

Posibilidades de la nación como narración, una aproximación desde los memes para el saber escolar.

Juan Jesus Morera Franco

Emily Valentina Hurtado Forero

John Alexander Vargas Rojas

Director

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

BOGOTÁ

2020

Contenido

| | |
|---|----|
| 1. Dedicatoria..... | 9 |
| 2. Agradecimientos..... | 10 |
| 3. Introducción..... | 11 |
| 4. Justificación..... | 14 |
| PRIMER CAPITULO..... | 16 |
| 5. Estado del arte..... | 16 |
| 5.1. Relaciones entre la escuela y las redes sociales que configuran la nación..... | 17 |
| 5.2. Ecos de la nación en la escuela y en la identidad..... | 21 |
| 5.3. La nación y sus aproximaciones en Colombia..... | 25 |
| 5.4. Conclusiones..... | 31 |
| 6. Marco teórico..... | 33 |
| 6.1. Preguntas por la nación..... | 33 |
| 6.2. Registros de la nación como problema..... | 34 |
| 6.3. La nación imaginada..... | 39 |
| 6.4. La nación: de lo imaginado a lo narrado..... | 45 |
| 6.5. Lo pedagógico y lo performativo en lo narrado..... | 50 |
| 6.6. De lo pedagógico y lo performativo a las redes sociales..... | 53 |
| 6.7. Apuestas de lo performativo en la narración de la nación..... | 55 |

| | | |
|-----------------------|--|-----|
| 6.8. | La formación nacional de alteridades como narración..... | 59 |
| 6.9. | A modo de cierre analítico..... | 61 |
| 7. | Nación, memes, redes sociales y escuela..... | 64 |
| 7.1. | Nación y narración..... | 64 |
| 7.2. | Hacia una breve conceptualización de las redes sociales..... | 67 |
| 7.3. | De las redes sociales a los memes..... | 71 |
| 7.4. | Hacia una reconstrucción del meme como algo analizable..... | 72 |
| 7.5. | Memes y escuela..... | 83 |
| SEGUNDO CAPITULO..... | | 86 |
| 8. | Análisis de archivo..... | 86 |
| 8.1. | Lo digital como criterio y archivo..... | 86 |
| 8.2. | Para una caracterización de narrativas..... | 89 |
| 8.3. | El meme, de lo pedagógico a lo performativo..... | 98 |
| 8.4. | Representaciones de lo nacional..... | 104 |
| 8.5. | Plantilla analítica como metodología..... | 106 |
| TERCER CAPITULO..... | | 110 |
| 9. | Apuestas de la narración de nación como algo enseñable..... | 110 |
| 9.1. | Una apuesta para lo pedagógico..... | 110 |
| 9.2. | Apuestas en lo didáctico..... | 112 |
| 9.3. | Consideraciones curriculares..... | 117 |

| | |
|---|-----|
| 10. Presentación de la estrategia didáctica..... | 121 |
| 10.1. Sobre la secuencia didáctica..... | 121 |
| 10.2. Escenarios que condicionaron la estrategia didáctica..... | 123 |
| 10.3. Configuración de la estrategia para una plataforma virtual de aprendizaje..... | 125 |
| 10.4. Configuración de la estrategia para una práctica pedagógica mediada por la virtualidad..... | 129 |
| 10.5. La práctica como relato..... | 133 |
| 10.5.1 Día uno, de lo esperado a lo inesperado: la sorpresa como configuración didáctica y la fuga de los roles como apuesta pedagógica..... | 134 |
| 10.5.2 Día dos, Alteridades y confusiones: horizontes virtuales en la configuración didáctica y el acto pedagógico como real e ilusorio..... | 142 |
| 10.5.3 Día tres, la esperanza y el adiós: la configuración didáctica como identidad educativa y el acto pedagógico como “el dejar pensando”..... | 149 |
| CUARTO CAPÍTULO..... | 156 |
| 11. Conclusiones del trabajo de grado..... | 156 |
| 11.1. Conclusiones para la nación y narración, los memes y la escuela..... | 156 |
| 11.2. Conclusiones para el proceso formativo..... | 158 |
| 11.3. Conclusiones en una perspectiva pedagógica y didáctica..... | 159 |
| 11.4. Retos y posibilidades de ser profesores hoy..... | 160 |
| 12. Bibliografía..... | 161 |
| Anexos..... | 167 |

Índice de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Meme Rappi Fuga | 73 |
| Figura 2. Meme Trollface | 75 |
| Figura 3. Meme Noviaobsesiva | 76 |
| Figura 4. Meme Succes Kid..... | 76 |
| Figura 5. Meme Aliens | 77 |
| Figura 6. Meme Por una Colombia Libre de Fraudes..... | 91 |
| Figura 7. Meme Fraude..... | 91 |
| Figura 8. Meme Fraude Tipos de Números | 92 |
| Figura 9. Meme hasta la Próxima Amigos..... | 93 |
| Figura 10. Meme Celébralo Curramba Jesús Santrich..... | 93 |
| Figura 11. Meme Selección Colombia..... | 94 |
| Figura 12. Meme Eres Cruel Pero Justo | 95 |
| Figura 13. Meme No Disparen..... | 95 |
| Figura 14. Meme Sheldon Uribismo en el Aire | 96 |
| Figura 15. Meme Expectativa vs Realidad | 96 |
| Figura 16. Meme Clark Kent Vs. Lex Luthor..... | 97 |
| Figura 17. Meme Star Wars | 97 |
| Figura 18. Meme Star Wars (2) | 98 |
| Figura 19. Sesión 1. Memeología y colombianidad | 125 |
| Figura 20. Sesión 2. ¿Cuándo dejamos de ser colombianos? | 126 |

| | |
|--|-----|
| Figura 21. Sesión 3. Formas de lo nacional en los memes. | 126 |
| Figura 22. Sesión 4. ¿La nación en la colombianidad?..... | 127 |
| Figura. 23 Sesión 5. La nación y sus otras..... | 127 |
| Figura. 24 Sesión 6. Hacia la performativo | 127 |
| Figura. 25 Sesiones 7. y 8. El collage y nación, hacía un Museo Nacional Memistico | 128 |

Índice de anexos

Anexos 1. Fragmentos de murales, memes-collages y diarios de campo.....167

Anexos 2. Análisis de algunos memes del archivo con base a la plantilla (Cap. dos)171

1. Dedicatoria

A la amistad, por ser guía, amor, respeto y valentía.

2. Agradecimientos

A nuestras familias por su apoyo, por su comprensión y su motivación constante para seguir caminado por sueños y anhelos: a José Hurtado, Sandra Forero, Elizabeth Hurtado, Juan José Hurtado y Julián Melo, sin su amor y apoyo este sueño no hubiese sido imposible; a Baudilio Morera, Aurora Franco, Sandra Franco, Erison Morera, Carolina Benavides y Gloria Agudelo, gracias por tanto, perdón por tan poco, mil vidas más se necesitarían para devolverles todo lo que han dado.

A nuestros más grandes amigos, por brindar un espacio de su corazón para escucharnos, aconsejarnos y apórtanos; entre conversaciones serias y joviales aprendimos demasiado de ustedes. A la Universidad Pedagógica Nacional por abrirnos sus puertas, por llevarnos lejos y por invitarnos a ser siempre mejores en lo que hacemos.

A John Vargas porque más allá de las correcciones, debates y dinámicas propias de una tutoría para el trabajo de grado, se convirtió en un referente profesional y personal para nuestras vidas; por las risas, por el tiempo y por creer en nosotros: gracias.

3. Introducción

Pensar la nación como problema escolar supone reparar por los recursos pedagógicos y didácticos necesarios para diseñar, construir y aplicar experiencias investigativas contextualizadas en las formas, modos y medios de comunicabilidad del presente. En tal sentido, este trabajo de grado presenta a los memes como un recurso narrativo para situar la experiencia pedagógica de la nación como saber escolar.

Los memes se han convertido en una práctica cultural universal en la que se comunican toda una serie de contenidos, mensajes y discursos. La producción virtual de esas piezas verbo-visuales requiere consideraciones analíticas suficientes para rastrear límites y posibilidades de su creación y, así mismo, de su reproducción y movilización a partir de su difusión. Por tal motivo, en el trabajo, se exploran las trayectorias de representación que las narrativas de la idea nación intentan legitimar, fracturar y relaborar en la producción, reproducción y movilización de los memes.

En relación con eso, las producciones discursivas sobre la nación en nuestro presente se asocian a los registros de lo nacional en los memes, que, en este trabajo de grado, se consideran en dos escenarios de construcción narrativa: un momento pedagógico, como la pretensión de representación total de una forma de identidad dada en lo nacional (Rodríguez, 1999); y un momento performativo, como “las fisuras por las cuales la narración se mueve de un significado estable hacia los conflictos producidos por su continua dispersión” (Rodríguez, 1999, p. 80).

A la vez, a partir de la propuesta, la experiencia y la reflexión de la práctica pedagógica el trabajo explora las oportunidades educativas de articular estas producciones culturales al saber y al hacer escolar, para decirlo en otras palabras, los memes se integran en una propuesta educativa para

la construcción de un problema destinado a pensar, cuestionar y analizar la narración de la nación hoy.

Para tales propósitos, en el primer capítulo se hace un balance corto, a modo de estado del arte, buscando rastrear algunas discusiones previas articuladas al interés de este trabajo de grado. A la par, se sitúan los elementos conceptuales que orientan y ubican analíticamente el trabajo de grado por lo menos en dos direcciones: en primer lugar, se hacen algunos reparos conceptuales de la nación como problema analítico; en segundo lugar, se exponen algunos argumentos que permiten observar, reseñar y señalar a los memes como algo conceptualizable y analizable.

En el segundo capítulo, se presenta una propuesta de análisis de archivo para los memes. En tal vía, se señalan los criterios de búsqueda, selección y categorización de los memes; luego se hace una caracterización del tipo de narrativas de la nación como narración identificadas en los memes, particularmente, en el momento pedagógico y en el momento performativo de la representación de lo nacional; finalmente se cierra el capítulo presentando la plantilla metodológica utilizada para el análisis de archivo.

El tercer capítulo se divide en dos partes fundamentales: por un lado, se exponen las apuestas de la nación y narración como algo enseñable, las apuestas pedagógicas, las apuestas didácticas y las consideraciones curriculares que guiaron la práctica pedagógica en el trabajo de grado; por otro lado, se describe la configuración de la estrategia didáctica desarrollada en un ambiente virtual de aprendizaje como *Classroom* y la aplicación de la estrategia en el *Colegio Champagnat*, así mismo, se comenta las situaciones que condicionaron la práctica pedagógica en el marco del Covid-19 y se hace una sistematización de la práctica pedagógica utilizando como estrategia narrativa el relato.

Por último, en el cuarto capítulo, se propone una síntesis analítica que, a modo de conclusiones, recoge: la pertinencia del problema abordado por el trabajo de grado en línea de

nación, memes y escuela; los aportes y aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos resultado de la práctica pedagógica en medio de una pandemia; y lo que escapa o queda pendiente por hacerse en un tema tan inexplorado como las prácticas culturales virtuales de nuestro presente.

4. Justificación

Los memes se han tomado las producciones discursivas de nuestro tiempo como nadie llegó a imaginarlo. Se utilizan para comunicar ironías, angustias, opiniones, posiciones y, para decir, lo que no se quiere decir. Salirse de su referencia visual y textual resulta casi imposible porque integran, funcionan y manifiestan una forma básica de expresión cultural del presente.

Quién tenga acceso a una cuenta en Facebook, Instagram, Twitter o WhatsApp no es ajeno a estar en contacto de manera indirecta o directa con un meme. Esa síntesis discursiva aparece en los espacios públicos virtuales proporcionalmente a la cantidad de veces que se interactúa por una red social. Sea cual sea su propósito aparece, dice, comunica y moviliza reacciones, comentarios y reproducciones.

Sin embargo, esa legibilidad tiene límites, fronteras y lenguajes de acuerdo con la comunidad imaginada que los crea, los utiliza y los difunde. Los memes tienen posibilidades de ser leídos e interpretados en los márgenes nacionales de su significación cultural. Obedecen a patrones contextuales, situacionales y experienciales de una narrativa nacional atravesada por lenguajes, formas, modos y medios de representaciones múltiples.

La nación como narración utiliza los espacios, los lugares y las entonaciones con las que se tropiece a su paso para legitimarse, cuestionarse y representarse. La ambivalencia de esa narración pasa por tantas trayectorias que su definición total, única y absoluta resulta absurda, irrisoria y extravagante. Entonces, entender la nación como narración, implica ver cómo se combinan distintas formas de representación de lo nacional.

El rol de los memes como narrativa de lo nacional convoca a sus lectores a la conformación de una comunidad imaginada. Los memes como forma esencial de comunicación de nuestro tiempo condensan las aspiraciones, rupturas, negaciones y la ambivalencia de la narración de la nación.

Esa narración conduce un momento pedagógico de consensos, supuestos y verdades de la idea de nación y, también conduce, a momento performativo en el que esos consensos, supuestos y verdades son puestas en sospecha, se interpelan y se borran. Los memes como nuevos lugares de legitimación, cuestionamiento y representación, exteriorizan esos momentos narrativos y hacen de la narración de la nación un problema posible a reflexionar en nuestro tiempo.

La escuela se ubica en el centro del momento pedagógico y el momento performativo de la narración de la nación. La nación como saber que se vuelve enseñable adquiere relevancia por las definiciones, selecciones y omisiones de las narraciones que pretenden contar lo que fuimos, lo que somos y lo que seremos. La organización y categorización del momento pedagógico se negocia, se traduce o se borra ante la aparición del momento performativo como nueva configuración del saber escolar.

Los memes en la escuela superan cualquier atisbo de trivialización se usan en función a propósitos, proyectos y problemas del saber escolar. Los memes articulados a procesos pedagógicos y didácticos se vuelven el centro de las estrategias formativas que buscan señalar producciones, reproducciones, movilizaciones, fugas y fracturas de la narración de lo nacional.

¿Qué narrativas de lo nacional hay en los memes? ¿Cómo se han construido esas narrativas? ¿Cuándo aparece el momento pedagógico y performativo? ¿Dónde adquiere relevancia este problema como saber escolar? ¿Por qué decir que hay narrativas de lo nacional y no una nación que ha permanecido como una idea histórica fija? Acercarse a esas preguntas es la intención principal de este trabajo de grado.

PRIMER CAPITULO

5. Estado del arte

Este apartado da cuenta de algunas aproximaciones que tienen como eje central tres conceptos fundamentales del proyecto: nación, redes sociales y escuela. El objetivo central es proponer una contextualización del estado de las reflexiones, debates y propuestas investigativas que articulan los memes o las redes sociales en su problema.

Al realizar la búsqueda de los documentos, se presentaron algunas dificultades en el proceso de la selección, sobre todo en la clasificación, ya que al momento de filtrar los conceptos de manera conjunta, no se arrojó mayor resultado y no se halló una cantidad considerable de trabajos asociados con el problema que se ha propuesto, por lo tanto, los resultados obtenidos tras esa primera indagación no generaron las herramientas conceptuales que se requerían para realizar un balance cercano de estado del arte. Los trabajos que fueron encontrados presentaban poca relación con los propósitos de trabajo de grado, ya que contenían intereses diversos e incomparables.

De acuerdo con esto, se tomó un orden distinto en el proceso de la búsqueda, y se decidió no indagar sobre los tres conceptos en un mismo filtro, sino generar procesos de consulta, haciendo combinaciones entre los conceptos, para seleccionar las investigaciones cercanas al enfoque teórico de nuestro trabajo. En tal sentido, el sondeo se realizó en torno a tres tópicos: nación – escuela; redes sociales – nación; y, redes sociales – escuela.

De la cantidad de trabajados que resultaron de la búsqueda soportada en esos tres tópicos se seleccionaron únicamente diez: los más cercanos a nuestro tema de investigación, específicamente, los vinculados a trabajar directamente la nación y las redes sociales como reflexión escolar, además, los trabajos que se articularan a preocupaciones y situaciones cercanas a nuestro contexto.

Teniendo en cuenta las consideraciones señaladas, brevemente reseñamos tres tendencias analíticas encontradas en cada uno de los trabajos revisados que se enlazan a los tópicos de búsqueda y, de manera más constitutiva, a nuestra propuesta de trabajo de grado. En la primera tendencia se asume la configuración de la nación desde la relación escuela y redes sociales; en la segunda, se resumen los ecos de la idea de nación en la escuela y la identidad, en relación con las redes sociales; finalmente, se hace una aproximación a la idea de nación inscrita en Colombia en cuanto a las propuestas de tres autores: Erazo (2008), Bolívar (2004) y Rodríguez (1998).

5.1. Relaciones entre la escuela y las redes sociales que configuran la nación

El interés de este primer grupo de textos, y de esta primera tendencia, en los que se aborda de manera relacional la escuela y las redes sociales, está en identificar cómo se ha interpretado en algunas investigaciones escolares la aparición de las redes sociales en los espacios educativos, y cómo esa emergencia ha motivado a pensar la configuración de una idea de nación.

Por ejemplo, Ávila, Bermúdez y Gutiérrez, (2013) reflexionan la escuela y las redes sociales como la dinamización de los procesos de aprendizaje en vía de una formación crítica y autónoma en los jóvenes. Asumen las autoras que los nuevos lenguajes, lecturas y escrituras a través del uso de las redes sociales, en especial el uso escolar Facebook, están dando suficientes herramientas para la formación de sujetos críticos.

Según las autoras, el uso de las TIC en la escuela promueve la subjetivación del pensamiento crítico y potencia la formación autónoma de los estudiantes, pero, parlamente:

se hace urgente no solo que la escuela replantee las prácticas pedagógicas que posibiliten el uso de herramientas en las que los jóvenes tienen mayor participación, sino que también la familia acompañe en estos espacios a sus hijos para orientar y

ayudar en la construcción de su subjetividad. (Ávila, Bermúdez y Gutiérrez, 2003, p. 51).

A esa preocupación de las autoras le podemos sumar lo trabajado por Remolina y León (2016). Los autores asumen la educación como un mecanismo social de construcción y consolidación de la cultura que tiene el propósito social fundamental de construir un ciudadano, no obstante, esa correlación se ve transformada por la era de la tecnología y su impacto en la cotidianidad de los jóvenes.

Los autores hacen énfasis en esta reflexión al comprender que el uso de la tecnología por parte de los estudiantes va en función de una instancia comunicativa y, de forma secundaria, con un objetivo informacional, de tal manera que, la aproximación hecha sobre las TIC es, en la mayoría de las veces, espontáneo y no una disposición natural de aprendizaje.

El uso formativo intencionado de las TIC en la escuela debe apuntar a la formulación clara de propósitos, objetivos y proyectos en los currículos escolares, la consolidación de una subjetivación crítica de las redes sociales no es natural y tampoco obedece a un supuesto nativo digital que todo lo ve, todo lo hace y todo lo puede en las TIC.

Los jóvenes no asocian directamente el uso del computador con actividades de autoaprendizaje, autoestudio, o con el desarrollo de competencias de aprendizaje. Esto obedece, seguramente, a que no han tenido acceso a experiencias educativas en las cuales se utilicen las TIC con un enfoque que trascienda la visión instrumental (Rueda y Quintana, 2007, citado en, Remolina y León, 2017, p. 15).

Para García, Hernández, González, y Ladino (2012), esta ‘no naturalización’ de las prácticas escolares en las TIC, toma vital importancia cuando se enlaza con algo más específico, cotidiano y característico de los estudiantes, y la población mundial en general: las redes sociales.

En las redes sociales se originan interacciones y expresiones en las que se despliegan diversas relaciones que reconfiguran un lenguaje digital que es interiorizado por los estudiantes, y, como lo afirma García, Hernández, González y Ladino (2012), uno de esos sitios de gran congregación, interacción y comunicación simbólica es la red social ‘Facebook’.

Según los autores, Facebook ha modificado las formas y las estructuras de comunicación escolar exponiendo lenguajes emergentes que configuran diferentes sentidos y lógicas narrativas. Lo que los estudiantes saben, aprenden y comunican ahora, está mediado por los lenguajes emergentes y, en la mayoría de los casos, favorecen su participación y apropiación.

Para Aguirre (2013) la participación y apropiación de los estudiantes en las lógicas narrativas de las redes sociales debe problematizarse como algo que no solo se restringe a las redes sociales, sino como el lugar donde se mitigan las limitaciones políticas de los medios tradicionales de comunicación y se crean nuevas formas de influencia y participación ciudadana.

A diferencia de los medios tradicionales que sólo buscan la utilidad receptiva (aunque atiendan las encuestas de mercado y opinión, pues lo hacen para incrementar su aceptabilidad), las redes sociales cibernéticas enriquecen la ciudadanía con la inclusión de identidades diferenciadas. Es decir, mientras los primeros homogeneizan a sus audiencias, los segundos ponen en emergencia la diversidad minimizando cualquier centralización (Aguirre, 2013, p. 132).

Lo presentado hasta acá describe genéricamente algunos debates alrededor de la relación entre redes sociales y la escuela:

- Como una vía para la formación crítica y autónoma de los estudiantes (Ávila, Bermúdez y Gutiérrez, 2013).
- Como una relación no natural de los estudiantes y su aprendizaje (Remolina y León (2016).
- Como una relación en donde lo que saben, lo que aprenden y lo que comunican es mediado por las lógicas narrativas de las redes sociales (García, Hernández, González, y Ladino, 2012).
- Proyectivamente, como una forma de apropiación y participación ciudadana (Aguirre, 2013).

Ahora bien, ¿cómo se articula la consolidación de una o varias narrativas de la nación en la escuela, por medio de los lenguajes digitales? ¿Cómo responder a esa pregunta sin obviar o dejar de lado los debates reseñados con anterioridad?

En un contexto donde las redes sociales atraviesan la mayoría de las percepciones, expresiones y comunicaciones de los habitantes colombianos, por lo menos en los espacios urbanizados, importa preguntarse por la configuración de una o varias narrativas de lo nacional, en aras de establecer puntos de partida para entender y pensar el qué, cómo y quiénes de esa narrativa de lo nacional.

En la escuela tal relación de redes sociales y nación adquiere un valor de indagación necesario para entender bajo qué elementos, prácticas y representaciones la nación es aprendida y cobra sentido para los estudiantes.

5.2. Ecos de la nación en la escuela y en la identidad

En esta segunda tendencia, el interés apunta a hacer una aproximación a la idea de nación como saber escolar, principalmente porque en los textos consultados, se encontró que la mayoría establece una relación implícita o explícita de la nación con la identidad, o para decirlo en otras palabras, un saber asociado al establecimiento de unos “otros” para ser “nosotros”.

La relación de proponer la nación como tema enseñable en la escuela se soporta, según los documentos sintetizados en este acápite del capítulo, en el establecimiento de unos elementos comunes de identificación para decir que la nación es una idea homogénea de un “nosotros”, que se da, a partir de la negación o subordinación de unos “otros”. La identidad nacional como producto de ese saber que se enseña termina con la identificación de patrones, razones y valores de un relato hegemónico de lo nacional.

Castro y Smith (2011) estudian la nación como saber escolar en México, vinculada a un problema de creación de identidad nacional. Para los autores, la nación como saber, se presenta como una representación multicultural y plurilingüe. Con esa aspiración, reseñan los autores que, constitucionalmente, se ha materializado la creación de una identidad nacional bajo la premisa de la educación intercultural, la cual se apoya en tres principios básicos: 1) la ciudadanía, que garantiza la igualdad real y efectiva de derechos, responsabilidades y oportunidades; 2) el derecho a la diferencia, que significa el respeto a la identidad y a las expresiones socioculturales; y 3) la unidad en la diversidad, que se refiere a una unidad nacional voluntaria y construida por todos.

Pero para Castro y Smith (2011)

No se obtuvo hasta ahora el éxito esperado y necesario para cumplir con su objetivo más trascendente, que es el de corregir la presencia de la discriminación racial,

reducir las asimetrías valorativas y trazar una vía hacia una convivencia social más respetuosa, donde las posibilidades de reconstruir la sociabilidad y las identidades sean reales (p. 74).

Esto señala que en realidad no fue posible educar e integrar significativamente a los mexicanos, tanto por las demandas internas de cohesión social de la sociedad mexicana, como por la integración mundial adecuada a la internacionalización de los mercados. En ese sentido, la nación mexicana como saber escolar depende aún de la redefinición de la escuela y el conocimiento de la identidad mexicana en función a un proyecto de subjetividad.

El planteamiento de Castro y Smith (2011), es que los conceptos como *pluriculturalidad*, *multiculturalidad* e *interculturalidad*, referidos a la coexistencia de diversas comunidades culturales en un mismo territorio nacionalmente definido, son la apertura para la integración de una identidad nacional que esta por construirse.

Nos gustaría comentar sintéticamente dos aportes de Castro y Smith (2011) que vale la pena subrayar, al momento de asumir la nación como saber en la escuela:

1. En la nación se encierra un conjunto más grande de comprensión de lo nacional, que la del mundo occidental, a partir de la noción de 'latinidad', que es en últimas, una creación europea para referirse a los pueblos latinoamericanos.
2. La *pluriculturalidad*, *multiculturalidad* e *interculturalidad* como nuevas formas de entender el horizonte cultural de los jóvenes, trazando *lo no común* en la formación de sujetos o subjetividades políticas. Las nociones *pluricultural*, *multicultural* e *intercultural* asumen, en los autores, un estudio certero de sus orígenes, alcances y límites para observar los problemas, los retos y las posibilidades que surgen al hablar de: un relato de nación

pluricultural, un relato de nación *multicultural*, un relato de nación *intercultural*. La *pluriculturalidad* como aquellas posiciones que anhelan integrar y renovar las propuestas escolares (Castro y Smith, 2011); la *multiculturalidad* como una aspiración de igualdad entre los individuos enfatizando la no domesticación de las culturas originarias (Castro y Smith, 2011); y la *interculturalidad* como aquel principio básico de convivencia bajo un proyecto social incluyente (Castro y Smith, 2011).

Si se integran los dos aportes anteriores, el ejercicio de repasar la nación como saber escolar, así sea aplicado para el contexto mexicano, obliga a reflexionar sobre los distintos escenarios en que la nación es elemento central de la escuela y, cómo operan las prácticas de enseñanza sobre esta.

Pérez y Rodríguez (2012) han reparado en este último aspecto, el de la enseñanza, afirmando que hay una suerte de desintegración en los jóvenes sobre el sentido de pertenencia a su nación y el compromiso de participación en proyectos conjuntos de beneficio común. Esa desintegración, que se asume en la identidad, afecta la percepción que los jóvenes tienen del Estado y la confianza en lo que representan y deben hacer sus instituciones.

Los autores proponen ver la nación como saber escolar no sólo con base en la participación y la formación política, ética y moral, sino, al mismo tiempo, en la confrontación y discusión de los derechos y deberes asumidos por los integrantes de esa idea de nación. Es decir, un conglomerado mínimo aprendido que pasa por la aceptación o rechazo de quien lo aprende.

La escuela básica enfrenta el desafío de redefinir los medios por los cuales se construye la identidad nacional en la población, si desea conciliar la adhesión a valores nacionales y la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno político y social en un mundo globalizado (Pérez y Rodríguez, 2012, p. 881).

Hablar de la adhesión a valores nacionales y la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno es, en cierto grado, hacer hincapié en lo que se ha entendido como identidades colectivizadas y el lazo social que las vuelve colectivas. En últimas es hablar de la trama que pone en un nivel defendible, perteneciente y realizable la narrativa de lo nacional.

Beech y Larrondo (2013) observan que la discusión sobre el problema de la construcción de sentidos de pertenencia a lo nacional está vinculada a la constitución de identidades y otredades; en ese sentido, ambos autores, establecen un ejercicio comparativo en distintos niveles educativos según contextos económicos y culturales específicos, refiriéndose a colegios privados en barrios cerrados y a escuelas públicas con jóvenes provenientes de familias con recursos limitados.

Lo anterior se sintetiza en el caso de tres escuelas en las que los estudiantes enmarcan sus diferencias en función a las características geográficas, culturales y de ubicación en las dinámicas del estrato social. La identificación de lo “uno” y lo “otro” respecto a lo nacional, se soporta en las narraciones impositivas de la descripción geográfica, los horizontes culturales y el capital económico que se le ha atribuido según la posición en el estrato social de la nación. Con lo anterior, los autores, sustentan que la construcción de lo nacional se da desde artefactos como la posición socioeconómica y geográfica.

Esa identificación del espacio escolar, propiamente, de la ubicación espacial de la escuela, es un factor que incide en la construcción de sentido de la nación y las identidades colectivas que se le atribuyen. En esa propuesta de Beech y Larrondo (2013), la narrativa de lo enseñable y lo aprensible de la nación como saber escolar se halla íntimamente ligado al espacio físico de la institución escolar.

Empero, ¿qué sucede si a nivel local los estudiantes tienen contactos más allá de la ubicación física de colegio y si continuamente están recibiendo y produciendo elementos que desbordan esas

limitaciones físicas? Como vemos, el saber escolar es mucho más complejo que lo que Beech y Larrondo (2013) pensaban, tal vez, porque su análisis no se encontraba mediado por la incidencia que hoy ejercen las TIC, específicamente, las redes sociales, sobre la mayoría de los estudiantes.

Lo expuesto hasta este punto recoge, no muy detalladamente, la idea de nación que se ha vuelto enseñable y, de algún modo, las narrativas que han acompañado la nación enseñada. Los debates de la identidad que se construyen de la nación como saber escolar, se movilizan, según los autores que hemos propuesto, en tres vías: en la búsqueda de una identidad nacional pluricultural, multicultural e intercultural (Castro y Smith, 2011), en entender los alcances de la desintegración de la identidad nacional y la búsqueda de valores no comunes (Pérez y Rodríguez, 2012); y la construcción de una pertenencia a lo nacional reduciendo a las otredades y alteridades (Beech y Larrondo, 2013)

5.3. La nación y sus aproximaciones en Colombia

En contraste a lo reseñado, las posibilidades de comprender y construir la nación en Colombia están inscritas en distintas posturas. Esas posiciones se han visto permeadas por ciertos valores colectivos que han sido reproducidos a medida que pasa el tiempo, y que, en este apartado, se pretenden exponer de manera sucinta, respecto a la idea de nación producida en Colombia, y que será abordada desde tres autores: Erazo (2008), Bolívar (2004) y Rodríguez (1998).

María Elena Erazo (2008) describe a la nación como producto de una construcción histórica – política – cultural que, a partir de la época colonial, se hizo campo en los pueblos americanos. Para la autora, la nación, como producto de esa construcción, sufrió y sufre cambios que la mantienen en continua resignificación, y en ese sentido, los investigadores del tema elaboran distintas hipótesis para explicar lo que sería la nación colombiana.

La hipótesis de la autora es que el proyecto de nación en Colombia se dio a finales del siglo XIX y fue uno de los más violentos del planeta (2008)

(...) bajo el lema de “regeneración o catástrofe” se pone en marcha un proyecto político y cultural que, además de pensarse como la construcción de imaginarios colectivos que generaron procesos de cohesión y orden social, fue también pensado en términos de exclusión, de segregación, con criterios de homogenización, intolerante ante la diferencia, por eso, prohíbe, censura y elimina (...) (Erazo, 2008. p. 38 – 39).

Sin embargo, para Erazo, la construcción de un proyecto nacional no sucede solo fortuitamente en la agencia de la violencia del siglo XIX, se da por dispositivos que llegan a establecer valores simbólicos y culturales, implícitos en los individuos, que se proclaman miembros de la nación colombiana.

La nación colombiana como comunidad imaginada se erigió en el poder político que ejerció la Constitución de 1886 (Erazo, 2008), narración que ubicó y ejecutó los dispositivos necesarios para fabricar la nación que, según la hipótesis de la autora, son de defensa y de valores simbólicos y culturales. El primero, está asociado a la creación del ejército para la defensa permanente de la nación, y el segundo, pasa por el lenguaje, la religión, la escuela y la historia.

Desde esta perspectiva, afirmamos que, en Colombia, la nación como comunidad imaginada soberana limitada y excluyente, es un proyecto que se pone en marcha a partir de las décadas de los 80 del siglo XIX; el proyecto se hará visible cuando las elites que toman el poder emiten la Constitución de 1886 a través del Artículo 2 instituyen la “REPUBLICA UNITARIA” (...) (Erazo, 2008, p. 40).

De acuerdo con lo propuesto por Erazo (2006), los dispositivos se traducen en una especie de hegemonía expresada en el poder, por parte de la cultura dominante, encargada de instaurar mitos fundacionales que relatan la historia basada en una visión heroica, fabricando identidades colectivas con relación a un origen común.

