para lograr una mejor comprensión de la interdependencia entre las especies, particularmente cuando esta nos involucra: la naturaleza humana es también una relación entre especies. En términos de Kohn (2017), una antropología de la vida cuestiona el estatus ontológico privilegiado de los humanos como conocedores.

El autor señala que ser consciente de otro ser requiere estar atento a los delicados intentos de comunicación involucrados en las interacciones entre diferentes tipos de sí mismos que habitan posiciones diferentes y, a menudo, desiguales. Goldman (2003) sugiere algo similar con el concepto deleuziano de devenir animal, concebido como aquello que nos arranca de nosotros mismos, de toda identidad sustancial posible.

En el caso de la comunidad *runa* trabajada por Kohn (2017), ser consciente de otros implica una difuminación del propio ser: una búsqueda por conocer las intenciones, objetivos y deseos de otros sí mismos, aunque al mismo tiempo en permanente tensión por mantener la diferencia (Kohn, 2017). En nuestro caso, no se trata de una difuminación, sino de un descentramiento, una apertura a esos seres que habitan un dominio ontológico diferente. Esto nos evoca el tacto etnográfico que Fravet-Saada (2013) describe como requisito metodológico: una suerte de reserva, de silencio, de dejar flotar una demanda en función del interlocutor y del momento; una pasividad instituida en método. En un sentido similar, Rémy (2014) resalta la importancia del tacto del etnógrafo que utiliza sus fallas y errores —y sus prácticas involuntarias como soñar, agregaría yo— como medios de conocimiento.

A diferencia del programa de investigación consciente, consensuado con mi colega Valeria, yo no me propuse soñar. Una vez que los sueños emergieron, no pude hacer otra cosa que seguir esa huella, lo cual me resultó una experiencia familiar, ya que estos siempre funcionaron como el motor de mis proyectos de escritura (Carman, 2006a; 2006b).

Vivo esos sueños simios recurrentes como una presencia. ¿Me transformé sin querer en una proteccionista o conservacionista, uno de aquellos colectivos de los que siempre me sentí a salvo, a prudente distancia? ¿Maniglier (como se citó en Viveiros de Castro, 2010) tiene razón cuando sugiere que la práctica de la antropología nos devuelve de nosotros mismos una imagen en la que no nos reconocemos? La orangutana Sandra no solo es una persona para la justicia argentina: también es una persona para mí, en un sentido diferente; alguien con quien pude comunicarme en distintos registros.

Uno de los registros de esa comunicación fue, como vimos antes, la posibilidad de vernos en persona y reconocernos. Devolverle el saludo a Sandra en el zoológico de Buenos Aires le permitió a ella tratarme como un sí mismo, en este caso, por nuestra mutua condición de primate. Por el contrario, negarle la mirada hubiera causado que ella me viera como un objeto. En el acto de devolvernos mutuamente la mirada nos convertimos, la una para la otra, en personas (Kohn, 2021).

A su vez, mis sueños fueron otra de las vías en que los mundos circundantes (Von Uexküll, 2016) de una orangutana y el mío confluyeron. Quizás los animales solo pueden ser aprendidos en toda su plenitud en el curso de los sueños, como sugiere Descola (1998) respecto de las experiencias de los *achuar*[17]. En el mismo sentido, Martin (2021) afirma que soñar con animales es estar informado: permite que los humanos se orienten durante el día y ofrecen una indicación acerca de la tonalidad de las relaciones venideras.

Ambas circunstancias —el encuentro cara a cara y en los sueños— me impulsaron a escribir este trabajo, tantas veces postergado. Quizás la mejor manera de explicar por qué vale la pena sumar esas otras voces, agencias y músicas a nuestra etnografía es hacerse la pregunta contrafactual: ¿qué sucede si reprimimos esos afectos[18] e ignoramos los materiales personales? ¿En qué medida nuestra etnografía sería distinta? Un ejemplo paradigmático es *inflamable*, la etnografía de Auyero y Swistun (2008), que no hubiese tenido la misma intensidad y honestidad intelectual sin el relato de Swistun sobre su propia afectación como vecina del barrio contaminado. Si silenciamos o purificamos en exceso aquellas experiencias de campo que surcan nuestras biografías de un modo único, el resultado no puede ser más que una desarticulación de las agencias allí enredadas, es decir, un empobrecimiento.

Por su parte, los sueños con Sandra y otros simios híbridos me traen ecos y matices dialógicos (Bajtin, 1982) con distintas circunstancias de nuestro campo: la preocupación de los abogados defensores por comprender la etología de los orangutanes y la personalidad específica de Sandra; el uso de retóricas antropomórficas, cosificantes, épicas o peyorativas, según el actor en cuestión, respecto de Sandra y otros grandes simios; la adopción de Sandra por parte de la jueza; las cualidades enigmáticas e híbridas de esta orangutana.

Los sueños simios también dan cuenta de las destrezas lingüísticas de Sandra y su madre, uno de los tópicos que yo había explorado a propósito de los grandes simios criados por humanos en Estados Unidos, durante los años setenta, que aprendieron el lenguaje de señas para comunicarse[19].

Asimismo, no sabemos cómo vivió Sandra los cambios profundos de los últimos años: el cierre del zoológico (2016) y la consiguiente ausencia de visitantes

17. Para los *achuar*, una persona es un ser con quien puedo comunicarme en cantos o sueños (Descola, 1998; Kohn, 2021).

18. El afecto puede expresarse en percepciones visuales, auditivas, sentimientos o pensamientos. Para Spinoza (como se citó en Deleuze, 2008), los afectos tienen dos polos: la tristeza y la alegría.

19. Véase por ejemplo el documental *Koko, le gorille qui parle*, dirigido por Barbet Schroeder (Francia, 1978).

tras una vida entera bajo exhibición; el mejoramiento de su recinto por orden del juzgado, que incluyó la colocación de sogas, redes y troncos para potenciar su condición de especie arbórea (2016-2019); su mudanza al santuario en Estados Unidos y el encuentro con nuevos compañeros, simios y humanos (2019-actualidad).

Recordemos además que, mientras el resto de los animales aún naufraga en el océano jurídico de ser todavía cosas, una orangutana que jamás habría existido de no ser por la intervención humana se transformó excepcionalmente en un sujeto. Al obtener derechos antes que otros animales, Sandra queda situada de nuestro lado de la frontera de la humanidad y se asemeja más a nosotros que a sus pares, al menos en ese aspecto.

Esta es la primera vez que emprendo una etnografía sin poder entrevistar al informante clave. No puedo extraer de los sueños respuestas directas a mis preguntas, pero estos me ayudan a reenfocar en algunos nudos del trabajo de campo difíciles de descifrar. Mis sueños son una de las vías de exploración que tengo a mano para tratar de comprender quién es Sandra, qué siente y qué piensa, pese a que nunca podemos saber lo que otros sí-mismos —humanos o no humanos— están realmente pensando (Kohn, 2017). Si Sandra hablara, no utilizaría las palabras ni las ideas que yo le adjudico. No es suficiente imaginar cómo hablan los animales o atribuirles habla humana, pues los humanos estamos obligados a responder a las restricciones impuestas por las modalidades semióticas que los animales utilizan para comunicarse entre sí (Kohn, 2017).

Pese a todas las limitaciones, los sueños simios me proveyeron de una fragilidad y un impulso vital para formular hipótesis audaces sobre Sandra en nuestra etnografía. Veamos un ejemplo: nuestro trabajo concibe las presentaciones judiciales a favor de grandes simios como una estrategia de igualación entre primates humanos y no humanos, puesta en juego por los abogados proteccionistas en pos de lograr una cercanía moralmente exacta con estos últimos (Carman; Berros, 2022). La reflexión sobre mis sueños de campo resultó clave para desarrollar una sensibilidad en torno a las distintas relaciones humano-animales involucradas en esta etnografía.

Y si los sueños simios se multiplican, la etnografía también. Valeria y yo nos reunimos en Buenos Aires o Santa Fe cada vez más asiduamente. El artículo inicial se fue diversificando en un vasto proyecto de artículos y libros sobre activismos animalistas, fallos judiciales a favor de grandes simios en Argentina y Brasil, e innovaciones jurídicas respecto de ríos, montañas y páramos declarados sujetos de derecho no humanos en distintas latitudes del mundo. Los sueños con Sandra y otros animales salvajes —ensambles orangután/humano o animal/animal— me arraigan al campo: la investigación se enriquece en una rueda sin fin.

La etnografía expandida, tal como es entendida aquí, involucra tres aspectos: la comunicación transespecie, los sueños de campo y las afectaciones que revierten sobre nuestra potencia, ya sea disminuyéndola o aumentándola. Volveré sobre esta cuestión en las conclusiones, cuando me refiera a los ciclos de afectaciones, desafectaciones y reafectaciones del trabajo de campo.

Conclusiones

> *Tus preguntas en este mundo tienen sus respuestas en el mundo tsawanu (del espíritu, de los sueños), y las preguntas en el mundo tsawanu tienen sus respuestas en el mundo material. Pensando así nos hacemos sabios.*
>
> Prólogo en conversación con Manari Ushigua
> Eduardo Kohn (2021: XXIII)

Claude Lévi-Strauss (como se citó en Goldman, 2003), señala que las distinciones entre la historia y la antropología se deben a que los antropólogos se interesan especialmente por lo no escrito: no tanto porque los pueblos que estudian sean incapaces de escribir, sino porque aquello que les interesa es diferente de todo lo que los seres humanos se preocupan habitualmente por fijar en una piedra o en un papel. Los sueños de las personas con quienes trabajamos, así como los sueños de la propia etnógrafa, se suman a ese acervo práctico de lo no inscripto.

Las etnografías de diversos continentes han demostrado que, el hecho de compartir los sueños, influye en las maneras en que las personas experimentan lo espiritual (Luhrmann, como se citó en Despret (2021)), habilitando un canal intersubjetivo mediante el cual las personas pueden llegar a ser conscientes de los sentimientos de los otros (Tobón, 2015). Por otra parte, la interpretación conjunta de los sueños orienta las actividades prácticas de la vigilia (Belaunde, 2022b; Kohn, 2017; Krenak, 2023; Pazzarelli, 2022). Sin embargo, dependemos de la voluntad del soñador para acceder a ese mundo, ya que solo podemos saber lo que otros han soñado a partir de sus propias narraciones, o bien a través de los sueños contenidos en poemas, canciones, danzas, amuletos o pinturas (Tobón, 2015; Tedlock, 1999).

Como la antropología ha trabajado incansablemente, resulta imposible asumir una sola teoría sobre los sueños en ninguna sociedad, incluso la nuestra (Crapanzaro, 2003; Shulman; Stroumsa, 1999; Tedlock, 1999). Los sueños de campo

pueden retomar *habitus* de las personas con las que trabajamos, ser una vía de comunicación privilegiada con ellas, albergar un encuentro multiespecie o ser un *eso piensa* que se tramita a través de nosotros. En tanto registro etnográfico, los sueños añaden nuevas capas a aquello que vimos, olimos y escuchamos en la vigilia. Estamos, en efecto, también viendo, oliendo y oyendo cuando cerramos los ojos y soñamos.

Los sueños de campo son aquellos que tienen algún raro parentesco[20] con nuestra etnografía, ya sea porque fueron soñados *en* el campo —aportando conocimiento sobre nuestros temores, nostalgias o sentimientos—, o bien porque abordan determinados aspectos *sobre* nuestro trabajo en terreno, sus personajes, situaciones y conflictos. Estos sueños pueden permanecer confinados a nuestra esfera íntima, alojados en nuestro recuerdo o en un diario, o ser compartidos con nuestros interlocutores de campo (Lowie, 1966; Tedlock, 2001). Más raramente, el antropólogo analiza estos sueños en un trabajo académico.

Esta doble acepción de sueños *en* el campo o *sobre* el campo proviene, en ambos casos, del hecho de estar participando afectivamente en tramas de vidas que no son las nuestras. Tomar en serio a los propios sueños de campo supone una forma de buscar conocimiento a través de la experiencia (Ingold, 2015); una forma de conocimiento que se contrapone, como vimos, a aquellas prescriptas por la ciencia moderna.

Ingold (2015) ha consagrado buena parte de su obra a analizar la búsqueda del conocimiento a través de la experiencia; ya sea desplazándose en un entorno en la vigilia o el sueño, descifrando las intenciones de interlocutores humanos o más que humanos, *leyendo* un territorio, educando la atención o uniéndose al mundo en la actividad. En consonancia con su corpus, creemos que los sueños pueden ser un camino privilegiado para seguir encontrándonos con nuestros interlocutores, en tanto el mundo se nos revela tanto en la vigilia como en el sueño (Ingold, 2000; 2015). Se trata de no escindir nuestras distintas experiencias de habitar el mundo y, por ende, de conocerlo.

***

20. La expresión *raros parentescos (oddkin)*, como es sabido, pertenece a Haraway (2019: 21), y su alcance metafórico resulta apropiado para pensar una etnografía expandida, enriquecida por la experiencia de los sueños. “Pariente (*kin*) es una categoría salvaje cuya domesticación es intentada por personas de todo tipo. (…) ¿Qué forma adquiere este parentesco?, ¿dónde y a quiénes conectan y desconectan sus líneas, y qué pasa con ello? ¿Qué debe cortarse y qué enlazarse para que los florecimientos multiespecies sobre la tierra (incluidos humanos y alteridades-no humanas en parentesco) tengan una oportunidad?”.

Vengo escribiendo este trabajo, acaso sin saberlo, desde hace 30 años. Quizás ni siquiera debería publicarlo; quizás un sueño me dé la clave para solucionar algunos de sus problemas o para animarme a conferir al artículo, como sugirió uno de las evaluadoras, una estructura onírica.

Al igual que cualquier sueño, nuestros sueños de campo constituyen un saber práctico que se resiste a ser encajonado en una única forma proposicional. Como ya mencionamos, el sueño que es narrado o transcripto al papel no equivale al sueño tal como fue vivido.

En el primer enredo de sucesos que narré aquí, yo era muy joven, era mi primera etnografía y sufría una suerte de sobredosis de campo. El sueño brujo sobre la inauguración del *shopping* del Abasto colaboró en la tarea de iluminar algunas pistas del trabajo en el territorio en detrimento de otras, estableciendo una jerarquía en el cúmulo caótico de materiales que había recolectado hasta entonces. Y es que un sueño brujo es una forma de soñar lejos (Albert; Cassé; Villani, 2023), pues el hecho etnográfico posterior se verifica, por así decirlo, en el sueño previo. En los acontecimientos narrados, la dirección de la filiación fue desde el espíritu hacia los seres corporales, cuando para nosotros, los modernos, suele ser al revés: "de la realidad de las cosas vivientes a sus apariciones más o menos fantásticas" (Ingold, 2015: 18).

Por otra parte, los sueños de campo también expresan tensiones políticas u ontológicas de nuestras etnografías. En el caso del Abasto, aquellas tensiones entre las fuerzas del mercado y los usos populares del barrio considerados indignos, ilegítimos o inmorales. Estaba siendo afectada por experiencias simultáneas en las que no había vuelta atrás, como mi trabajo con habitantes de casas tomadas en el barrio del Abasto de Buenos Aires durante la vigilia y mi carácter de soñadora compulsiva y memoriosa durante la noche.

En el caso de Sandra, los sueños se insertaron en un *continuum* de exploraciones sobre las cambiantes fronteras entre animalidad y humanidad; las zoologías plurales que habitan nuestros mundos y las relaciones sociales entre primates humanos y no humanos (Medrano, 2018); y las crecientes corrientes de empatía hacia los animales en las sociedades occidentales y, más concretamente, las disputas judiciales, políticas y ontológicas en torno a los grandes simios. ¿Sandra era una persona, una orangutana mujer, un híbrido-Frankenstein o simplemente un bicho, un animal más del zoo?

En el zoológico ya clausurado, tuve un instante de cercanía con ese animal, para nosotros exótico, que había sido exhibido a cientos de pares de ojos humanos durante décadas. El contacto con Sandra podía ser fugaz, equívoco y mediado por un vidrio y, al mismo tiempo, experimentado con familiaridad.

En los sueños, Sandra me ofrecía una presencia, un contacto cálido frente a las faltas, como si dijera: "¿Perdiste tus papelitos icónicos? Aquí estoy. Si ya no podés visitarme en el zoológico, yo te visito durante las noches". Estos agenciamientos complicados en los cuales animales y humanos obran juntos se inscriben en redes más amplias de ecologías heterogéneas (Despret, 2018) que mezclan, en nuestro caso, a abogados, proteccionistas, cuidadores, santuarios, zoológicos y bosques.

Volvamos ahora a las aperturas ontológicas y horizontes de lo posible que trazan los sueños de campo. Mi diálogo con Sandra durante el sueño fue una forma de comunicarnos: al igual que el saludo entre primates en el exzoológico, el encuentro transespecie puede ser distante e íntimo a la vez. Recordemos que nuestro mundo también se define por cómo nos vemos atrapados en los mundos interpretativos, las múltiples naturalezas —los *umwelten*— de los otros tipos de seres con los que nos relacionamos (Kohn, 2017; Von Uexküll, 2016). Así como los sueños de los perros no pertenecen solo a los perros, como formula Kohn (2017) en su célebre trabajo sobre la comunicación transespecie, mis sueños simios tampoco me pertenecen realmente y tengo que buscar una lengua para narrarlos.

Las experiencias de campo que exceden nuestra comprensión resultan valiosas para conocer a seres de nuestra investigación bajo nuevos ángulos, para reinventar nuestros modos de pensar y practicar el oficio y para volvernos otros. Yo terminé sintiéndome, por así decirlo, más simia de lo que me creía capaz: tenía más cosas en común con Sandra de lo que hubiera intuido.

El trabajo de campo puede ser concebido como una sucesión imprevisible de afectaciones, desafectaciones y reafectaciones. Con esta expresión refiero a una dinámica intersubjetiva que impregna nuestro estar en el campo y se encuentra más allá de nuestro control. Estos ciclos involucran sucesivas aperturas y clausuras en las vías de comunicación, conscientes o no, con nuestros interlocutores de campo.

***

Veamos algunos ejemplos. Sabemos que ciertos acontecimientos o contactos interpersonales tienen el poder de desafectarnos: el campo se vuelve una experiencia ajena, como si la estuviésemos contemplándolo detrás de un vidrio empañado. La reafectación puede producirse cuando menos la esperamos: volvemos a estar ahí, en un sentido existencial, embebidos de esos vínculos y devenires, atrapados en el sentido del juego. En términos spinozianos, el afecto otra vez llena o efectúa nuestra potencia (Deleuze, 2008). Esta cadena de transformaciones aporta los colores únicos de nuestro trabajo de campo,

pues ningún otro etnógrafo podría llevar adelante la misma investigación que nosotras[21].

En ese contexto, los sueños brujos y los sueños de campo representan una instancia paradigmática de afectación o reafectación. Si, como poetiza Wright (1994), el trabajo de campo (*fieldwork*) es el mundo a través del cual el etnógrafo se desplaza ontológicamente (*fieldworld*); el sueño de campo (*field-dream*) constituye un sueño-mundo (*dreamworld*) también sometido a las fuerzas del desplazamiento ontológico y al "poder de la experiencia de campo con sus efectos de atropello, derribamiento y transformación" (Wright, 2008: 46).

Tanto la etnografía como el sueño son viajes de la experiencia de los que salimos transformados. Tenemos una noción de cuándo comienza una etnografía, pero es difícil saber cuándo culmina. Somos antropólogos las 24 horas y vivimos dentro de nuestra etnografía, así como uno vive dentro de un sueño o de los personajes de su novela mientras la escribe.

Como sugerimos brevemente en el primer apartado de este trabajo, nuestra experiencia etnográfica envuelve a nuestro ser entero. Los sueños de campo son inescindibles, en mi caso, no solo de un corpus de sueños, sino también de una vida. Diversos sueños han sido el germen de algunas de mis novelas, poemas, títulos de ensayos o proyectos etnográficos. Y vivo la escritura de mis sueños, novelas y etnografías con idéntica devoción de cronista.