En consecuencia, cuando en la escuela se habla de la nación, existe la intención de legitimar un discurso como dominante, así, el proyecto de nación tiene como objetivo que los individuos se sientan parte de ella y se forje una unidad nacional de identificación, a pesar de todas sus contradicciones y desigualdades (Erazo, 2008).

Por otro lado, Bolívar, encuentra la nación inmersa en discursos políticos que han producido las representaciones de la vida social. Una de las hipótesis de la autora es que los trabajos que figuran entorno a la nación, como problema de reflexión, suelen confundirse en dos niveles analíticos: por un lado, el que está más cercano al actor social y se pregunta por su identificación con ciertos grupos de la nación, y en otro lugar, el nivel sociogenético que tiene que ver con las condiciones de interdependencia que hacen posible las articulaciones de esa comunidad con lo nacional (2004).

A la par que propone esa dicotomía analítica, revisa tres asuntos que bajo su interpretación son focales: “los tipos de pregunta sobre la nación, los principales rasgos del proceso de nacionalización de sociedades y, finalmente, la producción política de representaciones y autoimágenes.” (Bolívar, 2004, p. 74).

Como consecuencia de las puntualizaciones analíticas y los asuntos de eje, Bolívar, propone que la violencia política en Colombia ha puesto en marcha varios procesos sociales característicos de la integración social, que luego son nombrados y reconocidos como ‘nación’ (Bolívar, 2004).

De este modo, la autora asume a la nación como una representación histórica de dominación política, propia de la burguesía, e invita a detenerse en los planteamientos de Eric Hobsbawm, Ernest Gellner, Norbert Elias y Aníbal Quijano, quienes han estudiado “las condiciones históricas que hicieron posible la emergencia de la nación como una forma específica de comunidad política” (Bolívar, 2004, p. 77).

En definitiva, la nación, para la autora, emerge como una necesidad que se cobija bajo el lenguaje político y se impone sobre las diferentes experiencias históricas y formas de organización social. Si se escoge el caso colombiano de *la violencia*, se distingue la alteración de los deseos de nación para diferentes grupos sociales, porque la nación en su búsqueda de representación, ha permeado a todos los colombianos y se encuentra constantemente con nuevas lógicas que quiebran la idea de unidad.

La búsqueda de representación de la narrativa de lo nacional, que ha ido desnormalizando la premisa de unidad la nación, toma notabilidad en la exploración que hace Víctor Manuel Rodríguez (1999) para los orígenes y las ambivalencias de la narración de la nación en Colombia.

Su hipótesis es que, la ambivalencia implícita en algunos textos y hechos sobre la fundación del Museo Nacional de Colombia, usan elementos de la narrativa expedicionaria del Imperio Español y, a la par, se combinan formas distintas representaciones de lo nacional Rodríguez (1999).

La narración de la nación es entendida como aquella trama por la cual construimos el campo de significados (ideas o conceptos que nos dicen algo a nosotros) y símbolos (materialización de esa idea en algo visible o palpable) que se vinculan con la vida nacional. La narración es lo que transmite un sentido de lo nacional, o para decirlo de otra forma, es el discurso que se tiene sobre lo nacional (Anderson, 1996).

Para Rodríguez (1999), la narración de una nación parece ser tomada como la representación unificada de la identidad nacional:

Sin embargo, en medio de las luchas políticas y atravesada por asuntos de género, clase y etnicidad, la nación es siempre la narrativa que una clase particular o comunidad crea no sólo para convocar a la población o a otros grupos sociales, sino también para crear nuevas formas de identidad y diferencia (Rodríguez, 1999, p. 79).

Ese reconocimiento de la nación como una narración que puede ser capaz de construir o crear nuevas formas de identidad y diferencia (Rodríguez, 1999), tiene consecuencias en la interpretación de la nación como una realidad fija y apropiable de la sociedad occidental, pues, la nación y su narración se han comprendido como la representación de una unidad tradicional de elementos considerados como fijos e inmutables, por ejemplo: las tradiciones colombianas, el pueblo colombiano y la razón democrática que constituye el Estado. Cada una de ellas actúan, como si hubiesen estado siempre, sin cambios y modificación.

Sin embargo, desde la perspectiva de Rodríguez (1999), siguiendo a Homi Bhabha (1990), la nación debe comprenderse como la representación cultural, parcial, que la hace posible, en la representación de una la unidad tradicional del acto narrativo. Entonces, la nación y su narración, se anclan a la representación cultural, que estará enmarcada en la ambivalencia de dicha narrativa:

“Pues la nación, como una forma de elaboración cultural (en el sentido gramsciano), es una instancia de narración ambivalente que mantiene a la cultura en su posición más productiva, como una fuerza para subordinar, fracturar, difundir, reproducir, así como para producir, crear, forjar, guiar” (Bhabha, 1990, citado en Rodríguez, 1999, p. 80).

Lo más interesante del planteamiento de Víctor Manuel Rodríguez (1999), y que para nosotros es el punto de arranque de la propuesta del trabajo de grado, son los interrogantes que surgen cuando se asume la relación narración - nación:

¿Cuáles son las fronteras de la escritura metafórica de la nación? ¿En vez de su historicidad, cuáles son sus temporalidades, sus ambivalencias? Reconociendo la inestabilidad del significado en el lenguaje, ¿cómo dar cuenta de las luchas continuas entre la pulsión totalizante de la narrativa de una nación y las fracturas y dispersiones producidas por la diferencia cultural? (Rodríguez, 1999, p. 80).

Hasta este punto se reseñaron brevemente tres apuestas analíticas preocupadas por examinar la nación en el registro temático de su estudio, y en la formulación de una hipótesis que contesta, completa o problematiza las tesis trabajadas por otros autores.

Con esa corta revisión, la idea de nación asume tres distinciones que, no son jerárquicas, positivas o negativas, marcan tendencias, perspectivas y orientaciones que se explican de acuerdo con los esquemas e intenciones de sus autores. Tampoco al subrayar tres se alude a que sean las más importantes o las únicas, son la muestra de narrativas de lo nacional en su indeterminación.

En tal dirección la nación se ha estudiado como un proceso iniciado a finales del siglo XIX, que asume el objetivo de producir una comunidad imaginada a favor de un proyecto político, legitimado a partir de dispositivos de valores simbólicos y culturales (Erazo, 2008).

La nación también es vista como el reconocimiento de unos procesos sociales característicos de una representación histórica de dominación política (Bolívar, 2004). La nación, como una elaboración cultural, resultado de una narración ambivalente, contiene distintas representaciones de

la nación y que, constantemente, instaure nuevas formas de identidad y diferencia (Rodríguez, 1999).

Esa última consideración, de la nación como una elaboración cultural, será el punto de partida que potencie la reflexión del trabajo de grado, porque asumir la nación como reflexión hoy requiere orientar nuestra atención en las fronteras de la escritura metafórica de la nación, reparando en sus temporalidades y ambivalencias. La búsqueda de representación de las luchas continuas, entre la pulsión totalizante de las narrativas nacionales y las fracturas o dispersiones producidas por la diferencia cultural, motiva las aspiraciones de este trabajo de grado.

Ocuparse de la nación, en su facultad de proyectar representaciones simultáneas en los actores que la viven y le dan sentido, es permitirse escapar de narraciones impuestas con un discurso que expresa aquello que fuimos, lo que somos y lo que podemos ser.

5.4. Conclusiones

Las redes sociales generan nuevos lenguajes y códigos en la cotidianidad de los jóvenes, así como nuevas formas de narrar y narrarse como estudiantes. La escuela y la nación, tratadas como generalidad en las aulas, revelan las perspectivas referentes a los sentidos de pertenencia y apropiación de lo nacional y, de la misma manera, los modos en que los estudiantes han creado una identidad ligada al contexto en el que se sitúan.

Los trabajos revisados bajo las distintas categorías de: nación – escuela, redes sociales – nación, y, redes sociales – escuela, brindan diferentes herramientas de análisis, que permiten orientar la construcción del problema social de este trabajo, particularmente, todo lo relacionado a la narración de una nación, desde una representación unificada de la identidad nacional y los asuntos

como género, clase y etnicidad, como es el caso, de las narraciones que configuran la representación de unidad tradicional.

El balance bibliográfico ha marcado límites para saber explícitamente los temas probables a trabajar y una posible ruta para abordarlo. En este proyecto, principalmente, es la búsqueda de asociar los conceptos de nación, redes sociales y la escuela, que, en último término, son elementos pulsantes para comprender las posibilidades de narrar la nación colombiana en tiempos donde de la inmediatez y la materialidad virtual parecen atravesar todos los rincones del ser.

Las formas, modos y medios en que se proyectan las fronteras de identidad y diferencia en algo comunicable, para nosotros, se da desde la ambivalencia. Y ahí sería entonces necesario dar cuenta de las temporalidades donde se inscriben esas comunidades imaginadas, esas comunidades existentes en las fracturas y fisuras de la representación total.

En consecuencia, la nación, desde este punto en adelante, se comprenderá como la representación cultural de elementos transitorios y parciales que subordinan, fracturan, difunden o reproducen (Bhabha, 2010) la narración de lo nacional.

¿Pero dónde encontrar esas fisuras? ¿Cómo poner atención a la representación de lo nacional en sus contradicciones constitutivas, es decir, en su ambivalencia? Para nosotros la salida a esa encrucijada se articula a la manera en que se produce, se amplía y se moviliza el discurso de lo nacional al momento de producir, compartir, reaccionar y comentar un meme.

6. Marco teórico

Este acápite del capítulo repasa los alcances reflexivos que tiene la nación como problema teórico y tema investigable. Se hacen unas breves puntualizaciones analíticas para pasar a la formulación conceptual que potencia e integra varias apuestas del trabajo de grado.

6.1. Preguntas por la nación

Cuando se habla de nación se lleva uno/una la impresión de estar hablando de un “algo” que estuvo, que esta y que estará siempre. La idea de nación asume vida propia y se vuelve un sustantivo. La nación se entiende como “algo” reconocible por medio de la razón, la nación “es”, “esta” o “habla”; la localizamos en unos márgenes territoriales, le damos sentido con prerrogativas confusas y la ordenamos de acuerdo con unos papeles constitucionales.

La nación se ve como una entidad propia y acabada que funciona para posicionarse a favor o en contra, para que le demandemos garantías, derechos, obligaciones y restricciones. La nación se ve ajena a cualquier proceso social o cultural que la hace posible. Se habla de ella como lejana, no propia y como definible al describir una serie de circunstancias y características.

La idea de nación se normaliza y su extrañeza se borra ante la supuesta obviedad de su permanencia. Se acepta como innegociable o como la única forma posible de identificarse, y ser, con el territorio habitado y con los que lo habitan.

La nación como existencia circunscrita e independiente, se acepta, pero poco se pregunta sobre sus orígenes, condiciones y afecciones. Si nos atreviéramos a preguntarle, no a la nación en sí misma, sino a los imaginarios, ideas y narraciones que la han hecho posible ¿qué se le podría preguntar?

¿Desde qué momento se empezó hablar de una nación colombiana? ¿Qué acontecimiento del pasado constituyen a la nación? ¿Todos o ninguno? ¿Por qué uno sí y otro no? ¿Es así de sencillo poner orígenes y límites de lo que es una nación? ¿Cuáles son las condiciones de ser colombiano y de pertenecer a la nación colombiana? ¿Con qué referentes se construye esa pertenencia? ¿Sentirse parte de la nación colombiana es explicar lo que significa ser parte de la nación colombiana?

La imposibilidad de responder a una o varias de esas preguntas se articula con la improbabilidad de encontrar la nación como algo fácilmente identificable, palpable y mercable. Seguramente, para algunos, la respuesta a estos interrogantes esté en el grito de independencia de Colombia el 20 de julio de 1810 o la batalla de Boyacá del 7 de agosto de 1819, o en la constitución política de 1886, o en la constitución política de 1991, pero la fe en el relato histórico que quiere contar aquello que fuimos y lo que somos ahora, nos des-responsabiliza de asumir su producción, reproducción y movilización.

Además, con esa nula responsabilidad, olvidamos que la nación es una creación artificial y no una condición natural y la nación como imaginación, la nación como idea o la nación como discurso, es la ficción de los Estados que, anhelando la determinación de una identidad homogénea en los ciudadanos, elaboraron una narrativa de unidad. Es una ficción que implica, y hace sentir a los nacionales como parte de algo, como aquellos que pertenecen al relato. (Bhabha, 2010)

Si entendemos a la nación como una ficción que crea una suerte de comunidad imaginada a su alrededor ¿Quiénes y cómo han estudiado esa ficción? ¿Qué tanto la ven artificial o natural?

6.2. Registros de la nación como problema

Como primer elemento analítico, podemos presentar la nación vinculada a las ideas de interpretación de lo nacional, acorde a un resultado histórico producido por una serie de hechos que

convergen en igual sentido¹. Tras la invasión germánica a la Europa occidental, se impusieron elementos comunes y olvidos generalizados, que dieron la base para hablar de las nacionalidades. Sosteniendo una descripción histórica, desde la caída del Imperio Romano o desde la desintegración del Imperio de Carlomagno, el mundo occidental, parece haberse dividido en naciones (Renán, 1882, p. 22).

Siguiendo a E. Renán (1882), las naciones son producto de unidades² históricas e individuales, nunca vistas en la experiencia humana, que, como el agua y el aceite, encontraron costumbres comunes en su relato histórico, y así mismo, presentaron a la tradición como la conciencia colectiva fundadora de la pertenencia y la identidad. Es así como la nación se convierte en un horizonte analítico que se asume como principio espiritual en dos perspectivas: primero, el pasado, en la posesión acostumbrada de recuerdos; y segundo, en el presente, en el deseo de vivir juntos, preparando los esfuerzos, sacrificios y devociones del pasado hacia un futuro.

Partiendo de lo anterior, en la disciplina histórica el fundamento y teorización del concepto de nación, no ha sido ideológicamente neutro, en la mayoría de las ocasiones va de la mano con proyectos políticos y bases nacionalistas (Palti, 2002). Los primeros en realizar el análisis son Carlton J. H. Hayes y Hans Kohn³, para quienes el surgimiento de las naciones y del nacionalismo, se convierten en fenómenos históricos absolutamente contemporáneos y que, ubicados en el tiempo, no van más allá del siglo XVIII y la Revolución Francesa. (Jacqueton, 1999).

¹ Conferencia dada en la Sorbona, el 11 de marzo de 1882. (Renan, 1946 – 1961)

² E. Renán asume que esa unidad fue producto de múltiples brutalidades violentas. Unas veces recordadas otras olvidadas, según los intereses de la nación y el conocimiento histórico de la disciplina.

³ De Carlton J. H. Hayes se encuentran: *Contribuciones del pastor a la doctrina del nacionalismo. American Historical Review* (1927); *La evolución histórica del nacionalismo moderno* (1931); "Nacionalismo: una religión", Macmillan, (1960). Para Hans Kohn, véase: *The idea of Nationalism* (1944); *Nationalism its meaning and history* (1955); *American Nationalism: An Interpretative Essay* (1957); *The Mind of Germany: The Education of a Nation* (1960).

De manera semejante, para Otto Bauer, considerado uno de los máximos exponentes del austromarxismo⁴, en su obra que transita los finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Palti, 2006), la nación empieza aparecer en los análisis sin suponer una neutralidad de la misma, sino como algo ideológicamente producido y asumido en la verdad.

El autor problematiza la existencia de caracteres nacionales diferenciales, que no tienen origen en el mismo nacimiento de la nación, y, por el contrario, ponen en cuestión la naturalidad de la existencia de la nación. A partir de un enfoque *genealógico* del concepto, en el que se identifican y distinguen evidencias, registros, llamados, series y enunciados, el autor, observa en la articulación de esos elementos dispersos, la posibilidad de cuestionar la objetividad de la nación como concepto y realidad histórica.

Si ponemos en diálogo, las perspectivas analíticas sobre la nación, se debe comprender que, primero aparece la nación en su dimensión histórica, segundo, la nación que pasa por sus discusiones o elaboraciones en la modernidad, funciona como un dispositivo moderno de acuerdo a elementos societales de deseos comunes; y, finalmente, la nación, como un escenario de tensiones entre distintas realidades y diferencias constituidas por la raza, la religión, la geografía y la lengua.

Tomando los elementos mencionados, lo que representa la una unidad propuesta por Eric Hobsbawm (1991), respecto a la comprensión de nación moderna, está estructurado desde la materialización de disputas entre intereses institucionales, partidarios y políticos:

Formaba parte de la ideología liberal de otra manera. Estaba vinculada al resto de las grandes consignas liberales por la larga asociación con ellas más que por necesidad lógica: del mismo modo que la libertad y la igualdad lo están a la fraternidad. Por

⁴ Corriente del socialismo que reflexiona sobre las graves tensiones nacionalistas del Imperio Austro-Húngaro y una doctrina herencia de Marx y Engels en el derecho de autodeterminación de los pueblos.

decirlo de otro modo, debido a que la nación misma era una novedad desde el punto de vista histórico, era blanco de la oposición de los conservadores y los tradicionalistas y, por consiguiente, atraía a sus adversarios (Hobsbawm, E. 1991, p. 47).

Desde la disciplina histórica, Hobsbawm (1991) recurre a hacer la distinción entre el origen de la nación como novedad y luego, en sus implicaciones y ampliaciones, en la vinculación que hace con el liberalismo y la edad moderna. Al mismo tiempo, Hobsbawm afirma:

Es una entidad social sólo en la medida en que se refiere a cierta clase de estado territorial moderno, el «estado-nación», y de nada sirve hablar de nación y de nacionalidad excepto en la medida en que ambas se refieren a él (Hobsbawm, E. 1991, p. 49).

A su vez, la visión sociológica de I. Wallerstein y Étienne Balibar (1998) para insinuar la nación en el ancho de su obra reseñan:

Las unidades nacionales se crean a partir de la estructura global de la economía mundo en función del papel que desempeñan en ella en un periodo dado. Mejor aún: se crean unas en contra de otras como instrumentos rivales en el control del centro sobre la periferia (...) En cierto sentido toda “nación” moderna es un producto de la colonización (Wallerstein y Balibar 1988, p. 141 – 142).

Lo que estamos diciendo, es que desde lo sociológico, la comprensión de la nación situada en las reflexiones del sistema mundo, implica entender la necesidad de las otras naciones para la existencia de una nación, es decir, lo formulado por Wallerstein y Balibar

(1988), asume que gracias a la miseria del sur global, paralelamente el norte global existe y tiene privilegios y oportunidades, que genera una relación de codependencia invisible, casi obvia, en la que se sostiene el sistema mundo y sus implicaciones a nivel político, económico, y en algunos casos, cultural.

Tal fenómeno, lo postulan como algo que no es reciente, ya que, en las dinámicas del colonialismo y el imperialismo, los países desarrollados hacen uso de sus beneficios para precarizar y, en el peor de los casos, bajo la retórica del progreso, llevar desarrollo a las zonas de subdesarrollo. En esa perspectiva, la influencia colonizadora no solo implica factores económicos o políticos, sino que, tiene inferencia en la cultura de los países afectados y sus formas de lo nacional.

Buscando más rastros de la nación, en la reflexión de las Ciencias Sociales y la Historia, aparece el mito que nos da luces para encontrar los orígenes de la narrativa de lo nacional. Estas naciones, en su versión contemporánea⁵, surgen de la descolonización de países jóvenes, como la India y Angola⁶, y se vuelven el diseño ideológico en la que se erige cotidianamente la singularidad y unidad imaginaria del presente, en retrospectiva hacia el pasado, con verdades que se universalizan y operan desde olvidos y silencios que se hegemonizan.

Lo dicho hasta aquí supone que se ha visto a la nación emerger en el soporte histórico de su relato, desde Homi Bhabha, la nación no es más que una emergencia acomodada en un relato históricamente situado en el tiempo y en la explicación académica tras de sí, estos son ingredientes que nos dan herramientas para comprender la nación que ha sido pensada.

⁵ Se deja la noción de nación contemporánea asumiendo que existen varios niveles de la nación, la mayoría de los autores reflexionan de una suerte de tipologías de la nación. Sin embargo, nunca son claros en sus continuidades y discontinuidades, y los esqueletos argumentativos de cada una. Nación moderna, nación contemporánea, estados-nación y estados postnacionales, algunos ejemplos.

⁶ Ejemplo de los autores, Wallerstein y Balibar (1988).

En suma, y simplificando el análisis previamente realizado, se pueden caracterizar dos registros de la nación: un sentido político, lo que jurídicamente significó, significa y significará al interior del sujeto político en el que reside el concepto histórico de la nación; y, por otro lado, el sentido cultural es decir lo que social e ideológicamente se describe en la comunidad humana con características culturales comunes.

Siguiendo la línea expuesta con anterioridad la nación tiene que ver con todo aquello que es formado por individuos, y que percibe un mismo inicio en cuanto al origen, raza, lengua y costumbres.

Simultáneamente, la nación aparece como un fenómeno de comprensión narrativa en el periodo entre guerras⁷ con el propósito de advertir los sucesos del mundo en esa época, y en ese orden, también para afirmar, en su compostura definitiva, el campo de observación en la segunda posguerra. Lo que se quiere decir con esto, es que la nación es un campo analítico medianamente reciente y se sitúa en las fracturas producidas por los efectos de convulsiones políticas y militares (Palti, 2006).

En consecuencia, la teorización explicativa de su surgimiento también pertenece a ese horizonte temporal propuesto y, desde diversas disciplinas de conocimiento, se ha intentado discernir sus manifestaciones, significados y representaciones.

6.3. La nación imaginada

En contraste con lo revisado, Benedict Anderson, define a la nación como una comunidad política imaginada y connaturalmente ilimitada y soberana (1996) en una obra que reconfiguró el

⁷ Así lo señala Elias Palti en su introducción: La nación, su historia y la historia de su historia (2006)

estudio de los móviles de la nación y, en caso específico, del nacionalismo.⁸ Para Calhoun (2016), Anderson (1996) rompió con el énfasis que se le venía dando a los orígenes de la idea nación en el continente europeo, donde el debate permanecía estancado en analizar los nacionalismos en dos direcciones: como algo propio del patrimonio cultural de las naciones, o como una construcción propia de los estados modernos.

El libro de Anderson (1996) localiza en el corazón de la cultura política, la organización social y cultural que dinamiza las narrativas que producen los imaginarios de la comunidad que se imagina así misma (Calhoun, 2016). Además, se distinguen tópicos analíticos para leer su apreciación conceptual y, precisa los aspectos imaginados de esa comunidad que se identifica como nacional: la nación que es imaginada, la nación que es imaginada como limitada, la nación que es imaginada como soberana y la nación que es imaginada comunidad (1996). Cada una de esas acepciones sujetando, fijando y representando lo nacional de la nación.

Para Anderson, la nación es imaginada porque los miembros de una nación no conocieron, ni conocen, y ni conocerán jamás, a la mayoría de sus connacionales, a su vez, es limitada porque su distribución física obedece también a fronteras físicas finitas, además es asumida como soberana porque garantiza la libertad de su institución estatal en un estado soberano (1996), y es pensada como comunidad “porque independientemente de la desigualdad y la explotación, la nación es concebida como un compañerismo profundo y horizontal” (Anderson, 1996, p.23).

Para Anderson, los *imaginarios sociales*, que constituyen la comunidad imaginada, coinciden con la organización social y la cultura política. Dicho de otra manera, las fuerzas de la imaginación comunitaria, que se da en la experiencia corpórea de los habitantes de la nación que es

⁸ Nos referimos a la obra “Comunidades Imaginadas. Reflexiones Sobre el Origen y la Difusión del Nacionalismo” del 1996 (año de la edición revisada). La original fue publicada en 1983 con el título *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*.

imaginada, moldean la cultura y las instituciones. Pero dicho proceso se vio facilitado gracias a la transcripción de novelas, periódicos, mapas, censos y museos (Anderson, 1996). Aquí se asume, por lo tanto, que la industria editorial se vuelve mecanismo decisivo de observación para interpretar la formación de las naciones modernas.

Las novelas, los periódicos, los mapas, los censos y los museos, para Anderson, crearon y reprodujeron identidades nacionales colectivas y generaron una suerte de legitimidad emocional profunda (Rivero, 2016) en los habitantes de ese proyecto colectivo nacional. Anderson pretendió demostrar, que la creación y reproducción de estos mecanismos a fines del siglo XVIII provocó lo imaginable de la comunidad imaginada.

Sobre ese tema, propone Anderson, que la nacionalidad, o lo que él distingue como la “*calidad de nación*”⁹, por las variadas significaciones que encarna la pertenencia a lo nacional, es un artefacto culturalmente producido por una clase particular y posee una legitimidad profundamente emocional.

De este modo, como ya se dijo, es una nación imaginada porque:

(..) aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno de ellos vive la imagen de su comunión (Anderson, 1996, p.23).

Igualmente, vale la pena volver a enunciar, que Anderson advierte esos artefactos o mecanismos de lo nacional en fronteras y límites de una comunidad imaginada. Territorial y jurídicamente se delimita y se reduce a los márgenes de otras naciones. Como resultado el límite

⁹ Comillas y cursiva de Anderson (1996).

de toda nación definiría el “nosotros” y “ellos”; la noción de identidad demarca la línea que separa un grupo humano de otro (Anderson, 1996).

Se imagina como *comunidad* porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido, durante los dos últimos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas (Anderson, 1996, p. 23).

El apartado del estudio realizado por Anderson, que más se vincula a nuestro trabajo, es el análisis que realiza al momento de interpretar la industria editorial como mecanismo decisivo en la formación de las naciones modernas, proponiendo la transcripción de novelas, periódicos, mapas, censos y museos en la configuración de la imaginación, de la nación y la idea de lo nacional.

Sin embargo, para entender cómo se produjo la importancia de la comunidad imaginada de la nación, Anderson, considera la estructura básica en dos formas en que la imaginación de lo nacional floreció en el siglo XVIII: la novela y en el periódico. “Estas formas, proveyeron los medios técnicos necesarios para la "representación" de la clase de comunidad imaginada que es la nación” (Anderson, 1996, p.46-47). De ahí que Anderson exprese la relación de la estructura básica de la novela antigua, -como las novelas de Balzac y las novelas populares de la época- con la presentación de simultaneidades en "tiempo homogéneo, vacío”.

Lo que expresa Anderson (1996), cuando habla de la pretensión de simultaneidades en tiempo homogéneo vacío, está asociado a la referencia sobre los actos que realizan los connacionales, situados en la misma hora y en el mismo día, pero colocados en la inconciencia de la existencia de sus pares. Este aspecto revela, desde la lectura que realizan esos autores de las

novelas clásicas, una forma moldeada de sentirse parte de algo, que en la mente es guiado por la novedad del mundo imaginado.

La idea de un organismo sociológico que se mueve periódicamente a través del tiempo homogéneo, vacío, es un ejemplo preciso de la idea de la nación, que se concibe también como una comunidad sólida que avanza sostenidamente de un lado a otro de la historia. (Anderson, 1996, p.48)

En el caso de los periódicos, la comunidad imaginada se confirma a partir de la lectura que hacían los actores de sus páginas. El periódico, en tal marco referencial, se incorporará a la ficción misma de la literatura, elemento que creaba una especie de ceremonia masiva extraordinaria y transformada: “el consumo casi precisamente simultáneo ("imaginario") del periódico como ficción.” (Anderson, 1996, p.60).

Tal como pasaba con las novelas, se crean prototipos imaginativos en la mente de los lectores y representan -así no se conocieran entre sí- simultaneidades de imaginación. Para Anderson,

Resulta paradójica la significación de esta ceremonia masiva. Hegel observó que los periódicos sirven al hombre moderno como sustituto de las plegarias matutinas. La ceremonia se realiza en una intimidad silenciosa, en el cubil del cerebro. Pero cada comunicante está consciente de que la ceremonia está, siendo repetida simultáneamente por miles (o millones) de otras personas, cuya existencia confía, aunque no tenga la menos noción de su identidad (Anderson, 1996, p. 61).

La figura del asociamiento ceremonial, que toma Anderson de Hegel (1996), es sugestiva porque plantea que la repetición masiva y simultánea de las novelas y los periódicos originó una

estructura de identidad e integración a la nación. El capitalismo impreso, según Anderson, “permitió que un número creciente de personas pensarán acerca de sí mismos, y se relacionaran con otros, en formas profundamente nuevas” (Anderson, 1996, p.58).

El tratamiento del periódico como caso específico se vuelve más interesante, porque como forma de literatura, es la fuente de la conexión imaginada, al ser el primer producto industrial fabricado en masa al estilo del mundo moderno, medio que prefigura los bienes duraderos de la época y programa su obsolescencia.

Recogiendo a grandes rasgos los aportes de Anderson (1996), la nación se configuró en el grado de significación que le dio, a la comunidad imaginada, la producción, distribución y lectura de las novelas y periódicos, solo allí, en esa articulación, es posible hallar los orígenes de la conciencia nacional.

Si trasladamos esos argumentos a nuestro trabajo, de modo sucinto, podríamos decir inicialmente que en la producción, la distribución y la lectura que se hacen de los memes, se localizan, no los orígenes, sino las significaciones de sentido de la conciencia nacional y por ende de la nación.

Por otro lado, colocando los aportes de Anderson, en diálogo con el resto de las observaciones reseñadas, la idea de nación como cohesión social inmersa en los grandes discursos heroicos e institucionales con ciertos intereses, prácticas y con unos fines preparados resulta rígida e insuficiente. Ese deseo de estructurar una unidad no es más que una desvinculación del símbolo que entrañan las palabras, un convencido y firme defensor del orden normal de las supuestas tradiciones nacionales furto de la aniquilación de las diferencias y las aspiraciones colectivas.

Aun así, como lo menciona Aníbal Quijano: “toda nación es un poder, aunque se exprese en sus habitantes como una identidad” (Quijano, 2016, p.246), y tal identidad, que se expresa de manera precisa en los Estados – nación, es donde el poder se articula a las formas de existencia social y cotidiana.

Quijano lo plantea así:

Todo Estado-nación posible es una estructura de poder, del mismo modo en que es producto del poder. En otros términos, del modo en que han quedado configuradas las disputas por el control del trabajo, sus recursos y productos; del sexo, sus recursos y productos; de la autoridad y de su específica violencia; de la intersubjetividad y del conocimiento (Quijano, 2014, p. 246).

Es decir, que esta identidad, se ve coaccionada por las formas de existencia social que se sustentan a través de las narrativas hegemónicas y que crean mecanismos de dominación social. De algún modo, se impone una representación que se expresa de manera violenta, inequitativa, vertical y patriarcal, incluso, desde la colonia.

6.4. La nación: de lo imaginado a lo narrado

Ahora bien, para los propósitos de este trabajo, es trascendente anotar la transición de lo imaginado a lo narrado, sin que lo narrado implique ser el espejo de lo imaginado, y tampoco, que lo narrado abandone completamente lo imaginado. Dice Homi Bhabha (2010) que la nación y su narración se han comprendido como la representación de una unidad tradicional de elementos considerados como fijos e inmutables. La nación, según Bhabha (2010), como idea histórica de occidente, es una exigencia de representación cultural cuya unidad se ha malinterpretado a partir de su fuerza simbólica.

A la vez, para Bhabha, lo interesante es la particular ambivalencia que afecta o causa la idea de nación (2010). Una ambivalencia propia de la temporalidad cultural que provoca que la narración de la nación no sea fija o inmutable, sino que sea vista como limitada, como una narración que no dura para siempre y subsiste, relativamente, poco.

Bhabha (2010), sigue a Anderson (2000), para decir que la nación tuvo un surgimiento ambivalente, pero se aleja de él cuando asume la crítica de Chatterjee (2006), pues para este, la nación no debe ser vista en una concepción lineal del tiempo vacío de la vida moderna. El autor cuestiona el tiempo utilizado por Anderson para construir la idea de la configuración de la nación a través de la imprenta, un tiempo pensado por Anderson, como vivido homogéneamente por todos los que habitan una comunidad imaginada.

La nación, para Chatterjee, nunca habitó en ese tiempo vacío y homogéneo que él define como «tiempo utópico del capitalismo», confrontándolo con la dimensión del «espacio real de la vida moderna en un tiempo denso y heterogéneo», haciendo referencia al concepto de heterotopía de Foucault (p. 62). Para Chatterjee no hay una convivencia o coexistencia de un tiempo moderno y un tiempo premoderno (lo que significaría para él ratificar el utopismo de la modernidad), sino realidades muy heterogéneas y fragmentadas que «son los nuevos productos del encuentro con la propia modernidad» (Jungemann, 2010, p. 156).

Cuando Bhabha toma ese aspecto central, del espacio real de la vida moderna, como un tiempo denso y heterogéneo (Chatterjee, 2006), lo hace para detenerse en las realidades heterogéneas y fragmentadas de los tiempos del encuentro con la propia modernidad (Jungemann, 2010).