Algunas de mis novelas se asemejan a la escritura de una crónica ya sea porque los sueños que dieron origen a esas ficciones fueron transcriptos literalmente, o porque el corazón de la trama me fue dictado por una voz mientras estaba despierta. En efecto, una mujer algo más grande que yo me dictó buena parte de *El entretiempo* (Carman, 2023), cuando yo caminaba a orillas del río o en otras circunstancias igualmente banales. Yo debía interrumpir lo que estuviera haciendo y anotar sus palabras —ser fiel a ese testimonio— que escuchaba en mi cabeza, más allá de mi voluntad. En febrero de 2024, tres meses después de publicar la novela, me contacta Juliana, una mujer de mi edad. Juliana me dice que leyó la novela, que es hija de desaparecidos y que la historia de la protagonista es su propia historia, y que ella cree que su mamá, Beatriz, secuestrada por la dictadura militar argentina en el año 1977 y aún desaparecida, es la persona que me dictó la novela. A partir de ese primer encuentro iniciamos una amistad y las coincidencias entre la narrativa de ficción y su propia vida no dejan de conmovernos. Esta experiencia reciente me produjo una profunda reafectación

21. Un buen ejemplo de esta rueda de afectaciones, desafectaciones y reafectaciones puede encontrarse en el trabajo de Stella (2022).

no solo con este trabajo sino con el universo semioculto de sueños, visiones y otros eventos *extraordinarios* que vivimos los antropólogos/as y cuya discusión, como ya señalaba Stoller (1989), rara vez trasciende la charla de café.

Por otra parte, también existe una continuidad productiva entre los géneros del ensayo etnográfico y la ficción que incluye tránsitos inesperados entre unos y otros. Así como hubo sueños premonitorios, también hubo novelas que se volvieron etnográficas porque anticiparon sucesos reales. En la novela *El entretiempo* (Carman, 2023), un hincha de fútbol es apuñalado durante el entretiempo de un partido de Chacarita en un bar a pocas cuadras del estadio. Minutos después, la hinchada ingresa el cadáver a la cancha y le realiza una serie de rituales mortuorios-futbolísticos. Tres meses después de la publicación de la novela, un hincha de Chacarita es apuñalado durante el partido y su cadáver también es ingresado a la cancha por la hinchada —en este caso, dos días más tarde— para una despedida ritual. En la novela *El pájaro de hueso* (Carman, 2013), describo el descubrimiento ficticio de cuerpos de los desaparecidos de la última dictadura militar en San Clemente del Tuyú, una localidad de la costa atlántica bonaerense donde jamás había estado. Por un encadenamiento de hechos casi inverosímil, un habitante de ese balneario que ignoraba la existencia de la novela me pidió que realizara una denuncia en Buenos Aires por la aparición de cuerpos durante una bajante, presumiblemente vinculados a los vuelos de la muerte del terrorismo de Estado. Llevé adelante esta denuncia en un juzgado federal. En la misma novela escribí sobre los pescadores artesanales de San Clemente del Tuyú, a quienes no conocía porque, como ya mencioné, nunca había estado allí. Cuatro años después me contactó una colega bióloga, con mi mismo apellido, pero a quien yo desconocía, para trabajar juntas con esos pescadores. Yo creí que la había impulsado a ponerse en comunicación conmigo la lectura de mi novela, pero ella ignoraba su existencia. Desde hace casi diez años estamos llevando adelante nuestra etnografía interdisciplinaria con esa comunidad de pescadores (Carman; González-Carman, 2016; 2020), que culminará en un libro. Existe, pues, una matriz común en novelas y sueños respecto de su carácter anticipatorio.

Al igual que la ficción, los sueños de campo nos permiten ensayar otras posibilidades ontológicas: de qué modo podrían haber sido el mundo, Sandra, otros animales híbridos y nuestros vínculos con ellos. Estas exploraciones amplían nuestra imaginación, como los poemas de campo u otras aventuras antropológico-literarias iniciadas por la antropología posmoderna (Benson, 1987-1988; Brady, 1991; Prattis, 1985; Rose, 1987) sobre las cuales resta mucho por decir.

***

Años atrás, Viveiros de Castro formuló la idea de una coproducción intelectual con las poblaciones con las cuales trabajamos. El autor intenta subvertir la idea de que las pragmáticas intelectuales de los grupos con quienes emprendemos una etnografía se encuentran en una posición de objeto —vale decir, en una posición pasiva o subalterna— con respecto a la imaginación disciplinar.

> Es preciso extraer todas las consecuencias de la idea de que las sociedades y las culturas que constituyen el objeto de la investigación antropológica influyen, o para decirlo claramente coproducen, las teorías de la sociedad y la cultura formuladas a partir de esas investigaciones. Negar eso es aceptar un constructivismo de sentido único. (Viveiros de Castro, 2010: 15-16)

La idea de coproducción intelectual nos remite a operaciones intelectuales directamente comparables, lo cual de ningún modo implica, como aclara Viveiros de Castro (2010), una transparencia epistemológica.

Con un espíritu similar, Descola (2016) reivindica una simetrización que pone en un pie de igualdad conceptual a los cientistas sociales y a aquellos de quienes estos se ocupan. Un proyecto de simetrización también involucra nuestro descentramiento ontológico en pos de entender de qué manera cierto grupo humano atribuye determinadas características a las entidades, espacios, artefactos o animales para hacer mundo con ellos.

Desde mi punto de vista, este descentramiento ontológico se enriquece con la inscripción reflexiva de las relaciones intersubjetivas en el campo: no solo proveer descripciones y análisis de lo que los otros hacen, piensan, sueñan, ven y sienten, sino retratarnos a nosotros mismos haciendo, pensando, soñando, viendo y sintiendo, lo cual no necesariamente desemboca en una narrativa autoindulgente o trivial (Young; Goulet, 1994).

Además de aspirar a una coproducción intelectual con las personas con quienes trabajamos, ¿por qué no plantearnos instancias de coproducción con nuestros colegas en los aspectos de nuestros trabajos de campo que resultan más difíciles de compartir y nos hacen sentir particularmente vulnerables? Aún hoy, quienes abordamos nuestros propios sueños, al igual que los colegas que analizan sus experiencias *extraordinarias* en el campo (Escolar, 2010; Stoller, 2017; Young; Goulet, 1994), producimos una literatura menor[22] dentro de la antropología. Bienvenida sea.

---

22. La expresión pertenece a Deleuze y Guattari (1990: X) y refiere a la literatura que produce una minoría dentro de una lengua mayor, ya sea porque habla un idioma ajeno o porque despliega “extraños

Si algunos encuentros humanos y no humanos comportan riesgos ontológicos (Jackson, 1998), la reflexión colectiva sobre esas experiencias lucha contra la alienación, habilita una complicidad, enriquece nuestro oficio y escritura. En ese contexto, los sueños de campo tendrán distintas interpretaciones según los oyentes involucrados[23] y podrán articularse a una red de reflexión sobre materiales etnográficos catalogados como raros, extraordinarios o inconfesables. Y, una vez más, los sueños de campo dejarán de pertenecerme; en este caso, por las posibilidades que abre este ejercicio de socialización. Como sucede en otros proyectos de simetrización de experiencias —pienso en Ni una Menos, pero podrían ser otros—, no se trata de límites que puedan franquearse en soledad.

Agradecimientos

Me siento en deuda con tantas personas que voy a organizar este apartado en orden cronológico. Los años entre paréntesis corresponden al periodo al cual refiere el agradecimiento.

(1974-1982) Gracias a mi hermana, Felicitas, que escuchó pacientemente el relato de mis pesadillas durante nuestra infancia y me propuso una eficiente técnica para tener mayor control sobre mis sueños.

(1990-2003) Gracias a Mónica, Benigna, Eduardo, Nelson, Shirley y todos los habitantes de casas tomadas del Abasto que compartieron conmigo momentos de sus vidas en aquellos años; vidas que fueron imperceptiblemente mezclándose con la mía.

(2000-2022) Gracias a Pablo Wright por su incansable estímulo y ayuda bibliográfica para la redacción de este trabajo, tanto entonces como ahora.

(2001) Gracias a Rosana Guber que me facilitó valiosos textos luego de escuchar un lejano embrión de este trabajo en las Terceras Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos del Instituto Económico y de Desarrollo Social (IDES).

(2005-2006) Gracias a Gabriela Adamo, mi editora en aquel entonces en Paidós, a quien disuadí de incorporar mis sueños sobre el Abasto en un anexo del libro.

---

usos menores" de esa lengua establecida. Se trata de un tipo de literatura que produce, por sus propias características, una solidaridad activa entre sus miembros.

23. Tedlock (como se citó en Young; Goulet, 1994) comenta que un sueño de su esposo fue objeto de dos interpretaciones radicalmente diferentes en el contexto de las suposiciones epistemológicas y ontológicas de los *quiché* y los *hopi*. Véanse también Belaunde (2022b), Goulet (1994), Marconetto (2022) y Robledo (2022).

(2015-2020) Gracias a Valeria Berros, mi coequipera de investigación sobre los grandes simios y a la orangutana Sandra por los mundos que se abren a mí con su presencia.

(2020-2025) Gracias a Diego Escolar, cuyo trabajo sobre las luces malas en el valle de Calingasta inspiró esta escritura. Gracias a Marco Tobón, que también me alentó a publicar este trabajo desde la distancia. Gracias a los evaluadores anónimos de este artículo por sus sugerencias. Gracias a Mercedes Pico, Gustavo Ludueña, Victoria Gessaghi, Victoria González Carman, Paula Lanusse, Julieta Escardó y Valentina Stella por las charlas y la ayuda bibliográfica. Muy especialmente, gracias a Celeste Medrano por sus comentarios críticos que me incitaron a no abandonar este proyecto.

Referencias

1. Abélès, Marc (1997). La mise en representation du politique. En *Anthropologie du politique* (pp. 247-271), compilado por Marc Abélès; Henri-Pierre Jeudi. Paris: Almand Collin.
2. Albert, Bruce; Cassé, Michel; Villani, Cédric (2023). Más allá de los ojos. El matemático y el chamán. En *El espíritu de la floresta* (pp. 123-135), compilado por Bruce Albert; Davi Kopenawa. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
3. Arregui, Aníbal (2022). Reencontrando al principito: de sintonías corporales y ecologías infra-especie. En *Vitalidades. Etnografías en los límites de lo humano* (pp. 231-248), compilado por Juan Manuel Dabezies; Aníbal Arregui. Madrid: Nola.
4. Auyero, Javier; Swistun, Débora (2008). *Inflamable. Estudio del sufrimiento ambiental*. Buenos Aires: Paidós.
5. Bajtin, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
6. Belaunde, Luisa Elvira (2022a). Devenir cría: temporalidad y género en la perspectiva siekopai (airo pai/secoya). En *Animales humanos, humanos animales: relaciones y transformaciones en mundos indígenas sudamericanos* (pp. 327-353), compilado por Lucila Bugallo, Penelope Dransart; Francisco Pazzarelli. Buenos Aires: Antropofagia.
7. Belaunde, Luisa Elvira (2022b). Cuando la ropa también hace trabajo de campo. Experiencias oníricas en el Putumayo. En *Afectación. Estar-en-la-trampa. Etnografías de América del Sur* (pp. 49-64), compilado por Francisco Pazzarelli; Celeste Medrano. Buenos Aires: Red editorial.

8. Benson, Paul (1987-1988). Conversations in Anthropology: Anthropology and Literature. *Journal of the Steward Anthropological Society*, *17*, 1-249.

9. Bird-Rose, Deborah; van-Dooren, Thom; Chrulew, Matthew (2017). *Extinction stories*. Nueva York: Columbia University Press.

10. Borges, Jorge Luis (1975). *La rosa profunda*. Buenos Aires: Emecé.

11. Brady, Ivan (1991). *Anthropological Poetics*. Nueva York: Rowman & Littlefield Publishers.

12. Cámara Federal de Casación Penal. Capital Federal, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). Causa N° CCC 68831/2014/CFC1, Orangutana Sandra s/ recurso de casación s/ habeas corpus, MM.PP. Alejandro W. Slokar y Angela E. Ledesma; 18 de diciembre de 2014. https://www.saij.gob.ar/camara-federal-casacion-penal-federal-ciudad-autonoma-buenos-aires-orangutana-sandra-recurso-cadacion-habeas-corpus-fa14261110-2014-12-18/123456789-011-1624-1ots-eupmocsollaf

13. Carman, María (2006a). *Las trampas de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

14. Carman, María (2006b). *Los elegidos*. Buenos Aires: Sudamericana.

15. Carman, María (2011). *Las trampas de la naturaleza. Medio ambiente y segregación en Buenos Aires*. Buenos Aires: FCE/CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/carman.pdf

16. Carman, María (2013). *El pájaro de hueso*. Buenos Aires: Random House Mondadori.

17. Carman, María (2023). *El entretiempo*. Buenos Aires: Híbrida.

18. Carman, María; Berros, María Valeria (2021). La amplificación de la existencia de los seres considerados padecientes. *Direito e Praxis*, *12*(3), 1805-1841.

19. Carman, María; Berros, María Valeria (2022). Entre el antiespecismo lastimero y la polifonía judicial: la trayectoria de visibilidad exitosa de una orangutana bajo confinamiento. En *Vitalidades. Etnografías en los límites de lo humano* (pp. 195-213), compilado por Juan Manuel Dabezies; Aníbal Arregui. Madrid: Nola.

20. Carman, María; González-Carman, Victoria (2016). La fragilidad de las especies. Tensiones entre biólogos y pescadores artesanales en torno a la conservación marina. *Etnográfica*, *20*(2), 411-438. https://doi.org/10.4000/etnografica.4333

21. Carman, María; González-Carman, Victoria (2020). Los límites de la divergencia entre saberes populares y expertos. El debate en torno a la conservación del delfín franciscana y las prácticas pesqueras sustentables. *Mana, 26*(3), 1-39. https://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n3a200

22. Crapanzano, Vincent (2003). Concluding reflections. En *Dreaming and the self: New perspectives on subjectivity, identity, and emotion* (pp. 175-197), compilado por Jeannette Mageo. Albany: State University of New York Press.

23. Deleuze, Gilles (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.

24. Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1990). *Kafka, por una literatura menor*. Ciudad de México: Era.

25. Descola, Philippe (1998). Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia. *Mana, 4*(1), 23-45. https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000100002

26. Descola, Philippe (2016). *La composición de los mundos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

27. Despret, Vinciane (2017). Afterword: Is an Entire World That Has Disappeared. En *Extinction stories* (pp. 217-222), compilado por Deborah Bird-Rose; Thom van-Dooren; Matthew Chrulew. Nueva York: Columbia University Press.

28. Despret, Vinciane (2018). ¿Qué dirían los animales... si les hiciéramos las preguntas correctas? Buenos Aires: Cactus.

29. Despret, Vinciane (2021). *A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan*. Buenos Aires: Cactus.

30. Despret, Vinciane (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires: Cactus.

31. Devereux, George (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Ciudad de México: Siglo XXI.

32. Durand, Leticia; Sundberg, Juanita (2022). Algas, monstruos y el final del paraíso. En *Vitalidades. Etnografías en los límites de lo humano* (pp. 29-47), compilado por Juan Manuel Dabezies; Aníbal Arregui. Madrid: Nola.

33. Escolar, Diego (2010). Calingasta x-file: reflexiones para una antropología de lo extraordinario. *Intersecciones en Antropología, 11*(2), 295-308.

34. Fabian, Johannes (1983). *Time and the other. How Anthropology Makes Its Object*. Nueva York: Columbia University Press.

35. Favret-Saada, Jeanne (2013). "Ser afectado" como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. *Avá. Revista de Antropología, 1*(23), 58-67.

36. Ghasarian, Christian (2008). Por los caminos de la etnografía reflexiva. En *De la etnografía a la antropología reflexiva* (pp. 9-42), compilado por Christian Ghasarian. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

37. Goldman, Marcio (2003). Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. *Revista de Antropología, 46*(2), 445-476. https://doi.org/10.1590/S0034-77012003000200012

38. Goulet, Jean-Guy (1994). Dreams and vision in another lifeworlds. En *Being changed: the anthropology of extraordinary experience* (pp. 16-38), compilado por David Young; Jean-Guy Goulet. Toronto: University of Toronto Press.

39. Haraway, Donna J. (2008). *When species meet*. Minneapolis: Universidad de Minnesota.

40. Haraway, Donna J. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Bilbao: Consonni.

41. Ingold, Tim (1994). The animal in the study of humanity. En *What is an animal?* (pp. 84-97), compilado por Tim Ingold. London: Routledge.

42. Ingold, Tim (2000). *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. Londres: Routledge.

43. Ingold, Tim (2015). Soñando con dragones: sobre la imaginación de la vida real. *Nómadas*, 42, 13-31.

44. Jackson, Michael (1998). *Minima Ethnographica. Intersubjectivity and the Anthropological Project*. Chicago; London: The University of Chicago Press.

45. Jung, Carl Gustav (1997). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.

46. Kohn, Eduardo (2017). Cómo sueñan los perros: naturalezas amazónicas y las políticas de interacción transespecie. *Revista de Antropología Iberoamericana, 12*(3), 273-311.

47. Kohn, Eduardo (2021). *Cómo piensan los bosques. Hacia una antropología más allá de lo humano.* Buenos Aires: Hekht Libros.

48. Krenak, Ailton (2023). *La vida no es útil*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

49. Lowie, Robert (1966) Scholars as people: Dreams, idle dreams. *Current Anthhropology, 7*(3) 378-382.

50. Marconetto, María Bernarda (2022). You will find, inshallah. Hallazgos y afectos en la necrópolis tebana de Lúxor. En *Afectación. Estar-en-la-trampa. Etnografías de América del Sur* (pp. 123-136), compilado por Francisco Pazzarelli; Celeste Medrano. Buenos Aires: Red.

51. Marcus, George; Cushman, Dick (1982). Las etnografías como textos. En *El surgimiento de la Antropología Posmoderna* (pp. 171-213), compilado por Carlos Reynoso. Barcelona: Gedisa.

52. Martin, Nastassja (2021). *Creer en las fieras.* Madrid: Errata Naturae.

53. Medrano, Celeste (2018). Quando macacos e humanos compõem mundos: relações entre o carayá (bugio-preto) e os Qom no Gran Chaco. *R@U*, *10*(2), 141-163. https://doi.org/10.52426/rau.v10i2.257

54. Merleau-Ponty, Maurice (1997). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

55. Morizot, Baptiste (2020). *Tras el rastro animal*. Buenos Aires: Isla Desierta.

56. Morizot, Baptiste (2023). *Maneras de ser viviente*. Buenos Aires: Isla Desierta.

57. Oliveira, Ricardo Alexandre Pereira (2022). Cavalos que trabalham: disputas entre carroceiros e ativistas da libertação animal. *Antropolítica, 54*(3), 464-484. https://www.researchgate.net/publication/366049835_Cavalos_que_trabalham_disputas_entre_carroceiros_e_ativistas_da_libertacao_animal

58. Pazzarelli, Francisco (2022). El miedo es no poder estar solo. En *Afectación. Estar-en-la-trampa. Etnografías de América del Sur* (pp. 183-196), compilado por Francisco Pazzarelli; Celeste Medrano. Buenos Aires: Red editorial.

59. Prattis, Ian (1985). *Reflections: the anthropological muse*. Washington D. C.: American Anthropological Association.

60. Redacción La Nación. (8 de noviembre de 1998). El Abasto revive en un gran shopping. *La Nación*. https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-abasto-revive-en-un-gran-shopping-nid117122/

61. Rémy, Catherine (2014). Accepter de se perdre. Les leçons ethnographiques de Jeanne Favret-Saada. *SociologieS*. https://doi.org/10.4000/sociologies.4776

62. Ricoeur, Paul (1979). The model of the text: Meaningful action Considered as a Text. En *Interpretative social science. A reader* (pp. 73-101), compilado por Paul Rabinow; William M. Sullivan. Berkeley: University of California Press.

63. Robledo, Emilio (2022). Lo que los sueños hacen: el revés de las relaciones entre los qom. En *Afectación. Estar-en-la-trampa. Etnografías de América del Sur* (pp. 137-150), compilado por Francisco Pazzarelli; Celeste Medrano. Buenos Aires: Red editorial.

64. Rose, Dan (1987). *Black American Street Life. South Philadelphia, 1969-1971*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

65. Shulman, David; Stroumsa, Guy G. (1999). Introduction. En *Dream cultures: Explorations in the comparative history of dreaming* (pp. 3-13), compilado por David Schulman; Guy Stroumsa. Nueva York: Oxford University Press.

66. Stella, Valentina (2022). Abrirse al dolor ajeno: la afectación como punto de partida para la reflexión. En *Afectación. Estar-en-la-trampa. Etnografías de América del Sur* (pp. 95-108), compilado por Francisco Pazzarelli; Celeste Medrano. Buenos Aires: Red editorial.

67. Stoller, Paul (1989). *The Taste of Ethnographic Things. The Senses in Anthropology*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

68. Stoller, Paul (2009). *The power of the between: an anthropological odyssey*. Chicago: The University of Chicago Press.

69. Stoller, Paul (2017). Entre hechicería y antropología. *Alteridades, 27*(53), 109-117.

70. Tedlock, Barbara (1999). Sharing and interpreting dreams in Amerindian nations. En *Dream cultures: Explorations in the comparative history of dreaming* (pp. 87-102), compilado por David Schulman; Guy Stroumsa. Nueva York: Oxford University Press.

71. Tedlock, Barbara (2001). The new anthropology of dreaming. En *Dreams: A reader on religious, cultural and psychological dimensions of dreaming* (pp. 249-264), compilado por Kelly Bulkeley. Nueva York: Palgrave.

72. Tedlock, Dennis (1983). *The spoken world and the work of Interpretation*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

73. Tobón, Marco (2015). Los sueños como instrumentos etnográficos. *Revista de Antropología Iberoamericana, 10*(3), 331-353.

74. Tsing, Anna (2015). Margens Indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. *Ilha, 17*(1), 177-201. https://doi.org/10.5007/2175-8034.2015v17n1p177

75. Viveiros de Castro, Eduardo (2010). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*. Buenos Aires: Katz.

76. Von Uexküll, Jakob Johann (2016). *Andanzas por los mundos circundantes de los animales y los hombres*. Buenos Aires: Cactus.

77. Wright, Pablo (1994). Experiencia, intersubjetividad y existencia. Hacia una teoría-práctica de la Etnografía. *Runa, 21*(1), 347-380. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104595

78. Wright, Pablo (2007). Diálogos laterales qom. Antropología y filosofía desde una perspectiva postcolonial. *Cultura y Religión, 1*(1), 1-10.

79. Wright, Pablo (2008). *Ser-en-el-sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Buenos Aires: Biblos.

80. Young, David; Goulet, Jean-Guy (1994). Introduction. En *Being changed: the anthropology of extraordinary experience* (pp. 7-13), compilado por David Young; Jean-Guy Goulet. Ontario: Broadview Press.

81. Zapata, Laura; Genovesi, Mariela (2013). Jeanne Favret-Saada: "ser afectado" como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. *Avá. Revista de Antropología*, 23, 49-67.

María Carman

Doctora en Antropología Social de la Universidad de Buenos Aires (UBA), investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Coordina el equipo Antropología, ciudad y naturaleza del Área de Estudios Urbanos del Instituto Gino Germani (UBA). Actualmente, investiga las relaciones animal-humano, el reconocimiento de los animales como sujetos de derechos y los dispositivos de inclusión y exclusión de los diversos ambientalismos contemporáneos. Correo electrónico: mariacarman1971@gmail.com.

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina
Núm. 45 (enero-abril 2025)

Una mirada a la labor docente desde el paradigma de la ecocrítica y del ecofeminismo*

Mita Valvassori[I], Patricio Flores-Morales[II], Carolina Jorquera-Martínez[III], Claudio Yáñez-Valenzuela[IV]

https://doi.org/10.18046/recs.i45.03

Cómo citar: Valvassori, Mita; Flores-Morales, Patricio; Jorquera-Martínez, Carolina; Yáñez-Valenzuela, Claudio (2025). Una mirada a la labor docente desde el paradigma de la ecocrítica y del ecofeminismo. *Revista CS*, 45, a03. https://doi.org/10.18046/recs.i45.03

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo describir la percepción de profesores de educación secundaria y de estudiantes de pregrado con respecto al problema ambiental y su relación con la temática de género. Para esto, partimos de las perspectivas de la ecocrítica y el ecofeminismo y aplicamos encuestas a dos grupos: profesores de Lengua Castellana y Comunicaciones en la región de Los Lagos (Chile) y estudiantes de pregrado a lo largo de Chile. Como resultado, en ambos grupos se reveló una brecha significativa entre la percepción idealizada del mundo natural y la experiencia real; además, se destacó la carencia de una conexión clara y articulada entre las problemáticas medioambientales y de género. El caso de los docentes fue especialmente significativo, ya que señalaron las diferencias entre la formación inicial docente y la realidad de su labor cotidiana.

Palabras clave: ecocrítica, ecofeminismo, formación inicial docente

---

* Este artículo de investigación es resultado del proyecto internacional "En defensa de los lagos: propuesta ecocrítica y ecofeminista para la transición hacia una cultura de la sostenibilidad" (FOVI210071), financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, y ejecutado entre diciembre 2021 y abril 2023. Artículo de investigación recibido el 08.03.2024 y aceptado el 03.03.2025.

I. Universidad de Málaga (Málaga, España)

II. Universidad de Concepción (Concepción, Chile)

III. Universidad de Santiago de Chile (Santiago de Chile, Chile)

IV. Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

A Look at Teaching Work from the Paradigm of Ecocriticism and Ecofeminism

Abstract: This work aims to describe the perception of secondary education teachers and undergraduate students about the environmental problem and its relationship with gender issues. For this, we applied surveys to two groups: Spanish Language and Communications teachers at Los Lagos region (Chile) and undergraduate students throughout Chile from the perspective of ecocriticism and ecofeminism. As a result, in both cases, a significant gap between the idealized perception of the natural world and the real experience was found. The case of teachers is especially significant because they point out the differences between initial teacher training and the reality of daily teaching work. Both groups highlight the lack of a clear and articulated connection between environmental and gender issues.

Keywords: Ecocriticism, Ecofeminism, Initial Teacher Training

Introducción

Este trabajo surgió de un proyecto interdisciplinar que invita a pensar la conexión entre el conocimiento empírico de los actuales problemas ambientales y el cambio de valores que debe sustentar la conciencia ecológica para promover el desarrollo de una sociedad sostenible desde el aula. Para ello, partimos del marco de las humanidades ambientales, un término general que abarca varias líneas de estudio centradas en la interacción entre la naturaleza y los seres humanos. A través de una aproximación crítica desde la historia, la filosofía, la literatura y otras disciplinas afines, las humanidades ambientales pueden ayudarnos a comprender y problematizar las causas del cambio climático y a desarrollar soluciones sostenibles.

Al tratarse de un área interdisciplinaria de investigación, las humanidades ambientales sugieren preguntas humanísticas sobre el significado, la cultura, los valores, la ética y las responsabilidades para abordar los problemas ambientales urgentes. Su objetivo es ayudar a superar las divisiones tradicionales entre las ciencias y las humanidades, así como entre las formas propias de las culturas occidentales, orientales e indígenas de entender la naturaleza y de concebir la relación que establecen con ella los seres humanos (Rosa; Cheguhem; Castro, 2023). De acuerdo con lo señalado en investigaciones realizadas en diversos campos de estudio, estas emergieron como un factor crucial en la lucha contra el cambio climático y, en los últimos años, se han corroborado su validez y enorme potencial —aún poco aprovechado— para desempeñar un papel fundamental en diversos ámbitos, por ejemplo, promover la educación cívica ambiental

incorporando la participación comunitaria en las políticas de cambio climático y concienciar sobre la relevancia del papel individual en esta lucha (Escobar, 2021); fomentar la diversidad biológica y cultural para asegurar una agricultura inteligente en relación con la sostenibilidad (Lancelotti, 2019), y problematizar críticamente el cambio climático desde un enfoque interdisciplinario (Palacio; Buteler, 2021).

Al revisar periódicamente los datos más recientes otorgados por las instituciones de salud y medioambiente, no podemos evitar sorprendernos ante la asombrosa confirmación de que los estragos de la crisis ambiental están, de hecho, en su apogeo, revelándose con una gravedad que resulta impactante. Las sequías, inundaciones, olas de calor y otros fenómenos climáticos extremos afectan la producción de alimentos, la salud de los seres humanos y no humanos y la biodiversidad (Bañeras *et al.*, 2022; Muluneh, 2021); la pérdida de biodiversidad tiene consecuencias negativas en la seguridad alimentaria, la salud humana y la economía (Naciones Unidas, 2022); la contaminación del aire y del agua está provocando enfermedades respiratorias y cardiovasculares, afectando la calidad de vida de las personas (National Institute of Environmental Health Sciences, 2023; Organización Mundial de la Salud, 2023), y un largo etcétera.

Para hacer frente a esta debacle, la educación ambiental desempeña un papel fundamental en la sensibilización y el conocimiento de los ciudadanos respecto a cuestiones ambientales (De la Peña, 2023). Como se ha demostrado, inculcar valores ambientales desde la infancia representa una estrategia eficaz para cambiar la perspectiva y apreciación de la naturaleza (Castro-Cuéllar; Cruz-Burguete; Ruiz-Montoya, 2009), puesto que brinda herramientas para el análisis, la reflexión y la participación activa en la creación y aplicación de soluciones a problemas medioambientales concretos (Vallejos; Callao, 2022). Asimismo, se han producido experiencias pioneras de aprendizaje-servicio en las cuales se ha trabajado desde la educación superior y escolar en temáticas de tipo ambiental, ya sea en objetivos genéricos como el manejo de la basura y compostaje o en objetivos asociados a elementos del territorio de los estudiantes (Pérez; Clevelan; Lleras; Cortés; Cortés, 2019), tales como el trabajo con el río Pilkoykem en Angol, Chile (Garrido *et al.*, 2022).

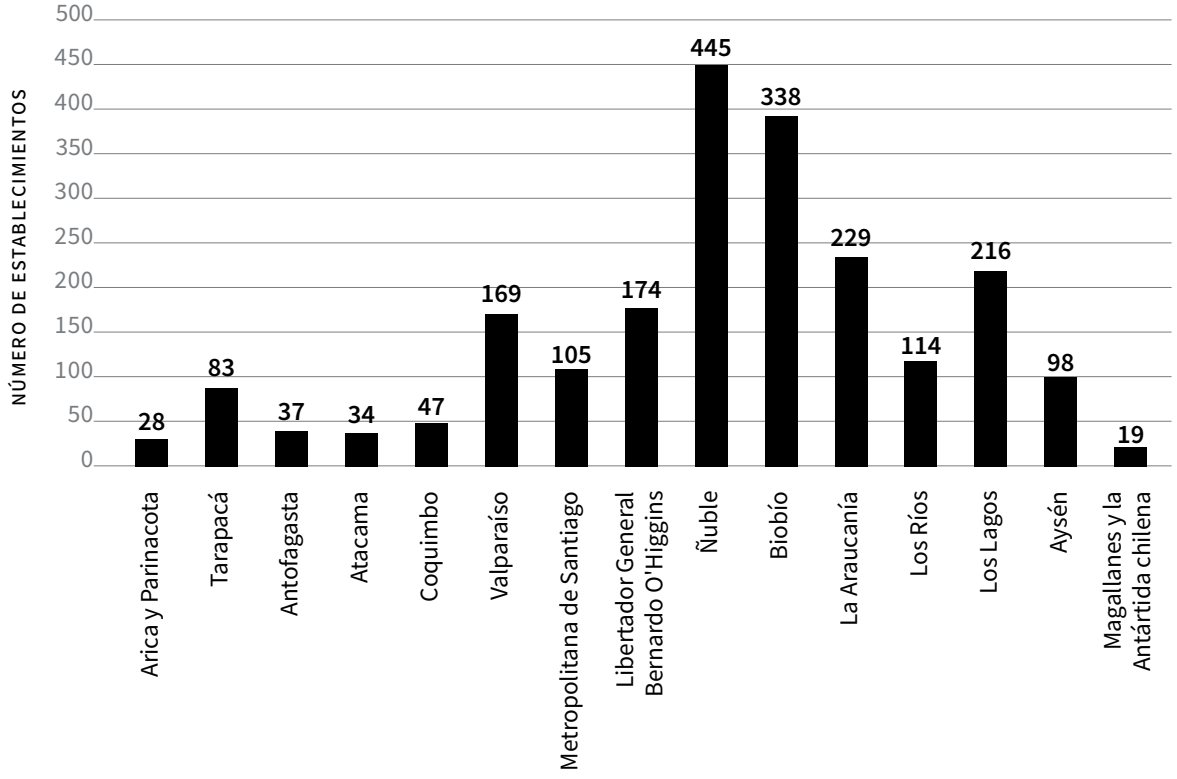
En el caso del contexto nacional chileno, gracias al apoyo del Ministerio del Medio Ambiente, se ha generado la incorporación del tema de educación ambiental en las aulas de enseñanza básica y media. En lo relativo a la implementación del nuevo currículum para tercer y cuarto año de educación media, se ponen en relación habilidades y actitudes científicas con el medio ambiente teniendo como foco la sostenibilidad (Ministerio de Educación, 2019). Otra de las estrategias relevadas por dicha entidad es la certificación ambiental de

establecimientos educacionales que tiene como objetivo impulsar la educación para la sustentabilidad en el quehacer de los establecimientos para aportar a la construcción de una cultura ambiental escolar, transformando cada uno de ellos en un referente que permita el fortalecimiento de la gestión local con respecto al medio ambiente. Dentro de los elementos que se incluyen en este sistema tenemos el ámbito curricular, la gestión educativa y las relaciones con el entorno, entendiendo que cada establecimiento que se certifique busca relevar temas medioambientales a través de dichos ámbitos del quehacer educativo.

Específicamente en la región de Los Lagos, existen 214 establecimientos educacionales, que van desde educación parvularia hasta liceos, que poseen esta certificación; entre ellos, 123 a están en nivel de excelencia, 50 en nivel medio y 41 en nivel básico (Ministerio del Medio Ambiente, 2022). Puede consultarse el detalle de la situación de los establecimientos certificados en cada región en la Figura 1, según el Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales (SNCAE) del Ministerio del Medio Ambiente (2022).

Figura • 1

Establecimientos chilenos que tienen la certificación ambiental vigente en 2022 región por región según el SNCAE



Fuente: elaboración propia.

Pero más allá de algunas voces esperanzadoras, a las que sin dudas nos sumamos, la realidad en las aulas es sumamente compleja y surge una gran variedad de factores que interviene —o interfiere— en la continuidad de esa importante línea formativa.

La responsabilidad educativa, estrechamente vinculada con la responsabilidad política (Mérida, 2021), nos insta a formar a las futuras generaciones en un ecologismo que no se reduzca a una serie de contenidos fragmentarios y experiencias aisladas a lo largo del proceso educativo (Calixto-Flores; Ramírez-Sosa, 2022), sino que siente las bases para una nueva forma de pensarse y de estar en el mundo, poniendo en discusión los binarismos y las asimetrías del sistema neoliberal y capitalista en toda sus dimensiones (Puleo, 2005; 2015). Sin embargo, a pesar de la urgencia del cambio, los resultados de nuestro proyecto han evidenciado un progreso lento y fragmentario en la promoción de valores ambientales dentro del sistema educativo. En el amplio marco de las humanidades ambientales, partimos de las perspectivas de la ecocrítica y del ecofeminismo para desarrollar nuestra investigación, cuyos aspectos más distintivos resumimos a continuación.

La ecocrítica es un enfoque crítico que se centra en el estudio de la literatura, la cultura y otras formas de expresión artística desde una perspectiva que considera las interacciones entre el ser humano y el entorno natural. No emplea una metodología unívoca (Oppermann, 2011), sino que reúne un conjunto de prácticas investigativas diversas que surge del diálogo entre los estudios literarios, la ética ambiental, las ciencias, las humanidades y el pensamiento ecológico. Fusionando aspectos relacionados con el ecologismo y los estudios literarios, su objetivo principal es analizar cómo la naturaleza y el medio ambiente se representan, interpretan y relacionan con cuestiones culturales, sociales y políticas en diversas obras literarias y culturales. De este modo, la ecocrítica lleva la noción de medio ambiente desde un concepto abstracto hacia una preocupación concreta, que nos interpela en una discusión ética y estética con respecto a nuestra forma de *estar en el mundo*. En este sentido, su enfoque ha consistido en ampliar el alcance crítico y reflexivo hacia la exploración de diversas cuestiones socioecológicas con el propósito de disolver las fronteras que separan lo que se encuentra dentro de los textos literarios de lo que está fuera de ellos (Donoso, 2015).

La naturaleza interdisciplinaria de la ecocrítica abre la puerta a una amplia diversidad de puntos de vista que abarca desde cuestiones de ecofeminismo hasta justicia ambiental, arquitectura, temas raciales, sostenibilidad, entre otros. El ecofeminismo es una de las corrientes ecocríticas que ha suscitado más interés y que emergió de la confluencia entre la crítica ecológica y los estudios de género. Esta intersección no es casual, ya que ambas comparten una base

epistemológica que cuestiona los paradigmas dominantes de la modernidad, especialmente el dualismo naturaleza/cultura que ha caracterizado el pensamiento occidental. A su vez, el ecofeminismo enriquece el análisis ecocrítico al revelar cómo los mecanismos de dominación sobre la naturaleza replican las mismas estructuras de poder que han perpetuado la subordinación de género, aportando así una dimensión crítica fundamental para comprender las raíces de la crisis ecológica actual. Esta perspectiva se ha desarrollado en diversas corrientes: desde el ecofeminismo espiritualista de Vandana Shiva (Mies; Shiva; Salleh, 2014) que reivindica los saberes tradicionales y la conexión sagrada con la tierra, y el ecofeminismo social de Carolyn Merchant (2020) que analiza las raíces históricas de la dominación; hasta el ecofeminismo constructivista de Val Plumwood (1993) que critica los dualismos jerárquicos de la cultura occidental.

Entre estas corrientes, el trabajo de Alicia H. Puleo resulta particularmente pertinente para nuestra propuesta, pues su perspectiva crítica y la teoría filosófica sobre la cual se construye ofrecen herramientas conceptuales que facilitan el estudio de las representaciones de género y naturaleza en el ámbito educativo y cultural. La aproximación de esta autora trasciende la mera yuxtaposición de feminismo y ecología, puesto que las integra en un marco referencial que permite revelar las conexiones profundas entre la dominación de género y la explotación del mundo natural. A lo largo de sus escritos, Puleo (2005; 2011; 2015; 2019) ha delineado los pilares esenciales que constituyen esta perspectiva única que entrelaza la ecología y el feminismo; su enfoque crítico se adentra en las intersecciones entre la opresión de género y la degradación ambiental, revelando una conexión profunda y compleja entre ambos fenómenos. En sus reflexiones, destaca la necesidad de abordar de manera integral las injusticias sociales y ambientales, reconociendo que la explotación de la naturaleza y la subyugación de las mujeres están intrínsecamente vinculadas en sistemas patriarcales y capitalistas.