De ese modo, la nación, desde este punto en adelante -siguiendo a Bhabha, que a su vez sigue a Chartterjee- se comprenderá cómo la representación cultural de elementos transitorios y parciales que guían la narración de lo imaginado (Bhabha, 2010).

Antes de intentar acercarse a una ruta de la representación de la narración, desde la ambivalencia, vale la pena explicar qué se entiende como nación desde la narración, y por qué se la dota de sentido.

La nación, en esa acepción, es un espacio que se dota de sentidos, y que vincula la idea de la nación, con sus complejidades y ambivalencias, a las narraciones que se hacen por y para sus habitantes, así como lo expone el autor:

La "emergencia" de la nación como un sistema de significación cultural, como la representación de la vida social antes que de la disciplina de la polis social, enfatiza esta inestabilidad del conocimiento. (...) Es el proyecto de Nación y narración explorar la ambivalencia del rostro de Jano del lenguaje mismo en la construcción del discurso con rostro de Jano de la nación. Esto convierte al familiar dios de dos caras en una figura de prodigiosa duplicidad que investiga el espacio de la nación en el proceso de articulación de elementos: donde los significados pueden ser parciales porque están *in media res*, y la historia puede estar hecha a medias porque está en el proceso de ser hecha, y la imagen de la autoridad cultural puede ser ambivalente porque está atrapada, inciertamente, en el acto de "componer" una imagen poderosa. (Bhabha, 2000, p. 224 - 230).

La lectura que hacemos de esta referencia situada por Bhabha, y que adaptamos al marco de nuestro trabajo, se vincula en el proceso de articulación de elementos con significados

parciales, donde la imagen de la autoridad cultural es ambivalente al estar atrapada en el acto de "componer" una imagen poderosa de su narración (Bhabha, 2010).

Para decirlo de otra manera, la significación de sentido de la nación, está atrapada en el mismo acto de su comprensión, porque el hecho de comprender, implica la constitución de los límites que definen el campo de la tradición, y determina las formas en que se ha interpretado en la depuración de su significado, o como lo dice el autor, en “la ambivalencia del rostro de Jano del lenguaje mismo en la construcción del discurso con rostro de Jano de la nación” (Bhabha, 2000, p. 224).

Esa postulación no es una mera representación acostumbrada de una nación o una cultura en concreto, por el contrario, pone en tela de juicio la autoridad tradicional de aquellas esencias nacionales, *la Tradición, el Pueblo, la Razón del Estado, la Cultura de la Elite*¹⁰, cuya significación reside en elementos acomodados dentro de una narrativa evolucionista de la continuidad histórica. En concreto, narrar la nación, en la perspectiva de Bhabha, consiste en preocuparse por la ambivalente forma de representación de la nación, que se logra por medio de la narración.

La ambivalencia se concentra en dos escenarios: primero, en la esfera de los significados culturales producidos, que no es definitiva, ya que se estaciona no en el comienzo de la historia, sino en el medio o en su espacio menos probable; y en segunda medida, en el hecho de que la historia está hecha a tramos, no está acabada, aún está en proceso de ser historia, es decir, la historia es en la medida en que se narra.

Así la nación, en medio de esa narración ambivalente, asume una forma de elaboración cultural, que actúa desde una continua tensión de la textualidad y en el discurso de la extensión

¹⁰ Ejemplo de Bhabha (2010).

simbólica de un imaginario posible de nación. La edificación potencial de límites nacionales es una orientación compleja, que bajo las reflexiones de Bhabha, es mayoritariamente intercultural.

Para pensar ese borde ambivalente de la nación la cultura aparece en su posición más productiva, como una fuerza para “*subordinar, fracturar, difundir o reproducir, en igual medida que [para] producir, crear, imponer o guiar*” (Said, 2004, citado en Bhabha, 2010, p. 14) De acuerdo con la configuración ambivalente de la nación como narración, se establecen de ese modo, las fronteras culturales de la nación para ser registradas en indicios de significación desde la producción cultural, los cuales son atravesados, borrados y traducidos (Bhabha, 2010, p. 15).

A partir de esas posiciones narrativas entre naciones y culturas, dice Bhabha (2010), lo político, lo poético y lo pictórico, el pasado y el presente de la nación, y su narración, buscan aseverar y ensanchar la conciencia nacional, porque las narrativas de las culturas y las naciones se han instituido como destructivas. Por un lado, irrumpen a los otros en la negación o afirmación para su identificación, y por otro, vuelcan la realidad de los dispositivos en su narrativa nacional.

De ahí que, narrar la nación desde la ambivalencia, es tratar de comprender el sentimiento nacional en una mezcla de multitud de naturalezas, tan complejas e indecisas como cualquier sentimiento. Requiere posibilitar una narrativa de experiencias no acabadas, de elementos que se formulan día a día y que dan existencia a una historia que articula actores dispares. Así, tanto las virtudes como los peligros de la nación dependen de cómo se dé su ambivalencia.

Para Homi Bhabha (2010), la ambivalencia de la nación, es la narración con la cual construimos el campo de significados (ideas o conceptos que nos dicen algo a nosotros) y símbolos (materialización de esa idea en algo visible o palpable), vinculados con la vida nacional. La narración es lo que trasmite un sentido de lo nacional, podríamos decir que la narración, para este

autor, es el discurso que se tiene sobre lo que nos vincula con otros y nos hace pertenecientes a la nación.

Considerando la nación como una elaboración cultural ambivalente, se puede preguntar entonces, ¿La narración pueden ser producida desde lo que hoy conocemos como redes sociales?

6.5. Lo pedagógico y lo performativo en lo narrado

Si ligamos las abstracciones preliminares, con el fenómeno digital para el comportamiento y la discusión de los actores contemporáneos, y articulamos de cerca el alcance de las redes sociales, junto a los procesos de difusión de información, el entretenimiento y la interacción dada en la agrupación de los estudiantes y la escuela, cabría preguntarse sí, ¿podrá problematizar la forma en que se piensa la nación colombiana a partir de las redes sociales, sobre todo, en los contextos escolares?

Esa pregunta, para nosotros, tiene dos formas posibles de ser abordada: primero, como una vía donde las fronteras, las fracturas y las fugas de la escritura metafórica de la nación, se encuentran en la inestabilidad del significado del lenguaje, y se representan hoy, bajo el marco de las identidades y las diferencias nacionales. Y en segunda instancia, se puede retomar desde la tensión que sitúa Bhabha en lo pedagógico y en lo performativo, afirmando que, en la producción de la nación como narración, hay una escisión entre la temporalidad continuista, acumulativa de lo pedagógico, y, la estrategia repetitiva, recursiva, de lo performativo (Bhabha, 2002, p. 184).

En esas dos consideraciones, vemos como hay una especie de disputa por la autoridad narrativa entre la representación pedagógica y performativa de las identidades, y, las diferencias.

Lo pedagógico Rodríguez (1999) lo concibe como el ensayo de representación total de una forma de identidad transmitida en lo nacional y lo performativo como “las fisuras por las cuales la

narración se mueve de un significado estable hacia los conflictos producidos por su continua dispersión” (Rodríguez, 1999, p. 80):

Por ejemplo, es importante dar cuenta de cómo la narrativa de una nación invoca al pueblo como depositario del poder político, mientras lo excluye a través de la creación de nuevas formas de diferenciación social y cultural, esto es, ofreciendo el saber cómo un bien público y al mismo tiempo restringiendo su acceso a través de discursos sobre los objetos que implican una cierta educación para apreciarlos. (Rodríguez, 1999, p. 80).

La pretensión pedagógica de la narración de la nación se enmarca en la producción, selección y exposición masiva de ciertos artefactos o mecanismos de la cultura política, para designar identidades y diferencias en la comunidad imaginada y, en últimas, soportar lo imaginado en una legitimidad emocional narrativa. En tanto, lo performativo de la narración de la nación, se ubica en las fracturas, la fisuras y fragmentos de las identidades y diferencias de esa narrativa y producen, seleccionan exponen lo performativo, pero a la vez, negocian, traducen, borran o movilizan lo pedagógico.

Las redes sociales se mueven en ese camino de lo pedagógico y lo performativo, haciendo de sus contenidos y narraciones, elementos totalizantes de la cultura política hegemónica de la comunidad imaginada y narraciones de las fracturas, fisuras y fragmentos de las identidades y diferencias, quienes aparecen en su condición más productiva, subordinando, difundiendo o reproduciendo, produciendo, creando, imponiendo o guiando (Bhabha, 2010).

Es en este planteamiento donde, problematizar la forma en que se piensa la nación colombiana en las formas, contenidos y lenguajes de las redes sociales, toma notabilidad para “dar cuenta de las temporalidades donde se inscriben esas comunidades imaginadas, así como las

ambivalencias y mecanismos empleados en la tarea de narrar una nación” (Rodríguez, 1999, p. 80). Y eso, de manera transversal, discurre por las representaciones del género, la clase o la etnicidad, en donde se han normalizado las identidades y diferencias.

No se alude que las disputas entre lo pedagógico y performativo sea un fenómeno propio de la aparición de las redes sociales, o que pertenezca únicamente a los márgenes de la virtualidad, Rodríguez (1999) define acertadamente que, la nación colombiana empleó y emplea estrategias pedagógicas para educar a la población en función de la cultura política de la comunidad que ha sido imaginada.

Esto no quiere decir que la nueva nación colombiana no empleó más adelante sus estrategias pedagógicas para educar a la población en torno al pasado heroico de la independencia, ni ejerció sus poderes gubernamentales para la educación de la población en las nuevas conductas civiles, sino que buscó reconocer, precisamente por la situación conflictiva de los criollos, que su relato de nación, más que una narración compartida por los grupos sociales de la nueva República, facilitó el control de la diferencia interna (mestizos, mujeres, negros e indígenas) y la inserción del nuevo estado en las condiciones imperantes del capitalismo moderno (Rodríguez, 1999, p. 80).

Por eso es clave considerar la forma en que se piensa la nación colombiana en un momento donde sus habitantes establecen, producen, median o reproducen gran cantidad de sus relaciones personales, sociales, económicas, políticas y culturales en las redes sociales. Esa consideración debe pasar por reparar las puntualizaciones que sugiere Bhabha, teniendo en cuenta, las disputas entre lo pedagógico y lo performativo.

En este sentido, toma más trascendencia cuando se piensa lo pedagógico y lo performativo desde el campo educativo de la población colombiana, especialmente al preguntarnos, ¿qué tipo de disputas, problemas y retos aparecen en lo pedagógico y lo performativo cuando se asocian esos dos elementos al saber escolar o, mejor aún, a la idea de nación que se vuelve enseñable?

De tal manera, situar las disputas, dificultades y retos de pensar lo pedagógico y lo performativo de la narración de la nación que se vuelve enseñable en la era de la inmediatez, la información y la comunicación, es el lugar analítico al que quiere llegar esta propuesta investigativa. Mejor aún, volver esa pregunta un problema construible, debatible y analizable, es el proyecto que alienta este trabajo de grado.

6.6. De lo pedagógico y lo performativo a las redes sociales

Para comprender la relación establecida en el presente trabajo, entre nación – narrativa - educación, se mencionarán tres apreciaciones que alimentaron la construcción del problema de investigación pero que, por su diversidad, complejidad y porque el objetivo del trabajo es otro, no serán desarrolladas de manera extensa.

La primera apreciación se articula a la posibilidad de debatir, complejizar y negar la idea de que en la actualidad el ser humano se justifica por valores superficiales, débiles y transitorios por su continua relación, en condiciones cibernéticas de existencia, con los aparatos tecnológicos. Bajo este argumento, las redes sociales se leen como un espacio de detrimento intelectual, político y cultural, cuando se piensa en sus contenidos, usuarios y posibilidades.

En contravía a esa simplificación, las redes sociales no son pensadas en ese supuesto de inmaterialidad perniciosa y en la aparente superficialidad de sus formas, modos y medios, sino, en la complejidad de su usos, trascendencias y posibilidades, principalmente, en la consolidación de

imaginarios, aspiraciones y acciones de sus interlocutores. De esa forma, como es uno de los propósitos del trabajo de grado, en las redes sociales, podemos considerar que circulan constantemente distintas narrativas que configura lo que hemos asumido como ‘la nación colombiana’.

La segunda apreciación proviene de los trabajos descritos en el balance que se hizo a modo de estado del arte. Allí se observa la poca problematización de la nación como saber escolar, su poca vinculación a los nuevos contextos de los estudiantes en la transversalización de las redes sociales, principalmente, en la mayoría de ámbitos significativos de sus vidas, y, en menor medida, la poca información de la visión que tienen los estudiantes de la nación antes de cualquier ejercicio de investigación o intervención.

Algunos ejemplos, pueden rastrearse en el trabajo de Castro y Smith (2011), en el cual la nación se ve como un terreno definido en la escuela pública, y se reduce su enseñanza a la observación de leyes y reformas escolares procedentes de la institucionalidad. Tampoco aparece una preocupación por la percepción que tienen los estudiantes frente a la nación, en sus experiencias previas a la intervención de los autores.

Otro ejemplo que podemos situar es el caso de Beech y Larrondo (2013) que señalan en su trabajo, la importancia de la construcción de sentidos, enlaces y vínculos de la pertenencia a lo nacional de los estudiantes, desde las identidades y otredades de la nación. Sin embargo, aunque el trabajo asume las relaciones que establecen los estudiantes con lo nacional, el eje central de su investigación pasa exclusivamente por el sentido de pertenencia a la nación, pero no por lo que entienden los estudiantes de ella, ni por sus representaciones. Solo asumen una inquietud asociada con la aceptación, o no, de las emergencias ambivalentes de su narración, y no contemplan las

representaciones de los estudiantes respecto a la nación, porque solo centran su atención en los vínculos que se tejen con el discurso de lo nacional.

El último ejemplo está en lo que Pérez (2012) trabaja sobre la nación, en clave de la identidad nacional y los sentidos que los jóvenes tienen sobre su nación. El autor define el sentido de pertenencia a la nación como el compromiso que asumen los jóvenes en proyectos conjuntos de beneficio común, que se limitan a la vinculación de los jóvenes en los procesos de la nación, y su conocimiento del Estado y, sobre todo, a la confianza que representan sus instituciones. De nuevo, el trabajo parece dejar la nación como algo ya establecido, sin riesgo latente de cambio en su significación y sin la facultad de ser producido por la narración que los mismos jóvenes pueden hacer.

La tercera apreciación que se tuvo en cuenta para la construcción del problema y las dimensiones del trabajado de grado se sostiene en el acceso de los adolescentes y jóvenes a un sinnúmero de posibilidades para su entretenimiento, información y conocimiento. La comprensión de las redes sociales como algo complejo que produce, reproduce y moviliza discursos y representaciones, debe ser un punto para ser analizado, observado y problematizado.

6.7. Apuestas de lo performativo en la narración de la nación

El uso de las redes sociales requiere de procesos de subjetivación en el que se asumen distintas características, necesidades, intereses y maneras de expresión. Si se pone en diálogo ese uso de las redes sociales, con lo que hasta ahora se ha detallado sobre la nación y su narración, no podemos admitir la política de un cambio radical en la comprensión de su situación, al menos, sin una contradicción performativa en la producción y reproducción de estos medios. La idea de nación que emerge actualmente en el escenario de las redes sociales, parte en una forma política performativa (Butler, 2009) en donde se relacionan el lenguaje y la política.

El concepto de performatividad política surge en el contexto de la inmigración forzada, el desempleo, la falta de vivienda, la ocupación del territorio y las formas contemporáneas de conquista (Butler y Athanasiou, 2017), para las que se rotula una desposesión que acaba potenciando una condición performativa. Al ser afectados, los desposeídos o los sin-estado (Butler y Spivak, 2009) actúan desde la condición de injusticia.

Para explicar mejor la relación de causalidad entre la política performatividad y la emergencia de las dinámicas sociales que se origina en los espacios preformados por los desposeídos, quienes aparecen negociando, traduciendo o borrando las narraciones que los conquistan, los desposeídos o los sin-estado, entran en el discurso normativo para subvertirlo y, en la emergencia de las dinámicas contemporáneas de conquista, hacen aparecer la performatividad política.

Butler y Spivak (2009), repararon sobre esa condición performativa refiriéndose a las implicaciones de pensar el estado-nación en el cuadro del tiempo reciente. Los cuerpos reunidos en la calle¹¹ performan la vida política. Así, la protesta corporal, en un contexto de maximización de la vulnerabilidad de ciertas poblaciones, ha de entenderse como una forma de crítica hacia la falta de protección.

La performatividad se entiende como un acto de aparición y de interpelación a la normatividad que excluye la representación de los desposeídos nacionales, en donde se excluye, o normatiza su representación, a unas formas, modos y medios determinados. Si lo pensamos en otras palabras, la performatividad posibilita a esos desposeídos de lo nacional, aparecer en lo público y representarse en relación con la narración que potencian y agencian de sí mismas.

¹¹ Butler y Spivak (2009) piensan esa aparición de los cuerpos en la calle, por ejemplo, cuando el himno nacional de los Estados Unidos es cantado en español durante el gobierno de Bush.

El ejercicio performativo, entonces lo podemos entender como el derecho a la aparición, que en palabras de Butler, es una reivindicación corporeizada de una vida más vivible (Butler 2009). Es el reclamo del espacio público como acto performativo.

Un ejemplo de ello es cuando los cuerpos se congregan en la calle (Butler y Athanasiou, 2017), en una plaza, por varias avenidas del país, o frente al espacio físico de alguna institución, también, en otros espacios públicos - físicos, o virtuales, con una o varias tendencias por redes sociales, en el que se usan constantemente imágenes y videos que circulan y señalan situaciones concernientes a lo nacional y coyuntural, y que actúan como medio de identificación de otras narrativas, tal como como podría ser el caso de los ‘memes’.

La aparición de los memes por las redes sociales con narrativas no normadas, y con las particularidades y características propias de la virtualidad, puede provocar, dependiendo la intención, la construcción de un derecho plural y performativo a la aparición, que afirme e instale al cuerpo en medio de función expresiva y significativa. Los memes podrían reclamar para el cuerpo, dependiendo la situación, condiciones económicas, sociales y políticas que hagan la vida más digna, más vivible (Butler, 2009), de manera que ya no se vea afectada por las formas de representación impuestas.

Las representaciones corporales en el campo virtual, concretamente las redes sociales, logran modificar las nociones en las que se consiguen interpretar lo público y lo privado, para poner entre dicho, las situaciones del derecho en el terreno donde lo político, lo público y lo privado se articulan en la producción, reproducción y movilización de la narración de la nación.

Estas acentuaciones se interrelacionan en la insistencia de cuerpos, que, en su posición colectiva, pueden organizarse sin y en contra de la jerarquía, negándose a ser desposeídos en la disputa de la narración de la nación. Esa complejidad que se propone del derecho a la aparición en

la virtualidad con los memes, choca con los grandes discursos que tratan de definir y encasillar lo que deben pensar los desposeídos de la nación y su representación.

¿Qué cuerpos pueden hacer su aparición en la narración de la nación que hoy se representa? Diríamos que, haciendo una lectura de los memes desde Butler como referente, la aparición de los memes, como movimientos sociales en la virtualidad, es una defensa de la aparición pública y, a la vez, es una forma de resistencia performativa hacia las formas contemporáneas de exclusión, que se dan, en las luchas de narrar la nación en el espacio público.

La significación del sentido de la nación, que en apariencia es un problema de lo privado, pasa a convertirse -en el meme como derecho a la aparición- en problema público. En pocas palabras, saca a la nación de su forma de institucionalización de la vida, y la pone en su forma más ambivalente, en la construcción y búsqueda de su narración.

En síntesis, pensar la nación desde la relación entre narración y otras formas de representación en los memes, de algún modo, es entender la concepción que tienen los jóvenes y los adolescentes sobre la idea de nación. Lo anterior termina siendo una preocupación por la narración que se da en las alteridades, estas alteridades que se representan a través de las rupturas emergentes de la estrategia de unidad narrativa de la nación como una idea fija en el tiempo.

La nación como narración performada, será capaz de representar las formas en las que las alteridades aparecen en lo público, interpelando lo producido, reproducido y movilizado en los discursos normados. La nación como narración de las alteridades históricas, en una condición de performatividad, da cuenta de la lucha política por la representación de esas alteridades, pero ahora, esas luchas se ven trasladadas a una posición más ambivalente de narración pública: las redes sociales.

6.8. La formación nacional de alteridades como narración

La configuración de la nación y su narración implica la definición de fronteras físicas, políticas, ideológicas y culturales (Segato, 2007) En este sentido, para la idea de nación colombiana fue necesaria una imposición física, política, ideológica y cultural que marcara las diferencias con el otro y los otros. Estamos diciendo con eso que la formación nacional de alteridad reflexiona sobre los procesos de otroficación, racialización y etnicización (Segato, 2007) en el interior de los márgenes nacionales, pero, a la vez, fuera de ellos.

¿Pero cómo leer las alteridades históricas en línea de nación? Para Segatto (2007), las alteridades nacionales se conforman por los grupos sociales cuya manera de narrar y aparecer como el otro y los otros obedecen al contexto nacional e histórico de una sociedad que los formó como una otredad.

La propuesta de Segato (2007) hace una diferenciación analítica en dos planos: por un lado, las identidades políticas transnacionales que responden a la agenda política global de los países centrales, por otro, las alteridades históricas fruto de la convivencia narrativa de la historia nacional. Esta diferenciación, logra hacer notoria la posibilidad de doble otrificación en la configuración de la identidad, sintiéndose otro, fuera de las fronteras nacionales y viéndose como otro, al interior de sus fronteras nacionales y características locales.

En ese sentido, cuando nos referimos a raza, etnicidad, clase, religión, opción religiosa, elites, o estado, y el curso del género con todos ellos (Segato, 2007), estamos haciendo referencia a los otros, las otras y les otros¹² que, en el caso de la narración totalizadora de lo nacional, se formaron como alteridades de esas narraciones. Cada nación va organizando a los otros, las otras y les otros,

¹² Se incluye “les otros” porque la formación nacional de alteridades -añadimos nosotros- ha narrado formas binarias, normadas y excluyentes de ser nacionales.

en función a su narración hegemónica de lo nacional, y esos otros, esas otras y esos otros, se van organizando en función a cada país.

Por ejemplo, si hablamos de mujeres indias, negras o blancas no es lo mismo localizarlas en Colombia que en Argentina, tampoco es igual en Argentina hablar de india, negra o blanca que en Brasil. No pasan por la misma representación pública en sus países. Tampoco por los mismos ejercicios de discriminación y exclusión. Incluso su vocabulario, o mejor, la palabra que se ha designado para definir su diferencia e identidad tampoco tiene el mismo significado en otros países al igual que en Colombia. Si se dice indio o negro en otros países puede llevar a malentendidos (Segato, 2007) y malinterpretaciones.

Cuando se cruzan las fronteras nacionales

(...) hay una variación del cómo se leen las nociones de criollo, indio, negro, blanco, miembro de la elite, metrópoli, protestante, católico, santero, etc, y los contenidos, valores, signos que los son atribuidos en cada región y nación es demasiado grande. (Segato, 2007, p. 29).

Es por eso que Rita Laura Segato (2007) llama formaciones nacionales de alteridad, a los humanos que resultan de ese proceso de fractura y fuga de la representación de lo nacional y enfatiza en su emergencia situada en la localidad y en la nación.

¿Pero cuál es la representación de los otros, las otras, les otros de la nación? Para Rita Laura Segato se da en una especie de documento híbrido y contra-hegemónico de inclusión discursiva (2007). A la vez que, en ese documento, se ven percibidas como divididas por un guion “guionizado”, y participan de la nación desde su pertenencia a ese segmento. De eso se trata en últimas, de distribuir y atribuir funciones, papeles y valores, en igual medida que, producir

funciones, papeles y valores en una forma de aparición: una condición performativa propia de la narrativa ambivalente.

Las alteridades nacionales se cuelan por las fracturas y fisuras de la representación hegemónica y, como identidades políticas de nuestro tiempo, se relacionan indirecta o directamente con las redes sociales. ¿Cómo aparecen las alteridades nacionales en las redes sociales y de qué manera esa forma de aparición da cuenta de un modo de narrar la nación?

6.9. A modo de cierre analítico

Después de explorar un poco las distintas apuestas para trabajar la comunidad imaginada que se piensa así misma como nación, es indispensable concluir y sintetizar con los aportes que tienen esas posturas teóricas y analíticas en el problema del trabajo de grado.

La narración de la nación será aquella trama por la cual construimos el campo de significados (ideas o conceptos que nos dicen algo a nosotros) y símbolos (materialización de esa idea en algo visible o palpable) que se vinculan con la vida nacional. Si decimos que la narración es el discurso que se tiene sobre lo nacional, también podemos decir que ese discurso sobre lo nacional está dando cuenta de un proceso de significación cultural (Bhabha 2010) que evoca la trama de una narración de un grupo de personas.

La representación de esa narración es la apariencia de las distintas formas, modos y medios que tiene la narración para proyectarse en algo que sea comunicable para todos y todas. Lo esencial dice Bhabha (2010), está en poner atención en las formas, modos y medios que tiene la narración de la nación en sus procesos de representación. Sin embargo, dice el autor, tiene que verse esa representación en sus contradicciones constitutivas.

¿Qué formas, modos y medios tiene la narración de la nación para proyectarse en algo que sea comunicable para todos y todas?

En las redes sociales acontece la discusión pública y colectiva, mientras se está escribiendo. Lo que hay detrás de un tweet, una publicación en Facebook o un meme, es un texto escrito que da cuenta de todas nuestras interacciones y cumple con ser una dimensión de la realidad en la que se representan los avatares de lo público y lo privado, de lo pedagógico y performativo, de lo cotidiano, lo político, lo ideológico y lo cultural.

Las redes sociales no son la representación de lo real, son la búsqueda de esa representación en formas, modos y medios tan inverosímiles y comunicantes como las novelas, los periódicos, los mapas, los censos y los museos eran para Benedict Anderson. El meme o, mejor, los memes, parecen estar a la cabeza de todas las formas, modos y medios de representación colectiva en un momento donde, la virtualización de la vida está en pleno proceso de expansión y consolidación. Los memes se producen, reproducen, replican y difunden para expresar gráficamente casi todos los asuntos, ya sea la trivialidad menos significativa, hasta el debate más compulsivo.

La narrativa de la nación busca en las redes sociales un lugar para representarse, proyectarse y difundirse en el espacio común virtual como la nueva plaza pública congregante de lo político, y en el meme encuentra una posibilidad para su representación y promulgación.

La idea de nación imaginable y narrable se articula al presente y a quienes se preguntan por su significación como imagen de identidad y diferencia. Lo pedagógico y lo performativo, en la narración y las redes sociales, pasa por lo que es negociable y traducible, producible y reproducible en las representaciones simbólicas de nuestro tiempo, como es el caso de los memes.

Las posibilidades del derecho a la aparición en esos memes, como práctica cultural, muestran lo performativo de la narración de la nación. Las alteridades nacionales formadas por esas narraciones se disputan la representación de su condición de alteridad y los memes transitan en esa disputan produciendo, reproduciendo y movilizando discursos, tensiones y oportunidades.

7. Nación, memes, redes sociales y escuela

7.1. Nación y narración

La búsqueda de representación de la narración se proyecta en algo comunicable para los que entran en contacto con esa narración. Los memes son una forma, modo y medio que tiene esa representación para volverse producible, reproducible, difusible y móvil para los que la producen, replican, difunden y movilizan en su tiempo, en relación a las posibilidades tecnológicas que se tienen y a los niveles de abstracción discursiva que se han ido virtualizando.

Si los memes son la virtualización de las narraciones inscritas a la idea de nación, este apartado reflexiona sobre los alcances analíticos del meme como preocupación académica y repara en la articulación posible entre memes, redes sociales y escuela.

Para tal propósito es necesario volver sobre las ideas de Homi Bhabha (2010) sobre nación y narración. La nación debe tomar la palabra de su existencia, pero no como mero ejercicio discursivo en la aplicación de su lenguaje y retórica, sino en la narración de la nación que toma la palabra de su existencia y guía el argumento, a una dirección no totalizante de las localizaciones de sentido.

Como Bhabha señala, el valor positivo de la nación yace en desplegar la amplia diseminación a través de la cual construimos un campo de significados y símbolos asociados con la vida nacional (2010), y desde ahí, orientar aproximaciones alternativas significantes en la emergencia de su ambivalencia.

Por eso para el autor,

Estos abordajes son valiosos en la medida en que dirigen nuestra atención hacia aquellos resquicios de la cultura nacional fácilmente oscurecidos, pero altamente

significantes desde los cuales componentes alternativos de los pueblos y capacidades analíticas oposicionales pueden emerger – la juventud, la nostalgia cotidiana, nuevas etnicidades, nuevos movimientos sociales, la política de la diferencia –. Ellos asignan nuevos sentidos y diferentes direcciones al proceso de cambio histórico. (Bhabha, 2010, p. 14).

¿A qué se hace referencia cuando se vincula la cultura nacional oscurecida con un gran campo de significados y símbolos en la emergencia de la ambivalente narración de la nación? Concretamente se hace referencia al proceso de articulación de elementos donde los significados son parciales y, conectándose a la performatividad del lenguaje en las narrativas de la nación, se traduce en la imagen que percibe los efectos culturales de la nación. Con eso la nación puede ser producida en los significados y articulada en los símbolos de sus elaboraciones culturales, tomando poder y forma en la cultura nacional que la narra, la lee y la interpreta.

En síntesis, al dotar de diferentes localidades de sentido a la narración de la nación, se traza un camino multiacentuado¹³, porque es una realidad ideológica de cruce de acentos, en que el signo, permanece como algo vivo, móvil y capaz de evolucionar (2010). Si nos detenemos en este punto y aceptamos que la narración de la nación se produce, reproduce y se moviliza en las redes sociales utilizando a los memes como elaboración cultural y como realidad ideológica, tendríamos la siguiente observación:

Cualquier injuria puede llegar a ser elogio, cualquier verdad viva inevitablemente puede llegar a ser para muchos la mentira más grande. En las condiciones normales de vida social esta contradicción implícita en cada signo ideológico no puede

¹³ Bhabha utiliza el término desde la lectura que hace de Voloshinov (1992).

manifestarse plenamente, porque un signo ideológico es, dentro de la ideología dominante, algo reaccionario y trata de estabilizar el momento inmediatamente anterior en la dialéctica del proceso generativo social, pretendiendo acentuar la verdad de ayer como si fuera la de hoy. (Voloshinov, 1992, p.50).

En otras palabras, las caras del lenguaje en el que se construye el discurso de la nación es de fisonomías multiacentuadas con significados parciales, que, proponiendo disputas sobre su sentido y significado, asume lo nacional. En los memes esa suerte de fisonomías multiacentuadas se acopla al repertorio de formas y publicaciones discursivas personales.

Bajo este esquema analítico, se puede añadir brevemente que la relación de producción y articulación discursiva de lo nacional en los memes va generando nuevas formas narrativas y nuevos espacios narrativos donde la gente se relaciona, se comunica y se siente nacional.

Centrados en la aceptación conceptual que se propuso, reencontrémonos con la siguiente pregunta: ¿de qué manera se produce, se amplía y se moviliza la narración de la nación al compartir, reaccionar o comentar un meme por las redes sociales?

Sin embargo, la pregunta anterior merece detenerse en una consideración previa ¿es posible entender a las redes sociales como mecanismo articulador de la narración de la nación que se produce, amplía y moviliza en los memes? En otras palabras, la pregunta indaga sobre la posibilidad de rastrear a las redes sociales como un medio articulación entre el meme y el lector del meme, pero no solo como un medio articulador, sino como aquel espacio que proporciona las herramientas necesarias para que ese meme tenga viabilidad, vitalidad y permanencia.

7.2. Hacia una breve conceptualización de las redes sociales.

Las redes sociales han ocupado la tinta teórica y metodológica de las Ciencias Sociales en los últimos veinte años (Torres, 2015) y los trabajos iniciales encontraron una tendencia a la democratización de las relaciones políticas humanas.

Según Torres (2015) se pueden ubicar algunos autores:

Rheingold (1993), el cual sostenía que los nuevos sistemas de comunicación estaban democratizando las tecnologías usadas para intercambiar ideas, movilizar al público y reforzar el capital social. Por su parte, Grossman (1995) anticipaba que las oportunidades de acortar la distancia entre gobernados y gobierno se podrían dar usando la nueva tecnología de comunicación. A su vez, Negroponte (1995) y Dertouzos (1997) creían que la democracia virtual prometía una amplia gama de maneras de lograr que los usuarios se convirtieran en voces autorizadas en un mundo digital; otros como Budge (1996) afirmaban que la red facilitaría la democracia directa y, en la misma línea, Norris (1999) anticipaba que el uso de la red favorecerá y alentará nuevas formas de activismo político. (Torres, 2015, p. 2).

Con ese primer balance que se reseña, las redes sociales (sin entrar aún a desarrollar a las redes sociales como mecanismo articulador de la narración de la nación) figuraban como un prototipo diferente para la participación política, alejándose significativamente de las actividades comunicacionales convencionales. La red prometía nuevas formas de comunicación horizontal y vertical que facilitarían y enriquecerían la deliberación en la esfera pública (Torres, 2015).

Algo que es importante resaltar, es que la mayoría de esos trabajos se ubican en los inicios del uso masivo de Internet y las primeras apariciones de las redes sociales. Las pretensiones de comunicación horizontal en la Internet que resaltan los autores no estaban al tanto de la aparición de un problema mayor: las direcciones de la Big-Data.¹⁴

Por desarrollar un poco esa hipótesis, la Big Data se ha expuesto en la última década como un nuevo carácter en que, la comunicación, la información y el análisis de datos, pasan a ser interpretados por las esferas metafísicas de tres filtros esenciales: velocidad, volumen y variedad.

Los vídeos, las fotos y los textos pasan a ser descifrados y decodificados por algoritmos de la inteligencia artificial, con el objetivo de obtener toda la cantidad posible de información y atención posible de quién ve los vídeos, las fotos y los textos. El problema de la Big Data se vuelve latente cuando crea o influye en la regulación de tendencias, modas y gustos de los usuarios de las redes sociales.

La consideración de la Big Data, toma trascendencia en un momento en que el mundo parece estar confundido en función a la cantidad de sucesos que día a día llenan las páginas de los periódicos y los noticieros de los grandes canales de comunicación, la sociedad y la comunidad académica no logra explicar lo que hay detrás de esas compulsiones mediáticas, pero como la novedad son las redes sociales y lo digital, se decide poner la explicación allí y se dice que se tienen problemas sociales y polaridades políticas porque tenemos redes sociales.

Ahondando en una conceptualización más compleja, el discurso de la manipulación de los medios de comunicación, la Internet y las redes sociales, muestra todas sus tensiones. Si bien

¹⁴ Para profundizar esta observación, véase: Anegelis, C (2016). *La opinión pública entre la razón y el control social. Una actualización en la era del Big Data*; Tapia, E. (2018) *El uso del Big Data en los estudios de opinión pública*.

es cierto que las redes sociales tienen influencia en las voluntades de la civilización, son también reflejo del inconformismo social en un contexto neoliberal.

Dando vitalidad a los argumentos de los autores referidos por Torres (2015), las redes sociales funcionan como un mecanismo de participación y de confluencia de opiniones y pensamientos relacionados con la cultura, lo económico, lo social y político, en ocasiones lo religioso, demostrando así, los diferentes extremos que conforman las estructuras sociales.

Sin embargo, para el caso nuestro trabajo, la tensión entre la democratización lograda por el uso de las redes sociales y, el control que se le da a las redes sociales y la Internet por medio de la Big Data, no es el punto nodal de la discusión, aceptamos que existe dicha tensión, pero el foco no se debe limitar en negar la existencia de la primera para privilegiar en análisis de la segunda, ni en posicionar una sobre la otra. Por el contrario, como ejercicio tensionante, entendemos que estamos inmersos en esa situación, tenemos redes sociales y por más que se quiera, en las dinámicas de la actualidad, es casi imposible desligarse de esa situación, del estar ahí.

Es decir, al estar sumergidos en la tensión, no vale la pena, bajo esta óptica, desplegar y extender los privilegios a la democratización, ni atender a la ya conocida crítica de control de las redes sociales, se trata es del acontecer temporal en su devenir, el acontecimiento de las redes sociales que hacen verdadera la situación. Se trata así de una noción problemática, por cuanto se halla siempre en tensión: el acontecimiento es irrupción novedosa (Esperón, 2018).

En algunos casos, los extremos que las configuran se expresan de manera hegemónica, y en otros casos, se crean rupturas de sentido en el modelo. Lo que sucede con las redes sociales, y los efectos que genera, es lo que nos interesa observar.

Las redes sociales visibilizan, narran, cuentan y vuelven metáfora la vida social. Los formatos, los modos y los medios en los que las redes sociales narran lo que cuentan varían de acuerdo con la especificidad de cada red, al contenido del mensaje y al narrador. Las narraciones en las redes sociales se mueven entre las coyunturas del presente, los ecos del pasado y las proyecciones de futuro, ejemplos tenemos varios: la primavera árabe viralizada por Twitter, la incidencia de las cadenas de WhatsApp en el plebiscito perdido y la falsa idea del “castrochavismo”, el triunfo de Bolsonaro en Brasil, con memes y cadenas de WhatsApp que hablaban del fantasma del socialismo del siglo XXI y de Venezuela.

Bajo ese escenario problemático, las redes sociales, se vuelven un agente en el que se condensan e intensifican las relaciones sociales de los actores sociales y sus instituciones, pero de manera paralela, las redes sociales condensan y representan las nostalgias individuales de quienes las usan. Ahí, se establece un diálogo, a veces conflictivo, de los intereses entre mayorías, minorías, la producción y propagación de la información y la comunicación, que pasa por todo ese espacio virtual, dependiendo de las dinámicas y la jerarquización de sus resultados.

En las redes sociales, existen jerarquías que determinan la estructura y el comportamiento de las movilizaciones sociales y las protestas políticas. Al entrar al detalle de las interacciones entre los actores que se manifiestan sobre tal o cual cuestión mediante alguna plataforma de red social, nos damos cuenta de que existen actores centrales y secundarios, actores puente, etc. y que cada uno cumple una función en la estructura de red; de que algunos de estos tienen un factor de influencia más amplio y contundente que los otros a partir de una serie de variables, y que dicho factor puede o no ser predeterminado o meramente accidental. (Watts, 2007, citado en Tobel, 2015, p. 3).

Las redes sociales como mecanismo articulador, adquiere así, características teóricas de análisis y, líneas metodológicas para su comprensión, porque se configura la dimensión de relaciones y tensiones de las prácticas sociales y culturales de sus interlocutores. Así, "el dispositivo es un lugar de interacciones entre tres universos: una tecnología, un sistema de relaciones sociales y un sistema de representaciones" (Ferreira, 2007, p. 5).

Esta triada se convierte en una mezcla estructurante de dos columnas: una donde lo tecnológico habla de las innovaciones y la manera de comunicarse, y otra, donde el sistema de representaciones se vuelca a comprender el contexto y lo que se trata de comunicar. Es así como las relaciones sociales se ven mediadas por estos dos referentes, usando elementos del lenguaje y la cultura.

7.3. De las redes sociales a los memes.

Entender entonces las redes sociales como un mecanismo articulador de diálogos y conflictos de distintas esferas humanas, lleva al análisis de la caracterización en el que ese proceso se fiscaliza a partir de las manifestaciones sociales representadas en las redes sociales.

Esas manifestaciones, como prácticas culturales, para nosotros se dan en los memes, porque permean la mayoría de los contactos sociales se producen, se median o complementan por las redes sociales. No hay que ir muy lejos para ver que en cada red social hay diariamente una aglomeración de memes con distintas acentuaciones, modulaciones, intenciones y públicos. Cuando las redes sociales se vuelven compartidas en el espacio físico, cuando una persona le muestra el celular a otra es para -en la mayoría de los casos, no todos- mostrar, indicar o sugerir un meme.

Los memes se han vuelto parte del agror cotidiano, sin distinción de públicos y sin privilegio de accesos. Convocan distintas reacciones, ya sea de jocosidad, aceptación, rechazo o enojo; movilizan indignaciones, reivindicaciones y demandas; visibilizan situaciones, acontecimiento y personajes, amplían reconocimiento, popularidad y tendencia; y personalizan comunidades, imaginarios y narraciones.

La representación de las narraciones de la nación es la que moviliza y congrega a una comunidad imaginada a reconocerse como tal, los memes funcionan como la fiscalización de las narrativas asociadas a lo nacional produciendo, reproduciendo y movilizandod discursos sobre la nación.

7.4. Hacia una reconstrucción del meme como algo analizable

Los memes transitan en la representación de lo que se quiere narrar de una sociedad en sus múltiples esferas y según se compagine el texto y la imagen utilizadas para su proyección, se espera que resulten comunicables, entendibles y compartibles para quienes los leen. Paralelamente, el meme obedece a unas fronteras locales, regionales y nacionales que lo hacen reproducible -o no- según sea el grado de legibilidad, comunicabilidad e identidad del contenido del meme y con su lector.

El meme es una especie de radiografía social que caracteriza a comunidades colectivas que buscan contar las experiencias personales y conjuntas en el estilo narrativo propio de su tiempo y posibilidad. El meme se vuelve la representación colectiva que omite la necesidad del texto largo en su forma escrita, y se reduce a una frase o palabra familiar para su receptor.

Empero, analíticamente, ¿a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de memes? Los memes pueden definirse como una proyección gráfica que transmite un suceso en forma de imagen seleccionada, modificada y transmitida de persona a persona en Internet (García, 2014).

Cuando se habla de meme también se hace referencia a la rápida propagación y consumo de una idea en particular propagada por las redes sociales o plataformas como 9gag, Facebook, Twitter, WhatsApp o Tumblr. La idea se vuelve masiva en la medida en que más memes sean producidos, más reproducciones reciban esos memes y se movilicen más opiniones, reacciones y noticias hacia los memes.

En la mayoría de los casos, los memes tienden a ser humorísticos y contagiosos, porque su impacto comunicativo va de la mano con burla. De ese modo, entre más gracioso tienda a ser, más será repostado o compartido, el humor de su contenido tiene que ver con una lectura diferente que puede hacerse de lo que está representado en él.

Figura 1. Meme Rappi Fuga



Fuente: (Facebook, 2019)

Por ejemplo, el meme que se muestra en la *Fig.1*, es vinculante con dos sucesos del contexto colombiano, y que, sin texto escrito, llevan al lector a una referencia en particular, a una situación específica y, en grado más importante, a la narración de algo narrable. El meme se vuelve comunicante porque contiene narrativas identificables con símbolos y arquetipos legibles en un contexto particular. La imagen de Aida Merlano, Rappi y el Junior de Barranquilla, por ejemplo, son identificables, reconocibles y legibles en una narrativa propiamente nacional.

En primer lugar, hace alusión a una *fakenews* que dio el título de campeón del fútbol colombiano, al Junior de Barranquilla¹⁵, afirmando que la Dimayor encontró un error en la alineación del equipo rival enfrentado en la final del torneo. Tal evento, hizo salir a la calle a todos sus hinchas para celebrar algo que no había pasado, ni existía. La imagen original tenía un hincha con la camisa del equipo. El segundo hecho, está relacionado con la fuga de Aida Merlano de una cita odontológica por la ventana del edificio. La excongresista posteriormente aborda una moto de domiciliario de Rappi.

En ese ejemplo vemos como las narrativas de lo representable adquieren forma, modo y medios, y se acomodan a una narrativa -o varias- que quieren contar, hacer visible o ironizar un -o unos- sucesos en concreto. En él se producen, reproducen y movilizan narrativas que la comunidad imaginada enlaza a referencias conocidas o, por lo menos, descifrables en función a la localización que le dan al meme al momento de verlo, compartirlo, comentarlo o rechazarlo.

Los memes mantienen su vitalidad con relación a la propagación masiva que recibe su narrativa en las redes sociales. Los memes no han sido estáticos al paso del tiempo, ni al uso continuo que se hace de él, año tras año, evoluciona la estética en la que es producido y

¹⁵ En el análisis de archivo se detalla la narrativa que produjo la creación del meme. Acá solo se utiliza como un ejemplo de lo que comunica.

reproducido, aunque su estructura básica siga siendo la misma: la imagen a la que se le quiere hacer una sátira o alegoría y un texto que la complementa

Cuando un meme se vuelve representativo adquiere el carácter “clásico”, “famoso” y “sobre utilizado”. Tanto así, que un mismo meme adquiere la mixtura y la capacidad de servir de representación para narrativas tan inconexas como equiparables. Algunos adquieren carácter propio y se les asigna una suerte de nombre que los vuelve identificables. *Trollface* (ver *Figura. 2*), *Succes Kid* (ver *Figura. 3*) *Novia Obsesiva* (ver *Figura. 4*) o *Aliens* (ver *Figura. 5*), por ejemplo, hacen parte de esos memes clásicos, famosos y sobre utilizados que adquirieron una identidad propia.

Figura 2. Meme Trollface



Fuente: (Google Imágenes, 2020)



Fuente: (Google Imágenes, 2020)

Figura 4. Meme Succes Kid



Fuente: (Google Imágenes, 2020)

Figura 5. Meme Aliens



Fuente: (Google Imágenes, 2020)

De manera análoga, tratando de indagar los orígenes del meme y las forma en que llegó a universalizarle, se encontró que los memes tienen un desarrollo conceptual de estudio que se remonta a la década de los 1990. García (2014), acuña el término “teoría memética” a los estudios, investigaciones y aportes desarrollados por Richard Dawkins (1993) y Susan Blackmore (2000). Ambos autores abordan los memes como cualquier cosa de la cual se hagan copias y las nombran como: replicadores. Además, resaltan que los memes son agentes activos y buscan propagarse y replicarse en forma similar a los virus (García, 2014).

Según la línea analítica que propone esta lectura de los memes, en el marco de la idea de teoría memética de Dawkins (1993) y Balckmore (2000), los memes son elementos de información cultural que se transmiten de manera masiva de gente en gente, pero con variaciones y selecciones según sea el público, la creación y la transmisión.

Para decirlo de otro modo, los memes son ambivalentes porque funcionan como dispositivo de producción, reproducción y movilización de algo comunicable, pero descifrable, leíble y entendible según sea su contenido, contexto y lector. La mayoría de los memes se construyen con narrativas cotidianas, políticas, sociales e históricas propias de la comunidad imaginada que se imagina como nación y solo llegan a ser interpretados y entendidos en los márgenes nacionales de esa comunidad imaginada.

En algunos casos, tal interpretación, depende del grado de significación que le de la comunidad imaginada a la producción, distribución y lectura de los memes y, a la vez, en los que puede localizar significaciones de sentido en las representaciones narrativas a las que hace referencia el meme.

Las narrativas asociadas a la idea de nación tienden a ser descifrables, leíbles y entendibles en la medida en que la comunidad imaginada imprima en los memes narrativas comunicables. La narración de la nación asume en el meme su capacidad más productiva (Bhabha, 2010), en la que impone, negocia, traduce, guía, subordina y restituye la búsqueda de representación de la narración de la nación. La ambivalencia del meme representa la ambivalencia de la narrativa de la nación y tensiona las caras la narrativa, en función de las angustias del presente, en la que busca hacerse visible y publicable.

El meme condensa la narrativa que la tensión del presente hace visible frente a la ambivalencia de la narración, y la vuelve una expresión reconocible en las comunidades imaginadas congregadas en las redes sociales. Como resultado, el meme es replicable en tanto la narrativa tenga la potencia de agrupar a la comunidad imaginada, ya sea desde la aceptación, burla o rechazo de esa narrativa con una replicación, reproducción, comentario o reacción.

Knobel y Lankshear (2007), se detienen en la potencia del meme para agrupar a la comunidad imaginada y la posibilidad de su difusión y multiplicación, señalan que la propagación de los memes obedece a su dimensión productiva y a la transmisión conexas de valores culturales. Los autores indagan las determinaciones que hacen viable la popularidad, éxito y duración y encuentran tres características básicas: fidelidad, fecundidad y longevidad.

Para los autores, los memes dependen de los espacios de afinidad que los hacen productibles y factibles, superando cualquier consideración del meme como una pieza estática y sobretexualizada aislada del lugar por el que circula, se difunde y se multiplica. Los memes hacen “parte de un conjunto de interacciones sociales y formas de lograr cosas o conseguir que se haga algo” (Knobel y Lankshear, 2007, citados en García, 2014, p. 5).

Como se ve en esa propuesta analítica, la narrativa expuesta en los memes produce ecos, efectos y lecturas que ponen de relieve en el espacio público virtual, hechos, fenómenos y circunstancias que pasan mientras se vuelven meme y ponen el foco de la conversación en la narrativa que asume, y se representa en las redes sociales como lo perceptible, decible y debatible.

La capacidad comunicativa de los memes depende de su intertextualidad compositiva, los memes utilizan recursos tan inverosímiles como comunes y reconocibles. Referencias a eventos masivos, errores públicos, intervenciones políticas, películas, series, novelas, juegos y vídeos virales de internet son algunas imágenes, textos y metáforas que integran la narrativa intertextual del meme. La comunicabilidad, afinidad, movilidad y viralidad del meme depende también de sus referencias.

En tal línea de referencia y comunicabilidad, Davison (2012), comenta que los memes son ante todo una falta de vocabulario descriptivo, porque su referencia y comunicabilidad se da

en la representación y comparación de su contenido a través de la retransmisión en las redes sociales.

“De esta manera, el ideal de un meme es el concepto o la idea transmitida. El ideal dicta el comportamiento, el cual en cambio crea la manifestación. “Si la manifestación es una imagen graciosa de un gato, y el comportamiento es el uso de un programa para hacerla, entonces el ideal es algo así como ‘los gatos son graciosos’ (Davison, 2012: s. p.)” (García, 2014, p. 3).

En tal sentido, los memes son ideas y conceptos que ganan ascendencia a través de la transmisión por la red, y se separan en tres niveles de comunicabilidad: manifestación, comportamiento e ideal.

La manifestación para Davison (2012) es un fenómeno externo, observable, en la narrativa representada por el meme, en palabras del autor, un objeto creado por el meme y que permite la configuración de la narración (García, 2014). Este comportamiento obedece a la acción tomada por aquél que lee el meme, y que permite variar de dirección según sea el grado de identificación con la narrativa a la que se enfrenta. Este ideal narrativo del meme es proporcional al concepto o la idea transmitida (García, 2014), es decir, el ideal funciona en la línea narrativa que integra el meme y que se representa, como narrativa, en él.

Para Davison (2012) el comportamiento del meme crea la manifestación, y este ideal del meme, crea el comportamiento. Es una triada de comunicabilidad que se balancea de un lado a otro, según la potencia de la narrativa y los alcances de la representación.

El método que utiliza Davison consiste, entonces, en identificar cuál de estos tres aspectos está siendo replicado y cuál está siendo adaptado, para así rastrear su

propagación por la Red y distinguir sus características, que son: su influencia -la cual según el autor puede ser centralizada o distribuida- y sus diferencias de comportamiento y replicación, que implican otras dos categorías, uso y vista. (García, 2014, p. 3 - 4).

Como vemos en esta breve revisión del meme como algo analizable, a la idea de la teoría memética se la han ido anexando toda una serie de consideraciones, posiciones e implicaciones analíticas que complejizan, categorizan y des-trivializan su estudio. Poco a poco, se van volviendo relevantes y necesarias las apuestas investigativas que se enfocan al examen de la producción, los usos y la propagación de los memes.

Los memes representan las narrativas que integran su contenido, y hacen que el conjunto de transmisiones y replicaciones culturales relacionadas a ellos, sean comunicables como cualquier otro fenómeno cultural. Los periódicos, las novelas, los museos y los censos se trataron como dispositivos propios de los fenómenos culturales que producían, reproducían, movilizaban y legitimaban un discurso ambivalente en la comunidad imaginada.

¿Qué continuidades o discontinuidades tendrían los memes frente a esos otros fenómenos culturales? ¿Es posible separar a los memes como algo no vinculado a lo analizado por Anderson? Sin entrar a responder de manera detallada esas incógnitas que merecerían una investigación amplia y explícita, los memes son representaciones culturales que condensan narrativas nacionales produciendo, reproduciendo, movilizándolo y, en algunas circunstancias, legitimando discursos de la comunidad imaginada que se reconoce a sí misma como parte de sí.

La intertextualidad propia de la composición de los memes cumple con los roles que los textos de los periódicos, las novelas, los censos y la iconografía de los museos, efectuaban en las comunidades imaginadas que fueron abordadas por Anderson. Los memes son el dispositivo de nuestra época que condensa las narrativas y articula las representaciones alcanzables en las formas, modos y medios de nuestro presente.

Los memes son la síntesis de la relación que existe entre la cultura, lo comunicable y las transformaciones sociales.

Para Danung y Holloway-Attaway (2008), hay una conexión posible entre los fenómenos culturales del pasado y los memes. Los autores valoran la vitalidad del meme en su diálogo entre lo verdadero y falso, lo realizado y lo realizable, lo perdurable y lo rechazable.

El meme se asume como verdadero si su duplicación se basa en la imitación; es decir, se convierte en falso cuando el meme no pasa por esa imitación. De esta manera, pese a la inmediatez e inmaterialidad física, el meme para los autores transita por los mismos espacios de legitimación que los fenómenos culturales del pasado. La producción y trasmisión cultural que se logra en su lugar de reproducción, ya sea en el museo o en el meme, está mediado en la dinámica de la cultura.

El meme no es productor de la realidad, es el lugar que representa la narrativa que quiere contar esa realidad. La nación adquiere la vitalidad de su narrativa en la emergencia del meme que produce y, comunica colectivamente lo imaginado y lo narrado en un formato inmediato, claro y atrapante.

Lo trazado hasta este momento reseña de manera muy transitoria las posibilidades del meme como algo analizable. Se parte de una lectura que considera toda una especie de teoría memética con relación a los memes y los primeros reparos, aportes y categorías de Richard Dawkins. Los memes pasan de ser considerados como simples replicadores de información cultural, a verse, valorarse y tratarse en agentes activos de producción, reproducción y movilización de narrativas representables de la narración de la nación.

7.5. Memes y escuela

Integrar a los memes en los márgenes ambivalentes de la narración de la nación, implica volver a lo planteado más arriba entre el momento pedagógico y el momento performativo. Las relaciones posibles entre memes y escuela se ubican entre la narración que apela por el consenso, y la narración que apela por el disenso ¿Qué narración es contada en la escuela? ¿Cómo los memes aportan a las narrativas del consenso y el disenso en la narración de la nación que es contada y representada en la escuela?

El tercer capítulo de este trabajo de grado, aporta elementos substanciales que sitúan de manera parcial, transitoria y localizada la relación entre memes y escuela, en la interpelación de lo pedagógico y lo performativo al saber escolar. La nación como narración, que se vuelve enseñable, busca su lugar de representación en la escuela, produciendo, traduciendo y complementando lo pedagógico por lo performativo.

Lo enseñable, se articula a narrativas tan heterogéneas, fugaces e inestables que, en algunos casos, depende de las formas, medios y modos en los que el estudiante asimila aquello que recibe - o no- en la escuela. Los memes como representación de narrativas nacionales complementan, performativamente, los momentos pedagógicos de la narrativa de la nación que se ha vuelto

enseñable y, que es el momento donde el sistema se fractura por la irrupción de contra-narrativas y nuevas formas de construir significaciones culturales (Rodríguez, 1999).

Los memes tomados como una práctica cultural que representa narrativas de lo nacional, cumplen con el momento performativo, cuando en el tránsito de lo enseñable, se permite la agencia de los, las y les estudiantes respecto a su derecho de aparición en la narrativa. Los memes en lo pedagógico representan a las alteridades nacionales en los valores, papeles y roles narrativos que hay tras su representación.

Los memes nutren los procesos de construcción de la comunidad imaginada, tanto en su producción, reproducción, movilización y legitimación, como en su fuga, ruptura y quiebre en el derecho de aparición. Los memes aportan, en esas dos direcciones: a la narrativa ambivalente y los procesos de representación respecto a la idea de nación.

Permitir que la narración de la nación, en su búsqueda de representación, construya un saber escolar alternativo, posible y realizable, que haga frente al modelo de enseñanza de la nación anclado al pasado, los héroes, las fechas, los datos y lo estático; es un reto importante y obligatorio si se pretende la construcción de una narrativa de nación que incluya en su relato a las alteridades, a las aspiraciones diferentes y las apariciones de los cuerpos congregados en los espacios físicos-públicos y los espacios virtuales-públicos.

Los memes son la apuesta comunicable y enseñable que este trabajo integra a esa búsqueda de representación de la nación donde las narrativas aparecen en su heterogeneidad, diferencia, diversidad e identidad.

Los memes no hablan de un pasado remoto que, por su relato quiere imponer un nosotros a fuerza de la eliminación, aniquilación y supresión de unos otros, otras y otros de esa narración de

lo nacional; por el contrario, los memes representan la narración de la nación de quienes la narran diariamente, la piensan analíticamente y la sufren con sus tensiones y limitaciones.

Los memes como prácticas culturales comunes funcionan como productores de referencia memorial, porque el meme aparece como la trama que cuenta un evento reciente -a veces pasado-. Es la referencia común y de lenguaje colectivo, mediado por un recuerdo individual, en un lugar colectivo. La narración de la nación, asume distintas representaciones en el cuadro de las fisuras del presente, y en las ambivalencias de esa misma narración, haciendo de su búsqueda de representación la potencia de lo enseñable.

SEGUNDO CAPITULO

8. Análisis de archivo

8.1. Lo digital como criterio y archivo

En este capítulo, se presentan las distintas narrativas nacionales que los memes producen, reproducen y movilizan. Son apenas una aproximación inicial y transitoria de las narrativas inscritas como emergencia de representación en la idea de nación colombiana. Sin embargo, antes de detallar cada narrativa nacional, es importante esbozar los criterios, limitaciones y soportes que integraron los filtros de búsqueda para considerar la selección los memes analizados en este capítulo.

De manera inicial, la búsqueda estuvo mediada por la ecuanimidad de los posibles resultados. El motor de búsqueda se alejó de cualquier contacto cercano con las inclinaciones, preferencias y tendencias de nosotros como investigadores, por eso el equipo en el que se realizó la búsqueda no podía estar próximo los dispositivos que continuamente usamos, ni a las señales de internet que habitualmente frecuentamos.

Los equipos personales, las redes de conexión a internet en la casa, la universidad y los datos móviles, no eran la opción preferente para filtrar los criterios de búsqueda esperando obtener resultados desinteresados y, de alguna manera, justos a la pluralidad intertextual de los memes y las redes sociales.

En consecuencia, se escogió un equipo al azar, una red al azar y un sitio de búsqueda no relacionado a las redes sociales personales. El café internet convencional, su red y Google resultaron el motor de búsqueda apropiado y pertinente para los criterios filtrados en la intertextualidad digital.

Para el proceso de búsqueda, se colocaron palabras en el motor Google como: “Memes y nación”, “memes y nación colombiana” “memes colombianos” y “memes y Colombia”. Los

algoritmos enrutaron los resultados, filtraron lo posible y arrojaron los memes que se escogieron para el análisis de archivo.

Se realizó un banco extensivo de memes para ser categorizados en tendencias agrupables y observables. Del banco de memes se tomaron como analizables nueve memes bajo los siguientes criterios:

- Referencia explícita de su contenido a la palabra “nación”.
- Referencia a hechos recientes que de algún modo se dieran como comunicables para quien los ve y los lee.
- Referencia explícita o implícita a “Colombia” y “lo colombiano”.
- Cumplir el criterio de ser un meme como imagen y texto. Los vídeos, stickers o gif quedaron al margen del análisis.

Siguiendo los parámetros puntualizados, los 9 memes seleccionados para el análisis cumplen con la totalidad o mayoría de criterios.

Adicionalmente, si en principio, la búsqueda se alejó de las redes sociales personales, al entrar en contacto con cada meme intentado reconstruir su origen o primera aparición, el meme conducía a una red social en particular como Facebook o Twitter, a una página en individual y a unas fechas concretas donde el meme había tenido su mayor punto de inflexión, vitalidad y difusión.

En ese caso, los memes analizados aparecen recurrentemente en dos redes sociales: Facebook y Twitter. A la vez, algunas páginas eran coincidentes en la creación y difusión de los memes en su primera etapa de producción, reproducción y movilización: Movimiento Naranja Redload, Movimiento Naranja Bogotá, Republica Colombiana de Memes, Netflix y Premios Natalia Bedoya.

Los nombres de las páginas, sus contenidos y los públicos que las frecuentan ayudan a contextualizar y ubicar las direcciones narrativas de algunos memes y su intertextualidad. El rastreo del meme a su primer espacio público virtual de aparición aporta elementos substanciales para responder de manera inicial el qué, quiénes, cómo y cuándo de la narración de nación posible en esas representaciones.

¿Por qué aparecieron esas páginas y no otras? La sistematización de los contenidos virtuales es un campo que apenas completa algunos años de reflexión y análisis. Entender por qué los algoritmos tras los sitios de búsqueda arrojan resultados distintos según el lugar, el equipo y los criterios es un punto investigativo naciente y aún en construcción.

En ese conjunto de investigaciones nacientes, la etnografía virtual es una metodología que se ha consolidado como capaz de guiar, sugerir, categorizar y auxiliar los trabajos investigativos preocupados por reconocer y sistematizar lo que acontece en las comunidades digitales.

En ese orden de ideas, la etnografía virtual propone cinco principios para realizar rastreos, sistematización y análisis de los contenidos y las comunidades digitales: municipalidad, el no-digital centrismo, la apertura, la reflexividad y la heterodoxia (Pink et al., 2016). El motor de búsqueda de nuestro archivo se soporta en uno de esos cinco principios de la etnografía virtual.

La reflexividad en esta metodología, se entiende como la generación de conocimiento a través del contacto con las personas y las cosas (Pink et al., 2016) en la comprensión de las experiencias, los entonos y los mundos de esas personas y cosas.

Tal principio de la etnografía virtual propone una práctica reflexiva en el curso de la investigación, ya que, a la medida que se entra en contacto con lo investigado se enlaza una suerte

de encuentro subjetivo entre el meme y el investigador de ese meme. Se produce conocimiento de él mientras se conoce.

La reflexividad propone el encuentro con el meme y con su mundo. El meme es visto, contextualizado, leído y analizado en las circunstancias del mundo digital y social, que lo produjeron y reprodujeron. Las narrativas se valoran en su búsqueda de representación y se teorizan en su entorno digital, material y sensorial (Pink et al., 2016).

8.2. Para una caracterización de narrativas

En este apartado del capítulo se agrupan el conjunto de narrativas identificables en los memes, vinculadas a la narración de la nación. Las narrativas aquí señaladas no deben confundirse como únicas e invariables, tampoco como buenas o malas, mejores o peores, importantes o irrelevantes.

Lo que presentan en esas narrativas, son las vinculaciones a lo pedagógico y performativo, propio de la búsqueda de representación de la nación y su narración, en los procesos de configuración de sentido para la comunidad imaginada que se narra en la producción, reproducción, movilización y legitimización de los memes como elaboración cultural.

En ese marco, lo que se identifica son algunas narrativas que construyen un espectro sobre lo que fuimos, lo que somos y lo que seremos como nación. Sea a favor o en contra de esas narrativas la comunidad imaginada participa en el espacio público virtual compartiendo, reaccionando o comentando la narrativa y, en ella, pone el límite de lo que somos como nación.

En la narrativa de la nación, el límite se impone sobre lo representable y lo decible en el meme. Como elaboración cultural el meme tiene su frontera en la comunidad imaginada que produce, reproduce y moviliza la narrativa de nación.

El límite del meme está en la narración que lo origina, y el límite de esa narración se articula al consenso y disenso de su significación. La comunidad narrada no encuentra, en la narración de la nación, la capacidad de dar forma completa y total al conjunto de historias y deseos de su comunidad imaginada, por eso integra lo decible, lo probable y lo imaginable en las representaciones que cuentan lo que viven, piensan y aspiran en la idea de nación.

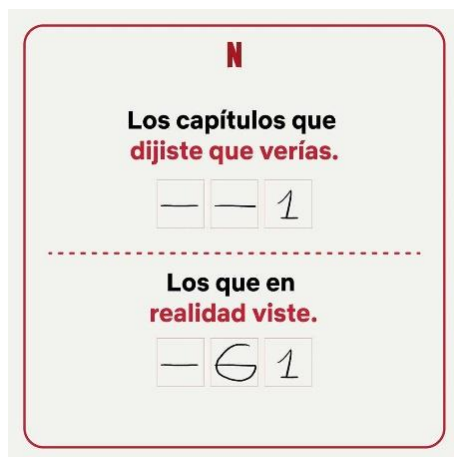
Conforme a lo anterior, la caracterización de narrativas se hará de forma sucinta y específica, dirigiendo la atención al momento del consenso que transita en esa narrativa del meme y se asume como natural, normal y no negociable. En otras palabras, las narrativas van a caracterizarse en el momento pedagógico que transmiten en la narración de la nación.

Lo pedagógico se presenta como el argumento central que encierra a la narración de la nación un espacio de consenso, como si tal elemento fuera indispensable para la nación y toda su comunidad imaginada se pusiera de acuerdo para establecer su existencia referencial.