Los pilares del ecofeminismo crítico se erigen sobre la premisa de que la dominación de la naturaleza y la dominación de las mujeres comparten raíces comunes y su análisis busca desentrañar estas conexiones profundas para fomentar una comprensión más completa de las estructuras de poder. Su enfoque ético-filosófico, respaldado por un pensamiento crítico sólido, proporciona un marco conceptual y analítico que permite establecer conexiones entre problemáticas que antes eran abordadas solo de manera autónoma por la crítica literaria feminista y por la ecocrítica. De esta manera, se establece un vínculo en el eje de las discusiones de género con otras cuestiones cruciales de ética y política ecológica y animalista a través del análisis literario (Antón-Fernández, 2017).

Puesto que nuestro interés reside en llevar la conciencia ecológica al aula para que esté articulada con las disciplinas humanistas, los enfoques ecocrítico y ecofeminista ofrecen numerosas ventajas, desde fomentar la conciencia ambiental y la sostenibilidad hasta promover la igualdad de género y la justicia ambiental, desarrollando habilidades prácticas para la sostenibilidad. Así, en el mismo texto en el que dieron cuenta de los resultados positivos de la aplicación de una secuencia didáctica ecofeminista innovadora, Yolanda Echegoye y Antonio Martín (2021: 327) confirmaron el gran potencial del empleo de este enfoque crítico:

> El ecofeminismo supone en sí mismo una apuesta por la transformación social y la sensibilización con los problemas relacionados con la deriva poco sostenible y la callada voz de las mujeres y su liderazgo también silenciado en la preservación de la naturaleza. Estos objetivos son compartidos claramente por los modernos enfoques educativos de la educación para la sostenibilidad o educación ambiental, así como la educación literaria.

Partiendo de estos enfoques, gracias al proyecto interdisciplinario al cual se hizo referencia al inicio, expondremos algunos de los principales resultados obtenidos hasta el momento, ya que buscamos fomentar un diálogo interdisciplinar que integre el contexto regional (región de Los Lagos, sur de Chile, cuya identidad está permeada por la presencia de los lagos) en una discusión más amplia, nacional e internacional. El objetivo hacia el cual elaboramos nuestra labor investigativa es el de desarrollar diferentes propuestas ecocríticas y ecofeministas en torno a la realidad y la simbología de la naturaleza, en especial de los lagos, que sirvan como base para la transición hacia una cultura de la sostenibilidad.

Con este propósito, hemos trabajado con el lago como *ecosímbolo*, en cuanto elemento de especial interés y relevancia en la geografía local que, al mismo tiempo, reúne características esenciales que trascienden las fronteras. Tal y como lo definió Berque (1992: 7), el ecosímbolo es "un motif de l'habiter, qui, sous une forme sensible, exprime la relation physique et phénoménal, corporelle et spirituelle, écologique et symbolique de l'homme avec le monde". En línea con esto, entendemos el lago —en tanto ecosímbolo— no solo por su significado intrínseco, sino como un elemento natural que abarca dimensiones culturales y sociales relacionadas especialmente con la ecología y la sostenibilidad. Asimismo, nos interesa el lago como elemento simbólico que está presente en el inconsciente colectivo y personal y el papel que puede jugar al fomentar el cambio de valores hacia una conciencia más ecológica.

En suma, lo concebimos no solo como un elemento natural con significado intrínseco, sino como un componente que se extiende hacia dimensiones culturales y sociales. Este va más allá de su importancia ecológica y sostenible, abarcando también su representación simbólica en la naturaleza y su papel en el desarrollo psicológico tanto a nivel colectivo como individual en el inconsciente.

Como parte de la implementación del proyecto, y con el propósito de fomentar una ecoeducación que conduzca a un cambio de actitud personal y colectivo, local y nacional (Ferrer, 2006), elaboramos una serie de talleres dirigida al profesorado chileno de enseñanza básica y media, centrada en propuestas ecocríticas y ecofeministas entre cuyos objetivos destaca la defensa de los lagos. Para que las propuestas se ajustaran lo mejor posible a nuestro público objetivo, se realizaron algunas acciones previas para recopilar información directa de los actores interpelados. Los datos recabados fueron fundamentales para que pudiéramos diseñar estrategias didácticas, adaptar las propuestas para que fueran acordes con las necesidades identificadas y asegurar una mayor efectividad en la implementación de los talleres.

En este artículo, presentamos algunos de los resultados preliminares del proyecto centrándonos, fundamentalmente, en la discusión de la información recopilada y dejando los hallazgos relacionados con las estrategias didácticas para otra instancia, ya que aún se encuentran en fase de aplicación y desarrollo. Consideramos importante la divulgación de la fase inicial de la investigación, pues aporta información valiosa y posibilita una comprensión profunda de la dinámica en las aulas, conocimiento que puede resultar de interés significativo para la formulación de propuestas futuras tanto en el ámbito de la ecoeducación como de las humanidades ambientales.

Metodología

En este apartado presentamos los resultados sistematizados de la información recabada en las aulas universitarias chilenas en torno al problema medioambiental y su relación con la temática de género. La presente recopilación de datos derivó de dos fuentes cruciales: el cuerpo docente de enseñanza básica y media y el estudiantado de pregrado, con especial interés en las carreras de pedagogía. En el desarrollo de esta discusión se pretende articular ambas perspectivas con el fin de obtener una visión más exhaustiva de la realidad que se vive en las aulas.

En lo que respecta al estudiantado, recopilamos información directamente de los y las estudiantes de pregrado de diversas universidades chilenas. Para ello, realizamos una encuesta centrada en la relación que estos entablan con la

naturaleza, su forma de *estar en el mundo*, la percepción que tienen de la crisis climática, cómo y en qué términos se implican en actividades de formación y protección del medio ambiente, entre otros.

Como hoja de ruta, trazamos los siguientes objetivos:

1) Recolectar información sobre la experiencia del estudiantado de pregrado chileno encuestado (público objetivo) en actividades formativas relacionadas con las problemáticas medioambiental y de género.
2) Diagnosticar la integración de elementos ambientalistas y de género a lo largo del itinerario formativo del público objetivo.
3) Sistematizar los datos recolectados acerca de los elementos ambientalistas y de género en el público objetivo.
4) Analizar los resultados a partir de estadística descriptiva.

En lo que respecta al profesorado, nuestra atención se centró en la experiencia en aula de un grupo de docentes de Lengua Castellana y Comunicaciones de enseñanza secundaria en la región de Los Lagos, egresado de la Universidad de los Lagos. Puesto que todos los participantes tuvieron formación en ecocrítica y ecofeminismo en su etapa universitaria, contenidos explícitos de la asignatura de Teoría y Crítica Literaria, nos interesaba observar la pervivencia de esos enfoques en su trabajo en el aula (Blanco; Blanco; Vila, 2022). Además, el rol crucial que desempeñan en la educación lectora los sitúa en una posición privilegiada para impulsar cambios fundamentales como la concepción de la naturaleza como *sujeto* y no *objeto* y del paisaje como *agente* y no *continente*, que están en la base del paradigma de la ecocrítica (Jamieson, 1996).

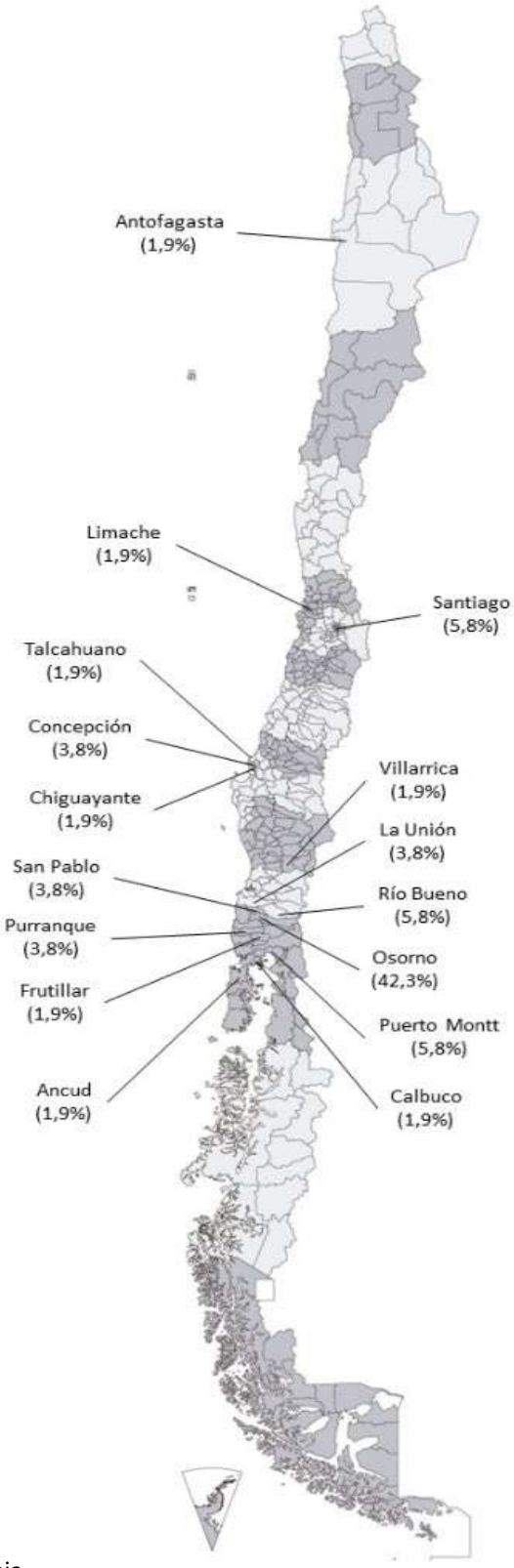
Participantes

Con respecto a la participación estudiantil en la recopilación de datos, las encuestas fueron aplicadas a 52 estudiantes de diferentes programas de estudio de pregrado de diversas universidades chilenas, con foco principal en las carreras pedagógicas y en los estudiantes de la Universidad de Los Lagos.

En cuanto al sexo, 71 % de las personas encuestadas se declaró femenino, 27 % masculino y 2 % prefirió no decirlo. Los rangos etarios de la muestra estuvieron comprendidos así: 18 a 21 años (34 %), 22 a 25 años, 26 a 30 años (57 %) y 30 a 37 años (9 %).

Su procedencia geográfica fue de diversas comunas (distritos) de Chile, como se indica en la Figura 2.

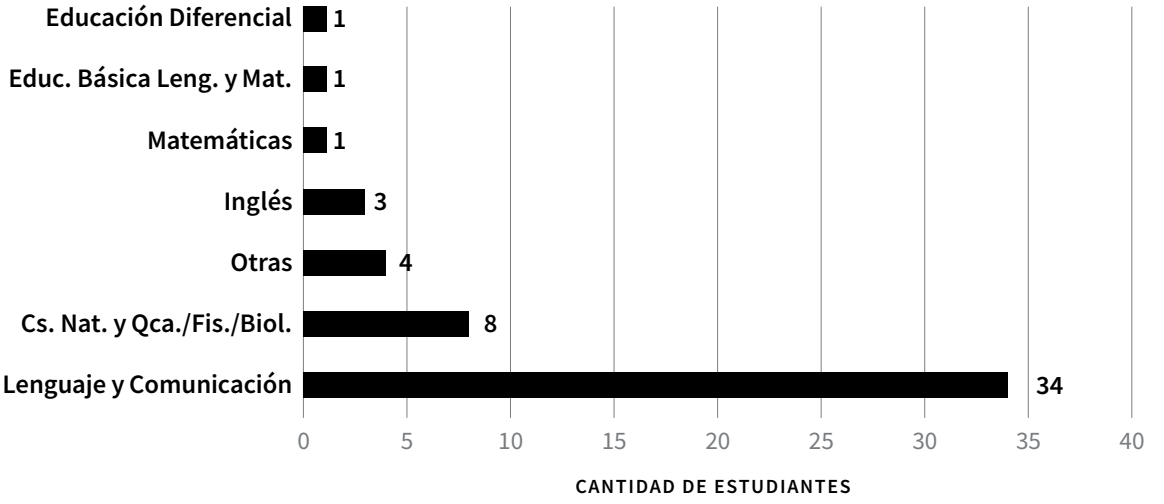
Figura • 2
Procedencia geográfica de las personas encuestadas



Fuente: elaboración propia.

Los programas de estudio que cursaban las/os estudiantes en el momento de la encuesta son los que se indican en la Figura 3, donde el número sobre la barra da cuenta de la cantidad de personas de ese programa de estudio. Estos fueron Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Educación Básica mención Lenguaje y Matemáticas, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Ciencias Naturales y Química, Ciencias Naturales y Física, Ciencias Naturales y Biología.

Figura • 3
Programas de estudio que las personas encuestadas cursaban en el momento de esta investigación



Fuente: elaboración propia.

En relación con el profesorado, se trabajó con 19 participantes titulados/as en Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones de la Universidad de Los Lagos entre los años 2015 y 2021. Al momento de la recolección de datos, todos/as ejercían su labor docente en el ciclo de educación formal, que va desde el séptimo nivel de educación básica hasta la finalización de la educación secundaria, en la asignatura Lenguaje y Comunicación.

La distribución sexual fue de 60 % (11) femenino y 40 % (8) masculino. Las edades de quienes participaron estuvieron comprendidas entre los 25 y 39 años. Han tenido o tienen experiencia en establecimientos de tipo municipal (estatal), particular subvencionado y particular.

Medios y materiales

En primera instancia, para la recolección de las opiniones de las personas participantes se realizó una encuesta de 15 preguntas en formato digital mediante la plataforma Nearpod©. Las preguntas de la encuesta se pueden ver en el Anexo 1. Previo a responder la encuesta, tuvieron que firmar un consentimiento informado que fue revisado por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Concepción, Chile.

Segundo, se realizó una reunión a través del uso de la plataforma Zoom© con asistencia de 19 profesionales, más las seis personas del equipo de trabajo, el día 25 de agosto del 2022 a las 19:00. En la reunión se aplicó una encuesta de 16 ítems (ver Anexo 2), utilizando Nearpod©, para recopilar todas sus opiniones con respecto a la incorporación de elementos asociados a estos temas en la escuela.

Procedimiento

A los y las estudiantes que participaron en el estudio se les invitó a responder la encuesta mediante un enlace virtual. Esta invitación contenía otro enlace para la firma del consentimiento informado que debieron devolver firmado. Dicha firma se realizó de manera física o digital, pero nunca como selección de alternativa, pues de acuerdo con la Ley 20 120 (2006), artículos 10 y 11, no se permite esta última opción.

Para los/as profesores/as participantes, la reunión realizada en agosto tuvo dos focos. En primer lugar, se intercambiaron opiniones con respecto al trabajo docente en torno a las preocupaciones del proyecto: ecología y género. En ella, se compartieron experiencias relacionadas con ambos temas a partir de su ejercicio profesional. En segundo lugar, se les aplicó un cuestionario con ítems que permitieron ordenar las opiniones sobre los temas en cuestión.

En el marco del proyecto, el levantamiento de dicha información sirvió como insumo para la segunda etapa de trabajo del grupo de investigación dedicada a la elaboración de materiales didácticos y a talleres de capacitación del profesorado de enseñanza secundaria.

Resultados

En este apartado presentamos un análisis de los resultados de las encuestas aplicadas al estudiantado. La distribución geográfica heterogénea de la muestra permitió recabar información de distintas realidades educacionales. A pesar de las diferentes procedencias y contextos educativos de los que provenían, más

del 50 % de las respuestas evidencian que los/las estudiantes consideraron tener un discreto nivel en cuanto a los conocimientos ambientales (en una escala de 1: Nada a 5: Demasiado, sobresalió 3: Más o menos). Lo que se destaca de las respuestas es que, si bien reconocieron la importancia de formarse en temáticas de medioambiente (98 %) y género (96 %), al parecer no existían actividades o instancias para lograrlo, puesto que más del 50 % indicó no haber asistido o participado en actividades relacionadas con estas materias a lo largo de su formación.

Las personas encuestadas fueron invitadas a calificar el grado de vinculación entre estos dos tipos de problemas, ambientales y de género, en una escala de 1 a 5, donde 1 significaba nada y 5 muchísimo. Es notable que la mayoría de los encuestados (70,4 %) consideró que los problemas de género y los medioambientales están vinculados de alguna manera: la mayoría (36,5 %) que están bastante vinculados, un 26,9 % que están más o menos vinculados y un 19,2 % que están un poco vinculados; solo un 3,8 % estimó que están muy vinculados y un 13,5 % que no están vinculados en absoluto.

Con respecto a las preguntas que buscaban pesquisar la *forma de estar en el mundo* de los y las estudiantes interpelados, emergió una contradicción latente puesto que, al elegir entre dos opciones, pocas personas (8 %) identificaron su cosmovisión con la imagen de una pirámide de tres niveles, cada uno de los cuales representaba un escalón diferente de la cadena alimentaria. El nivel inferior de la pirámide estaba formado por plantas; el intermedio por animales herbívoros, y el superior por animales carnívoros. La silueta de un hombre se encontraba en la cima de la pirámide. La mayoría de las respuestas (92 %) se decantó por la imagen que mostraba un círculo con siluetas de diferentes especies animales y vegetales dispuestos en forma aleatoria, entre los que se distinguía la silueta de una mujer y, en el centro, la de un árbol.

Pese a esto, las preguntas dirigidas a la relación que las y los encuestados tenían con la naturaleza, pero enfocadas a un aspecto menos abstracto y genérico de la misma, un lago, mostraron una tendencia hacia una relación de cierto modo utilitaria con su entorno. En efecto, en la mayoría de las respuestas (67 %) se señaló que el lago evocaba sensaciones positivas, pero casi siempre en términos muy indefinidos, es decir, sin mayor complejidad o elaboración en aquello que suscitaba en su interior este particular elemento del entorno natural. Igualmente, el 53 % lo asoció como un lugar al cual acudir para hacer turismo, deporte o pasar un tiempo de quietud. Finalmente, cabe señalar que ninguna de las respuestas aludió a la vinculación entre los lagos o el paisaje lacustre y la temática de género desde un punto de vista ecológico, cultural o simbólico.

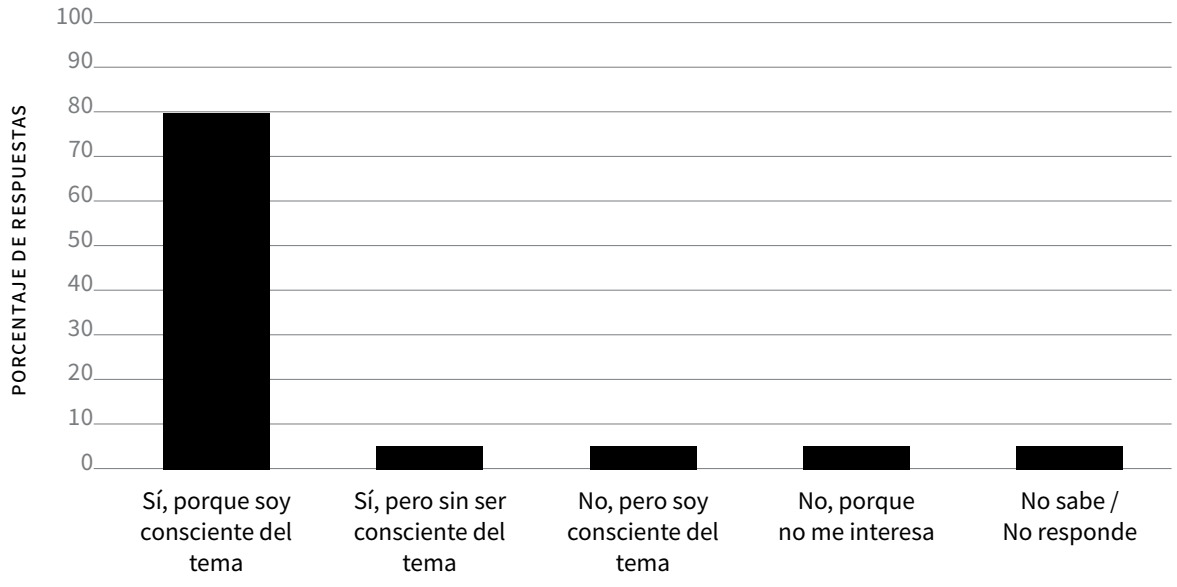
Desde un enfoque ideológico, es esperanzador constatar el rotundo rechazo ante una concepción de mundo jerarquizado por necesidades alimenticias en el

que el humano se encuentra en el peldaño más alto, por encima del resto de seres vivos. La cosmovisión que predominó es la de una total interconexión entre los seres vivos y el mundo natural, un equilibrio de especies diversas entretejidas alrededor de un eje central que es la vida vegetal.