¿Dónde aparece lo pedagógico de la narración de la nación que vuelve reseñable su narrativa? En el análisis de archivo aparecen un conjunto de tendencias narrativas que son comunes a varios memes recopilados previamente al análisis y que, a medida que se escribe este trabajo de grado, siguen apareciendo para contar, referenciar, producir, reproducir, movilizar y legitimar varias -o una- narraciones de la nación.

- a. Narrativa sobre la nación como democracia.** El consenso narrativo que algunos memes tienen se articula en la nación como un escenario en el que se construye democracia. Es decir, de un proyecto de político democrático que pasa por votar y elegir a aquellos que pueden llevar a la nación a un espectro de curso distinto. Lo pedagógico en este meme se enlaza a la idea de democracia matizado en creer que las votaciones van a construir una nación distinta. (Véase: *Figura 6, Figura 7 y Figura 9*)

Figura 6. Meme Por una Colombia Libre de Fraudes



Fuente: (Netflix Colombia, 2018)

Figura 7. Meme Fraude



Fuente: (Facebook, 2018)

Figura 8. Meme Fraude Tipos de Números



Fuente: (Google, 2018)

- b. Narrativa sobre la nación como justicia.** El consenso en términos nacionales de lo que existe en algunos memes, se articula a la justicia como un deber que le compete al Estado y, es él, quién debe garantizar el cuidado de esa justicia. Lo pedagógico está en esa narrativa que socialmente circula sobre la nación como justicia, es que espera que el Estado sea justo. (Véase Figura 9, Figura 1, Figura 10)

Figura 9. Meme hasta la Próxima Amigos



Fuente: (Facebook, 2020)

Figura 10. Meme Celébralo Curramba Jesús Santrich



Fuente: (Premios Natalia Bedoya [cuenta en Twitter], 2019)

- c. **Narrativa sobre la nación como elementos culturales arraigados: el fútbol.** El consenso del fútbol como una dimensión fundamental narrativa que aparece al momento de construir la narración de la nación. En ese sentido, logramos analizar que la narrativa de nación se

desprende muy poco del fútbol para contarse y discursivamente representarse. La narrativa de nación hacia el fútbol es igual de vinculante que la narrativa de democracia y justicia. (Véase Figura 1, Figura 10 y Figura 11)

Figura 11. Meme Selección Colombia



Fuente: (Google Imágenes, 2020)

- d. Narrativa sobre la nación y el uribismo.** El consenso alrededor del uribismo se articula en la consideración de ese uribismo como una dimensión fundamental de la narrativa y sociedad nacional. Para la sociedad colombiana es imposible pensar la nación si no pasa por la dimensión del uribismo. En otras palabras, estamos diciendo que hay una narración de nación uribista que -a favor de ella o en contra de ella- construye lo que somos. (Véase Figura 12, Figura 13 y Figura 14)

Figura 12. Meme Eres Cruel Pero Justo



Fuente: (Movimiento Naranja Redload [página de facebook], 2020)

Figura 13. Meme No Disparen



Fuente: (Google Imágenes, 2020)

Figura 14. Meme Sheldon Uribismo en el Aire



Fuente: (Memegenerator, 2019)

- e. **Los medios de comunicación, los procesos de control y el Estado en la construcción de narrativas de la nación.** Hay una narrativa en algunos memes que se articula a representar a la nación como altamente mediatizada y, a la vez, ver a los medios como quienes construyen un relato sobre lo que somos. (Véase Figura 15)

Figura 15. Meme Expectativa vs Realidad



Fuente: (Movimiento Naranja Redload [página de facebook], 2020)

- f. **La narrativa sobre la nación en lo binario.** Hay una inclinación de identificar en algunos memes los héroes y villanos, los buenos y malos. Lo pedagógico se vincula al señalar un binarismo narrativo que sostiene a la nación entre, el tránsito de lo claro y lo oscuro. (Véase Figura 16, 17, 18)

Figura 16. Meme Clark Kent Vs. Lex Luthor



Fuente: (Movimiento Naranha Redload [página de facebook], 2019)

Figura 17. Meme Star Wars



Fuente: (Google Imágenes, 2020)

Figura 18. Meme Star Wars (2)



Fuente: (Google Imágenes, 2020)

8.3. El meme, de lo pedagógico a lo performativo

Si el momento pedagógico se asocia por el consenso de las narrativas que transitan por la idea de nación y las pretensiones de verdad que se han legitimado para narrar lo que somos, los memes terminan tensionando de manera performativa ese momento pedagógico al articular los disensos de las prácticas que llevan al límite esas narrativas.

Lo pedagógico se coloca en las narrativas vistas como innegociables, verdaderas y duraderas que la comunidad imaginada integra al proyecto de imaginarse y narrarse como parte sí. La idea de la nación como democrática, justa o constituida por los elementos culturales, es tomada como indiscutible e invariable.

Sea en su demanda, oposición, rechazo o crítica, son los consensos en los que “estamos de acuerdo”. Las narrativas de la nación entran en un consenso circunstancial de lo que existe como nación y aceptan unas ideas, principios y aspiraciones como innegociables y evidentes.

Los memes como potencial representación de las narrativas de la nación, disputan lo pedagógico desde su compulsión performativa. Los memes, performativamente, logran poner en duda las pretensiones de verdad del momento pedagógico, porque en la práctica, logran llevar a esas narrativas a prueba y las ponen en el límite del consenso.

Lo performativo condensa el disenso de lo narrable, y pone en sospecha, las premisas de la narración de la nación. Las pone en sospecha, porque prueba las narrativas en la práctica de la experiencia y tensionan la idea de la nación a su límite posible.

Los disensos exploran al máximo lo pedagógico y encuentran fracturas, fugas, formas, modos y medios de hacerse visibles. Los disensos aparecen en el espacio público virtual matizando, condensando y señalando lo improbable de lo pedagógico y lo ambivalente de las narrativas.

Los memes perfoman las narrativas absolutistas y esencialistas de la nación para dirigir la representación de lo narrable, frente a los múltiples significados de la nación que pueden ser negociados, traducidos, producidos, reproducidos y movilizados.

En el ejercicio performativo de los memes, se reconocen los márgenes ambivalentes de la nación y para no ser representada “como una identidad esencial, como una narrativa fundacional, que captura en su totalidad el núcleo interior de las historias y los deseos de la población.” (Rodríguez, 1999, p. 86).

En consecuencia, en este acápite se comentan transitoriamente los memes como momento performativo de la representación narrativa de la nación. Los disensos ponen en tensión, duda y sospecha las narrativas que se vinculan como consensos en la comunidad imaginaria que se imagina y narra como parte de sí.

Sintéticamente, lo performativo se inscribe en

(...) el reconocimiento del pueblo como el límite de la nación como narración, donde las pulsiones absolutistas y esencialistas del Yo se desvanecen y los múltiples significados de la nación son interpelados y algunas veces negociados. Narrar la nación implica tener en cuenta no sólo el momento del consenso, ese momento pedagógico donde se crea un sistema de verdad que abre la construcción de una nueva civilización en el sentido gramsciano, sino también al momento del disenso, ese momento donde el sistema se fractura por la irrupción de contra-narrativas y nuevas formas de construir significaciones culturales. (Rodríguez, 1999, p. 86).

- a. Lo performativo en la narrativa sobre la nación como democracia.** El meme, performativamente, deja ver los límites de esa narrativa, y en la práctica, expone su condición ambivalente. El meme performa la idea de democracia y pregunta: ¿qué pasa cuando la democracia no funciona? ¿qué pasa cuando la democracia se juega en función de otros intereses? ¿qué pasa cuando la narrativa de la democracia se vincula a la idea de un ejercicio legislativo visto en la injusticia? ¿qué pasa cuando la democracia circula entre justo y lo injusto? Performativamente, el meme pone en disenso la democracia y pone duda y sospecha la narrativa de la nación como democrática (Vuélvase a la *Figura 6* y la *Figura 8*).



(Figura 6. y Figura 8.)

- b. **Lo performativo en la narrativa sobre la nación como justicia.** Performativamente el meme pone en disputa, sospecha y duda la premisa nacional de la justicia. Por ejemplo, el meme de Aida Merlano representa el disenso alrededor de esa narrativa de justicia, ironizando, negando y borrando la idea de justicia. El meme performa la narrativa de justicia y muestra la cara ambivalente de su práctica (Vuélvase la *Figura 1*).



(Figura 1.)

- c. **Lo performativo de la narrativa sobre la nación como elementos culturales arraigados: el fútbol.** Los disensos en los elementos culturales arraigados a la idea de nación. Performativamente, el meme en el fútbol produce la narrativa sin la cual la nación no es

narrable desde los consensos. Al igual que la democracia o la justicia, el meme pone en tensión la legitimidad del fútbol, capturando en su contenido la congregación y celebración masiva alrededor de una noticia falsa. Lo transitorio de la narrativa y su legitimidad señala los límites posibles de esa narración y expone la naturalización, normalización y aceptación de ciertos elementos culturales considerados como fijos, inmutables y perdurables. El fútbol como dimensión narrativa se fusiona con las demás narrativas y, a través de su óptica pedagógica, se performa la legitimidad de las narrativas nacionales. (Vuélvase a la *Figura 1* y *Figura 10*).



(*Figura 1.* y *Figura 10.*)

- d. Lo performativo de la narrativa sobre la nación y el uribismo.** El meme pone en tensión la dimensión del uribismo como narrativa fundamental de lo nacional y pregunta por el cómo, quiénes y dónde de esa narrativa. El meme saca a esa narrativa del binarismo “a favor” o “en contra”, y muestra cómo esa narrativa se ha convertido en un centro de discusión política que define lo que somos, y lo que no, como nación (Vuélvase a la *Figura 12*).

#TomeloPorELadoAmable
 El Coronavirus es mas mortal en
 gente de la tercera edad, si llega a
 Colombia se acaba el uribismo.



(Figura 12.)

- e. **Lo performativo en los medios de comunicación, los procesos de control y el Estado en la construcción de narrativas de la nación.** Performativamente, el meme señala las disputas que se dan por la construcción de sentido de lo nacional y lleva a la narrativa de los medios de comunicación a aspectos como el de la comunidad imaginada. En el caso del meme de la revista semana, y el presidente Iván Duque, el meme lleva a preguntar sobre quién ve al presidente de esa manera y quién no. También da pistas sobre la forma en que se comprende la política como un elemento altamente mediatizado y, que, en las narrativas provenientes de ese ejercicio, se ponen en sospecha y duda para ser debatibles (Vuélvase a la *Figura 15*).



(Figura 15.)

- f. **Lo performativo en la narrativa sobre la nación en lo binario** La identificación de los binarismos ya no es dudicible, porque en la narrativa del consenso sobre lo nacional, el héroe y el villano cambian de lado y de representación constantemente. El héroe se narra en función de la coyuntura narrativa que lo convoce, y el villano se dibuja con relación a la validez del héroe. Performativamente, en esa narrativa el uno no es distingible del otro, porque los disensos alrededor del héroe y el villano, sitúan en el villano al héroe y en el héroe al villano (Vuelváse a la *Figura 16*).



(Figura. 16)

8.4. Representaciones de lo nacional.

En este apartado del capítulo, se esbozan las representaciones encontradas en la ambivalencia de las narrativas de la nación. Al mismo tiempo, se presenta detalladamente la platilla de análisis elaborada para los nueve memes seleccionados, de acuerdo, con los criterios planteados en el motor de búsqueda.

En tal sentido, volvamos a una de las ideas plateadas en el capítulo anterior, para decir que la narración es el discurso que se tiene sobre lo nacional. Ese discurso da cuenta de un proceso de significación cultural como representación de la vida social.

La representación es entonces, como ya se dijo, la búsqueda por las distintas formas, modos y medios que tiene la narración para proyectarse en algo que sea comunicable para todos y todas en sus contradicciones constitutivas. La representación de la narración de la nación, se da en elementos transitorios y parciales que subordinan, fracturan, difunden o reproducen, en igual medida que, producen crean, imponen, guían (Bhabha, 2010) la representación.

Hasta este punto, se ha visto cómo los memes desde su dimensión performativa, disputan, tensionan y ponen en sospecha las narrativas de consenso sobre la forma de construir la nación. El momento pedagógico, es interpelado por la aparición performativa del meme y los disensos que es capaz de representar en su comunicabilidad.

¿Qué representaciones se pueden identificar en esa disputa? Los memes como una representación de la nación, logran graficar las tensiones, dudas y sospechas que entabla lo performativo en lo pedagógico. En este sentido, podríamos pensar que, a nivel de representaciones, la nación se representa en la disputa por la identificación de las prácticas que representan, narran y convocan a la comunidad imaginada.

La tensión que se pone sobre la narración de una nación como democrática, justa y compuesta por unos elementos culturales impasibles, es performada por el meme que la ironiza, la cuestiona, la pone al límite y la vuelca a la práctica. En la experiencia esa narración se ve performada por los cuerpos que la negocian, traducen y borran en las disputas de su significado y su sentido. Las formas, modos y medios que tiene esa ambivalencia de la narración sobre la nación, se proyecta y posibilita en los textos e imágenes comunicantes del meme.

El meme visto bajo esta lógica es la exposición colectiva que la representación de la nación busca para hacerse comunicable y, en últimas, un objeto narrable.

8.5. Plantilla analítica como metodología.

En este segmento se presenta un modelo de planilla analítica, que sirvió de base, para la revisión de los memes seleccionados. Esta debe leerse siempre como inacabada y momentánea, al ser dependiente de la intertextualidad del meme y las dinámicas inmediatas y poco premeditadas de las redes sociales¹⁶.

| <i>Plantilla analítica.</i> | |
|-----------------------------|---|
| <u>Paso.</u> | <u>Descripción.</u> |
| Título del meme. | Obedece al nombre asignado por la persona o página que produce el meme |
| Fuente del meme. | Lugar donde el meme apareció por primera vez o lugar en que se tomó para el análisis. Debe tenerse en cuenta las posiciones ideológicas de la página o perfil, el tipo de contenido que ofrece y al público que va dirigido ese contenido. |
| Composición del meme. | Los memes analizados bajo qué elementos fueron creados y difundidos, es descripción corta de las fotografías, imágenes, textos y referencias que configuran su creación. Este punto logra dar cuenta de la narrativa sugerida por el meme en la distribución de su contenido. |

¹⁶ Para ampliar el uso de la platilla como metodología analítica en la construcción de este capítulo, véase *Anexos 2*.

| | |
|--|---|
| <p>Descripción y contextualización del meme.</p> | <p>Los memes son producidos, articulados y difundidos conforme suceden los acontecimientos que les dan vida, por eso es clave contextualizar el panorama en el que nace el meme y el ambiente que intenta describir. Proponer la descripción de la composición del meme y la contextualización, permitirá asociar, inferir y concluir actitudes y opiniones de la comunidad que los difunde y deducir las diferentes circunstancias a las que se refieren.</p> |
| <p>Lo analizable del contenido del meme.</p> | <p>En el marco analítico que trabajamos, los memes consiguen ser concebidos como una réplica de lo que sucede en cada comunidad y, al estar armados en un lenguaje comprensible, se viralizan y representan una práctica cultural de narrativas ambivalentes. Es clave analizarlos en su producción, no como unidades culturales únicas, sino como un grupo polifónico de deconstrucción y construcción de la narración de la nación. Para lograrlo, proponemos los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alcance: A partir de la exposición colectiva de opiniones para el meme analizado, se trata de |

| | |
|--|--|
| | <p>evidenciar una radiografía social con las distintas manifestaciones de los interlocutores, número de veces compartido, comentado y todas las reacciones alcanzadas en las redes sociales.</p> <ul style="list-style-type: none">• Narraciones: Según la mayoría de las interacciones alcanzadas por el meme, qué idea de nación destruye, deconstruye y constituye, cuál es la narración de la nación que se cimienta en el sistema de representaciones posibles construida por el meme.• Situación: Tensiones que provoca, intensifica o condensa el escenario que presenta el meme.• Lo otro: La formación nacional de alteridades transitan por el guion de pertenencia y participación a los pluralismos expuestos por el meme, y se dan, en la deliberación y fragmentación del sentido de lo nacional. Asumiendo lo anterior, ¿desde qué guion participa y pertenece |
|--|--|

| | |
|--------------------|---|
| | <p>la formación nacional de alteridades inscritas en el meme? ¿quiénes son?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narración de la nación: El meme qué idea de nación o de lo nacional representa, cuál quiere narrar y cómo lo hace, decir, ¿cuál es el concepto o idea transmitida por el meme? |
| Duración del meme. | <p>Sugerimos que el meme y la narración de la nación que lo compone opera en términos condicionantes del presente, en relación con diversas coyunturas, por tal motivo, ver la vitalidad del meme en la red nos ayudará a entender los marcos en los que su legibilidad es permisible.</p> |

TERCER CAPITULO

9. Apuestas de la narración de nación como algo enseñable

9.1. Una apuesta para lo pedagógico

El estudiante no solo es un receptor de información de lo que asimila en la escuela, es, además, productor y generador de conocimiento, no solo aprende, sino que propone, expresa y enuncia registros más allá de lo que ofrecen las instituciones y lo institucionalizado. De igual modo, los estudiantes saben cosas, tienen angustias continuas, fruto de su contacto con el mundo físico y digital, inquietudes que traducen, borran y producen conceptualizaciones, sentidos y significaciones.

Para decirlo sintéticamente, la nación no solo es pensada y aprendida en los arquetipos arbitrariamente instruidos, tampoco se trata de la transmisión plana de saberes por parte del profesor, para nosotros, trabajar la nación en la escuela es permitir la enunciación y existencia de las sapiencias del estudiante.

Acorde con lo anterior, en el aula se establecen las condiciones para que los estudiantes logren leer y escribir a favor, en contra y en relación con los códigos culturales existentes, así como se crean espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad (González, 2006).

En este orden de ideas, ¿el estudiante bajo que elementos produce la narración de la nación? Para nosotros, la nación es socialmente producida a partir de una serie de prácticas sociales correspondientes a nuestra época, a la localización de esas prácticas y a la legibilidad e interpretación que se puede hacer de la realidad a través de ellas. Así, el lugar donde se encuentra

la nación socialmente producida, con sus ambivalencias, es en la situación en la que se da su performatividad.

En esa lógica, podríamos indagar algunas prácticas que nos indicarían la nación narrada por los estudiantes, pero para nosotros, hay una práctica que complejiza, y a la vez simplifica, la posibilidad de ver otros lugares de comprensión y enunciación de la ambivalencia de la nación: los memes.

Como ya lo hemos señalado a lo largo del trabajo, las redes sociales se convirtieron en el epicentro de la mayor cantidad de interacciones sociales de nuestros días. Al unísono, se van inventando un sinnúmero de ambientes que catalogan las relaciones e interacciones de sus usuarios, logrando causar aceptaciones, rechazos, significaciones, pensamientos o, incluso, acciones a lo extenso y ancho de la rutina de las redes. La práctica social que condena o legitima cualquier acción, sea la más trivial o extraordinaria, en el estudiante o hacia el estudiante, es la producción, reproducción y movilización de los memes.

Por eso, en el estar ahí, en la dinámica performativa del meme, de producción, exposición y legibilidad, el estudiante construye referencias, modelos e ideas de la nación que sitúan su ambivalencia, hasta el punto de comprometerse con la legibilidad y la réplica, esperando encontrar ecos que vayan de acuerdo con esos marcos de referencia. Razón por la cual el maestro no puede olvidar su responsabilidad y debe guiar al estudiante a intuir que, más allá de la banalización y caricaturización de lo que ve, de fondo, se condensan varias implicaciones que hablan de la esfera que ocupa en su contexto, de la forma en que funciona su país y las ambivalencias que lo constituyen.

El maestro, en este caso nosotros, al considerar a los estudiantes como actores, les damos significación de lo que por experiencia ya conocen, y les concedemos herramientas para que se

permitan ampliar los marcos en que leen e interpretan el contenido de un meme. Con esto no estamos diciendo que no sepan hacerlo ya, solo estamos expresando, la posibilidad de enfocar y enrutar la mirada a una condición inherente, en el que los memes son posteados y compartidos en la mezcla de narraciones tan complejas e indecisas como la nación y su representación.

El estudiante visto en este reconocimiento, será capaz de examinar su propia condición y constatar que no es un actor vacío sin emergencia de reflexión, más bien, disfrutará comprometiéndose con su entorno y se preocupará por cuidar, significar y posibilitar alternativas de comunicación que recojan y materialicen preocupaciones antes percibidas como ajenas, pero que ahora, mira con atención y les proporciona importancia. La legibilidad estará educada y la mirada sabrá que ve.

En definitiva, la apuesta de la intervención pedagógica que presentamos busca dar cuenta de las condiciones en la que las interpretaciones de la nación y su narración tienen lugar, y, sobre todo, la facultad del estudiante para asumir su rol de alteridad en la performatividad de su práctica social memística.

9.2. Apuestas en lo didáctico

A la didáctica se le ha reconocido como una categoría proporcionada por las ciencias de la educación y en su aplicabilidad en las demás disciplinas (Sánchez, 2015), del mismo modo, se le reconoce por su aporte a la difusión del conocimiento académico fuera del espectro particular y en la enseñanza en distintos niveles de formación.

Pero considerar esos argumentos únicos y que por ellos podemos guiarnos para aplicar y defender la didáctica en nuestro trabajo, sería una ingenuidad política y un error pedagógico, porque

la reflexión sobre la función del docente en el aula y la forma en que escoge y usa las estrategias de enseñanza, no puede limitarse a una preocupación de la práctica de actividades y de contenidos.

Lo ideal, que por ser ideal no deja de ser posible de realizar, es apuntar a la idea de que siempre se puede enseñar mejor y a la necesidad de revisar, reevaluar y (re)formular los currículos escolares, acompañando la acción de enseñar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica (Camilloni, 2008).

Por ende, nuestra apuesta de intervención pedagógica va a considerar a la didáctica en las prácticas de enseñanza que se dan aula y que son dirigidas por intenciones formativas, es decir, a la acción de enseñar y lo que se describe como:

(...) una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional. (Camilloni, 2008, p, 3).

Nos permitimos apropiarnos de lo citado y decir que la didáctica es una teoría fundamentalmente ligada con la práctica que favorece orientar, diseñar, implementar y evaluar las formas de enseñanza. Con eso, el foco de la didáctica está dirigido al estudiante como centro de la disciplina, más que al mismo profesor, porque el saber didáctico se construye a partir de la toma de posiciones y decisiones de los problemas de la educación y del escenario escolar.

Puntualmente, al maestro le corresponde evaluarse y reinventar sus prácticas de enseñanza para responder a las exigencias intelectuales de sus alumnos. De allí que, todo aquel que se preocupa por la didáctica le corresponde preguntarse y responder:

(...) ¿cuáles son los fines de la educación?, ¿cómo lograr estos fines?, ¿cómo traducir los fines de la educación en objetivos a corto, mediano y largo plazo?, ¿cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo construir secuencias de aprendizaje?, ¿cuál es el mejor diseño de los materiales que usan los profesores y los alumnos en clase y cuáles son los más adecuados para estudiar y aprender?, las respuestas son, en una importante medida, responsabilidad de la didáctica. (Camilloni, 2008, p. 3).

Alcanzamos a distinguir que Camilloni nos encamina por la definición de la didáctica en el seno de su universalidad como teoría de las prácticas de enseñanza, aceptamos y nos comprometemos con lo que señala. Paralelamente, también hacemos caso de su distinción entre una didáctica general, que se encarga de preocuparse de la educación de los seres humanos en todos los espacios en que sea ineludible estudiarla y aplicarla, y de la misma manera, seguimos la condición de didácticas específicas que se componen de acuerdo con las disciplinas que las generan, los niveles educativos, las edades, las instituciones y los sujetos a los que se educa.

Tanto la general y como las específicas no son jerárquicas y dependientes, tienen contactos aleatorios y difusos, pasan de ser muy particulares a poder convertirse en esquemas frecuentes de unas a otras.

Por esta razón, la didáctica general y las didácticas específicas, en especial tratándose de didácticas de las disciplinas, no siempre están alineadas, aunque tampoco es muy frecuente que se contradigan abiertamente. Sus relaciones son, en verdad, complicadas. No sería ajustado a la verdad

esquematzarlas al modo de un árbol en el que la didáctica general constituyera el tronco del que, como ramas, derivaran las didácticas de las disciplinas. Sus vinculaciones son mucho más intrincadas. (Camilloni, 2008)

En ese sentido, la didáctica de las ciencias sociales, no se condiciona a la didáctica general y, viceversa, ni ella determina y fija a la general. Sin embargo, para los fines de este trabajo, creemos a las dos articuladas, la general se pone al servicio de la específica. Por lo tanto, a la didáctica de las ciencias sociales la leeremos en clave de la toma de posición ante los problemas esenciales de la enseñanza de las ciencias sociales como práctica social.

Al comprometernos con ese argumento, no dejamos de lado la naturaleza del conocimiento didáctico para las ciencias sociales, en los ojos de Beatriz Aisenberg:

Nuestros marcos teóricos para estudiar la enseñanza de las ciencias sociales constituyen más bien una sumatoria de recortes teóricos provenientes de diferentes disciplinas -con algunas articulaciones y/o yuxtaposiciones-, que una teoría unitaria. En consecuencia, “atrapamos” más fácilmente aspectos o recortes de nuestro objeto que al objeto en su totalidad. En virtud de la complejidad del objeto -y de nuestra formación “parcial”- es comprensible que, por ejemplo, para quienes provienen de la Historia o de la Geografía sean observables problemas relativos a los contenidos, que podrían pasar desapercibidos para profesionales provenientes del campo psicológico; y, del mismo modo, aspectos del aprendizaje claramente observables para quienes provienen de la Psicología podrían no ser registrados por otros especialistas. (Aisenberg, 1998, p. 143-144).

Teniendo en cuenta lo anterior, la didáctica de las ciencias sociales es la práctica social de su enseñanza y, como tal, entendemos la mezcla de variadas formulaciones y determinaciones, cosa

que nos obliga, a leer los contextos y las coyunturas en la que los estudiantes se encuentran para comprometernos con la acción de nuestro quehacer docente.

Por eso, la intervención pedagógica pensada en esas características estaciona en el centro de todo a los estudiantes, y expresa la necesidad de transformación de las prácticas profesoras, para que ahora la experiencia y los conocimientos del estudiante sean la base de todo proceso formativo y, en alguna medida, cambie o reformule su vida con las capacidades que ya tiene, pero que tal vez, no valore tanto.

De manera análoga, para nosotros la didáctica va más allá de preocuparse por la relación de enseñanza aprendizaje y, en su argumento constitutivo, se centra por reflexionar el aprendizaje como un elemento formativo. La didáctica, en esa perspectiva, implica una preocupación que va más allá de la técnica y supone una ubicación del maestro como un profesional asociado a un saber particular: la enseñanza.

Por eso la didáctica, en este trabajo de grado, no está pensada en iluminar a los estudiantes ni persuadirlos con la retórica de las sesiones, la idea es que cuestionen sus convicciones, reformulen sus posturas y alimenten sus conocimientos. Por eso nos alejamos de verlos como portadores de sentidos vacíos e insignificantes, y optamos por tomar lo que saben, lo que para ellos es importante, y siguiendo a Inés Dussel (2006), *educamos la mirada* para que su capacidad analítica se amplíe y les permita producir una mejor legibilidad de lo que ven e interpretan en los registros de la ambivalencia de la nación contenida en los memes

En ese sentido, es importante destacar que “la imagen” no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular. La pintura, el cine, la fotografía, la televisión, y todos los otros géneros

que podamos considerar “visuales”, siempre involucran a otros sentidos, pero sobre todo involucran a creadores y receptores, productores y consumidores, y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión. (Dussel, 2006, p.280).

Los estudiantes se ubican en un continuo contacto con géneros visuales interconectados al marco social que los produce y los hace legibles, es decir, los estudiantes están en el lugar de posibilidad de existencia de la imagen. La apuesta del trabajo, al considerar la didáctica como el saber profesional del maestro mancomunado al proceso de enseñanza, lleva al estudiante a un momento reflexivo en el que sea capaz de dar cuenta del marco social que provoca las narraciones condensadas en el meme.

Por ello, cuando vuelvan sobre un meme, lo harán reflexionado sobre el contenido que posee, la significación de lo que están leyendo y la manera en que leen eso que leen. Así lograrán especificar lo que sucede tras ese meme como práctica social y la razón de la relevancia de reacciones, comentarios y compartidas de algunos memes sobre otros en Colombia.

Por tal motivo, nuestro papel como docentes, se concentra en posibilitar análisis amplios de la nación y su narración, fuera de cualquier pretensión esencialista o universalizante, en tanto, nuestra práctica pedagógica busca leer al estudiante en su contexto, y de ahí, establecer diálogos continuos con sus formas de pensar, sentir y explicar el mundo.

9.3. Consideraciones curriculares.

Nuestra propuesta apunta a comprender la nación en la complejidad de interpretar el sentimiento de lo nacional que pasa por las múltiples naturalezas de actores dispares que componen la ambivalencia de la nación y su narración. Al posicionar esta discusión en la escuela, surgen

algunas interrogantes, por ejemplo: si el saber escolar es igual al saber disciplinar y, sino es así, en relación con qué o a quienes matiza sus cambios, reducciones o traducciones; cabe preguntarse igual, si necesario transpolar el conocimiento disciplinar al marco escolar.

Es clave aclarar que las interrogantes mencionadas no son un intento de universalización de las dudas a todos los temas y áreas trabajadas en la escuela, es para nosotros una preocupación principal para la enseñanza de las ciencias sociales y su relación con los marcos epistémicos y funcionales de la nación aprendida por los estudiantes. En eso, los lineamientos y estándares de las ciencias sociales buscan generar un legado de identidad nacional desde los cursos iniciales. Según los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*, de primero a tercero, el estudiante debe reconocerse *como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional*.¹⁷

Conviene subrayar que los aspectos postulados no deben ser leídos en la desarticulación de sus interacciones, por el contrario, lo latente de su correspondencia, es la puerta analítica para considerar los alcances de los discursos políticos y pedagógicos de las macro entidades e instituciones en las realidades sociales singulares y contextualizadas. Lo que referimos en tal aseveración, parte de la condición de enlazar el espacio escolar al medio distrital y nacional.

Insistimos en que hay situaciones aleatorias propias de las localizaciones de los colegios y las vivencias de los actores de la comunidad educativa que alteran las condiciones pensadas con anterioridad. Es decir, circunstancias de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, van definiendo y redefiniendo la idea escuela. De acuerdo con el ideal de nación, se han perfilado políticas para la formación de los jóvenes habitantes del país. Entidades como el Ministerio de Educación o

¹⁷ Para ampliar el contexto del argumento, véase “ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES Y CIENCIAS NATURALES.” (p. 122).

lineamientos como los Estándares Básicos para la Enseñanza de las Ciencias Sociales, se concentran en la socialización e imposición de las tradiciones comunes, las conmemoraciones y las celebraciones.

Por eso es fundamental, para este trabajo, plantear un análisis sustancial de la función social de la enseñanza de lo nacional, y encuadrarlo a los intereses e intenciones gubernamentales, en busca de producir un ciudadano propio de las naciones modernas, bajo valores sobre lo que debería ser en la narrativa de la nación.

En ese apartado es esencial comprender la institucionalización de las ideas de nación y la función de las instituciones como agentes mediadores para el aprendizaje, aceptación y reproducción de lo nacional en un proceso de construcción de la identificación y significación con la nación.

Para poner solo un ejemplo, de nuevo, en los *Estándares Básicos para la Enseñanza de las Ciencias Sociales*, la nación como esfera de conocimiento, es instaurada y enseñada del siguiente modo: “Identifico y describo algunos elementos que permiten reconocermme como miembro de un grupo regional y de una nación (territorio, lenguas, costumbres, símbolos patrios...).” (p. 122.)

En ese registro la nación es el prototipo creado por todo lo que se encuentra en el esquema histórico de su fundación, fechas, hechos, personajes, conflictos y guerras. Ambiguamente, también la nación se muestra como aquellas características culturales que se hacen comunes a todos los colombianos, lengua, conmemoraciones, celebraciones, carnavales y comidas típicas.

A lo largo de su estancia en la escuela, el estudiante reflexiona sobre el conocimiento social en los cuadros cognoscentes de lo común en lo nacional y su trayectoria tradicional, y en el camino de su formación formula “preguntas acerca de hechos políticos, económicos, sociales y culturales”

(p. 126.) Sería sencillo decir que las preguntas formuladas por ellos corresponden a los límites de lo que aprenden en el día a día en la escuela, y no avanzan más allá de lo reproducido, y así, la función social de valorar esas convenciones, resulta ser las narraciones nacionales hegemónicas y heroicas.

Al poner en tensión todas las pretensiones de verdad y unidad ya señaladas, las justificaciones de llevar este tema a la escuela se estacionan en dos consideraciones más: uno, la consolidación de la tecnológica en la mayoría de las esferas en que los estudiantes se relacionan con su realidad inmediata; y dos, las nuevas posibilidades de crear y compartir contenido por todo aquel que cuente con los medios y las ideas necesarias.

La escuela como intersticio de formación entre el ciudadano y su comunidad imaginada más próxima, no debe quedar aislada del dinamismo en el que avanzan las relaciones sociales y sus impactos significativos en la vida del estudiante y de la colectividad escolar, por ejemplo, la comunicación digital y utilización de memes para condensar, explicar y sintetizar el mundo.

Si súmanos la idea de que la narración de la nación se da mientras existan unas condiciones en el presente que la hacen viable, el rol de los memes en la traducción de esa actualidad no debe estar alejado de las discusiones curriculares en la escuela. Los memes al funcionar como termómetro de los acontecimientos del presente son parte fundamental de la comunicación, enunciación y negociación de los estudiantes.

Por eso, al llevar el tema a la escuela, hacemos notorio lo que en la práctica ocurre día tras día. Con eso, buscamos que esa experiencia tenga un momento reflexivo y gracias a su brevedad, replicabilidad e impacto lleve a pensar la nación y su narración en su forma ambivalente, en la performatividad de su realización desde una posición de alteridad.

10. Presentación de la estrategia didáctica

10.1. Sobre la secuencia didáctica

Asumiendo todas las consideraciones teóricas hechas atrás, consideramos que la propuesta de intervención pedagógica debe articularse en la puesta en práctica de su materialización, para que no solo se quede en abstracciones textuales imposibles de materializar.

En consecuencia, tomamos el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como la técnica que mejor ayuda a crear un escenario que vincule e involucre la participación de los estudiantes. Además, el ABP, contribuye al reconocimiento de los saberes que ya tienen los estudiantes, que, de entrada, sirve de marco referencial para problematizar lo que se quiere plantear a lo largo de las sesiones, porque ya tienen por experiencia y utilización, conocimiento de los memes y, a su vez, de contenidos, lenguajes, estructuras e intenciones.

De manera análoga el ABP, potencia y permite el trabajo grupal, cosa que incentivará la comparación y colaboración de los integrantes del grupo y los demás grupos, para auxiliar, polemizar y analizar información dada en el desarrollo de las sesiones.

En la medida que el diseño del ABP genera interés en el alumnado se fomentará el autoaprendizaje y el compromiso. Para ello, los escenarios elegidos deberán proporcionar la búsqueda selectiva de documentación para justificar los análisis, las interpretaciones y, en último lugar, las decisiones adoptadas sobre la solución del tema elegido (Vega, 2010, p. 3).

Con esas observaciones, volvemos a retornar la idea del estudiante como agente activo, haciendo que nuestro papel como profesores, se convierta en un norte que guía las preocupaciones

de los alumnos a un sentido horizontalmente colectivo de la relación estudiante-profesor y, a la par, facilite herramientas suficientes para estudiar los memes.

De hecho, el docente ha de canalizar los aprendizajes de los alumnos sin interferir en los descubrimientos y en los procesos de ensayo-error. También ha de intervenir en la dinamización de los grupos de trabajo, planteando soluciones a situaciones bloqueadas y arbitrando alternativas de solución a posibles conflictos. En suma, el docente en su papel de facilitador promueve la construcción de argumentos refrendados y fomenta las habilidades sociales en el alumnado desde la participación en la resolución de la situación problema (Vega, 2010, p. 3).

Por último, lo que nos llevó a tomar la ABP, como eje de nuestra propuesta didáctica, es que como estrategia no se reduce al conocimiento seccional y específico de las ciencias sociales o, peor aún, a la rigurosidad del conocimiento de la nación en sus narraciones especialistas y tradicionales, la estrategia, sugerentemente, puede involucrarse con una o varias disciplinas según sea la necesidad del estudiante y la intención de nosotros como docentes.

La clave del ABP en función de nuestro trabajo, radica en ofrecer versiones alternativas y varios puntos de partida a los estudiantes. Igualmente, las actividades que proponemos tienen un hilo conductor al cual dirigirse y, a lo largo de las sesiones, los estudiantes van sumando discusiones y nuevos marcos analíticos que se completan a lo que ya saben de los memes. En tal sentido, los elementos adquiridos serán para que se reconozcan como alteridad que produce, reproduce, moviliza y performa las narrativas de nación.

10.2. Escenarios que condicionaron la estrategia didáctica

La realización de este trabajo de grado contó con la peculiaridad de moverse en dos condiciones particulares. La primera, corresponde a lo que se veía como la normalidad de la presencialidad entre el ir y venir del 2019 en la Universidad. La segunda se articula a lo insólito, insospechado y sorpresivo, la aparición del Covid-19. Tal condición ha obligado al campo educativo a virtualizar la mayoría, por no decir que la totalidad, de sus actividades.

En términos pedagógicos el tránsito de las actividades educativas a la virtualidad implica reflexiones que antes no tenían tanta relevancia. La idea de escuela, la idea de aula, la figura de profesor, la figura del estudiante, los lazos de la comunidad educativa y lo enseñable, pasan a estar en el centro del debate.

Por ejemplo, la idea de escuela y la idea aula toman tonalidades difusas. ¿La escuela llega hasta el espacio físico? ¿Qué pasa cuando ese espacio físico deja de ser habitable? ¿Qué hace que aun aula sea un aula? ¿Podemos hablar de aulas virtuales? ¿La virtualidad hasta qué punto sostiene continuidades, discontinuidades y lazos con el espacio físico escolar? ¿Son radicalmente distintos o guardan congruencias y semejanzas?

En ese marco de interrogaciones y dudas, lo que iba ser la práctica pedagógica tuvo que ser rediseñado para acomodarse a la virtualidad con sus formatos, oportunidades y limitaciones. Por ese motivo, esta parte del capítulo expone el diseño de una propuesta aplicativa de la estrategia en la plataforma virtual *Classroom* y la sistematización de la aplicación de la estrategia en clases mediadas por la virtualidad en el Colegio Champagnat

La aplicación de la estrategia pasó por esa triple situación. Inicialmente se pensó y se diseñó para una aplicación en la presencialidad en unos tiempos, rutas y configuraciones particulares; a

partir de la cuarentena y el cierre de las escuelas, se acomodó, se repensó y se rediseñó la estrategia para su aplicación en una proforma virtual que ha sido diseñada para ubicar procesos de aprendizaje como *Classroom*; un tercer momento de la aplicación de la estrategia, se articula a la reelaboración y acomodación las sesiones de clase para el trabajo sincrónico y asincrónico en cinco clases con el grado 9b del Colegio Champagnat.

En ese orden de ideas, la triple situación de la estrategia va de la práctica pensada para presencialidad, a la práctica diseñada para la plataforma virtual, hasta la práctica aplicada en el Colegio Champagnat. Como ya se señaló, esta sección del capítulo sintetiza, desglosa y reseña las dos situaciones finales de la aplicación de la práctica, una en la plataforma virtual y la otra, en la práctica realizada en el colegio mediada por virtualidad.

A este respecto, para el desarrollo de la estrategia, se utilizó la siguiente pregunta a modo de problema para ser trabajado y construido en ambos escenarios *¿de qué manera se produce, se amplía y se moviliza el discurso sobre lo nacional al momento de compartir, reaccionar o comentar un meme?* La pregunta conduce a un problema fundamental que se soporta en el tratamiento teórico dado con anterioridad en el trabajo de grado: la narración de la nación y los dispositivos de legitimidad que utiliza la narración para representar las narrativas que se disputan por el sentido de la comunidad imaginada.

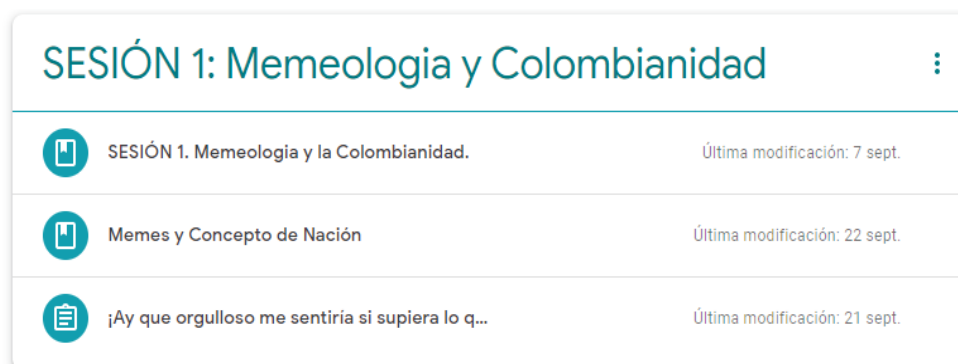
Conforme a lo anterior, en primer lugar, se muestra la configuración didáctica diseñada para la plataforma *Classroom* y la maqueta de sesiones montada en la plataforma en función a la configuración de la estrategia; en un segundo momento, se puntualiza en las modificaciones que sufrió la estrategia al ser aplicada en el Colegio Champagnat y se sistematiza esa práctica pedagógica utilizando como recurso narrativo en una suerte de relato.

10.3. Configuración de la estrategia para una plataforma virtual de aprendizaje.

Como la estrategia que guía la configuración didáctica es el ABP (Vega, 2010; Torp y Sage, 2007), se organizaron ocho sesiones como partes integrantes de tres momentos de la estrategia: construcción del problema (**primer momento**), problematización (**segundo momento**) y explicación (**tercer momento**). Lo anterior se hace para trabajar con la identificación del problema, ¿de qué manera se produce, se amplía y se moviliza el discurso sobre lo nacional al momento de compartir, reaccionar o comentar un meme? ¹⁸

Momento1: La construcción del problema se da en las sesiones uno, dos y tres. El propósito general del momento 1, es conseguir que el estudiante explique las representaciones que se tienen de la nación a través las narraciones inscritas en los memes, tomándolos en el lugar de condensación, negociación y traducción del presente. En las dos primeras sesiones se trabajará el taller y en la tercera se invita la creación de un producto transitorio que sintetice y materialice el propósito de este momento 1.

Figura 19. Sesión 1. Memeología y colombianidad



¹⁸ Para tener acceso al material, los videos y la maqueta de la propuesta, véase: ‘Nación y Narración’ en *Google Classroom*: <https://classroom.google.com/u/0/w/MTM3NTk2MzkzNTk3/t/all>

Figura 20. Sesión 2. ¿Cuándo dejamos de ser colombianos?





| SESIÓN 2: ¿Cuándo dejamos de ser Colombia... ⋮ | |
|---|-------------------------------|
|  SESIÓN 2. ¿Cuándo dejamos de ser colombi... | Última modificación: 7 sept. |
|  Entre ser y no ser...soy Colombiano. | Última modificación: 12 sept. |

Figura 21. Sesión 3. Formas de lo nacional en los memes.

| SESIÓN 3: ¿Formas de lo nacional en los mem... ⋮ | |
|---|-------------------------------|
|  SESIÓN 3. ¿Colombia es un meme? | Última modificación: 7 sept. |
|  Colombia es un meme. | Última modificación: 12 sept. |

Momento2: La problematización del problema se da en las sesiones cuatro, cinco y seis. El propósito general del momento 2, es dar cuenta de cómo los memes condensan y ubican las narraciones de la nación en el presente. El objetivo de las sesiones se inscribe en que el estudiante ubique que la representación de la nación es, precisamente, la representación de su lenguaje. A lo largo de las sesiones se cuelgan en la plataforma los conceptos, factores y rasgos fundamentales para la formación nacional de alteridad, para la nación narrada en una condición de performatividad.

Figura 22. Sesión 4. ¿La nación en la colombianidad?



| SESIÓN 4: ¿La nación en la colombianidad? | | ⋮ |
|---|--|-------------------------------|
|  | SESIÓN 4 Narración, representación y empa... | Última modificación: 8 sept. |
|  | Memes y empanadas. | Última modificación: 16 sept. |

Figura. 23 Sesión 5. La nación y sus otras





| SESIÓN 5: La nación y sus otras. | | ⋮ |
|---|----------------------------------|-------------------------------|
|  | SESIÓN 5 ¿Quiénes son las otras? | Última modificación: 11 oct. |
|  | Las otras | Última modificación: 18 sept. |

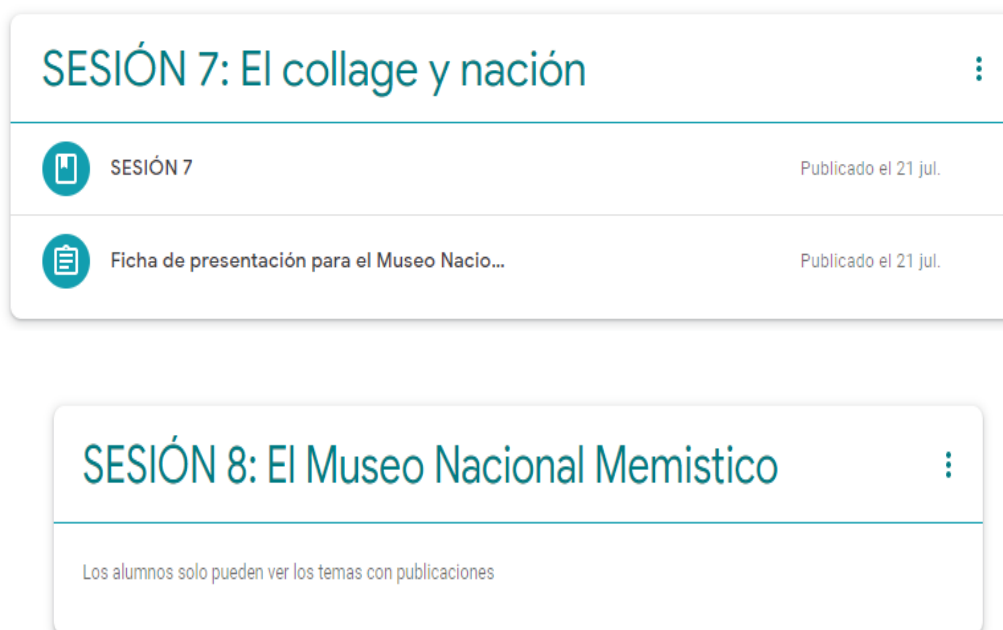
Figura. 24 Sesión 6. Hacia lo performativo

| SESIÓN 6: Hacia lo performativo | | ⋮ |
|---|-----------------------------|-------------------------------|
|  | SESIÓN 6 | Última modificación: 9 sept. |
|  | Hagamos del meme un Collage | Última modificación: 28 sept. |

Momento3: La explicación se da como cierre de la estrategia en las sesiones siete y ocho. El propósito general de las sesiones se inscribe en la creación de una propuesta creativa por parte del estudiante en la que pueda explicar por qué es un problema lo propuesto en las sesiones anteriores. Es decir, de qué manera se produce, se amplía y se moviliza el discurso sobre lo nacional al momento de compartir, reaccionar o comentar un meme teniendo en cuenta las implicaciones que se dan al negociarse con las narraciones, las alteridades y las performatividades nacionales. El

producto final de la estrategia es construir un meme-collage a modo de pieza de exposición de un Museo.

Figura. 25 Sesiones 7. y 8. El collage y nación, hacía un Museo Nacional Memistico



Diseñar esta maqueta de la estrategia en el *Classroom* originó algunas reflexiones pedagógicas y didácticas vinculadas a su esencia virtual. En primer lugar, las actividades requieren de varios apoyos para su identificación, comprensión y desarrollo. Para cada sesión fue necesario hacer vídeos, infografías o diapositivas con el paso a paso, con los materiales y con las herramientas necesarias a utilizar.

En segundo lugar, los elementos conceptuales abordados de forma remota en vídeos, infografías o cualquier otro recurso utilizado, necesitaron ser precisos, poco abstractos y, sobre todo, ilustrativos. Entre más específico, sencillo y directo sea el material y la actividad habrá menos riesgo

de confusión, desorden y malinterpretación. La comunicación virtual se resalta por la economía de lenguaje y lo intuitivo que consigue ser cada interacción.

Finalmente, los materiales, las herramientas y las actividades que se subieron a la plataforma consideraron un acceso sencillo y asequible a cada estudiante. Se buscó no entorpecer la estrategia con aplicaciones, páginas, materiales y herramientas confusas. Adicionalmente, se tuvo en cuenta que desde cualquier dispositivo digital como un computador o celular el estudiante encontrara, descargara, utilizara y desarrollara los propósitos de la estrategia. Este último aspecto fue tan primordial, como un requisito básico fundamental.

10.4. Configuración de la estrategia para una práctica pedagógica mediada por la virtualidad.

De acuerdo con el nivel temático del curso, la duración del espacio brindado por el colegio y las posibilidades de la aplicación de la estrategia en la práctica pedagógica medida por una plataforma distinta a *Classroom*, fue necesario modificar, adecuar y seccionar la configuración de la estrategia a las nuevas condiciones.

Por ese motivo, se redujeron la cantidad de sesiones proyectadas en el apartado anterior a un mínimo posible, pero se mantuvo la configuración de la estrategia en su estructura general básica.

Como la estrategia que guía la configuración de didáctica es el ABP (Vega, 2010; Torp y Sage, 2007) se organizaron las sesiones de acuerdo con su estructura básica fundamental propuesta atrás: cinco sesiones (3 sincrónicas, 2 asincrónicas) en los tres momentos inscritos de la estrategia: construcción del problema (**primer momento**), problematización (**segundo momento**) y explicación (**tercer momento**). Lo anterior se hizo con la intención de trabajar la identificación de

un problema, *¿de qué manera se produce, se amplía y se moviliza el discurso sobre lo nacional al momento de compartir, reaccionar o comentar un meme?*

Cada encuentro sincrónico y trabajo asincrónico siguió de manera general la siguiente estructura.

Momento1: La construcción del problema se dio en la primera sesión sincrónica. El propósito general del momento 1, era conseguir que el estudiante explique las representaciones que se tienen de la nación a través las narraciones inscritas en los memes, tomándolos en el lugar de condensación, negociación y traducción del presente. El objetivo es hacer un balance temático que señale las nociones inscritas en las representaciones de los estudiantes antes del ejercicio y, a la vez, de los elementos conceptuales que se dieron sesión tras sesión. Con lo anterior, la idea era lograr vincular la explicación teórica, con la puesta en práctica de los estudiantes y la construcción de una introducción que denote una comprensión problémica de sus representaciones e inclinaciones al momento de referirse a la nación.

Momento 2: La problematización se abordó en la primera sesión asincrónica, en la segunda sesión sincrónica y en la segunda sesión asincrónica. El propósito general del momento 2, es dar cuenta de cómo los memes condensan y ubican las narraciones de la nación en el presente. El objetivo de las sesiones se inscribe en que el estudiante ubique que la representación de la nación es, precisamente, la representación de su lenguaje. A lo largo de las sesiones se dieron los conceptos, factores y rasgos fundamentales para la formación nacional de alteridad, para la nación narrada en una condición de performatividad y se proporcionaron las circunstancias necesarias para la creación de un collage que sintetice la comunidad imaginada creada a lo largo del momento 2.

Momento3: Se trabajó la explicación en la tercera sesión sincrónica. El propósito general de la sesión se articuló a la creación de una propuesta creativa por parte del estudiante en la que pueda explicar por qué es un problema lo propuesto a lo largo de las sesiones; es decir, de qué manera se produce, se amplía y se moviliza el discurso sobre lo nacional al momento de compartir, reaccionar o comentar un meme teniendo en cuenta las implicaciones que se dan al negociarse con las narraciones, las alteridades y las performatividades nacionales.

La finalización de esta sesión estuvo acompañada de los diferentes elementos conceptuales que se habían trabajado en las sesiones anteriores, recogiendo y ampliando el horizonte de lo nacional desde Bhabha y las alteridades de Segato, finalmente los estudiantes construyeron un meme-collage como una pieza para ser expuesta en lo que sería un Museo Nacional Virtual Memístico.

Las sesiones sincrónicas y asincrónicas funcionaron de acuerdo con una planeación presentada al Colegio Champagnat y al profesor de Ciencias Sociales de 9b. En este punto, se reseña un bosquejo breve de la planeación para cada sesión sincrónica y asincrónica.

Sesión sincrónica 1 (*momento 1*): Introducción. Colombianidad, nación y narración.

Esta sesión contó con dos instantes de trabajo. El primero, fue una breve presentación como profesores, la explicación del proyecto y la dinámica de trabajo en las clases sincrónicas y asincrónicas. En el segundo, se utilizó como elemento conceptual explicativo la colombianidad, para llevar a los estudiantes a pensar que lo que existen son narrativas de lo nacional que producen eso que llamamos *la colombianidad*. De ahí que, con la pregunta que se trabajó las dos horas ese día fue: “¿*Qué nos hace colombianos?*”. La indagación se realizó reparando en las discusiones que surgen al vincularla a la cotidianidad y a los memes. La sesión terminó con la creación de un mural virtual por grupos de estudiantes.

Sesión asincrónica 1 (*momento 2*): Narración de la nación, alteridad y memes.

En el Moodle del curso se dejaron colgados dos enlaces que conducían a dos vídeos cortos. El primero, señalaba la narración de la nación en Homi Bhabha -que termina de explicar y señalar los elementos más relevantes de la narración-. El segundo, aludía a la formación nacional de alteridad en Rita Laura Segato, en el que se explicaba cómo la narración de la nación produce alteridades nacionales para definirse así misma. La idea con los vídeos era que el estudiante situara uno o varios debates alrededor de la colombianidad, la narración de la nación y la alteridad nacional.

La actividad de la sesión asincrónica 1, consistió en que por los grupos de trabajo definidos en la sesión anterior, terminaran el mural de la sesión sincrónica y lo enviran al correo de los profesores. Además, de acuerdo con lo que observaron en los vídeos, por grupo, buscaron un meme que “personificó” a la narración que ha representado alteridad.

Sesión sincrónica 2 (*momento 2*): Entre narración de la alteridad y los memes.

Se revisaron los murales y los memes enviados por cada grupo de trabajo, haciendo alusión a los elementos conceptuales vistos en los vídeos. Así que, todo el día de trabajo y los comentarios a los murales y memes, se concernieron a comprender: la idea de nación como la forma en que se construye a unos “otros” y “otras” para producir narrativas de lo que “somos” o “no somos” como sujetos colombianos. A su vez, se realizó una corta explicación del meme y la idea de práctica cultural asociada a él, para tartar de identificar las intenciones que transversalizaban y soportaban la producción, difusión y reproducción del meme.

Al finalizar la explicación, los grupos de trabajo asumieron como objetivo para la sesión asincrónica reelaborar lo que consideraran necesario del mural y crear el meme que mejor represente a la alteridad que ellos quisieron representar.

Sesión asincrónica 2 (*momento 2*): Lo performativo, de los memes a los collage-memes.

En el Moodle del curso se colgó un vídeo corto que explicaba la noción de performatividad trabajada por Judith Butler, particularmente, en su idea para el “derecho a la aparición.” El objetivo de la sesión asincrónica consistió en que, por los grupos de trabajo, reflexionaran sobre la idea del “derecho a la aparición” y, con ese elemento conceptual, idearan una representación para la alteridad sin acudir a las narrativas “impuestas” en esas representaciones.

Sesión sincrónica 3 (*momento 3*): Para un Museo Nacional Memístico.

Se hizo un cierre conceptual de la estrategia tratando de observar cómo los estudiantes construían y explicaban el problema que se les sugirió, es decir, los memes como una forma en la que hoy se producen narrativas de lo nacional. Posteriormente, se explicó el producto final, que era la elaboración de un meme-collage como una pieza para exhibirse en un museo. Adicionalmente, los grupos de trabajo debieron construir un pequeño párrafo respondiendo tres preguntas guías que se propusieron para que acompañarán el meme-collage a modo de descripción.

10.5. La práctica como relato.

Como ya se señaló en la configuración didáctica, las sesiones estuvieron articuladas en los tres momentos de la ABP (Vega, 2010; Torp y Sage, 2007) y divididas en cinco encuentros virtuales desde la plataforma Microsoft Teams, tres de ellos sincrónicos y dos espacios de trabajo asincrónicos.

Para los encuentros sincrónicos se utilizaron diapositivas guías, infografías de referencia, memes y aplicaciones como *Mural*¹⁹ y *Quizizz*²⁰. Los espacios asincrónicos contaron con un apoyo

¹⁹ Enlace de referencia a la página de la aplicación: <https://www.mural.co/>

²⁰ Enlace de referencia a la página de la aplicación: <https://quizizz.com/>

audiovisual corto y accesible, tres vídeos colgados en YouTube con descripciones precisas de observación. Las sesiones sincrónicas fueron diseñadas para iniciar con una breve explicación conceptual, más el dialogo, el debate y la participación de los estudiantes. Las sesiones asincrónicas se encaminaron a la complementación conceptual y a la realización de tres productos: un mural, un meme y un meme-collage.

El Colegio Champagnat nos permitió aplicar la propuesta con sus estudiantes desde el 13 de octubre, hasta el 28 de octubre del 2020. Las sesiones sincrónicas duraron alrededor de dos horas con un breve descanso de treinta minutos en la plataforma Teams de Microsoft. Las sesiones asincrónicas se manejaron en la página del colegio en su plataforma Moodle, la duración de esas actividades varia en horas y días porque el estudiante opera en su autonomía al avanzar y preparar las actividades según organice su tiempo.

En tal sentido, el relato que sigue a continuación es una apuesta de sistematización analítica de la práctica pedagógica. El lector del trabajo encontrara varias figuras narrativas que intentan conjugar los tonos, modulaciones y particularidades de los dos autores de este trabajo de grado. Por eso, en el mismo relato se juntan la primera persona, como aquella figura que cuenta lo que pasa desde el punto de vista de quien lo vive, a saber, “nosotros”, y la tercera persona, como aquel que ve desde arriba lo que pasa y no tiene ninguna relación particular con “nuestro” punto de vista, sino que, reflexiona como un tercero.

10.5.1 Día uno, de lo esperado a lo inesperado: la sorpresa como configuración

didáctica y la fuga de los roles como apuesta pedagógica

Nos reunimos dos días. Ensayo tras ensayo, corrección tras corrección. Sentíamos que cada palabra debía transmitir algo, no podía ser un discurso regado por partes y sin fuerza. Escribíamos,

borrábamos y agregábamos una y otra vez. No estábamos conformes con lo que teníamos, debía salir mejor.

Jugamos a invertir los roles, en el colegio éramos los profesores, pero en el juego de ensayo, Emily asumía el rol de profesora, Juan el rol del alumno atento que tomaba notas y hacía esquemas. Emily se corregía mientras hablaba, volvía sobre las ideas difusas y confusas, preguntaba a Juan como alumno por el tono, la claridad y la pertinencia. Juan le respondía con anotaciones o con felicitaciones. Viceversa, Juan profesor y Emily alumna atenta.

Los reparos que hacíamos para la configuración de la clase nos parecían inverosímiles. Tener buena conexión a internet, tener un equipo con capacidades mínimas, la conveniencia de la plataforma, prender o no prender la cámara, qué tanto eco tiene o no el audio, qué tan útil es presentar un vídeo que se traba cada cinco minutos y que el estudiante no ve bien, qué tan útiles son los formatos, los diseños y los contenido de las presentaciones, hacer diapositivas, infografías o imágenes; ¿será que nuestro contenido es enseñable en la virtualidad, será distinta la experiencia virtual a la del contacto físico? Preguntas, preguntas y más preguntas aparecían.

Nos cansamos de nosotros mismos. Hasta el segundo día pudimos comprobar que el ensayo no aseguraba el éxito, no aseguraba que la clase saliera como lo planeábamos, no aseguraba la eliminación del algún impase, tampoco nos preparaba para el público y, mucho menos, nos hacía mejores. Ya era tarde, al día siguiente debutábamos muy temprano en la mañana. Repasamos una última vez.

Los nervios se apoderaron de los sueños y no los soltaron. Vueltas, imaginar la clase con sus intervenciones y caras, más vueltas. Hacernos los dormidos con nosotros mismos para darnos calma. Escribirnos mensajes para asegurar lo planeado y encontrar ecos de angustia. “¿Y si repasamos una última vez? Bueno, dale antes de la clase. Tengo muchos nervios.”

Nos encontramos antes de clase. Ya intuíamos qué decir y dónde, momento 1 Emily y Juan, momento 2 Juan, momento 3 Emily, cierre Emily y Juan. Faltan 20 minutos. El enlace para unirse a la reunión llegó a los correos. Bromear sobre los posibles errores, ya no había tiempo para más. Alientos y deseos para buenos augurios.

Entramos a la reunión. La clase estaba por venir. La reunión comenzaba al unírnos a “teams” al mismo tiempo. La clase viene cuando empieza la interacción entre estudiante y profesor, entre profesor y estudiante. La clase arranca con el saludo, “Buenos días, profesor” o “Buenos días, para todos y para todas”. Por micrófono o por chat, los estudiantes empiezan a interactuar. El espacio virtual adquiere el papel de aula. Entre saludos y dudas, el estudiante aparece, pregunta y se queda.

¿Pero cómo pensar el aula en la virtualidad? ¿El aula existe en tanto lo enseñado y lo aprendido sea ejecutado? ¿El aula existe en tanto permanezca alguien que se asuma como estudiante o como profesor? ¿Qué hace que un aula sea un aula de clase? ¿La virtualidad cambia la idea de aula? ¿En la virtualidad la idea de aula se escapa o se completa? ¿A qué clase de espacio, o de aula, entramos al unírnos a la reunión de 9b?

Nos presenta el profesor Diego Ballesteros. “Llegó la hora” nos escribimos por chat, “Suerte Juan. Suerte Emily.” El profesor presenta su curso, es 9b. Elogia su capacidad analítica y propositiva, “son el noveno más comprometido y juicioso, espero nos vaya bien” (Diario de Campo 1, 2020) termina diciendo. Es nuestro turno. Nos presenta como profesores, nosotros los profesores de décimo semestre.

Presentamos el propósito general de las tres sesiones sincrónicas y las dos sesiones asincrónicas que tendría la clase. El museo nacional memístico es con lo que vamos a terminar, pero para llegar a él, “tenemos que armar un problema fundamental que hemos pensado para trabajar con

ustedes y es, *¿de qué manera se produce, se amplia y se moviliza el discurso sobre lo nacional al momento de compartir, reaccionar o comentar un meme?*” les decíamos.

Paso a paso vamos tomando confianza. El no-rostro hace que imaginemos sus reacciones y facciones mientras hablamos. Creemos que lo imaginado en realidad pasa. Pero sabemos que el estudiante no quiere estar ahí, o si quiere estar, no sabemos cómo quiere estar y tampoco cómo quiere que nosotros estemos. Pensamos en los elementos adicionales del estudiante mientras esta en clase. *¿En la cama o en el escritorio? ¿Ve otra cosa y prepara el desayuno? ¿Ordena la habitación y escucha música? ¿Habla con otros de su casa o de su clase? ¿Si nos estará escuchando?*

Además, pensamos que los cinco años de preparación para ser profesores se fugan en el acto de enseñar. Se fugan porque se desvanece su horizonte, se fuga porque lo aprendido se toma a medias, se matiza, se performa. La práctica se fuga de la teoría, pero como un bumerán, vuelve a ella para alimentarla y complementarla. Nos fugamos del rol de estudiantes y nos proyectamos en lo posible del rol de profesores. Volvemos de la fuga solo para poder fugarnos de nuevo.

Nos lanzamos con la primera pregunta. Con las repuestas esperábamos encontrar el tipo narrativas que los estudiantes privilegian y omiten para hablar de la nación. Gran error. Hacer una pregunta para esperar una respuesta, como si la tarea del estudiante sea responder la pregunta como nosotros esperamos que la responda. *¿Y si no la responde como nosotros esperamos? ¿Lo invalidamos? ¿Deslegitimamos su respuesta? ¿La ignoramos? Ninguna es posible o admisible.*

Afortunadamente el estudiante no responde como esperan los profesores. Interpela la pregunta y la expande más allá de los márgenes de lo esperado. A la pregunta, *¿Desde qué momento se empezó hablar de una nación colombiana?*, el Estudiante 1 de noveno 9b, contestó como nosotros no lo habíamos imaginado, planeado y esperado “*¿a qué te refieres con una nación colombiana, profe?*” (Diario de Campo 1, 2020).

Se rompió cualquier comentario preparado. La clase exige a nosotros como profesores cosas incalculables. Cada clase es una auténtica experiencia irrepetible. Hay que decirle algo al estudiante. No queremos que note nuestro titubeo, no queremos que note que el profe no se la sabe todas, no queremos que nos vea como habladores.