Sin embargo, al traducir esa forma de estar en el mundo en términos un poco más concretos como la relación que entablaban con el lago (en tanto vivencia, realidad ecológica o ecosímbolo), esta cosmovisión tan esperanzadora no se materializó. El lago sigue siendo una *otredad*, un *objeto* (no un *sujeto*) que proporciona bienestar y el paisaje lacustre es un *continente* (no un *agente*) que sirve de escenario para que el ser humano desarrolle sus actividades privilegiadas.

De todas maneras, es interesante observar que la mayoría de los y las participantes incluyó reflexiones sobre la crisis medioambiental en sus clases, movidos/as por una inquietud personal y de forma no sistematizada o planificada, como se observa en la Figura 4.

Figura • 4
Cantidad de respuestas a la pregunta: ¿Incorporas reflexiones sobre la crisis medioambiental en tus clases?



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las informaciones recabadas con el profesorado, hubo algunas ideas que se reiteraron en las diversas realidades educacionales en las que desarrollaban su quehacer docente. En cuanto a la temática de género, indicaron

que estaba presente tanto en las labores propias de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (por ejemplo, en materiales de lectura, guías de ejercicios o en trabajos de discusión en clase, etc.) como en la asignatura de Orientación. Especialmente señalaron que la problemática de género se abordó con trabajos guiados por el/la docente para que los estudiantes reflexionaran sobre esta. En dicho caso, las actitudes y conductas de los y las estudiantes se convirtieron en el punto de partida para reflexiones más profundas, lo que permitió la construcción conjunta de una visión crítica de lo que implicaban los sucesos desde una perspectiva de género. Es importante resaltar que no se observaron diferencias atribuibles al género del docente en relación con su implicación en la enseñanza de dicha temática en el aula.

A su vez, los y las docentes destacaron la necesidad imperante de fomentar la educación en torno a la problemática medioambiental y de género, fundamentada en la constatación de que las acciones relacionadas con ambos temas, si bien se llevaban a cabo en el aula, solían ser abordadas de manera aislada. Esta situación evidencia la necesidad de un enfoque integrado, ya que las acciones referentes al género y al medioambiente, aunque valiosas por sí solas, tienden a desarrollarse independientemente una de la otra en el contexto educativo.

Por último, aunque hubieran asimilado los aspectos clave de la ecocrítica y del ecofeminismo en su formación inicial docente, el grupo de profesores/as reconoció que esta capacitación se vio limitada porque enfrentó una serie de obstáculos en la implementación práctica de estos enfoques en sus aulas. Las diferentes realidades laborales mostraron que, a menudo, la falta de respaldo y apoyo desde el sistema educativo se convirtió en una barrera significativa.

Conclusiones

La investigación revela una brecha significativa entre la percepción idealizada del mundo natural y la experiencia real, particularmente evidente en la mentalidad del estudiantado. Se observa una tendencia marcada a idealizar el entorno natural simbolizado, por ejemplo, en la representación del lago como un espacio evocador de conexiones profundas y comunión con otras formas de vida. Sin embargo, estas representaciones se circunscriben a momentos o eventos puntuales, incapaces de integrarse en la cotidianidad. En este contexto, la naturaleza se relega nuevamente a un mero telón de fondo, un escenario estático para el desenvolvimiento de las actividades humanas.

Por su parte, se identifica en el cuerpo docente una creciente frustración originada por la discrepancia entre las directrices emanadas de las instituciones

públicas o políticas, a menudo inspiradas en una suerte de *ecoutopía* y las realidades desafiantes del quehacer educativo diario. Esta frustración se suma a las complejidades inherentes a la labor pedagógica impidiendo, en muchos casos, la efectiva mediación entre las expectativas idealizadas y las demandas prácticas y funcionales de la enseñanza en el día a día.

Además, a la luz de los resultados preliminares de nuestra investigación, reafirmamos la necesidad de fomentar la educación en la problemática medioambiental y de género a lo largo de todos los ciclos formativos con acciones integradas y duraderas. Existe una percepción generalizada de que estas dos importantes áreas de desafío y desarrollo sociocultural están vinculadas, lo cual es positivo, puesto que sugiere una creciente conciencia de la necesidad de abordar los problemas de género y los medioambientales de manera integral y articulada. Dichos resultados, en consonancia con la postura crítica de Puleo (2015) —principal referente teórico de nuestra investigación—, confirman la urgencia de reconocer que la explotación de la naturaleza y la subyugación de las mujeres están intrínsecamente vinculadas en sistemas patriarcales y capitalistas, y desde esa premisa comenzar acciones educativas dirigidas a fomentar el cambio.

La información recabada refleja la disyuntiva de que, a pesar de la reconocida importancia de los elementos ambientalistas y de género, estos no son contenidos explícitos en ninguno de los años de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, por lo que queda en discusión cómo integrarlos en el aula desde la perspectiva de las humanidades ambientales (Tan; Seow, 2022), especialmente desde la ecocrítica como enfoque teórico.

A pesar de que los y las profesoras han integrado en su formación inicial docente las dimensiones ecocrítica y ecofeminista manifiestan dificultades prácticas a la hora de aplicarlas en el aula por las limitaciones curriculares propias de la asignatura que imparten, un obstáculo frecuente que ya han señalado otros estudios (Limón; Solís, 2014). Así, la efectividad de las transformaciones en la formación inicial docente se ve cuestionada cuando se encuentra con restricciones sistémicas al aplicar estos conocimientos en el entorno laboral. Esta desconexión entre la preparación recibida y las dificultades para llevar a cabo cambios significativos en la enseñanza resalta la necesidad urgente de un respaldo institucional que propicie y facilite la integración efectiva de estas perspectivas en el contexto educativo. Asimismo, esta experiencia abre un debate de más largo alcance en torno a la formación inicial docente con respecto a ciertos aprendizajes interdisciplinares y a la manera en que estos son asimilados con el fin de que le permitan al profesorado criticar la realidad y construir modelos de intervención en su práctica docente (Herrera; Ríos, 2017).

Finalmente, a la luz de las informaciones recabadas al interpelar ambas partes, estudiantes y docentes, detectamos que la reflexión medioambiental no se aborda desde las humanidades, sino que queda relegada al ámbito disciplinar de las ciencias naturales y sin conexión con la problemática de género. Como causa y consecuencia, emerge la necesidad de fomentar la educación en la problemática medioambiental y de género con acciones integradas y duraderas que articulen los saberes con las vivencias para que el estar en el mundo no se reduzca a una ecoutopía. Como sugiere Donna Haraway (1995), es crucial partir desde un saber situado, que exige la habilidad de traducir los conocimientos y crear puentes entre comunidades diferentes y diferenciadas, bajo la lógica de teorías trashumantes o tráfico de teorías (De Lima-Costa, 2002) que viajan, se adaptan y se resignifican constantemente.

A partir de estas conclusiones y en respuesta a las necesidades detectadas, en el marco del proyecto que nos ocupa, llevamos a cabo las siguientes propuestas:

1) Proporcionar una serie de recursos, informaciones y materiales audiovisuales que se aproxime a los problemas climáticos desde una perspectiva integradora y actualizada a través de una plataforma virtual de acceso libre[1].

2) Ofrecer un conjunto de materiales y guías didácticas que aborde temáticas propias de la asignatura de Lengua y Literatura, con especial foco en el análisis de textos literarios, desde las perspectivas ecocrítica y ecofeminista. Dichos materiales tienen como objeto el análisis de textos literarios que tratan temas sensibles relacionados con la problemática medioambiental y de género. Las guías proponen la relectura de textos canónicos, rescatan algunas ecoficciones e incluyen obras de autores locales para fomentar la pervivencia de la memoria cultural (Kuchta, 2022). Los materiales ofrecidos al profesorado para su aplicación no se limitan al estudio del texto como objeto externo, sino que el objetivo es que el estudiantado se implique directamente, proponiendo imaginarios que insten al lector a poner en discusión su realidad personal y las interrelaciones instauradas con sus pares y con su entorno, es decir, que puedan transmitir *contranarrativas* (Barlow, 2007).

3) Sugerir actividades interdisciplinares centradas en ecología y género (Lund, 2022) que fomenten la integración de los aprendizajes de diversas asignaturas y que interpelen la vida de la comunidad escolar o extraescolar buscando siempre la convergencia entre las dimensiones climática y de género.

---

1. Ver (enlace a la página web del grupo de investigación) https://www.grupoecolagos.cl/

Dichas estrategias, dirigidas a un conjunto de comunidades educativas específicas, son una muestra de acciones concretas que pueden llevarse a cabo en el aula y pretenden ser, por un lado, un punto de partida para fomentar la *mirada crítica*, eje vertebrador de la ecoeducación, que permite "incorporar y respetar la perspectiva de la naturaleza, de la mujer o de la sabiduría ancestral" (Martos, 2021: 205). Por otro, inspirar otras iniciativas originales adaptadas a las realidades específicas de cada ecosistema educativo.

Nuestro objetivo no es establecer un modelo único, sino fomentar un diálogo continuo que estimule la creación de prácticas innovadoras que respondan a los contextos particulares de cada comunidad escolar. La integración de las perspectivas ecológica y de género constituye un paso fundamental hacia una educación más holística, invitando a educadores y estudiantes a desarrollar sus propias aproximaciones para enfrentar los desafíos ambientales desde una mirada inclusiva y transformadora.

Referencias

1. Antón-Fernández, Eva (2017). Claves ecofeministas para el análisis literario. *Revista Géneros, 24*(2), 45-74. Recuperado de http://bvirtual.ucol.mx/descargables/803_ilovepdf_com-47-76.pdf
2. Bañeras, Jordi; Iglesies-Grau, Josep; Téllez-Plaza, María; Arrate, Vicente; Báez-Ferrer, Néstor; Benito, Begoña...; Navas-Acién, Ana (2022). Medio ambiente y salud cardiovascular: causas, consecuencias y oportunidades en prevención y tratamiento. *Revista Española de Cardiología*, *75*(12),1050-1058. https://doi.org/10.1016/j.rec.2022.05.030
3. Barlow, Maude (2007). *Our Water Commons: Toward a New Freshwater Narrative*. Ottawa: The Commons.
4. Berque, Augustin (1992). L'écosymbole du tatami. *L'Homme et la Société, 104*(2), 7-14. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1992_num_104_2_2635
5. Blanco, María Alejandra; Blanco, María Eugenia; Vila, Bernabé (2022). Educación ambiental y actitud frente al cambio climático en estudiantes universitarios. *Revista San Gregorio*, *1*(49), 1-15. Recuperado de http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rsan/v1n49/2528-7907-rsan-1-49-00001.pdf

6. Calixto-Flores, Raúl; Ramírez-Sosa, Ivonne (2022). La educación ambiental en las universidades pedagógicas: un estudio de las representaciones sociales del uso del agua. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 6*(10), 124-140. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061008

7. Castro-Cuéllar, Adriana; Cruz-Burguete, Jorge; Ruiz-Montoya, Lorena (2009). Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza. *Convergencia, 16*(50), 353-382. Recuperado de https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1264

8. De la Peña, Manuel (2023). Educación ambiental: la clave para un futuro sostenible. *Instituto Europeo de Salud y Bienestar Social*. Recuperado de https://institutoeuropeo.es/articulos/insights/educacion-ambiental-la-clave-para-un-futuro-sostenible/

9. De Lima-Costa, Claudia (2002). Repensando el género: tráfico de teorías en las Américas. En *Perfiles del feminismo iberoamericano* (pp. 189-202), compilado por María Luisa Femenías. Buenos Aires: Catálogos.

10. Donoso, Arnaldo (2015). Estudios literarios ecocríticos, transdisciplinariedad y literatura chilena. *Acta literaria,* 51, 103-118. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-68482015000200007

11. Escobar, Carolina (2021). Rol de comunidades frente al cambio climático: su participación como clave para hacer algo de cara al futuro. *Archivo de Noticias, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.* Recuperado de https://facso.uchile.cl/noticias/180020/rol-de-comunidades-frente-al-cambio-climatico

12. Ferrer, Eugenia (2006). *Educación ambiental: una alternativa a la ecología en el estado Lara.* Barquisimeto: Fondo Editorial Ecosmos.

13. Garrido, Sandra; Bórquez, Jessica; Ríos, Claudio; Calivoro, Mabel; Bustos, Diego; Manzo, Sara (2022). Aprendizaje servicio: metodología para la enseñanza de la educación ambiental y la revalorización del patrimonio natural. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 29, 361-372. Recuperado de https://www.revistanotashistoricasygeograficas.cl/index.php/nhyg/article/view/449

14. Haraway, Dona (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza* (pp. 313-346). Madrid: Ediciones Cátedra.

15. Herrera Araya, David; Ríos Muñoz, Daniel (2017). Educación ambiental y cultura evaluativa: Algunas reflexiones para la construcción de eco-consciencias. *Estudios pedagógicos,* 43(1), 389-403.

16. Jamieson, Dale (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Athens: University of Georgia Press.

17. Kuchta, Estella (2022). Rewilding the Imagination: Teaching Ecocriticism in the Change Times. *Canadian Journal of Environmental Education, 25*(1), 190-206. https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1696

18. Lancelotti, Carla (2019). Las humanidades y la promoción del bienestar planetario. *La Maleta de Portbou,* 37, 37-42. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/44198/Lancelotti_malpor_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y

19. Ley 20 120 del 2006 (7 de septiembre), sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana. Recuperado de https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=253478

20. Limón, Dolores; Solís, María (2014). Educación ambiental y enfoque de género: claves para su integración. *Revista de Investigación en la Escuela*, 83, 37-50. Recuperado de https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6858

21. Lund, Tom (2022). An Ecocritical Perspective on Friluftsliv Students' Relationship with Nature. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 6*(2), 21-36. https://doi.org/10.23865/jased.v6.3033

22. Martín, Antonio; Echegoyen-Sanz, Yolanda (2021). Ecología y feminismo, sinergias didácticas en el horizonte 2030. En *Estudios de género en tiempos de amenaza* (pp. 310-330), coordinado por Elena Bandrés-Goldáraz. Madrid: Dykinson.

23. Martos, Aitana (2021). Lecturas ecológicas: hacia un canon de ecolecturas. *Educatio Siglo XXI, 39*(1), 191-210. HTTPS://DOI.ORG/10.6018/EDUCATIO.469231

24. Merchant, Carolyn (2020). *La muerte de la naturaleza: mujeres, ecología y Revolución Científica*. Granada: Comares.

25. Mérida, José (2021). Postulados éticos para una didáctica ecologista en el aula: frente al escepticismo ecológico, responsabilidad educativa, responsabilidad política. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, *3*(1), 1101-1115. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1101

26. Mies, María; Shiva, Vandana; Salleh, Ariel (2014). *Ecofeminism*. Londres: Zed Books.

27. Ministerio de Educación (2019). *Bases curriculares 3.° y 4.°* medio. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl

28. Ministerio del Medio Ambiente (2022). *Listado nacional SNCAE*. Recuperado de https://sncae.mma.gob.cl

29. Muluneh, Melese (2021). Impact of climate change on biodiversity and food security: a global perspective. *Agriculture & Food Security,* 10, 36. https://doi.org/10.1186/s40066-021-00318-5

30. Naciones Unidas (2022). *Biodiversidad: nuestra defensa natural más fuerte contra el cambio climático*. Recuperado de https://www.un.org/en/climatechange/science/climate-issues/biodiversity

31. National Institute of Environmental Health Sciences (2023). *La contaminación del aire y su salud*. Recuperado de https://www.niehs.nih.gov/health/topics/enfermedades/contaminacion/index.cfm

32. Oppermann, Serpil (2011). Ecocriticism's Theoretical Discontents. *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal, 44*(2), 153-169. DOI:10.1353/mos.2011.a440548

33. Organización Mundial de la Salud (2023). *Agua para el consumo humano*. Recuperado de https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/drinking-water

34. Palacio, María; Buteler, María (2021). From "global warming" to "climate change": ethical-political veiling and unveiling. *Ecozon@. European Journal of Literature, Culture and Enviroment, 12*(1), 179-199. https://doi.org/10.37536/ECOZONA.2021.12.1.3203

35. Pérez, Norma; Cleveland, Margareth; Lleras, Santiago; Cortés, Niris; Cortés, Ernesto (2019). Educación ambiental mediante la metodología aprendizaje-servicio: percepción de adquisición de competencias e impacto en la comunidad. *Revista Universidad y Sociedad, 11*(4), 154-162. Recuperado de http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

36. Puleo, Alicia (2005). Los dualismos opresivos y la educación ambiental. *Isegoría,* 32, 201-213. https://doi.org/10.3989/isegoria.2005.i32.444

37. Puleo, Alicia (2011). *Ecofeminismo: para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.

38. Puleo, Alicia (2015). *Ecología y género en diálogo interdisciplinar*. Madrid: Plaza y Valdés.

39. Puleo, Alicia (2019). *Claves ecofeministas: para rebeldes que aman a la tierra y a los animales*. Madrid: Plaza y Valdés.

40. Plumwood, Val (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. Londres: Routledge.

41. Rosa, Sofía; Cheguhem, Mauricio; Castro, Azucena (2023). Humanidades ambientales en América Latina: de la transdisciplina a prácticas indisciplinadas. *Humanidades,* 13, 9-15. https://doi.org/10.25185/13.1

42. Tan, Qian; Seow, Tricia (2022). Towards Transformative Pedagogies for Sustainability Education. *HSSE Online, 11*(2), 81-92. DOI: 10.32658/HSSEO.2022.11.2.8

43. Vallejos, Elvis; Callao, Marcelino (2022). La importancia de la educación ambiental y su implicancia mundial desde el contexto teórico. *HACEDOR, 6*(1), 176-190. https://doi.org/10.26495/rch.v6i1.2123

Mita Valvassori

Licenciada en Filología Hispánica y doctora en Literaturas Comparadas (mención Doctorado Europeo) por la Universidad de Alcalá. Ha trabajado como Académica de Literatura en la Universidad de los Lagos (Chile) y ahora desarrolla su labor académica en la Universidad de Málaga (España), especializada en literatura románica medieval, prosa barroca y narrativa breve hispánica. Investiga desde perspectivas ecocríticas y ecofeministas, con enfoque en la narrativa hispanoamericana. Correo electrónico: mita.valvassori@uma.es

Patricio Flores-Morales

Licenciado en Química (USACH), Doctor en Química (PUC), con diplomado en Enseñanza para la Educación Superior y cursando Maestría en Ciencias en Educación Virtual (BIU University). Académico en la Universidad de Concepción (Chile), especializado en Química General, Tecnologías de la Información aplicadas al aula, Neuroeducación y enseñanza de las ciencias. Investiga en Química Biológica, Computacional y ecocrítica, y dicta cursos de apreciación cinematográfica. Correo electrónico: patflores@udec.cl

Carolina Jorquera-Martínez

Psicóloga, Magíster en Currículum y Evaluación, y Doctora en Ciencias de la Educación (USACH). Académica en la Escuela de Psicología de la USACH (Chile), especializada en psicología educacional. Investiga temas como el cuidado en el sistema escolar, transversalidad educativa, enseñanza de la psicología, género en la educación, desarrollo de habilidades y ecocrítica. Correo electrónico: carolina.jorquera@usach.cl

Claudio Yáñez-Valenzuela
Licenciado en Educación y Profesor de Castellano (UMCE), Doctor en Literatura Comparada (UAH). Académico en la Universidad de Los Lagos (Chile), especializado en literatura áurea, estudios de género, teoría queer, humanidades ambientales y ecocrítica. Director del grupo de teatro Lado Oscuro y docente en formación inicial docente y escritura creativa. Correo electrónico: claudio.yanez@ulagos.cl

Anexos

Anexo • 1
Encuesta aplicada al estudiantado

1) ¿Cuántos años tienes?

2) ¿Con qué género te identificas?

3) ¿Cuál es tu lugar de procedencia?

4) ¿En qué institución y qué carrera estudias?

5) ¿En qué semestre te encuentras actualmente?

6) Si tuvieras que evaluar tu conocimiento ambiental de 1 a 5, ¿qué puntuación le darías? (1 = Nada, 2 = Un poco, 3 = Más o menos, 4 = Bastante, 5 = Muchísimo)

7) A lo largo de tu formación, ¿has asistido o participado en actividades relacionadas con el medio ambiente?

8) A lo largo de tu formación, ¿has asistido o participado en actividades relacionadas con los estudios de género?

9) ¿Crees que es necesario formarse en temáticas asociadas al cuidado del medio ambiente?

10) ¿Crees que es necesario formarse en temáticas asociadas a los problemas de género?

11) Según tu opinión, ¿cuán vinculados están los problemas de género con los problemas medioambientales? (1 = Nada, 2 = Un poco, 3 = Más o menos, 4 = Bastante, 5 = Muchísimo)

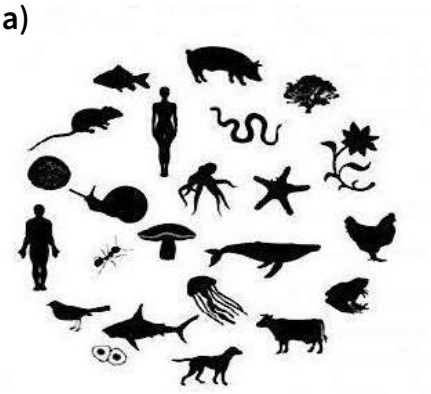
12) ¿Cuánto sabes de los lagos en nuestro país (Chile)? (1 = Nada, 2 = Un poco, 3 = Más o menos, 4 = Bastante, 5 = Muchísimo)

13) Cuando piensas en un lago, ¿qué te evoca? (Puedes elegir como máximo tres respuestas)

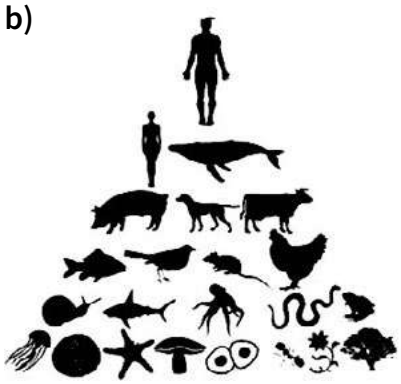
a) Una sensación de quietud profunda
b) Un lugar para ir a turistear
c) Una conexión profunda con la naturaleza
d) Una preocupación por su estabilidad ecológica
e) Un lugar que me conecta con la divinidad
f) Una sensación desagradable
g) Un lugar para realizar deportes
h) Una indiferencia total
i) Otro

14) ¿Con cuál de las dos imágenes te sientes más identificado/a?

a)



b)



15) Si quieres dejarnos algún comentario relacionado con las preguntas de este formulario, puedes hacerlo a continuación.

Anexo • 2
Encuesta aplicada al profesorado durante el primer taller

1) ¿Cuántos años tienes?

2) ¿Con qué género te identificas?

3) ¿Cuál es tu lugar de procedencia?

4) ¿Cuál es tu título profesional y en qué institución lo obtuviste?

5) ¿En qué establecimiento educativo trabajas actualmente?

6) ¿Qué asignaturas estás impartiendo actualmente?

7) ¿Cuántos años de experiencia laboral tienes en el actual establecimiento educativo?

8) ¿En cuáles establecimientos educativos has desempeñado funciones docentes anteriormente?

9) ¿Incorporas reflexiones sobre la crisis medioambiental en tus clases?

10) Si respondiste que sí a la pregunta anterior, ¿cómo las incorporas?

11) ¿Incorporas reflexiones sobre la discriminación de género en tus clases?

12) Si respondiste que sí, ¿cómo las incorporas?

13) ¿Crees que sería importante la colaboración con el profesorado de Ciencias Naturales para enriquecer tus clases?

14) En la página web que estamos construyendo gracias a este proyecto, vamos a preparar materiales didácticos con enfoque ecocrítico y ecofeminista de los que podrás disponer en futuro. ¿Qué tipo de materiales te gustaría encontrar?

a) Fichas teóricas sobre problemas ambientales, ecocrítica y ecofeminismo

b) Fichas teóricas sobre la zona lacustre

c) Guías de ejercicios para descargar

d) Enlaces con películas documentales, videos

e) Enlace de artículos científicos

f) Referencias bibliográficas

g) Videos de entrevistas

h) Juegos en línea

i) Audios de reflexión y discusión (tipo pódcast)

15) Las humanidades ambientales, especialmente la ecocrítica, el ecofeminismo y la ecopedagogía, pueden causar debates dentro de la comunidad escolar ¿Estás dispuesto/a a trabajar con temáticas que pueden ser polémicas?

16) Para poder aplicar los instrumentos didácticos que elaboraremos, organizaremos un segundo taller al que estarás invitado/a. Además de la presentación de los instrumentos, ¿hay algún aspecto en el que te gustaría que profundizáramos?

Revista CS
Estudios Sociales Sobre América Latina Núm. 45 (enero-abril 2025)

¿Por qué cuidar los recursos naturales? Construcción jurisprudencial de una constitución verde en clave del paradigma ecocéntrico en Colombia*

John Fernando Restrepo[I], Víctor Julián Moreno[II], Cristian Camilo Carrillo[III], Santiago Agudelo[IV]

https://doi.org/10.18046/recs.i45.07

Cómo citar: Restrepo, John Fernando; Moreno, Víctor Julián; Carrillo, Cristian Camilo; Agudelo, Santiago (2025). ¿Por qué cuidar los recursos naturales? Construcción jurisprudencial de una constitución verde en clave de un paradigma ecocéntrico en Colombia. *Revista CS*, 45, a07. https://doi.org/10.18046/recs.i45.07

Resumen: Este trabajo recoge las conclusiones derivadas del estudio de nueve decisiones judiciales que declararon expresiones naturales como sujetos de derecho. Las decisiones y sus argumentos se discutieron bajo una perspectiva *iusfilosófica*. El objetivo del mismo consistió en identificar, a lo largo de cada sentencia, la *ratio decidendi*, expresada en una doble dirección. Por un lado, la conexidad que existe entre la defensa de la naturaleza como el medio más idóneo de conservación de las comunidades y de las generaciones futuras, *paradigma antropocéntrico*. Por otro, la protección de la naturaleza y su red vital como fin en sí mismo, *paradigma ecocéntrico*. Estas sentencias fueron seleccionadas por tres razones: (i) lo reciente en el tiempo; (ii) el impacto jurídico de lo resuelto, y (iii) el sustrato filosófico que orientó la base argumentativa jurisdiccional para hablar del cuidado de los recursos naturales.

Palabras clave: biodiversidad, recursos naturales, ecosistema, dignidad humana, constitución verde

---

* Este escrito es resultado del trabajo conjunto derivado de las jornadas de derecho constitucional celebradas en la Institución Universitaria de Envigado en el año 2023. Artículo financiado con recursos propios. Artículo de investigación recibido el 13.03.24 y aceptado el 26.03.25.

I. Universidad del Valle (Cali, Colombia)

II. Institución Universitaria de Envigado (Envigado, Colombia)

III. Institución Universitaria de Envigado (Envigado, Colombia)

IV. Institución Universitaria de Envigado (Envigado, Colombia)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Why take care of natural resources? Jurisprudential construction of a green constitution in the key of the ecocentric paradigm in Colombia

Abstract: This paper presents the conclusions drawn from the study of nine judicial decisions that declared natural expressions as subjects of law. The decisions and their arguments were discussed from a *legal-philosophical* perspective. The objective of this study was to identify, throughout each judgment, the *ratio decidendi*, expressed in a double direction. On the one hand, there is the connection between the defense of nature as the most suitable means for the conservation of communities and future generations, an *anthropocentric paradigm*. On the other hand, the protection of nature and its vital network as an end in itself, *ecocentric paradigm*. These judgments were selected for three reasons: they are recent, the legal impact of the decision, and the philosophical substratum that guided the jurisdictional argumentative basis to talk about the protection of natural resources.

Keywords: Biodiversity, Natural Resources, Ecosystem, Human Dignity, Green Constitution

Introducción

La transición de objeto a sujeto que se le ha dado a la naturaleza hasta declararla sujeto de derechos ha significado una revisión a la estructura de la dignidad humana y al cuidado de la persona como elemento central de los regímenes constitucionales actuales. Este trabajo se ocupó de revisar las decisiones más relevantes en este tema por el sustrato filosófico a través del cual se construyó la relación entre el ser humano y la naturaleza.

La razón por la cual se protegió la naturaleza y se la declaró como sujeto de derechos pudo tener origen en dos cosmovisiones epistemológicas diferenciadas e *iusfilosóficamente* excluyentes (Mira-Bohórquez, 2022). En la primera, se protege a la naturaleza como estrategia de cuidado de la vida humana y predomina una perspectiva *antropocéntrica* del orden jurídico y de la naturaleza (Rendón-Osorio, 2023). En la segunda, en la que el ser humano no es el centro, sino parte integral de todo el ecosistema (Rodríguez; Quintanilla, 2019), se cuida a la naturaleza como fin en sí mismo (Suelt-Cock, 2023); en este paradigma, la noción *ecocéntrica* del orden jurídico se vive a plenitud con el relato de un derecho verde en el que el ser humano es importante, pero no es un absoluto (Mora, 2024).

La metodología de investigación que rigió el desarrollo de esta investigación fue la cualitativa, con un enfoque descriptivo, analítico y crítico. Utilizó como fuente primaria las decisiones judiciales para identificar la base argumentativa por la que se declararon diferentes recursos naturales como sujetos de derecho. Dicha base argumentativa se explicó a partir de los dos paradigmas mencionados

previamente, el antropocéntrico y el ecocéntrico con el cual se desarrollan premisas centrales de una *constitución verde*[1]. El cuidado de la naturaleza, expresado en la declaración de sujeto de derechos, obedece a que se la considera como un fin en sí mismo (Ávila-Santamaría, 2010).

Para la construcción de este trabajo, se tomaron nueve decisiones judiciales, tanto de tribunales como de las altas Cortes, en las que se discutió la naturaleza jurídica de los recursos naturales. El criterio para seleccionar cada decisión judicial obedeció a la relevancia jurídica y el eco mediático y ciudadano que significó incluir en la agenda judicial la protección de un recurso natural como elemento esencial de la conservación de los pueblos (*paradigma antropocéntrico*), hasta la afirmación judicial de que la declaratoria del recurso natural como sujeto de derechos obedecía a una nueva cosmovisión social y jurídica en la que se exigía ver al ser humano ya no como el centro de la naturaleza —y esta puesta a su servicio—, sino como parte de un sistema abierto en el que todas las especies, incluida la humana, gozarían de iguales derechos (*paradigma ecocéntrico*).

Un cambio de paradigma jurídico y ambiental

Paradigma es un término empleado en el campo de las ciencias sociales y exactas para hacer referencia a un canon sobre el cual se asienta una forma común de ver el mundo, ampliamente compartido y aceptado por una colectividad (Kuhn, 2013). Esa verdad se prolonga en el tiempo y representa un punto de partida conceptual, teórico y funcional sobre el que coinciden todos los relatos iniciales sobre los cuales se soporta un relato científico (Escobar, 2019). Esa verdad no está sujeta a discusión y menos a ser modificada, pero, en esencia, la ciencia avanza porque es posible advertir, cada cierto tiempo, que tales absolutos no son tan robustos como se creía y que resulta necesario intervenirlos para que la comunidad científica de un paso adelante. Ocurrió con la ley de la gravedad (Durán, 2018), la implementación de las leyes modernas de la física (Vaz, 2015), la superación de la teoría geocéntrica (Zweig, 2011) y la evolución de las espe-

1. Es el término con el que se hace alusión a la triple dimensión que tiene el cuidado de los recursos naturales en el interior de nuestro orden jurídico: (i) es un principio constitucional que condiciona todo el funcionamiento normativo en cuanto a exigir la protección de las riquezas naturales de la nación; (ii) es el derecho constitucional, protegido en sede judicial, que faculta a todas las personas a gozar de un medio ambiente sano, y (iii) es el desarrollo normativo del que se desprende casi una treintena de obligaciones y exigencias de protección ambiental para autoridades y particulares (Corte Constitucional de Colombia-CCC, 2007).

cies (Darwin, 1988). La declaratoria de los recursos naturales como sujetos de derecho ha significado un cambio de paradigma no solo en el orden ambiental, sino en materia jurídica (Lamprea, 2019).

A nivel jurídico, los recursos naturales eran concebidos como objetos y no como sujetos (Ribas; Serrano, 2015) y la posición era bastante simple: la categoría de sujeto solo estaba reservada para quien pudiera adquirir la doble expresión de asumir derechos, pero también obligaciones (Nino, 2015). La díada derecho-deber era una condición esencial para hablar de sujetos. De los recursos naturales podían derivarse miles de atributos naturales, pero ninguno jurídico, porque ellos en sí mismos, no tenían capacidad para asumir una obligación. Debía ser el ser humano (dueño de la tierra o funcionario público) el actor sobre quien recaía la obligación de cuidar dichos recursos porque estos eran un objeto y no un sujeto de derechos.

En este sentido, la Sentencia T-622 de 2016 de la Corte Constitucional de Colombia (CCC, 2016) representó el punto de inflexión en esta nueva manera de concebir los recursos naturales como sujeto de derechos. La Sala Plena de la CCC se desplazó hasta la cuenca del río Atrato en el departamento del Chocó para dialogar con la comunidad y las autoridades frente a las condiciones de deforestación, desarrollo minero ilegal y omisión institucional que estaban afectando de manera vertiginosa el núcleo esencial de derechos fundamentales como la vida, la salud, el agua, el medio ambiente sano, la seguridad alimentaria y la cultura de las comunidades étnicas.

Como resultado de lo anterior, la sentencia no se conformó con exhortar a las autoridades ambientales del orden local o nacional y exigirles la instalación de medidas protectoras del río Atrato, su cuenca y afluentes; tampoco declaró el *estado de cosas inconstitucional*[2] para exigir políticas públicas verificables en el tiempo que aseguraran su cuidado y protección, sino que declaró al río Atrato como sujeto de derechos (i) en razón del cuidado de la vida, (ii) la conservación de las comunidades étnicas accionantes, (iii) el servicio comunitario que ofrecía

2. Es un pronunciamiento judicial a través del cual se declara una expresa, sistemática y recurrente vulneración de derechos fundamentales en el marco de una responsabilidad pública, funcional y prolongada en el tiempo en la que las máximas constitucionales se hacen inoperantes a causa de la insuficiente o ineficiente intervención estatal. En razón de dicho a juicio, la CCC exige la instalación de medidas generales, sujetas a inspección y verificación periódica y posterior ante la misma instancia. Algunos ejemplos concretos en los que ha tenido lugar esta declaración son: (i) inasistencia a la población desplazada (CCC, 2004), (ii) hacinamiento carcelario (CCC, 1998a), (iii) falta de realización de concurso para notarios (CCC, 1998b), (iv) desnutrición en La Guajira (CCC, 2017a) y (v) protección a excombatientes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) (CCC, 2022).

como medio de navegación, (iv) por ser promotor de la pesca y agricultura, y (v) en defensa de toda la vida ambiental que se alimentaba del río, sistemáticamente amenazada.

Es cierto que se debe cuidar el río porque de él se derivan ingentes beneficios culturales, sociales y económicos, pero también porque el río, que pasó a ser declarado sujeto de derechos, es un destinatario legítimo y necesario del orden jurídico con respecto a su conservación y cuidado en razón del resto de vida ambiental amenazada que exige cuidado y protección. Justo por ese argumento, del deber de cuidado de los recursos naturales en sí mismos, se avisó un nuevo paradigma ambiental estructural para la ampliación de una constitución verde.

¿Por qué cuidar los recursos naturales? Porque en ellos hay una expresión de vida igual de valiosa a la de la vida humana (Zaffaroni, 2019). El paradigma superado establecía que la naturaleza debía protegerse porque mediante su cuidado y conservación estábamos asegurando la continuidad de la vida humana. Era una cosmovisión en la que lo importante no era el cuidado de los recursos naturales, sino la conservación de la especie humana y la prolongación de condiciones natrales para que la vida humana resultara posible y protegida. Así que, con el cambio, la naturaleza dejó de concebirse exclusivamente como el ambiente o el entorno biológico donde la vida humana era posible. Ahora, hablamos del cuidado de la naturaleza como un fin en sí mismo (Blanco, 2022).

La conexidad entre cuidado de la naturaleza y conservación de la especie humana resulta insuficiente, ya que en los recursos naturales hay una biósfera que, en sí misma, no es autosuficiente o que resulta sistemáticamente amenazada por la intervención extractiva o deforestadora del ser humano y sus máquinas, lo que ha exigido un nivel especial judicial de protección dado a partir de una declaración jurídica: recursos naturales como sujeto de derechos (Jiménez, 2020).

Taxonomía de las sentencias

Las providencias judiciales seleccionadas obedecen a un periodo de tiempo muy reciente. Quizá porque desde 1991 hasta 2015 el paradigma antropocéntrico en el que los recursos naturales solo eran objetos resultaba incontrovertible. La sentencia del río Atrato (Sentencia T-622 de 2016) abrió la compuerta para ver el derecho y la naturaleza de una manera diferente y en perspectiva de una constitución verde, aproximada a lo que trazaron los procesos constituyentes en Ecuador y en Bolivia, en los que se plasmó explícitamente la declaratoria de la madre naturaleza, la Pacha Mama, como sujeto de derechos de especial protección por parte de gobernantes y gobernados (Chávez, 2020).

Una vez más, como ha ocurrido en Colombia con respecto a la protección de derechos políticamente complejos, la Corte Constitucional ha asumido un liderazgo conciliador con las máximas constitucionales que ya apuntaban a la existencia de una lista de derechos ambientales. Su paso adelante en la transición de objeto a sujeto de derechos facilitó el camino de coherencia argumentativa para construir una posición mayoritaria en el seno jurisdiccional con respecto a la instalación del paradigma ecocéntrico en el que los recursos naturales se protegieran como fin en sí mismos, con independencia argumentativa de lo que significaba cuidar la naturaleza como condición esencial para asegurar la conservación de la especie humana.

Estas decisiones judiciales se clasificaron en cuatro grupos (Cuadro 1). En el grupo 1, se ubicó la sentencia hito, generadora de toda esta construcción argumentativa en la que resultó posible declarar a los recursos naturales como sujeto de derechos: Sentencia T-622 de 2016. En el grupo 2, la sentencia que fundó su decisión de concebir los recursos naturales como sujeto de derechos con base en una posición antropocéntrica, en la medida en que fijó el deber de cuidado conforme al nexo de causalidad existente entre la conservación de la naturaleza con la protección de la vida de generaciones futuras. En el grupo 3, las llamadas sentencias de transición que zigzaguearon entre un paradigma y otro. Sus argumentos reposaron axiológicamente en la declaratoria de los recursos naturales como sujeto de derechos, pero conforme a criterios que incluyeron posiciones tanto antropocéntricas como ecocéntricas. Por último, en el grupo 4, las sentencias que confirmaron la instalación de un paradigma ecocéntrico en el interior de nuestro orden jurídico. Fueron decisiones judiciales capaces de romper la dualidad ser humano-naturaleza para fijar una posición integral en la que este forma parte del ecosistema, sin relaciones jerárquicas o de dependencia funcional en favor del desarrollo humano, y que hablaron del deber de cuidar y proteger los recursos naturales como fin en sí mismos.