¿Cómo se define la idea de ser profesor? ¿Cómo se define en la virtualidad? ¿Cómo devenimos como profesores más allá de la universidad? ¿Qué condensa y agrupa la idea de ser profesor? Lo que sabemos, es que sin el paso por la universidad no asumiríamos una fuga del rol, porque, justamente, necesitamos devenir en el rol para poder fugarnos de él. La idea del ser profesor parte de un principio sentimental, en donde la emoción configura la profesión y la formación constituye su formalidad.

No hay un libro de texto en cual auxiliarnos, no hay preparación para lo cotidiano, no hay experiencia anterior. El papel de la teoría no es resolver lo que pasa en el aula. La teoría contextualiza en los horizontes del aula para que el profesor se relacione y se emplace. La teoría no resuelve, más bien, concede herramientas para resolver.

“La complejidad de pensar la pregunta transita por ahí”, respondimos. “Cuándo nos referimos a una nación colombiana se nos vienen un motón de ideas vagas, difusas y contradictorias a la cabeza, ¿por qué pasa eso? ¿Por qué no podemos dar una respuesta clara? ¿Qué creen ustedes que sucede cuando pensamos en la idea de nación colombiana? ¿Todas las cosas que se nos vienen a la cabeza son posibles? ¿Por qué si o por qué no? ¿Cuáles cosas si y cuáles cosas no?”. Tal vez respondimos la pregunta del estudiante, o tal vez lo confundimos más.

Empezaron a aparecer las respuestas. “Después de la independencia definitiva que se logró luego de la reconquista de la colonia española” (Diario de Campo 1, 2020) dice el Estudiante 2 de

9b. “Antes del grito de la independencia, cuando las 5 naciones de la Gran Colombia se separaron” (Diario de Campo 1, 2020) dice el Estudiante 3.

En la historia, en el territorio y en la cultura se pueden sintetizar las respuestas de los estudiantes de 9b. Las narrativas fueron identificables. Sin que los estudiantes respondieran lo que esperábamos, habíamos logrado problematizar lo que se entiende por nación. La nación como un conjunto de narrativas que dotan de forma, tonos y complejidades a su sentido. Y ahí estuvo la primera lección didáctica de nuestro día como profesores.

¿Qué pasa cuando la respuesta del estudiante nos desborda? ¿De qué manera resolvemos lo impredecible? Tener calma, reflexionar sobre la práctica y empezar de nuevo. Lo inicial que se nos ocurrió. Pero no debe ser todo. El foco de lo enseñable es el estudiante, y, cuando el estudiante desborda lo enseñable, pone retos didácticos impensados para nosotros como profesores.

La toma de posiciones, decisiones y acciones ante los problemas de la educación es tarea de la didáctica (Camilioni, 2008) y la toma de posiciones, decisiones y acciones en el día a día de la clase también debe ser tarea de la didáctica. Las preguntas inquietantes de los estudiantes, la sombra del profesor titular, la cercanía de la familia del estudiante a lo que se dice en clase y el poco recorrido en la preparación y ejecución de clases, nos impuso retos, miedos e inseguridades, pero, como si la misma ambivalencia que intentamos hacer enseñable nos diera un consejo, esos retos nos imbuyen motivación, impulsos y ganas de seguir, no correr, no huir.

No nos quedamos solo con la reflexión. La configuración de nuestras próximas clases tendrá más reparos en lo impredecible, pero más libertades en lo predecible. No esperamos que el estudiante responda lo que queremos y deseamos, no esperamos que el estudiante repita palabra a palabra lo que les decimos. En la novedad, la ruptura y la contra-pregunta estudiante pensamos las próximas clases.

La planeación debe construir un terreno para que el estudiante se fuge o devenga en su propia posibilidad. Esa posibilidad no va en una sola la trayectoria, porque la configuración de la estrategia en la clase -y en el acto pedagógico- forma al estudiante para que explore las trayectorias en las que puede fugarse. El terreno que conduce a las trayectorias de la fuga es la apuesta pedagógica de la configuración de la estrategia, es la planeación que soporta la clase.

El estudiante sabe muy bien su papel. Su posición de estudiante está clara desde el inicio: saluda, pide la palabra e interviene. Transita por el espacio virtual, se reconoce como espejo en sus compañeros, se reconoce como individualidad en su dialogo propio, se ve como uno bajo la figura de los tres profesores que tiene al frente. Siente confianza y empatía ante el profesor que conoce, siente curiosidad, desconfianza y temor ante los profesores que desconoce, ante esa figura nueva y repentina: nosotros. Es la primera vez que ve nuestros rostros, escucha nuestra voz y detalla nuestros gestos.

Pedagógicamente entramos a estirar, mitigar y hacer borrosas las jerarquías que había entre el estudiante y el profesor. Cuando había problemas, el profesor llamaba a cualquiera de lista de asistentes para participar. O el estudiante cedía ante su indiferencia o el profesor ponía en marcha las consecuencias. Es innegable, hay relaciones de poder, el profesor acusa de su figura para que el estudiante se manifieste. El estudiante sabe que el profesor va a utilizar su figura y, antes de consecuencias profundas, actúa, dice, participa y propone.

El estudiante reconoce referencias, imaginarios y representaciones de la figura del profesor. Cuando lo ve, esas referencias, esos imaginarios y esas representaciones actúan en el tipo de relaciones que el estudiante asume ante el profesor, la clase y la escuela. ¿Qué hacer con esas relaciones de poder? Jugar con ellas, reorientarlas, desconfigurarlas, ponerlas en otras trayectorias.

Hacer con esas relaciones de poder actos pedagógicos que desnaturalicen, desnormalicen y reorganicen esas mismas relaciones de poder.

El papel del profesor y la voluntad del estudiante convergen en el acto educativo. La voluntad del estudiante pocas veces es clara ¿Quiere estar ahí? ¿Se interesa en lo que decimos? ¿Participa para que el profesor no exigía su participación con amenazas?

El profesor, por su lado, sin quererlo o sin estar de acuerdo, se hace de prácticas que nunca imaginó aplicar. El acto educativo se compone de tantas ambivalencias como la narración de la nación. El acto educativo tensiona todas las certezas a priori de la reflexión pedagógica. Nuestro papel de profesores se bifurca entre los deseos que configuraron la clase y lo que en realidad pasa en la clase. Entre las referencias, imaginarios y representaciones que el profesor tiene de su profesión y la aventura de actuar, sentirse y hacerse profesor.

Nuestra primera clase duró lo que dura un segundo. Mientras esperábamos comenzarla, se tornaba eterna, el tiempo se estiraba paralelamente a la angustia. En la clase, el tiempo se contrajo, se agotó al máximo. Tanto así que un vídeo que teníamos preparado quedó por fuera. El miedo a que nos sobrara tiempo nos llevó a ser ambiciosos con las actividades. Otra lección aprendida, el tiempo, las actividades y la planeación deben dialogar sin especulación.

Finalizamos la clase. Dimos las pautas necesarias para la actividad asincrónica y nos despedimos. Ya podíamos respirar sin temblar, ya podíamos hablar sin temor a equivocarnos.

Nuestra capacidad quedó reducida a nosotros frente a una pantalla. Sin saber si lo hicimos bien o mal, recurrimos a nosotros. Para nuestra suerte somos un equipo, “¿Juan estuvo bien?”, “¿Emily estuvo bien?” nos mensajamos. “Sí, bien, o eso creo” respondimos escuetamente el uno a la otra. Nos quedaba el resto del día para pensar.

Fue trascendente. Dar una clase como jamás habíamos pensado en darla, virtual; hacer un tema tan abstracto algo enseñable y comunicable para el curso de 9b; hablar sin tapujos; superar el rol de la exposición vaga aprendida en la universidad, para asumir el rol de enseñar sin exponer y de hablar sin recitar o leer. Pasamos del texto al hecho.

10.5.2 Día dos, Alteridades y confusiones: horizontes virtuales en la configuración

didáctica y el acto pedagógico como real e ilusorio

Nos envían el avance del trabajo asincrónico. Las entregas de tareas e insumos se virtualizan, no nos atrevemos a decir que se des-personalizan, sigue existiendo el reconocimiento de la existencia del rol “propio” y del “otro”. Se crea una relación, por una parte, de quien envía y por otra, de quien recibe, se sabe de ella porque su correo es identificable y, de algún modo, se le da una cara, aunque no sea visible. Y el que envía se enuncia como un “Yo” que anuncia el contenido, excusa la demora o hace alguna pregunta. Además, firma su correo, le imprime cierto grado de autenticidad y propiedad, tiene que ser reconocible, sabe que va a ser leíble como ese “Yo”.

Un “Yo” que en el acto educativo vuelve subjetívale lo enseñable, un “Yo” que en el acto educativo vuelve identitaria su individualidad, un “Yo” que en el acto educativo habla de lo que sabe, de lo que aspira, de lo que perjura. En el acto educativo lo cardinal está en ese “Yo” como circunferencia de realización.

“Buenos días profes, lamentamos la tardanza, aquí enviamos nuestro ejercicio”. Poco a poco se acumularon en la bandeja de entrada. “Buenos días profes”, leer una y otra vez, saberse visto por el estudiante como “profe” y entender que se está próximo a un nuevo paso. El pregrado cumplió su etapa en nosotros, o nosotros cumplimos la etapa en el pregrado, no interesa. El estudiante nos reconoce como “profes”, y, eso, nos hace sentir distintos.

De nuevo nos vemos atrapados por la sorpresa. La actividad estaba partida por el logro y el fracaso, luego nos dimos cuenta de que, ese binarismo es arcaico y nada pedagógico. O mejor, pone a lo pedagógico en su momento más beneficioso: en la reflexión de los actos educativos. Una reflexión que no asume tonos blancos, negros o grises, sino que se acentúa en el acto enseñar como multicolor, de itinerarios llenos de procesos cortos, medios o largos, de actos pedagógicos tan irrealizables como probables.

Habían entendido a la perfección el manejo de la plataforma, la disposición de las imágenes, la extensión de los textos y la organización de cada uno en la plataforma.

Un mural de la colombianidad parecía una tarea sencilla, y lo fue, cada uno dio cuenta de las narrativas que ellos ven representadas en los memes a la hora de hablar de la nación. En clase habíamos identificado algunos registros para la idea de lo colombiano y la colombianidad trastocada por el narcotráfico, el deporte (fútbol, ciclismo y patinaje), lo político y la política, y la cotidianidad y lo cotidiano. Dejamos claro que esas narrativas no eran las únicas, que eran posibles porque hay una serie de prácticas que las legitimaban, las producían, las reproducían y las movilizaban.

Indagamos los argumentos de su existencia y problematizamos sus pretensiones hegemónicas como narrativas. Era una tarea de límites poco claros, no queríamos que el estudiante pensara que legitimábamos esas narrativas, buscábamos preguntarles cosas, llevarlas a su radicalidad máxima, hasta los confines de su producción. El pánico de no ser claros y muy abstractos en las explicaciones nos invadía.

Pero ahí nos llevamos la sorpresa. Apuntaron a narrativas distintas, pusieron el foco de análisis fuera de lo revisado en clase, y estuvo bien. “*Ser colombiano es: El amor hacia el país*” (Mural, 9b, 2020) decía el grupo 1. “*El ser colombiano empieza al sentir orgullo de nuestro*

hermoso país” (Mural, 9b, 2020) decía el grupo 2. Una narrativa profundamente emocional y pasional.

La nación como emoción y pasión nos puso a pensar. ¿Cómo algo que no tiene forma corpórea puede despertar amor y orgullo? ¿Cómo el amor y el orgullo de algo que no identifican, ni definen, los vuelve pertenecientes a esa comunidad imaginada? “*Un colombiano se destaca (...) por respetar a su patria*” (Mural, 9b, 2020) escribía el grupo 3. ¿Cómo asumimos esa idea del respeto y la patria? ¿Bajo qué idea de respeto se destacan un colombiano? ¿El que no se acomoda a esa narrativa de amor, orgullo y respeto no es colombiano para el estudiante?

Nos vimos desbordados otra vez. La configuración de la próxima clase no podía dejar escapar esa sorpresa. La interpretación de ese mundo escolar mediado por la virtualidad no podía dejar pasar esas preocupaciones e incomprendiones (Litwin, 2012), la configuración de la próxima clase debía modificarse o transformarse para atender a la sorpresa.

Pero faltaba la segunda parte de la actividad asincrónica.

Tras la observación de los vídeos en el Moodle cada grupo debía buscar un meme y enviarlo. Ese meme debía articularse a la formación nacional de alteridades trabajada por Rita Laura Segato (2007). Pero los memes se alejaban, algunos ni eran cercanos a la noción de alteridad. ¿Qué falló? ¿Los vídeos no eran claros? ¿En los vídeos fuimos muy abstractos? ¿Qué pertinencia didáctica tiene enviar al estudiante un vídeo al que no le puede preguntar?

En las clases asincrónicas que exige el confinamiento ¿Es útil utilizar vídeos? ¿Qué tipo de vídeos? ¿Cuánto debe ser su extensión para no perder la atención del estudiante? ¿Qué debemos planear, crear y proponer como profesores para las clases asincrónicas? ¿Qué apuestas, reflexiones y configuraciones didácticas son viables para las clases sincrónicas y asincrónicas medidas por la

virtualidad? ¿La configuración de la estrategia puede dialogar con los vídeos? ¿Cómo entran en relación?

Nos abrumamos de preguntas. ¿Fallamos como profesores? Habíamos sido claros, precisos y sintéticos con las explicaciones e instrucciones ¿Qué había pasado entonces? ¿Cómo leemos nuestro acto pedagógico como no fallido? “Tenemos que vernos, Emily” “Juan, ¿Viste lo que pasó?”

Nos reunimos de nuevo. ¿Logramos la actividad, pero, al mismo tiempo, fallamos? “¿Por qué vemos los actos bajo esa lógica de claro-oscuro?” nos preguntamos. Al final lo comprendimos. No hay actos logrados o fallidos, lo que hay son actos pedagógicos con matices distintos. El matiz lo pone cada estudiante. La formación del estudiante radica en las trayectorias de la fuga, no en el falso logro de la cacofonía, no en la falsa idea del error de la no repetición. La formación del estudiante radica en la identificación del problema, en la movilización de sus propias posibilidades hacia un lugar analítico que le posibilite pensar cosas distintas a las que antes pensaba. La formación del estudiante como la identificación de problemas a partir del problema que le propusimos pensar en la práctica.

Debate, consulta a nuestro tutor, debate.

El acto pedagógico termina en el estudiante. Es decir, el acto pedagógico es también el acto del estudiante ¿Cómo llega él a lo enseñable? ¿Cómo lo enseñable llega a él? El acto pedagógico comienza con el estudiante y, también, termina en él. No hay nada más real e ilusorio que el acto pedagógico.

Es real porque hay profesores, estudiantes y algo para ser enseñable en un espacio, lugar y momento físico o virtual, es ilusorio porque no es medible, no es loggable, o fallido, no tiene caras

buenas o malas, no funciona cuando el estudiante repite lo que los profesores queremos, no falla cuando el estudiante expresa lo que cree e interpreta lo enseñado. Ahí se halla la verdadera naturaleza del acto pedagógico, en el desarrollo del conocimiento, el pensamiento y la práctica (Giroux, 2003) de lo enseñable en el estudiante.

No había tiempo para pensar, teníamos que, a la carrera, reunir las luces analíticas decantadas en lo que ya habíamos planificado. La segunda sesión se nos venía encima. A dormir para madrugar.

Empezamos más seguros. “Somos un equipo, somos un gran equipo”, nos decíamos antes de empezar. “Aquí vamos de nuevo, pero por lo menos anoche si dormimos (risas)” nos decíamos el uno al otro. Funcionamos siempre como equipo. En esta sesión, Juan explicaba lo teórico de la actividad, y Emily, lo práctico en cuanto a la herramienta virtual.

Nos volvimos a tropezar con lo impredecible. Proyectamos la planeación de la clase para dos horas, pero al entrar en la sesión en Teams, el profe informó a la clase, y a nosotros como profesores, que el colegio había programado una actividad. Teníamos 40 minutos. De manera imprevista y sin aviso debíamos actuar, acomodar, sintetizar y dividir lo preparado a la mitad.

Nadie está preparado para eso. Hay que tomar decisiones en un parpadeo, comunicarse ligeramente por chat y listo iniciar clase. En caso de que la contingencia ocurriera en el espacio físico y no en el virtual ¿cómo habríamos resuelto la falta de tiempo? ¿Con qué recursos nos hubiésemos armado? Habrá que esperar un tiempo tenuemente menos convulsionado que nuestro presente para obtener una respuesta.

Pero la clase mediada por la virtualidad, ante ese desconcierto, nos puso a actuar rápido, a meditar poco y a solucionar de inmediato. Bajo esa experiencia situacional, es irrealizable pensar

los actos pedagógicos sin un componente de la situación, o mejor, la pedagogía como una reflexión del oficio del profesor en situación. Cada clase es única, irrepetible e inédita, y ofrece, como acontecimiento, situaciones para las que los profesores no estamos preparados y que, en esa misma situación sin tiempo y sin experiencia previa, se debe solucionar.

Los actos pedagógicos como reflexiones de la situación, pensamos, tienen que avisar y advertir a los futuros profesores lo inédito de cada clase. Aprenderse las teorías de memoria y recitar los postulados de los autores no tiene ninguna potencia e incidencia sobre la profesión sino se acompaña con la reflexión diaria, la posibilidad de ir más allá de esos textos, la atención puesta y abierta a la incertidumbre, y la seguridad que la clase de hoy no va a ser la misma de ayer y la clase de mañana no será nunca igual a la de hoy.

La única evidencia con lo que nos encontramos en la segunda clase, es la inviabilidad de las certezas. Reducimos la explicación conceptual a la mitad, las intervenciones de los estudiantes se limitaron a muy pocas y la actividad -con su explicación- se partió en dos. Nunca lo quisimos así, pero como ya lo aprendimos, lo que pasa en las sesiones de clase nunca se parece a lo que como profesores anticipamos, y en eso, radica su valor y estética.

Tratamos de aterrizar la formación nacional de alteridades en Rita Laura Segato (2007). ¿Fuimos muy abstractos con la explicación? Sí. Fue complicado no apegarse a la literalidad del texto y con ello creer que se está explicando o enseñando algo. Algo de ingenuidad en nosotros, algo de ingenuidad en nuestra formación como maestros que nos exige exposiciones para clase, que nos exige transmitir la literalidad de un texto y que nos exige creer que al hacer eso estamos enseñando, estamos aprendiendo o, peor aún, estamos diciendo algo.

Pero logramos hacernos entender. Hicimos mutar la explicación varias veces en 20 minutos, pusimos ejemplos, tratamos de utilizar formulas comunes para el estudiante y, finalmente, nos

hicimos entender. No es que el estudiante no entienda, es que el profesor no se hace entender bien, no sabe transmitir lo que sabe, no logra ser un agente comunicante para el estudiante.

Después de la explicación venía la intervención de los estudiantes. “*¿Quiénes serían las alteridades de la idea de nación colombiana?*” “*¿Cómo han sido representadas esas narraciones?*”, con esas dos preguntas invitamos a los estudiantes a que se apropiaran de los elementos conceptuales trabajados para animarse a participar.

“Profe, podríamos hablar de unas alteridades regionales, no sé si será muy raro lo que voy a decir, pero creo que hacemos un relato del otro cuando estamos en otra región, por ejemplo, con la visión que tenemos de los pastusos, paisas o costeños” (Diario de Campo 2, 2020) dijo el Estudiante 1. Esa pregunta localizó a las alteridades nacionales en otro diálogo más específico: los otros y la otras formadas en esa idea ambigua de nación como división de las cinco regiones.

Esa respuesta nos permitió acentuar lo planteado por Rita Laura Segato (2007), debatimos entre los tres profesores y el Estudiante 1, y al parecer, íbamos logrando conseguir el propósito del momento 2. “Yo creo que las culturas indígenas funcionan como esa alteridad, les hemos implantado una historia y cultura, olvidándonos de sus reglas y lógicas” (Diario de Campo 2, 2020) dijo la Estudiante 2. Además, se atrevió a añadir, “Pensando en lo que venimos hablando, considero que todos somos una alteridad, o sea, todos los ciudadanos funcionamos como una otredad para los políticos colombianos, o bueno, así lo siento yo”. (Diario de Campo 2, 2020)

La manera en que expandieron, re-elaboraron y matizaron los elementos conceptuales que les propusimos nos emocionó. Con sus respuestas vimos que aterrizaron lo propuesto por Rita Laura Segato (2007) a problemas, inquietudes y angustias propias, no recitaron a la autora, no nos recitaron a nosotros, tomaron como suyo lo aprendido y lo instalaron en lo que para ellos y ellas es importante, trascendental y necesario.

Dimos las instrucciones de la actividad que dividimos ante las circunstancias. Debían buscar o crear un meme que señalara lo que habíamos hablado y discutido en la clase, para ponerlo en un nuevo mural. Enviamos el enlace del mural y nos despedimos.

De nuevo, no hubo tiempo para más

10.5.3 Día tres, la esperanza y el adiós: la configuración didáctica como identidad educativa y el acto pedagógico como “el dejar pensando”

Nos volvimos a ver una vez más. Perdimos la cuenta del número de veces que nos encontramos por vídeo llamada durante la práctica. Sentíamos que entre más nos comunicáramos, entre más dialogo existiera, las cosas iban a salir mejor. Nuestra reunión era para acomodar la explicación, los tiempos y el producto de la última sesión.

“Qué lástima no escucharlos hablar más”, nos dijimos. Se vuelve casi una necesidad escuchar al estudiante en clase. Cada vez que una mano era levantada en el Teams se sentía una esperanza de reconocimiento, una esperanza de que se está siendo escuchado, una salida del anonimato para el encuentro. La virtualización de la práctica no permitió el contacto visual, corpóreo y espacial con el estudiante, pero se tenían otros contactos más auditivos, más intuitivos, más textuales.

Cada voz de los estudiantes hacía de ese contacto virtual un puente de cercanía. Nos sentimos escuchados, nos sentimos profesores, nos sentimos fugados de la virtualidad. Una fuga que no nos conduce a la no virtualidad, sino que hace de esa virtualidad como no real. Nos olvidamos de que estamos frente al computador, nos olvidamos de la plataforma, nos olvidamos de que estamos en la sala, en el cuarto o en el estudio de la casa, nos olvidamos por un momento del

Covid-19, nos olvidamos del almuerzo que hay que correr hacer. Nos fugamos de la presencia de la virtualidad para experimentar la esperanza de la voz del estudiante.

“Hagamos una cosa, empecemos la primera hora con las intervenciones que quedaron pendientes de la explicación conceptual y, en la segunda hora, detallamos la última actividad” acordamos y definimos para ese último día.

Comprender que era el último encuentro con 9b nos movilizó a pensar entre lo fugaz y lo eterno, no como antónimos o contradictorios, sino como fases de la experiencia en dos estadios de sensaciones permisibles. Lo eterno que parecía la espera y la preparación de la práctica, y lo fugaz del estar ahí, de vivirla y de semana a semana pasar por 9b. Todo parece eterno mientras se espera, todo parece fugaz mientras se vive.

Era la última semana y no había vuelta atrás. ¿Cómo configurar didácticamente la última clase? Después de poner en práctica la estrategia ¿Cómo la estrategia llegaba al final del proceso? ¿Se mantenía inalterable? ¿Sufría cambios a cada paso que dábamos? Inicialmente la estrategia se había pensado con unos propósitos, un problema y unos tiempos, la práctica le agregó el componente fundamental: su realización.

En el papel pintaba bien. Había seguridad en los propósitos, en el problema y en los tiempos, pero no terminaba allí, no era lo definitivo, no era posible pretender que todo saliera al pie de la letra, ni la divinidad prevé tan detalladamente el porvenir como para eliminar lo insospechado. La puesta en marcha de la configuración de la estrategia la puso a prueba, la modificó en sus esquinas, la apresuró en los tiempos y la mantuvo en su problema orgánico.

El ABP (Vega, 2010) hizo del problema a construir con los estudiantes su competente esencial y prescindió de los esquematismos temporales, de las fijaciones inamovibles en la narrativa

y de las cacofonías de lo enseñable y lo aprendido. Cada clase se formuló pensando en la complejidad del problema, fue el eje que hacía girar los debates, los temas y las sorpresas, fue su soporte básico, pero cada clase funcionó de manera amorfa, con tiempos distintos, con experiencias insoslayables.

El problema adquiere identidad clase tras clase. No hay forma de leer el problema en el propio problema, es bajo la relación con el estudiante donde el problema es leíble, adquiere la extensión, la dimensión y los límites de su configuración. El estudiante dota de identidad al problema, identifica sus conexiones y hace visibles las fronteas de su aplicabilidad.

Por demás, el problema se vuelve único para cada estudiante, cada uno toma la generalidad de su definición y, de acuerdo con lo que sabe, ve, intuye y planea, habla con, desde y en el problema, busca notar lo que antes no identificaba, moviliza su conocimiento a puntos que antes no percibía y reflexiona sobre lo que nunca pensó reflexionar: un meme. Educó la mirada (Dussel, 2006) sin saberse educado.

La configuración didáctica de la última clase tenía que articularse a la estrategia para cerrar con su explicación. No en el sentido de explicar una solución, explicar el paso a paso para llegar al fin del problema y encontrar la luz al final del túnel, no. El momento de la explicación acaece en el problema, la explicación es la identificación del problema y el reconocimiento de los momentos que nos llevaron a ese problema.

Entonces, la última clase era tan crucial como la primera. ¿Hasta dónde el estudiante llevaba el problema? Si ya lo identificó ¿Hasta dónde va con él? ¿Cuándo decide abandonarlo? En esas atenciones terminamos la reunión final previa a la última clase. “Emily, llegó la hora del adiós”, “Juan, qué rápido fue todo, ¿no?”.

Volvimos asistir al Teams. La reunión fue creada y 15 minutos antes de iniciar la clase ya estábamos conectados, veíamos como cada estudiante entraba, saludaba y esperaba. El profesor arrancó con las puntualizaciones de la clase, los estudiantes en su agenda paralela a la práctica estaban atiborrados de trabajos, actividades y entregas. “Aun así lograron comprometerse con nosotros, aun así, asistieron las tres semanas, aun así, nos enviaban el material, aun así, estaban dispuestos a escucharnos y a dejarse escuchar”, pensábamos.

Arrancamos la clase retomando las intervenciones de los estudiantes que quedaron pendientes. “Profe no sé si conceptualmente lo que voy a decir sea correcto, yo creo que no, pero bueno, a la alteridad también la podemos ver en la misma ciudad, yo creo que hemos creado unos otros, por ejemplo, para definir a los ñeros, ¿no?” (Diario de Campo 3, 2020) dijo el Estudiante 1.

De alteridades regionales, pasamos alteridades localizadas. Más allá de las alteridades nacionales a las que nosotros apuntamos, el estudiante supo apropiarse de esa noción analítica y la condujo a su espacio.

El estudiante no perdió de vista la figura básica: como se han creado a unos “otros” y “otras” para ser “nosotros”, y esos “otros”, no iguales en Colombia que en Argentina o en Bolivia. Sin embargo, para el estudiante esos “otros” y “otras” no solo se diferenciaban, se narraban y se representaban en función a su nacionalidad, para el estudiante cada nacionalidad interiormente, de acuerdo con la región y localidad, imponía un relato de alteridad. En la figura del “paisa”, el “pastuso” o el “ñero” el estudiante vio a un “otro” creado, a un “otro” al que se le atribuían roles, valores, papeles y funciones.

Tres estudiantes más intervinieron, apoyaron la idea del Estudiante 1 y algunos la complementaron. Ya estábamos llegando a la mitad de clase, el tiempo avanzaba rápido y, ese tiempo veloz, se veía dispuesto a no dejarnos gozar esa clase final.

Antes de finalizar la primera hora presentamos algunos memes con una serie de narrativas fuertes, controversiales y chocantes. Esperábamos generar polémicas, pero la hora del receso llegó.

¿Cómo se asume el receso en la virtualidad? ¿Cómo se une o se des-une el estudiante con los suyos en la hora del receso virtual? Si antes el descanso servía como un vehículo para irse del colegio sin salir de él, escapar de la vigilancia del profesor sin alejarse mucho de él, y estar, por fin, lejos de la supervisión, intromisión y restricción de la familia ¿Qué pasa ahora con el descanso del estudiante? ¿A dónde va? ¿Qué hace con ese tiempo?

Si se reflexiona en los retos, los problemas y las posibilidades de las clases medidas para la virtualidad en el aprendizaje, los contenidos y las formas de hacer algo enseñable ¿Es permisible reflexionar en los retos, problemas y posibilidades que la ausencia de ese espacio denominado descanso trae para el estudiante?

En el espacio del receso nos escribimos por mensaje interno algunos de esos cuestionamientos. Nosotros estábamos escribiéndonos, haciendo tiempo para volver a iniciar, pero ¿Y el estudiante? ¿Qué estaría haciendo? ¿Cómo se relaciona con ese no-espacio de descanso? “Alguien debería indagar sobre eso, ¿no?”, terminamos por escribirnos.

Empezó la polémica. En contra, a favor, a medias y en la indignación se puede sintetizar lo que causaron los memes presentados. Era una lástima que nos quedara menos de una hora. Querían seguir hablando, querían refutar al compañero, querían sacarles a los memes todos los hilos posibles.

“¿Ahora cuando vean un meme qué van a pensar?”, “¿Hacia dónde van a dirigir su reacción?”, “¿Van a pensar que hay una idea narrativa que lo compone?” Propusimos esas preguntas como finales. No era para responderlas en el momento.

“¿Y la nación qué papel juega en todo esto?”. Les hicimos recordar la insistencia de las primeras sesiones, la pregunta nunca se fue, siempre estuvo atrás de todo. “¿de qué manera se produce, se amplía y se moviliza el discurso sobre lo nacional al momento de compartir, reaccionar o comentar un meme?”.

Dejar pensando, de nuevo, en el problema. Dejar pensando en lo que cada uno vio en el problema. Dejar pensando en los alcances, límites y trayectorias que se dieron en las clases. El acto pedagógico versa en “dejar pensando algo” al estudiante, “algo” que antes veía como extraño, lejano o irrisorio.

El “dejar pensando” no va a un solo lugar, no debe limitarse únicamente a una sola trayectoria, el dejar pensando en la ambivalencia de la narración de la nación deberá seducir, convocar y movilizar al estudiante a lugares que antes no transitaba, a problemas que antes no identificaba y a preguntas tan inverosímiles que rompen con cualquier falso consenso y normalidad.

Pero había que dejar claro el producto final, las instrucciones debían ser exactas, cada grupo de trabajo tenía que conocer a detalle el paso a seguir. Era una lástima, lo estábamos gozando. Sin pretenderlo nos encariñamos con el espacio, nos habíamos acostumbrado a las dinámicas, a las voces, a los silencios. El curso era parte de las mañanas, las tardes y las noches de nuestras semanas. 9b era mucho más que la práctica, en 9b encontramos el sentido de la profesión y la realización del acto pedagógico.

Se investiga, se aprende y se estudia para devenir en un curso como 9b. Los cinco años de universidad son para ser en 9b. Nuestras esperanzas, nuestros errores, nuestros sueños y nuestras equivocaciones se vuelven tenues, desproporcionales y ambivalentes en 9b.

Llegamos al final de la explicación del producto final. Era hora de decir adiós. ¿Nos volverían a ver? ¿Los volveríamos a ver? ¿La virtualidad nos juntaría de nuevo? ¿Nos los cruzaríamos en la calle sin saber quiénes son? ¿Seríamos incapaces de reconocer el rostro detrás de la fotografía? No lo sabremos. Pero nos despedimos añorando que la casualidad sea la que dicte la última palabra.

CUARTO CAPÍTULO

11. Conclusiones del trabajo de grado

Este capítulo describe algunas consideraciones finales del trabajo de grado. En primer momento, se señala brevemente cómo en el tratamiento de la investigación se logró reconocer, detallar y responder a los propósitos que guiaron y soportaron el problema abordado. En segunda instancia, se exponen reflexiones formativas derivadas de la construcción, definición, aplicación y sistematización del trabajo de grado. En tercer lugar, se describe analíticamente algunas observaciones pedagógicas y didácticas que insinuó y provocó el trabajo de grado. Por último, se reflexionan los retos de la profesión que se originaron o se volvieron evidentes con el cierre de los espacios físicos escolares en la pandemia.