Cuadro • 1
Grupos de sentencias analizadas

Grupo	Sentencia	Estructura argumentativa
1	Sentencia T-622 de 2016	Naturaleza (río Atrato) como sujeto de derechos.
2	Sentencia Parque Nacional Natural Las Hermosas	Cuidado de los recursos naturales como condición esencial de conservación de la especie humana.
3	Sentencia Valle del Cocora Sentencia río Pance Sentencia Parque Nacional Natural de los Nevados	Cuidado de los recursos naturales como condición esencial de conservación de la especie humana. Cuidado de los recursos naturales como un fin en sí mismo.
4	Sentencia páramo de Santurbán Sentencia sobre la Amazonía Sentencia río Otún Sentencia Parque Isla Salamanca	Cuidar los recursos naturales como un fin en sí mismo.

Fuente: elaboración propia.

Grupo 1.
Sentencia fundadora de línea jurisprudencial

La Sentencia T-622 de 2016 de la CCC (2016) fue la providencia judicial que instaló una manera especial de ver el derecho, ya que en nuestro orden jurídico no había tenido lugar una expresión de la naturaleza declarada como sujeto de derechos, pues el derecho al medio ambiente sano fue concebido en dirección a los medios requeridos para que la vida humana fuera posible y fructífera. Sin embargo, en la sentencia en mención, la CCC debía resolver si el uso, exceso y abuso de la minería ilegal con sus consecuentes vertederos de mercurio y cianuro sobre el río Atrato lesionaba de manera irreversible derechos fundamentales de los colectivos accionantes, expresados en grupos ancestrales que vieron comprometida la vida, la salud, la seguridad alimentaria y el medio ambiente.

La CCC sustentó la declaratoria del río Atrato como sujeto de derechos con base en la premisa de que la naturaleza no pertenece al ser humano, sino que es el ser humano quien pertenece a la naturaleza. Declaró dicho río como elemento vital y entidad natural dotada de un elevado valor intrínseco, de derechos propios,

así que este no era simplemente un recurso explotable, sino un componente esencial de la red de la vida que merecía protección y consideración ética.

La entidad sostuvo que esta posición de extrema protección y cuidado sobre el río era coherente con los principios y enunciados axiológicos que se derivaban de una *constitución verde*, tal y como fue concebida por la Asamblea Nacional Constituyente. Esta perspectiva constitucional reconoció la trascendencia del medio ambiente y estableció un vínculo de interdependencia entre la naturaleza, los seres humanos y el Estado. En el caso del río Atrato, este reconocimiento implicó considerarlo no solo en términos de utilidad material o económica, sino como un componente esencial de un sistema más amplio que sustentaba la vida de las comunidades locales y contribuía al desarrollo sistemático de la biodiversidad.

Frente al reclamo por la expansión de la explotación minera ilegal, la CCC impulsó la aplicación del *principio de precaución*[3], dada la incertidumbre sobre los posibles daños ambientales, y abogó por tomar medidas preventivas en materia ambiental para evitar impactos negativos significativos en el río Atrato y su entorno. Este principio reflejó una preocupación profunda por la preservación a largo plazo del ecosistema y la biodiversidad asociada al río.

A su vez, dicha sentencia resaltó la importancia de proteger los derechos de las comunidades étnicas que habitaban en las cercanías del río Atrato y reconoció que estas mantenían una relación especial con la naturaleza y el río. Sus modos de vida tradicionales —susceptibles de especial protección en el seno de un estado pluriétnico, pluricultural y biodiverso— estaban intrínsecamente vinculados al ecosistema circundante. De esta manera, la protección del río Atrato se convirtió en una garantía no solo de los derechos culturales y espirituales de estas comunidades, sino también en el medio más idóneo y eficaz de conservación de los derechos de la naturaleza más allá de consideraciones meramente utilitarias.

Esta nueva forma de entender la naturaleza exigió, necesariamente, una transformación en la cosmovisión de nuestro orden jurídico.

---

3. Es el principio núm. 15 de la Declaración de Río de Janeiro sobre el medio ambiente y el desarrollo. Este consagra el deber estatal de adoptar el mayor número de medidas posibles, según sus capacidades, para mitigar el daño ambiental cuando haya amenaza, aun sin plena certeza científica, de daño grave o irreversible.

Grupo 2.
Sentencia con nexo de causalidad entre el cuidado de la naturaleza y la conservación de la especie humana

En la sentencia proferida por la Sala Laboral del Tribunal Superior de Ibagué el 15 de septiembre de 2020, se declaró al Parque Natural Las Hermosas como sujeto de derechos. La sala falló a favor de una acción de tutela presentada por Juan Felipe Rodríguez y Daniel Rubio, quienes representaron a niños, niñas, jóvenes, madres gestantes, adultos mayores y generaciones futuras de los departamentos del Tolima y del Valle. El problema jurídico que se debía resolver se centró en dos cuestiones principales: (i) determinar si la acción de tutela superaba el test de procedibilidad para la protección de derechos colectivos y (ii) decidir si el Parque Nacional Natural Las Hermosas debía ser declarado sujeto de derechos (Tribunal Superior de Ibagué, 2020).

La acción de tutela se interpuso contra varias entidades gubernamentales y ambientales debido a la deforestación y degradación de dicho parque, causada por actividades humanas perjudiciales que afectaban los servicios ecosistémicos y ponían en riesgo los derechos fundamentales de la población. Se subrayó la importancia del agua de este escenario natural para el consumo humano, la agricultura y la generación de energía, y se criticó la omisión de las autoridades ambientales en su protección. Además, se argumentó que la acción de tutela era procedente, conforme al principio de celeridad y salvaguarda directa de derechos explícitamente fundamentales como la vida, la salud y el acceso al agua.

De acuerdo con esto, se discutió la adaptación del derecho a las necesidades de la sociedad y se aclaró que el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos no excluía actividades mineras. El Tribunal decidió amparar los derechos fundamentales a la vida, al agua y al medio ambiente sano, no solo del Parque Nacional Natural Las Hermosas, sino también del Complejo de Páramos Las Hermosas y ordenó a las entidades estatales relacionadas que actuaran de manera integral y articulada en la protección, conservación y preservación de este complejo con el objetivo de reducir la degradación hasta el 0 %. La sentencia tuvo efectos *inter comunis*, es decir, benefició a toda la comunidad que gozaba de los servicios ambientales del páramo.

Sumado a lo anterior, se consideró que la acción popular no era suficiente para amparar los derechos fundamentales en riesgo, dada la inmediatez y la gravedad de la amenaza a los derechos a la vida, al agua y a un medio ambiente sano, derivados de la degradación y deforestación del parque, y se reconoció que la situación de este requería una protección urgente y efectiva que no podía ser satisfecha a través de los mecanismos ordinarios, como las acciones

populares, debido a la necesidad de medidas inmediatas para prevenir un daño grave e irreversible al medio ambiente y a los derechos fundamentales de las comunidades afectadas.

Finalmente, se indicó que, si bien la condición de riesgo que sufría el Parque Nacional Natural Las Hermosas no era equiparable con lo expresado por la CCC en el estudio del río Atrato (Sentencia T-622 de 2016), sí existía un mandato constitucional de proteger los recursos naturales, en este caso al caudal hídrico propio de un páramo, declarado como un sujeto de derechos de especial protección con el objeto superior de asegurar la defensa de la vida de todas las comunidades humanas que se alimentaban y beneficiaban del recurso hídrico que caracterizaba el hábitat natural del parque y todos los demás elementos naturales biodiversos que lo integraban.

Grupo 3.
Sentencias de transición. Cuidado de la vida humana y de la naturaleza como un todo

Río Pance como sujeto de derechos

El 12 de julio de 2019, el Juzgado Tercero de Ejecución de Penas y Medidas de Seguridad de Colombia (2019) falló a favor de una acción de tutela presentada por Roberto Rodríguez en nombre del río Pance y los ciudadanos con derecho a su uso. La sentencia buscó proteger los derechos fundamentales de acceso al agua, salud, vida digna y un medio ambiente sano que se consideraron amenazados por diferentes entidades del orden ambiental. La decisión se alineó con principios constitucionales derivados de la constitución verde y el precedente edificado a partir de la Sentencia T-622 de 2016, con respecto a la protección ambiental y a la defensa de los derechos fundamentales. Se instruyó a diferentes entidades para que nombraran representantes encargados de monitorear y salvaguardar el río Pance en Cali, prohibiendo el vertido de aguas residuales sin el tratamiento adecuado y se ordenaron investigaciones sobre posibles delitos ambientales (Juzgado Tercero de Ejecución de Penas y Medidas de Seguridad de Colombia, 2019).

El problema jurídico central estableció (i) si los derechos fundamentales al agua, a la salud, a la vida en condiciones dignas y al medio ambiente sano estaban siendo vulnerados por la acción u omisión de las entidades accionadas y vinculadas, (ii) si la acción de tutela era el mecanismo adecuado para su protección inmediata y (iii) si el río Pance podría ser declarado como sujeto de derechos.

Ello implicó evaluar si existía un perjuicio actual o la inminente probabilidad de un daño a estos derechos fundamentales, lo cual justificaría la intervención del Juzgado a través de la acción de tutela. La *ratio decidendi* de la sentencia se basó en la protección inmediata de los derechos fundamentales radicados en las personas con derecho al uso y disfrute del agua del río, así como en los del propio río y de las generaciones futuras.

En esta línea, se reconoció la vulneración de los derechos a la salud, a la vida en condiciones dignas, al agua y al medio ambiente sano por parte de las entidades accionadas y vinculadas. Se estableció que la acción de tutela era el recurso procedente para proteger derechos colectivos que, aunque no eran fundamentales según un criterio taxativo, tenían repercusiones sobre otros derechos y principios constitucionales reconocidos fundamentales como la salud y el principio de dignidad humana[4].

La declaración del río Pance como sujeto de derechos se asentó en la definición de constitución verde dada por la CCC, que subrayó la relevancia constitucional de la protección de ríos, bosques, fuentes de alimento, el medio ambiente y la biodiversidad como expresión natural de vida. En perspectiva antropocéntrica, la providencia judicial se enfocó en la necesidad de preservar la naturaleza como medio esencial del bienestar humano, puesto que su protección se justificó en términos de su contribución a la salud, la economía, la ciencia, la estética y el bienestar espiritual de los seres humanos. La naturaleza se entendió como un recurso valioso que debía ser administrado y protegido de manera sostenible para beneficio de las generaciones actuales y futuras de seres humanos. Desde la perspectiva ecocéntrica, la *ratio decidendi* se fundamentó en el reconocimiento del valor intrínseco de la naturaleza que merecía ser protegida no por su utilidad humana, sino por su propio derecho.

Esta última perspectiva promovió una relación simbiótica y menos dominante entre el ser humano y el medio ambiente. Reconoció ríos, bosques y montañas como entidades con derechos propios, similares a los derechos humanos, que debían ser respetados y defendidos. Ambas visiones tuvieron cabida en esta acción de tutela, lo que confirmó un cambio progresivo en la jurisprudencia del constitucionalismo verde en la medida en que amplió el espectro jurisdiccional frente a una mayor sensibilidad y responsabilidad con el medio ambiente y la biodiversidad que lo integra.

---

4. El derecho jurisprudencial constitucional ha establecido que la acción de tutela es procedente cuando los derechos colectivos, como el medio ambiente sano, afectan directamente derechos fundamentales (Gómez, 2018).

Zona ambiental del Valle del Cocora, Salento, Quindío como sujeto de derechos

La sentencia proferida por la Sala Civil, Familia, Laboral del Tribunal Superior de Armenia el 18 de noviembre de 2020 respondió a una acción de tutela promovida contra varias entidades gubernamentales que, a juicio del accionante, habían incurrido en una omisión flagrante expresada en el retraso de implementar un modelo de turismo sostenible que protegiera el ambiente y previniera el aumento de contagios por COVID-19. En línea con esto, el accionante reclamó (i) la declaración del Valle del Cocora como sujeto de derechos, (ii) la orden de implementación de un plan especial de protección, (iii) la limitación al ingreso de visitantes y (iv) el establecimiento de mesas interinstitucionales que trazaran políticas públicas de protección a toda la reserva hídrica (Tribunal Superior de Armenia, 2020).

El Tribunal tomó como referencia la carga argumentativa de la CCC en la Sentencia T-622 de 2016 para declarar la procedencia de la acción de tutela en la protección del derecho fundamental al ambiente sano. Esta procedencia tiene lugar cuando la acción popular resulta insuficiente para garantizar la protección de derechos fundamentales ligados al medio ambiente que aseguren y posibiliten la calidad de vida de las personas que habitan la región y se valen de los recursos naturales para librar buena parte de sus necesidades vitales.

Los derechos de primera generación están vinculados sustancialmente por el entorno y el ecosistema. Sin un ambiente sano, los sujetos de derecho y los seres sintientes en general, no podrán sobrevivir ni resguardar sus derechos a generaciones venideras. El Valle del Cocora fue declarado sujeto de derechos, de tal manera que su protección, conservación y mantenimiento quedó a cargo del Estado y sus entes territoriales.

Para el Tribunal, la protección del ecosistema del Valle del Cocora debía concebirse como desarrollo de máximas constitucionales sobre el cuidado de toda expresión de vida que ocurría en el interior de la naturaleza, amenazada a título de perjuicio irremediable, que atentaba contra fauna, flora y especies focales como la palma de cera. Se evidenció que la actividad turística masificada y desbordada incrementó el deterioro de los recursos naturales, generando contaminación por basuras y ruido, desechos orgánicos, deterioro de los senderos y talas de bosques.

Declarar al Valle del Cocora como sujeto de derechos se fundamentó en la protección del ecosistema como un todo, reconociendo la interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza y la importancia de preservar el equilibrio ecológico para garantizar la supervivencia de todas las formas de vida en el planeta. Si bien es cierto que la vida humana se consideró importante, no fue la única variable que motivó la actividad judicial.

Parque Nacional Natural de los Nevados como sujeto de derechos

Juan Felipe Rodríguez, actuando en su nombre y como agente oficioso de sujetos de especial protección constitucional —niños, niñas jóvenes, madres gestantes, adultos mayores y generaciones futuras de los departamentos de Caldas, Quindío, Risaralda y Tolima—, instauró una acción de tutela resuelta por la Corte Suprema de Justicia (CSJ, 2020a) el 25 de noviembre de 2020. En ella, reclamó el amparo de los derechos fundamentales a la vida, la dignidad humana, el acceso al agua, la salud, la seguridad social, el ambiente sano, el saneamiento ambiental, la seguridad y soberanía alimentaria que, según los términos del accionante, resultaron sistemáticamente vulnerados.

El caso se centró en determinar si las acciones u omisiones de las autoridades implicadas vulneraron los derechos fundamentales de los sujetos representados en relación con la protección del Parque Nacional Natural los Nevados y su impacto en la vida y el ambiente sano de las comunidades dependientes. La decisión final de la corporación fue conceder el amparo solicitado en el cual dicho parque fue declarado sujeto especial de derechos con el objeto de exigir actuaciones administrativas que posibilitaran su protección, recuperación y conservación.

Esto implicó la tutela de los derechos fundamentales del parque a la vida, la salud y a un ambiente sano. Lo anterior, debido al precedente cimentado por la CCC desde la Sentencia T-622 de 2016, a partir de la cual se concibió al medio ambiente como un sujeto de derechos propios por la importancia que representaba no solo a nivel local sino global.

A juicio de la CSJ, tanto la perspectiva antropocéntrica como la ecocéntrica tenían sustento en nuestra Constitución Política, la cual consagró el pluralismo como un principio constitucional que permitía diversidad étnica, cultural, ecosistémica, territorial, y aceptó la pertinencia de ambas. Sin embargo, para el caso en cuestión, el Tribunal acogió la perspectiva ecocéntrica para garantizar la protección en sí misma del Parque Nacional Natural Los Nevados.

De acuerdo con lo anterior, se ordenó al Gobierno nacional, bajo la dirección del presidente, ejercer la tutoría y representación legal de los derechos del parque y se determinó la necesidad de instalar un comité compuesto por representantes de diversas entidades territoriales con el objetivo de elaborar un plan conjunto para la recuperación, manejo, mantenimiento y conservación de este. Dicho plan debía seguir las directrices de las disposiciones institucionales y contemplar compromisos a corto, mediano y largo plazo. El Tribunal fijó plazos específicos para la designación de representantes y la presentación del plan, advirtiendo que el incumplimiento podría resultar en desacato.

Grupo 4.
Sentencias que asumieron los recursos naturales como un fin en sí mismo

Páramo de Santurbán como sujeto de derechos

La Sentencia T-361 de 2017 de la CCC (2017b) decidió el amparo constitucional en sede de tutela contra el Ministerio de Ambiente por la presunta vulneración del derecho a la participación en la delimitación del páramo de Santurbán, y se enmarcó en el debate contemporáneo sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza específicamente en dicho contexto.

La decisión judicial abordó el cambio paradigmático de ver la naturaleza tradicionalmente considerada como objeto de protección en un sujeto de derechos. Esta perspectiva se reflejó en el análisis de la CCC sobre el derecho a la participación ambiental y la protección del páramo como un ecosistema vital. La sentencia se convirtió en un referente de cómo los derechos de la naturaleza estaban siendo cada vez más reconocidos y protegidos jurídicamente.

El problema jurídico en la Sentencia T-361 de 2017 consistió en determinar si el proceso de delimitación del páramo de Santurbán por parte del Ministerio vulneró el derecho a la participación ambiental. Esto requirió evaluar el cambio en la percepción jurídica de la naturaleza, pasando de ser un objeto de protección ligado al beneficio humano (paradigma antropocéntrico) a ser considerada como sujeto de derechos con valor intrínseco (paradigma ecocéntrico). La Corte debió resolver si la forma en que se llevó a cabo dicha delimitación respetó este nuevo paradigma y si se garantizó la participación efectiva de la comunidad afectada.

La *ratio decidendi* de esta sentencia declara la necesidad de proteger la naturaleza no solo como un medio para salvaguardar la vida humana, sino como un fin en sí mismo. Reconoció que la protección de ecosistemas como el páramo de Santurbán trascendía el mero interés antropocéntrico y se alineó con una visión ecocéntrica en la que la naturaleza fue vista como un sujeto de derechos. Este enfoque se reflejó en la importancia dada al derecho a la participación ambiental, que va más allá de ser un instrumento para la gestión eficiente de recursos naturales, convirtiéndose en un medio para garantizar el respeto y la protección de los ecosistemas en sí mismos.

La CCC afirmó que la participación efectiva de la comunidad era esencial para proteger los intereses humanos y para reconocer y respetar los derechos de la naturaleza. Esta decisión subrayó la evolución del derecho ambiental hacia una perspectiva más inclusiva y holística en la que el valor intrínseco de la naturaleza es fundamental en la estructura de un discurso jurídico más coherente

con las exigencias que enfrenta un entorno global amenazado por el cambio climático, la contaminación del aire, la extinción animal, el descongelamiento polar, la emisión de gases con efecto invernadero y la reducción del piso hídrico.

Protección especial institucional inmediata de la Amazonía

La Sentencia STC4360-2018, proferida por la CSJ (2018), resolvió la impugnación de una acción de tutela interpuesta por un grupo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes adultos contra la Presidencia de la República y varias entidades gubernamentales. El motivo central de la acción fue solicitar el amparo de los derechos de la población especialmente protegida a la salud, la vida y el medio ambiente sano, amenazado por el ostensible deterioro y deforestación de la Amazonía.

Los accionantes, destacando su condición de jóvenes y adolescentes, alegaron la vulneración de sus derechos superiores, expresados en el ambiente sano, la vida y la salud ocurrida por acciones y omisiones de los entes gubernamentales con respecto a la desprotección sistemática del cuidado de los recursos naturales del ecosistema amazónico. Sostuvieron que sus derechos se vieron afectados por el incremento de la deforestación, lo que, a su vez, intensificó el cambio climático y sus efectos adversos para toda expresión de vida.

A su vez, solicitaron el amparo de sus derechos a través de las siguientes actuaciones institucionales y comunitarias: (i) instalación de un colectivo institucional que diseñara las políticas públicas suficientes de reducción de la deforestación amazónica, (ii) edificación de un acuerdo intergeneracional sobre medidas para reducir la deforestación y las emisiones de gases de efecto invernadero y (iii) actualización de planes de ordenamiento territorial enfocada en reducir la deforestación y promover la adaptación al cambio climático. Las entidades gubernamentales respondieron negando responsabilidad o competencia en el asunto, mientras que la sociedad civil apoyó la demanda y exigió medidas efectivas para la protección del medio ambiente y la mitigación del cambio climático.

El problema jurídico de la sentencia exigió determinar si las acciones u omisiones de los entes gubernamentales en relación con la deforestación en la Amazonía colombiana, vulneraron los derechos fundamentales de un grupo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, incluyendo el derecho a un ambiente sano, la vida y la salud, y si estos derechos se vieron afectados por el cambio climático exacerbado por la deforestación. La CSJ dirimió tres tensiones jurídicas: (i) identificar si existía una conexión directa entre las acciones gubernamentales en relación con la deforestación y los derechos fundamentales de los demandantes a la vida, la salud y a un ambiente sano, (ii) establecer si las medidas solicitadas por los demandantes eran adecuadas y necesarias para proteger estos derechos

en sede de tutela y (iii) analizar si las entidades estatales habían fallado en su deber constitucional de adoptar acciones efectivas para combatir la deforestación y mitigar sus efectos en el cambio climático.

Esta instancia, resaltó la jurisprudencia relacionada con la naturaleza concebida como sujeto de derechos, trazada a partir de la Sentencia T-622 de 2016 proferida por la CCC. Para la Corte Suprema, la protección inmediata de la Amazonía tenía lugar porque, a través de su salvaguarda, se materializaba otra gama de derechos fundamentales, individuales y colectivos. Sumado a lo anterior, fue evidente la correspondencia entre el espectro más amplio de vida animal y vegetal que nace, se relaciona y se complementa en el contexto amazónico. Dicha corte se instaló en el paradigma ecocéntrico para tutelar los derechos reclamados en aras de proteger el ecosistema para su conservación, mantenimiento y restauración, las cuales estarían a cargo del Estado y sus entidades territoriales.

Río Otún declarado como sujeto de derechos

Mediante Sentencia 036 de 2019, el Juzgado Cuarto de Ejecución de Penas y Medidas de Seguridad (2019) declaró al río Otún, cuenca y afluentes como una entidad sujeta de derechos que exigía de la autoridad competente un despliegue institucional de acciones de prevención, protección, conservación y cuidado. La acción de tutela se interpuso debido a la alta contaminación que presentaba el río y, por ende, se llevó a cabo una investigación donde se identificó que dicha contaminación era producto del vertimiento de aguas residuales sin tratamiento y de las basuras depositadas sin control sanitario adecuado. La autoridad judicial se propuso dar trámite a la respectiva acción de tutela porque reiteró la tesis de que esta es procedente cuando se advierte la irrestricta conexidad entre derechos colectivos y derechos fundamentales como la vida y la salud (Juzgado Cuarto de Ejecución de Penas y Medidas de Seguridad, 2019).

El problema jurídico por resolver exigió determinar si la contaminación hídrica del río Otún vulneraba los derechos fundamentales a la vida, a la salud, al agua y al medio ambiente sano de los habitantes de los municipios de Pereira y Dosquebradas. Al respecto, se confirmó una omisión estructural por parte de la autoridad estatal para actuar frente a la protección del entorno ambiental circundante y conexo con el río Otún[5].

5. Colombia no se puede concebir como estado social de derecho si no se toman medidas que protejan de manera directa y efectiva el medio ambiente; su cuidado no ocurre exclusivamente para garantizar el aprovechamiento de los recursos naturales en beneficio humano, sino que el ecosistema debe salvaguardarse como un sujeto de derechos que reclama acciones específicas de atención más allá del utilitarismo antropocéntrico.

El despacho tuteló el derecho al medio ambiente sano y, de manera conexa, exigió proteger los derechos a la vida, la salud y la salubridad pública; declaró al río Otún, su cuenca y afluentes como una entidad sujeta de derechos a la protección, conservación, mantenimiento y restauración. A su vez, ordenó a la Corporación Autónoma de Risaralda emplear las medidas correctivas con el fin de garantizar un tratamiento previo y adecuado frente a los vertimientos que se realizaban en las aguas del río porque el cuidado de los recursos naturales y la conservación del ecosistema eran la manifestación plena del desarrollo de las máximas superiores que integraban el discurso jurídico sobre el cual operaba el constitucionalismo verde.

Vía Parque Isla Salamanca como sujeto de derechos

La Sentencia STC3872-2020 de la CSJ de Colombia, emitida el 19 de junio de 2020, fue un hito en el derecho ambiental colombiano, ya que reconoció a la Vía Parque Isla Salamanca como sujeto de derechos, en respuesta a una acción constitucional que exigía una intervención estatal inmediata que permitiera corregir el detrimento ambiental derivado de incendios forestales, deforestación y su impacto negativo en la calidad del aire y la salud pública, especialmente en niños, niñas y adolescentes. En consecuencia, ordenó a varias entidades gubernamentales crear un plan estratégico para reducir la deforestación y degradación en dicho lugar y establecer un Comité Permanente de Seguimiento para evaluar su progreso (CSJ, 2020b).

El problema jurídico central determinó si la Vía Parque Isla Salamanca debí ser reconocida como sujeto de derechos, dada la ausencia de medidas efectivas para prevenir y controlar los incendios forestales y la degradación ambiental en la zona. Esto implicó considerar si las acciones de las autoridades —o la falta de ellas— violaban los derechos ambientales y, por extensión, afectaban la calidad de vida y salud de las personas en áreas cercanas a la ciudad de Barranquilla y su área metropolitana.

La razón fundamental que sustentó la decisión de la CSJ se basó en la necesidad de proteger los derechos ambientales como componente esencial del derecho a un ambiente sano. La entidad adoptó una perspectiva ecocéntrica, enfatizando la interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza, y propuso un rechazo enfático a la noción de superioridad humana sobre el medio ambiente. Para la CSJ todas las especies tenían un papel vital en el mantenimiento del equilibrio ecológico del planeta y, por lo tanto, debían ser protegidas y respetadas por igual, así que declaró al Parque Isla Salamanca como sujeto de derechos y con ello pasó a obligar a las autoridades a tomar medidas concretas y efectivas para su protección y conservación.Principio del formulario

De esta manera, confirmó la transición de un paradigma antropocéntrico hacia uno ecocéntrico, en el que resultó evidente la relación de estrecha interdependencia entre el ser humano y todos los recursos naturales.

Conclusiones

Hablamos de constitución verde en dos sentidos. El primero obedece al amplio número de artículos superiores que declaran de manera explícita el deber de cuidado de los recursos naturales, expresados en derechos constitucionales y mandatos institucionales de defensa y protección del medio ambiente. El segundo a la correspondencia entre sociedad civil (ambientalistas, ecologistas, animalistas), instituciones públicas y privadas promotoras del cuidado de los recursos naturales (como medio de conservación de la especie humana o como un fin en sí mismos) y activismo judicial, que han articulado, promovido y visibilizado un lenguaje social, cultural, pedagógico y jurídico para declarar recursos hídricos y vegetales como sujetos de derecho.

Al declarar recursos naturales como sujeto de derechos, estos se hacen titulares de unos atributos materiales de cuidado y conservación que recaen en el deber de desarrollo de las actuaciones misionales de un grupo de instituciones que une, a través de un hilo argumentativo y fáctico de conciencia verde, al Gobierno y su gabinete, a las secretarías de despacho en el orden territorial y a las corporaciones regionales destinadas por mandato normativo a asegurar la promoción y defensa de los derechos a la vida, a la salud y al medio ambiente sano a través del cuidado de los recursos naturales. Estos han sido objeto de especial protección en la medida en que la autoridad judicial ha empezado a adoptar un lenguaje de necesidad de cuidado del ecosistema, ya no por su correspondencia con la conservación de la vida humana, sino en defensa de la vida misma que tiene lugar en el interior del ecosistema.

Existen dos razones para cuidar los recursos naturales y cada una está soportada por un paradigma que hemos utilizado como baremo en el estudio de las decisiones judiciales, y con las que fue posible identificar que ya no solo pensamos en el cuidado de la vida humana y sus generaciones futuras dejando los recursos naturales a merced de las ambiciones o necesidades humanas (paradigma antropocéntrico), sino que asumimos al ser humano en el interior del entorno natural donde la vida ocurre para todos y exige ser cuidada y protegida (paradigma ecocéntrico).

Además de clasificar las sentencias según el argumento rector de decisión para hablar de recursos naturales como sujeto de derechos, identificamos tres

elementos relevantes para la comprensión de nuestro orden normativo: (i) en todas las acciones de tutela fue notoria y notable la solicitud de las entidades públicas de todos los niveles de ser desvinculadas en el proceso donde se solicitaba el amparo de derechos constitucionales esenciales. Desinterés, apatía, corrupción, inoperancia y falta de voluntad política pueden ser los términos para valorar el compromiso de cuotas burocráticas frente al cuidado de los recursos naturales. (ii) El punto de partida de todo este derecho jurisprudencial del cuidado ambiental expresado en la declaración de los recursos naturales como entidad sujeta de derechos, inició con las reflexiones, consideraciones y decisiones de la CCC frente al río Atrato, su cuenca y afluentes en la Sentencia T-622 de 2016. A través de esta decisión, se trazó un precedente verde que ha exigido revisar el canon normativo, no porque personalice la naturaleza, sino precisamente porque amplía la categoría de titularidad de un sujeto de derechos que no necesariamente es portador de obligaciones, así que el régimen de obligaciones se traslada a las diferentes instituciones vinculadas en las decisiones judiciales. (iii) En su mayoría, las decisiones judiciales estudiadas tuvieron lugar dentro del recurso de impugnación de la acción de tutela, debido a que el juez de primera instancia resultaba incapaz de advertir la conexidad entre el derecho a un ambiente sano (derecho colectivo) y los derechos a la vida, la dignidad y la salud (derechos fundamentales), pero, de manera simultánea, fue necesario recordar los términos de la CCC en los que se estableció que la procedencia de la acción de tutela no solo tenía lugar cuando se habían agotado todos los medios judiciales correspondientes a la protección de un derecho, sino cuando, habiendo otros recursos judiciales de actuación, estos resultaran sencillamente insuficientes para asegurar de manera presta la protección inmediata de un derecho constitucional amenazado (principio de celeridad).

Para comprender el alcance de un paradigma ecocéntrico con el que se allana el camino de un constitucionalismo verde fue necesario estudiar decisiones judiciales y no leyes. Esto es así porque la omisión legislativa en Colombia confirma su incapacidad para estar en la frontera deliberante y valiente de hacer apuestas a corto, mediano y largo plazo para limitar la minería ilegal y los procesos industriales de deforestación y deterioro de los recursos naturales. Sus dividendos electorales facilitan una pasividad intolerante para una comunidad que lamenta y padece los efectos devastadores del cambio climático en expresiones cotidianas derivadas de su relación con la expresión hídrica que circunda su patio trasero.

El escenario ambiental del constitucionalismo verde está incompleto porque aún falta la declaración de los animales como sujetos de derecho. Pero mientras haya jueces, hay esperanza.

Referencias

1. Ávila-Santamaría, Ramiro (2010). *El derecho de la naturaleza: fundamentos*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
2. Blanco, Gilberto (2022). *Justicia ambiental. El precedente ambiental en Colombia.* Bogotá: Ibáñez.
3. Chávez, Gina (2020). Los derechos de la naturaleza: un paso adelante, tres atrás. *Espaço Juridico Journal of Law, 21*(2), 375-388. https://doi.org/10.18593/ejjl.23954
4. Corte Constitucional de Colombia (1998a). Sentencia T-153 de 1998 (M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz: abril 28 de 1998). Recuperado de https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/t-153-98.htm
5. Corte Constitucional de Colombia (1998b). Sentencia T-590 de 1998 (M.P. Alejandro Martínez Caballero: 20 de octubre de 1998). Recuperado de https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/T-590-98.htm
6. Corte Constitucional de Colombia (2004). Sentencia T-025 de 2004 (M.P. Manuel José Cepeda Espinosa: 22 de enero de 2004). Recuperado de https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm
7. Corte Constitucional de Colombia (2007) Sentencia T-760 de 2017 (M.P. Clara Inés Vargas Hernández: 25 de septiembre de 2007). Recuperado de https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/t-760-07.htm
8. Corte Constitucional de Colombia (2016). Sentencia T-622 de 2016 (M.P. Jorge Iván Palacio Palacio: 10 de noviembre de 2016). Recuperado de https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-622-16.htm
9. Corte Constitucional de Colombia (2017a). Sentencia T-302 de 2017 (MP. Aquiles Arrieta Gómez: 8 de mayo de 2017). Recuperado de https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-302-17.htm
10. Corte Constitucional de Colombia (2017b). Sentencia T-361 de 2017 (M.P. Alberto Rojas Ríos: 30 de mayo de 2017). Recuperado de https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-361-17.htm
11. Corte Constitucional de Colombia (2022). Sentencia SU-020 de 2022 (M.P. Cristina Pardo Schlesinger: 27 de enero de 2022) Recuperado de https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2022/SU020-22.htm

12. Corte Suprema de Justicia de Colombia (2018). Sentencia STC4360-2018 (M.P. Luis Armando Tolosa Villabona: 5 de abril de 2018). Recuperado de https://cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/2018/04/STC4360-2018-2018-00319-011.pdf

13. Corte Suprema de Justicia de Colombia (2020a). Sentencia STL10716-2020 (M.P. Clara Cecilia Dueñas Quevedo: 25 de noviembre de 2020). Recuperado de https://cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/2020/11/STL10716-2020.pdf

14. Corte Suprema de Justicia de Colombia (2020b). Sentencia STC3872-2020 (M.P. Octavio Augusto Tejeiro Duque: 18 de junio de 2020). Recuperado de https://cortesuprema.gov.co/corte/index.php/2020/06/19/corte-suprema-declara-sujeto-de-derechos-al-parque-isla-salamanca/

15. Darwin, Charles (1988). *El origen de las especies.* Madrid: Espasa.

16. Durán, Antonio (2018). *Newton y la ley de la gravedad.* Seattle: National Geographic Society.

17. Escobar, Jorge (2019). *Ciencia, valores y poder. Una mirada a los discursos de divulgación científica en Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario.

18. Gómez, Diego (2018). *El principio de inmediatez en la acción de tutela*. Cali: Diké/Universidad Santiago de Cali.

19. Jiménez, Jairo (2020). La naturaleza como sujeto de derecho: ¿medida relevante o simple formalidad? *Dissertum*, 17, 113-148. Recuperado de https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/54998

20. Juzgado Cuarto de Ejecución de Penas y Medidas de Seguridad (2019). Sentencia de Tutela 036 de 2019 (Jueza Edna Marcela Millán Garzón: 11 de septiembre de 2019). Recuperado de http://files.harmonywithnatureun.org/uploads/upload949.pdf

21. Juzgado Tercero de Ejecución de Penas y Medidas de Seguridad (2019). Sentencia de Tutela 031 de 2019 (Juez Hugo Fernelly Franco Obando: 12 de julio de 2019). Recuperado de http://files.harmonywithnatureun.org/uploads/upload948.pdf

22. Kuhn, Thomas (2013). *La estructura de las revoluciones científicas.* Ciudad de México: FCE.

23. Lamprea, Everaldo (2019). *El derecho de la naturaleza. Una aproximación interdisciplinaria a los estudios ambientales.* Bogotá/ Universidad de los Andes/ Siglo del Hombre.

24. Mira-Bohórquez, Paula (2022). ¿A quién pertenece la naturaleza? *Revista Estudios de Filosofía*, 65, 5-6. https://doi.org/10.17533/udea.ef.348318

25. Mora, Javier (2024). Jardines rebeldes. Del derecho a la ciudad a la revolución verde. *Dearq*, 38, 63-75. https://doi.org/10.18389/dearq38.2024.06

26. Nino, Carlos (2015). *Introducción al análisis del derecho.* Buenos Aires: Astrea.

27. Rendón-Osorio, Karen (2023). La naturaleza en el ordenamiento jurídico colombiano: ¿del antropocentrismo al ecocentrismo? *Revista Derecho del Estado*, 58, 337-359. https://doi.org/10.18601/01229893.n58.12

28. Ribas, José; Serrano, Martín (2015). *Derecho romano.* Madrid: Tecnos.

29. Rodríguez, Evelyn; Quintanilla, Ana (2019). Relación ser humano-naturaleza: desarrollo, adaptabilidad y posicionamiento hacia la búsqueda de bienestar subjetivo. *Revista de la Universidad de Colima: Avances en Investigación Agropecuaria*, *23*(3), 7-22. Recuperado de https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/agropecuaria/article/view/238

30. Suelt-Cock, Vanessa (2023). Tensiones entre los derechos de los ríos y los derechos fundamentales al agua y saneamiento: el caso de algunas veredas de Mesetas. *Revista Derecho del Estado*, 58, 307-336. https://doi.org/10.18601/01229893.n58.11

31. Tribunal Superior de Armenia (2020). Fallo de tutela primera instancia (M.P. Adriana del Pilar Rodríguez Rodríguez: 18 de noviembre de 2020). Recuperado de https://www.tribunalsuperiorarmenia.gov.co/medios/archivos/documentos/63001221400020200008900SCFLDeclaracionSujetosDerechosValleDelCocora.pdf

32. Tribunal Superior de Ibagué (2020). Acción de tutela contra Presidencia de la República y otros (M.P. Mónica Jimena Reyes Martínez: 15 de septiembre de 2020). Recuperado de http://files.harmonywithnatureun.org/uploads/upload1029.pdf

33. Vaz, Pablo (2015). *El fascinante mundo de la física: un viaje a través de las leyes y conceptos de la física clásica y moderna.* Oregon: CreateSpace Indpendient Publishing Platform.

34. Zaffaroni, Eugenio (2019). *La Pachamama y el humano.* Buenos Aires: Plaza de Mayo.

35. Zweig, Estefan (2011). *Erasmo de Rotterdam: triunfo y tragedia de un humanista*. Barcelona: Paidós.

John Fernando Restrepo
Profesor vinculado a la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Correo electrónico: restrepo.john@correounivalle.edu.co

Víctor Julián Moreno
Profesor vinculado a la Institución Universitaria de Envigado, Envigado, Colombia. Correo electrónico: vjmoreno@iue.edu.co

Cristian Camilo Carrillo
Monitor académico y auxiliar de investigación de la Institución Universitaria de Envigado, Envigado, Colombia. Correo electrónico: ccarrillo@correo.iue.edu.co

Santiago Agudelo
Monitor académico y auxiliar de investigación de la Institución Universitaria de Envigado, Envigado, Colombia. Correo electrónico: sagudelot@correo.iue.edu.co

Revista CS

45 | ENERO - ABRIL | ISSN 2011-0324 · E-ISSN 2665-4814