11.1. Conclusiones para la nación y narración, los memes y la escuela

La nación como saber escolar condensa la ambivalencia entre el momento pedagógico y el momento performativo. Lo pedagógico se identificó en las narrativas que el estudiante refirió en cada sesión sobre lo que sabía, pensaba y creía de la nación, lo performativo ocurrió cuando se cuestionaba, cuando no se convencía del consenso, cuando se preguntaba más, cuando hizo del meme una narración performativa que subvirtiera la narración normada.

Los memes como posibilidad de ubicar, analizar y problematizar la nación son la emergencia del saber escolar ante las dinámicas de la inmediatez, la virtualidad y los lenguajes virtuales, que, trasmutan de lo tecnológico hasta la configuración de posiciones, opiniones y aspiraciones colectivas.

Trabajar un tema escolar como es la idea de nación con nuevos formatos, rutas y proximidades al estudiante, además de convocar su atención e interés, marca el terreno para que el

estudiante haga de ese tema algo propio. El estudiante se vincula al problema porque logra sentir las repercusiones de sus relatos, debates y omisiones. En el relato que se propuso para sistematizar la experiencia pedagógica, se aproximó la relevancia que adquirió para el estudiante preguntarse por la abstracción conceptual que llamamos nación colombiana.

Además, pensar en la ambivalencia como forma constitutiva de la narración de la nación, a lo largo de trabajo, permitió investigar en las formas, modos y medios que tienen las narrativas de la nación para legitimarse, traducirse, negociarse y disputarse. La representación de esas narrativas se da mientras se están narrando, no son narraciones articuladas, únicamente, a un registro histórico de sentido, sino, al presente de quién pregunta, escribe y narra la nación.

Los memes como arquetipo de comunicación de nuestro tiempo ofrecen una posibilidad para que esa narración sea producida, reproducida y movilizada. Las narrativas de lo nacional que lograron caracterizarse a raíz del análisis de varios memes, en el capítulo dos, invitaron problematizar, matizar y contextualizar la nación como narración en un país tan multiacentuado como el nuestro, con tiempos heterogéneos, alteridades situadas y performatividades políticas constantes.

El momento pedagógico de la narración de la nación se da en la pretensión del consenso de su narración. Los memes se producen, se reproducen y se movilizan cuando en la plaza pública virtual la narración de consenso se pone en sospecha, se cuestiona y se performa. La emergencia del meme como momento performativo depende de su narración, depende de lo que alcance a decir como texto y depende de lo que alcance a mostrar como imagen.

La comunidad imaginada que se imagina así misma como nación colombiana, transita en la ambivalencia que se genera entre el momento pedagógico y el momento performativo de su narración. Los memes vuelven esa ambivalencia algo fiscalizable que dota -en su reproducción y

movilización- de sentido a la narración. De ahí que, cuando se habla de nación, en realidad, se pone en marcha un conjunto de narrativas que se asocian a una idea de nación.

11.2. Conclusiones para el proceso formativo

Aventurarse a diseñar, construir y proponer un problema como el que se abordó en este trabajo de grado fue un camino lleno de provocaciones y potencias. Provocaciones para hurgar, molestar y revalorar lo que se aprendió en la universidad y lo que se enseña cómo saber escolar; y potencias para ir más allá de lo aprendido, ir más allá de lo convencional, ir más allá de nosotros mismos.

En sí misma la provocación no significa nada sino se complementa, completa y define con un tema relevante para el saber escolar y para las prácticas de enseñanza. ¿Enseñar la nación hoy debe ser igual a como le fue siempre? Como profesores debemos acoplarnos, acomodarnos y expresarnos de acuerdo con las exigencias tecnológicas, situacionales y de emergencia que trae la escuela, su comunidad educativa y, su actor más importante, el estudiante.

Los memes como tema, archivo y apuesta pedagógica significan una provocación para el saber disciplinar, para el saber escolar y para el estudiante, una provocación que además funciona para debatir y reconfigurar un tema, una noción analítica, una apuesta de formación política. Para nosotros el trabajo de grado fue una provocación a pensar distinto, a salirnos del lugar común, a fugarnos del rol, a ver, escuchar y reflexionar sobre lo que pasa en nuestro tiempo.

La potencia del trabajo esta en lo no dicho, en lo que tal vez quedó por fuera, en lo que tal vez se nos escapó, la potencia del trabajo esta para seguir proponiendo problemas, investigaciones y experiencias futuras que refuten, complementen o amplíen lo que en estas páginas se intentó proponer.

11.3. Conclusiones en una perspectiva pedagógica y didáctica

El trabajo de grado nos dotó de experiencias pedagógicas y didácticas que nos movilizan a pensar, decir y plantear reflexiones como docentes, en donde los actos pedagógicos y las configuraciones de las estrategias didácticas son puntos fundamentales en la formación de docentes en Ciencias Sociales. Lo teórico brinda herramientas, bases y técnicas para aplicar en la práctica, pero no lo es todo, sin la experiencia del día a día, de las contingencias y de las dinámicas de la escuela, lo teórico se vuelve una lista vacía de autores, textos y libros.

Los problemas, debates y retos de la escuela y del saber escolar deberían ser el eje de la configuración curricular y disciplinar de lo que se enseña y se aprende en la Licenciatura y en la Universidad Pedagógica Nacional. Toda apuesta es propensa al cambio, toda apuesta es mejorable, toda reflexión pedagógica y didáctica debe tener como fin el estudiante.

¿Hasta dónde se puede llevar el saber disciplinar al saber escolar? ¿Cómo articular el saber disciplinar y el saber escolar en la formación decente? ¿Qué papel juega la virtualidad, los lenguajes virtuales y la configuración de la subjetividad en lo que sabe, se enseña y se aprende en la virtualidad? Si bien no son preguntas nuevas, su relevancia debe ser constante, y la formación de profesores, en la Universidad Pedagógica Nacional y la Licenciatura Ciencias Sociales, debe reparar las veces que sean necesarias sobre ellas, para hallar cada vez más problemas, investigaciones y experiencias.

En la línea de formación y de investigación de la Licenciatura en la que este proyecto fue posible, valdría la pena articular discusiones y exploraciones que anchen el campo analítico que se preocupa por la constitución narrativa de la memoria o la memoria como construcción narrativa. Además, de rastrear la construcción narrativa de la nación como una agencia producida por los recursos discursivos de la memoria.

Considerando lo anterior, en el marco de la línea de formación e investigación de la Licenciatura, este trabajo de grado se presenta como una preocupación profunda por la formación de un sujeto político y social. Una preocupación que intenta leer al estudiante en sus espacios comunicantes, significativos y cotidianos, para leerlo como agente que sabe, escucha, propone y actúa.

11.4. Retos y posibilidades ser profesores hoy

Finalmente, el trabajo grado, nos movilizó a pensar en los retos y las posibilidades que se tienen al asumir el rol de ser profesores hoy, más aún, cuando existe una condición para la que nadie estaba preparado. Los retos de ser profesores en el horizonte de una pandemia global que ha obligado al cierre de los espacios educativos, en la mayoría de los niveles, no tiene precedentes.

Los modelos escolares en la virtualidad intentan dialogar entre la sedimentación y la innovación, la letra, el cuaderno, el marcador y el tablero conflictúan con los modelos escolares virtuales donde la imagen, el poco texto y la inmaterialidad marcan pautas, hábitos y nuevos modelos.

Entre la sedimentación y la innovación que sufre la escuela hoy, el ser profesores pasa por la aventura, el riesgo y la experticia para arriesgarse a abandonar modelos convencionales, repetitivos y poco relacionados con las exigencias del presente. Los retos siempre van a existir, pero las posibilidades dependen la reflexión insondable que cada profesor se atreva hacer.

¿Hasta qué trayectoria cada profesor está dispuesto a fugarse?

12. Bibliografía

- Aguilar N. y Muñoz G. (2013) Una experiencia de construcción de nación desde la comunicación. *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 1(7). Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/2049>
- Aisenberg, B. (1996). Didáctica de las ciencias sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Seminario internacional sobre constructivismo y educación en relación a las Didácticas Especiales*, 136-163.
- Anderson, B. (1995) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Anegelis, C. (2016). La opinión pública entre la razón y el control social. Una actualización en la era del Big Sata. *AVATARES de la comunicación y la cultura*, N° 11.
- Ávila, A., Gutiérrez, D., Bermúdez, C. y Gutiérrez, D. C. (2013) *Facebook, escuela y subjetividades críticas: El caso del Colegio Parroquial San José de Fontibón* [tesis de pregrado, Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12250>
- Blackmore, S. (2000b). The Power of Memes. *Scientific American*. V, 283, 52-6.
- Beech, J. y Larrondo, M. (2013). Identidades colectivas, nación y escuela: implicancias en la construcción del lazo social. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 335-351.

- Beltrán, D. E. (2017). Redes sociales virtuales como dispositivos mediáticos contemporáneos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 105-123. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6190>
- Bhabha, H.K (1994) *El lugar de la Cultura*. Manantial.
- Bhabha, H. (2002) “Diseminación. El tiempo, el relato y los márgenes de la nación moderna”. En *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Bhabha, Homi K (2010) *Nación y narración*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bolívar, I. J. (2004). Comprender la nación: identidad, interdependencia y violencia política. *Estudios políticos*, 73 – 86.
- Bueno, P. y Fitzgerald, V . (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria* , 145-157.
- Butler, J. y Athanasiou. A (2017). *Desposesión: Lo performativo en lo político*. Eterna Cadencia.
- Butler, J. – Spivak G. (2009) *¿Quién le canta al Estado – nación? Lenguaje, política y pertenencia*. Paidós.
- Campos, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 277 – 286.
- Calhoun, C. (2016) La importancia de Comunidades imaginadas y de Benedict Anderson. *Lse – London School of Economics and Political Science*. Recuperado de: http://www.dialnet-LaImportanciaDeComunidadesImaginadasYDeBenedictAnd-5715162_1.pdf
- Castro, I. y Smith, M. (2011). La escuela pública en México y la definición incierta de la nación. *Cadernos CEDES*, 31(83), 57-77.

- Danung, J., Holloway Attaway, L. (2008). All Your Media Are Belong To Us: An Analysis of the Cultural Connotations of the internet Meme. *Literature, Culture and Digital Media*, V, 17.
- Davison, P., (2012) *The language of (Internet) Memes*. New York University Press.
- Dawkins, R., (1993). *El gen egoísta: Las bases biológicas de nuestra conducta*. Salvat Editores.
- Dussel, I. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Ediciones Manantial.
- Esperón, J. (2018). Acontecimiento, efectuación y sentido en la filosofía de Gilles Deleuze. *Universitas Philosophica*, vol. 35, núm. 70. 10.11144/Javeriana.uph35-70.aesf
- Erazo C, M. (2008). Construcción de la nación colombiana. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 11(11), 33 – 52.
- Fernández Bravo, A. (Comp.) (2000) *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. Manantial.
- Ferreira, J. (2007). *Cenários, teorias e epistemologias da comunicação*. E-papers.
- García, D. (2014). Las imágenes macro y los memes de internet: posibilidades de estudio desde las teorías de la comunicación, en Paakat: *Revista de Tecnología y Sociedad*. Año 4, núm. 6.
- González, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29),83-87. [fecha de Consulta 21 de mayo de 2020]. ISSN: 1665-109X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99815739014>
- Hobsbawm, E. (1991). *Nations and nationalism since 1780*. Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. (2000). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Crítica.

- Jacqueton, J. (1999). Análisis de la teoría de Hans Kohn sobre la nación y el nacionalismo. *Política y Cultura*, núm. 12, pp. 7-23.
- Jungemann, Beate. (2010). La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos. *Cuadernos del Cendes*, 27(75), 155-159.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2007). *Memes online, afinidades y producción cultural*. En M. Knoebel y C. Lankshear (Eds.), *A New Literacies Sampler* (págs. 199-239). Nueva York: Peter Lang Publishing Inc.
- León, R. y Remolina P. (2016). *Casi siempre son las redes sociales... usos reales de TIC estudiantes de último ciclo escolar*. [tesis de maestría, Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19482>
- Luz, G., González, E., Motato, L., y Ortiz L. (2012). *Análisis semiótico de los lenguajes de un grupo de jóvenes de Facebook*. [tesis de pregrado, Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/6708>
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Martínez, L. (2006) La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 29, agosto-enero, 2006, pp. 83-87.
- Ministerio de Educación, (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- Palti, Elías. (2002). *La nación como problema, los historiadores y la cuestión Nacional*. Fondo de Cultura Económica.

- Pérez-Rodríguez, I. L. (2012). Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 871-882.
- Pink, et al. (2016). *Etnografía digital, principios y práctica*. Ediciones Morata.
- Quijano, A. (1992). 'Raza', 'etnia' y 'nación' en Mariátegui: cuestiones abiertas" en Forgues, Roland (ed.) *José Carlos Mariátegui y Europa. La otra cara del descubrimiento*. Amauta,
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Cuestiones y Horizontes*. CLACSO, 777 - 832
- Rodríguez, V. (1999). La fundación del Museo Nacional de Colombia. Ambivalencias en la narración de la nación colombiana moderna. *Revisa Nómadas*, No. 8.
- Sala, J. F. (2013). Nuevos alcances de la participación ciudadana a través de las redes sociales. *Culturales*, 1(2), 119-150.
- Said, E. (2004). *El mundo, el texto y el crítico*. Debate.
- Sánchez, J. (2015) Producciones discursivas de la muerte, en el marco del conflicto armado colombiano [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10656>
- Segato, R. L. (2007) *La nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Prometeo libros.
- Tapia, E. (2018) El uso del Big Data en los estudios de opinión pública. *Cuadernos de Investigación*, 46.
- Trejo Amezcua, Alberto. (2013). El plebiscito de todos los días: la idea de nación en Ernest Renan. *Política y cultura*, (39), 7-25.

- Torres, L.C. (2015). “¿Quién programa las redes sociales en Internet? El caso de Twiter en el movimiento #Yosoy132 México”, *Revista Internacional de Sociología*, 73 (2), doi: <http://dx.doi.org/10.3989/2013.05.29>.
- Torp, L. y Sage, S. (2007) *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la secundaria*. Amorrortu Editores.
- Voloshinov, V. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje (Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. Alianza Editorial.
- Vargas, N. (2011). La Nación, categoría para el análisis de las transformaciones en los proyectos de integración estatales: el caso de los libros de texto gratuitos. *Sociológica* (México), 26(74), 109-145.
- Wallerstein, I y Balibar, E. (1988). *Raza, nación y clase*. La Découverte, IEPALA.
- Watts, D. 2007. “Challenging the Influentials Hypothesis”. *Word of Mouth Marketing Association* 3:202-211.
- Vega, A. G. (2010). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación Superior. *II Congreso Internacional de DIDACTIQUES*, 374.

Anexos

Anexos 1. Fragmentos de murales, memes-collages y diarios de campo

1. Mural elaborado por estudiantes para las narrativas de la colombianidad.



2. Meme-collage elaborado por estudiantes preformando las narrativas de las alteridades nacionales.



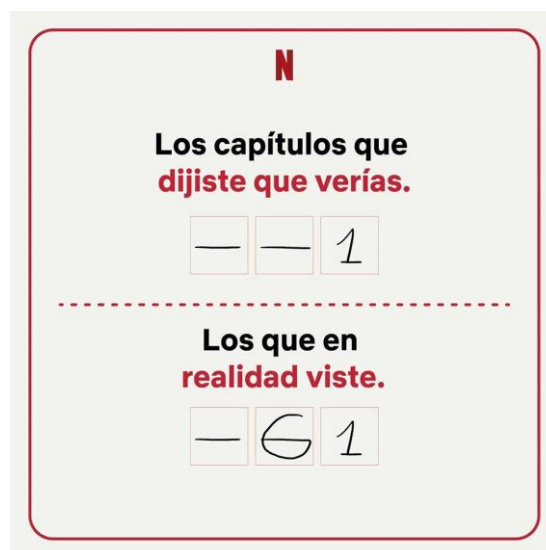
| | |
|--|--|
| <p>Descripción de los estudiantes para el meme-collage.</p> | <p>“En el meme-collage queremos mostrar la narrativa de nación con respecto a la mujer, tratando de cambiar los estereotipos del mundo, las ideas que se tienen sobre ella y lo que la sociedad asume sobre una mujer por el hecho de ser mujer.”</p> <p>“Otra mujer aparece en dos de las imágenes que hay en el collage pertenecen es una activista. La primera imagen es ‘niñas siempre y no madres’ reflejando el apoyo al aborto legal y a poder escoger que hacer con tu cuerpo.</p> <p>La otra imagen es la de “nos queremos vivas, libres y sin miedo”, tomando acción encima de los feminicidios y femicidios. Hay más activistas en el meme, pero estas dos fueron las que más nos llamaron la atención. “</p> |
|--|--|

3. Ejemplo de los diarios de campo realizados como referencia.

| Fecha: 15/10/2020 Hora: 8:50 a 10:50 Lugar: Teams. Curso: 9b. Nombre de la sesión: colombianidad, narración de la nación y memes. Propósito general: Situar los debates alrededor de la colombianidad, la narración de la nación y los memes. | | | |
|--|---|---|---|
| Diario de Campo 1. | | | |
| Descripción | Descripción de una | Reflexiones generadas | Recomendaciones |
| <p>La clase se divide en tres momentos:</p> <p>Primer momento: el profesor Diego saluda a los estudiantes, repasa lo pendiente de su clase y señala la agenda del día a seguir. Extiende el espacio a los profesores Emily y Juan para que hacer la presentación del propósito de la sesión, el objetivo de las semanas de trabajo y el producto final que se espera.</p> <p>Segundo momento: Emily y Juan proponen las siguientes preguntas problemas a los estudiantes.</p> <p>¿Desde qué momento se empezó hablar de una nación colombiana?</p> <p>Los estudiantes aportan a la complejización de la pregunta y responden, desde lo que saben, la pregunta.</p> <p>¿Qué ser colombiano? ¿Qué nos hace parte de la nación que hemos llamado Colombia?</p> <p>Los estudiantes aportan a la complejización de la pregunta y responden, desde lo que saben, la pregunta.</p> <p>En seguida a ese punto se presentan un conjunto de memes asociados a algunas narrativas de lo colombiano: Religión, deportes (fútbol, ciclismo y putinaje), tráfico de drogas, de coyuntura política y en el registro de la cotidianidad.</p> <p>Tercer momento: se hace un cierre analítico apuntando a explicar la existencia de narrativas vinculadas a la colombianidad, y, por ende, a la idea de nación. En seguida, se explica el trabajo asincrónico Recordar trabajo asincrónico pendiente: mural app, observación de videos y búsqueda de memes.</p> | <p>A continuación, se presenta descripción más detallada del segundo momento.</p> <p>¿Desde qué momento se empezó hablar de una nación colombiana?</p> <p>La idea con esta pregunta es intentar ver hacia qué tipo de narrativa los estudiantes están articulando los orígenes o comienzos de la nación. Si quiere prestar atención con esta pregunta a la narrativa qué los estudiantes privilegian, a la vez, que las omisiones y límites que ponen esa idea de origen de.</p> <p>La mayoría de respuesta se anclaron a un acontecimiento del pasado como el punto de inicio de la nación colombiana. Empero, ¿Qué acontecimiento del pasado?</p> <p>Por ejemplo, el Estudiante 1, dice que es un "tema difícil de explicar" pero que "después de la patria boba" podemos hablar de Colombia como nación. Al mismo tiempo, dice que, "Colombia se logra a través de un intervalo de tiempo que logra consagrar una línea de tiempo en la que ya podemos hacer algo para pensar la nación". Esta respuesta además anclar el origen de lo nacional en un acontecimiento del pasado, dice que, entre, más tiempo tenga la nación, más podemos pensar en ella.</p> <p>Otras respuestas similares referidas acontecimientos del pasado son: Estudiante 2, "Después de la independencia definitiva que se logró luego de la reconquista de la colonia española"; Estudiante 3 dice "Antes del grito de la independencia, cuando las 5 naciones de la Gran Colombia se separaron"; Estudiante 4 complementa "de acuerdo con el Estudiante 3, después de la Gran Colombia, pero en el grito de la independencia.</p> <p>Hay un registro adicional de respuestas que da cuenta de una narrativa que no se ancla tanto a un acontecimiento del pasado, pero sí, a la autonomía de los colombianos y al reconocimiento de "riquezas" territoriales, culturales y sociales. Estudiante 5 señala, de nuevo, "somos colombianos desde que hemos</p> | <p>Pedagógico:</p> <p>Realizar la práctica desde un entorno virtual supone un reto, para nosotros como docentes, pero también genera una serie de obstáculos relacionados con la comunicación, la claridad en los temas propuestos y en este caso, la conexión.</p> <p>Debido a que todo el ejercicio de práctica esta mediado por la conexión a internet, requiriendo nuevas herramientas para facilitar el proceso de lo que se quiere enseñar.</p> <p>Didácticas:</p> <p>Si recordamos lo que proponía Camilioni (2008) señalando que el foco de la didáctica debe estar dirigido al estudiante como centro de lo enseñable y, de manera análoga, a la toma de posiciones y decisiones de los problemas de la educación y del escenario escolar, las clases mediadas de la virtualidad llevan esa propuesta al extremo.</p> <p>¿Qué puede ser didáctico en un espacio en que prima precisamente el "no espacio físico"?</p> <p>En ese "espacio no físico" -pero si virtual mediado por un aparato tecnológico físico-creemos que hay varias apuestas didácticas que se pueden relacionar con la toma de posiciones y decisiones de la educación y los espacios educativos mediados por la virtualidad.</p> <p>Tener buena conexión a internet, tener un equipo con capacidades mínimas, qué plataforma, prender o no prender la cámara, qué tanto eco tiene o no el audio, qué tan útil es presentar un video que se traba cada cinco minutos y que el estudiante no ve bien, qué tan útiles son los formatos, los diseños y el contenido de las presentaciones en diapositivas, infografías o imágenes, qué contenidos son enseñables en la virtualidad, qué hace que un estudiante participe o no.</p> | <p>El uso de diapositivas es necesario teniendo en cuenta que estas no sean demasiado ruidosas (llenas de imágenes y texto)</p> <p>Al momento de explicar las actividades se debe ser muy claro, pero si surgen dudas las respuestas a estas deben ser aún más explícitas para no confundir. Desde la primera sesión se empezó a utilizar una diapositiva que explicará las instrucciones de la sesión asincrónica.</p> <p>El manejo del tiempo es fundamental para lograr los objetivos propuestos sin saltarse las explicaciones o actividades.</p> |

Anexos 2. Análisis de algunos memes del archivo con base a la plantilla (Cap. dos)

Meme #1



Título: Por una Colombia libre de fraudes.

Fuente: Netflix, Colombia.

Composición: El meme es realizado sobre una plantilla que mezcla dos contenidos. Por un lado, el formato numérico utilizado en el conteo de votos en las elecciones colombianas conocido como 'E14'; por otro lado, hace alusión a la razón comercial de la compañía, sugiriendo los capítulos que un usuario -o no- vio -o no- de alguna serie. De la misma manera, juega con una paradoja sobre utilizada en las redes sociales y en los memes hace algunos años: realidad vs expectativa. En esa paradoja, la realidad nunca cumple con las expectativas.

Descripción y contextualización del meme: El contenido del meme se contextualiza en la primera vuelta de las elecciones presidenciales el 27 de mayo del 2018. Ningún candidato superó el

50% de votos a favor y fue necesario anunciar una segunda vuelta para el mes de junio con los postulantes más votados: Iván Duque, por el ‘centro democrático’, con el 39,14% de votos y Gustavo Petro, por la ‘Colombia humana’ con el 25.08 % de votos²¹.

Luego del conteo de votos para la primera vuelta, en redes sociales empezaron a circular imágenes y tendencias referidas a las irregularidades en los formatos ‘E14, hashtag cómo: *#FraudeElectoral*, *#VerguenzaNacional* y *#registraduríaresponda* se macaron como los más comentados en el momento, sobre todo por red social de Twitter.

Días después, varios periódicos y noticieros nacionales e internacionales, en su versión online, informaron lo manifestado en las redes sociales y sus consecuencias:

- El Tiempo título, *'No todo error puede llamarse fraude electoral': Registrador*. (30 de mayo, 2018)
- Pacifista publicó, *Hablamos con la Registraduría sobre el supuesto fraude electoral a favor de Duque* (28 de mayo, 2018)
- CNN señaló, *Gobierno de Colombia convoca a Comisión Nacional de Colombia convoca comisión nacional de garantías electorales por denuncias de fraude electoral* (31 de mayo, 2018)
- Por su parte El Espectador el 16 de junio del 2018 lanzó el siguiente titular, *Irregularidades en la primera vuelta de la elección presidencial: ¿cómo operó la alteración de formularios E-14?*

Según los mismos medios, el pronunciamiento de la Registraduría consistió en responder que los “tachones o enmendaduras no configuran un fraude” o, aún más polémico, “los datos están totalmente correctos” y que “no todo error puede llamarse fraude electoral”.²²

²¹ Datos obtenidos en el 2020 consultando la Registraduría Nacional del Estado Civil de Colombia.

²² Palabras del Registrador Nacional Juan Carlos Galindo en una entrevista con La W Radio, mayo del 2018.

La imagen que más circulo en redes sociales y en los medios de comunicación, para evidenciar el fraude fue el ‘E14’ del departamento del Valle, Municipio 001-Cali, señalando la “añadidura” al partido-candidato #3, correspondiente a Iván Duque.

| DELEGADOS | | | REGISTRADURÍA |
|---------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|---------------|
| ELECCIONES DEL 27 DE MAYO DE 2018 | | | |
| PRESIDENTE | | | |
| DEPARTAMENTO: 31 - VALLE | | | |
| MUNICIPIO: 001 - CALI | | | |
| LUGAR: IE MANUEL MARIA MALLARINO CEIB | | | |
| ZONA: 10 PUESTO: 01 MESA: 005 | | | |
| X 7 - 28 - 30 - 19 X | | | |
| NIVELACIÓN DE LA MESA | | | |
| TOTAL SUFRAGANTES FORMATO E-11 | TOTAL VOTOS EN LA URNA | TOTAL VOTOS INGENÉRADOS | |
| 241 | 241 | | |
| PARTIDO - CANDIDATO | | | VOTACIÓN |
| 1 | | GUSTAVO PETRO | - 75 |
| 2 | | PROMOTORES VOTO EN BLANCO | - - 1 |
| 3 | | IVÁN DUQUE | - 69 |
| 4 | | HUMBERTO DE LA CALLE | - - 7 |
| 5 | | JORGE ANTONIO TRUJILLO SARMIENTO | - - 1 |
| 6 | | SERGIO FAJARDO | - 62 |
| 7 | | VIVIANE MORALES | |

Fuente: El Tiempo.

El 30 de mayo del 2018, Netflix Colombia publicó en su página oficial el meme, titulándolo ‘*Por una Colombia libre de fraudes*’, usando de plantilla el formato ‘E-14’ más virilizado. Desde la fecha de su publicación, hasta la fecha de consulta²³, el meme ha tenido los siguientes efectos en la red: 8mil comentarios, 61mil compartidas y 63mil reacciones.

De los 8mil comentarios tematizados por Facebook, y tomados como los ‘más relevantes’ por la red social y que serán objeto de nuestro análisis:

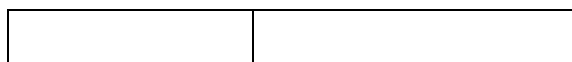
²³ Marzo del 2020.



De las 61mil compartidas, existe la dificultad de cuantificar los datos, porque una vez es compartida por un interlocutor en la red, desencadena todo un nuevo ciclo de comentarios, compartidas y reacciones.

De las 63 mil reacciones, podemos distinguir los siguientes datos:

| | |
|---------------|---------|
| Me divierte | 31 mil. |
| Me gusta | 24mil. |
| Me encanta | 7.1mil. |
| Me entristece | 587. |
| Me asombra | 364. |
| Me enoja | 187. |



All 63 mil 😂 31 mil 👍 24 mil ❤️ 7.1 mil 😞 587 😱 364 🤔 187 📧

Fuente de datos: <https://www.facebook.com/NetflixColombia>

Alcance: Las 61mil veces que fue compartido el meme en la publicación original, sugieren que su lenguaje es comprensible, si bien los marcos de legibilidad pueden variar a razón de situaciones contextuales o ideas específicas de los interlocutores, la cantidad de posteos insinúan, que por lo menos para un gran grupo de personas, el meme es una exposición simbólica de su opinión colectiva frente al proceso y fraude electoral de la primera vuelta presidencial del 2018.

El meme tiene familiaridad con los arquetipos de juicios y criterios hacia los procesos democráticos de la nación, en gran medida, por los usuarios de Facebook. Lo que sucede con el meme, es la fiscalización de la manifestación nacional incorporada a la práctica cultural como mecanismo de producción – articulación de un sistema de relaciones sociales y un sistema de representaciones.

El sistema de representaciones se visualiza en las 63mil reacciones logradas por el meme, las más distintivas, ‘me divierte’ con 31mil y ‘me gusta’ con 24mil, evidencian el grado de comunicabilidad de la comunidad narrada que se comprende en esa narración y, partiendo de ella, reacciona de acuerdo con la escisión simbólica de un imaginario posible de nación, donde la experiencia no acabada del asunto electoral se va debatiendo día a día según la viralidad del meme.

De ahí que, cada reacción producida muestre las caras ambivalentes de la narración de la nación y señale la disputa por sus marcos de legibilidad. En tanto un asunto de legitimidad como son las elecciones presidenciales de la nación produzcan y articulen 63mil reacciones dispares,

deconstruyendo la idea de temporalidad continua y unitaria de la nación y, en función a la coyuntura del presente y su ambivalente configuración.

Narración: Los comentarios del meme sirven para analizar la idea de nación deconstruida y construida por la publicación. Bibiana Ortiz, uno de los comentarios con gran cantidad de reacciones, 612 en total, escribe “*jajaja esto es tan triste, pero a la vez tan gracioso, Colombia es todo un personaje*”; Carlos Álvarez, en una parte de su comentario con 212 reacciones, postea “*No sé si reírme o llorar...*” Ambos, nos guían a una parte de la esfera de significados culturales producidos, aludiendo a que la nación por su corruptibilidad es *triste*, pero de nostalgia tan ambigua que es *gracioso*, y digno de un *personaje* —o una serie— de Netflix. Se completa esa suposición, cuando la cuenta oficial de la marca le responde, con 769 reacciones, “*Colombia es nuestro protagonista*”.

La otra parte de significados parciales de lo nacional se da en el comentario con mayor relevancia del meme, 2.9 mil reacciones. En este caso el interlocutor es Yeison Hernández y comenta “*Como cuando hasta Netflix se la monta a la registraduría*” y Netflix le responde “*Errores humanos.*”, la interacción entre comentario y respuesta sintetiza y ejemplifica el gran debate nacional producido por las irregularidades electorales denunciadas en redes sociales, a su vez, la respuesta dada personifica las justificaciones de registraduría ante tanta desconfianza nacional.

Lo anterior construye la idea de nación en la ambivalencia de *vergüenza* y *tragicomedia*, digna de una historia en la pantalla. Además, Netflix al público le genera empatía y, según los comentarios “*Netflix está al lado del bien*” y por estar al lado del bien, a modo ironía, entra en la narrativa que los interlocutores reconocen como hegemónica “*Netflix, castro chavista, guerrillero, nos va a volver como Venezuela*”.

Narración de la nación: La nación propuesta por el meme puede visualizarse de enterada con el título que Netflix le asignó “*Por una Colombia libre de fraudes*” ¿Bajo qué narrativa quiere dirigir Netflix la legibilidad del meme por parte de sus seguidores? Lo que nosotros sugerimos es, que tanto la plataforma como los interlocutores que interactuaron con el meme, lo hicieron atendiendo a la nación en su condición de presente. Es decir, en la articulación de la nación y su significación parcial que es comprendida y producida en el suceso de fraude electoral.

La nación narrada, es una Colombia llena de fraudes electorales colocada en la paradoja de expectativa- realidad. Expectativa: estado unitario, social y democrático. Realidad: de todo, menos democrática, y sin eso, se destruye el resto de la formula, unitario y social.

Duración

Como ya dijimos, el contenido del meme opera en términos de coyuntura política y la duración de su vitalidad va conforme a la permanencia de la primera y segunda vuelta de las elecciones presidenciales de 2018. Sin embargo, al momento de filtrar la búsqueda en la red con los requisitos ‘memes y nación’, hay algún tipo de algoritmo que lo trae de su tiempo y lo arroja a una lectura vigente, no sabemos si significativa, de su contenido.

Meme #2



Título: RappiFuga.

Fuente: No hay claridad para el origen de este meme, sin embargo, apareció en Facebook y Twitter el 2 de octubre del 2019, También fue compilado y compartido por *El Tiempo*, *Revista Semana*, *Redmas* y *AlertaBogotá* en esa misma fecha o días similares.

Composición: El meme se compone de dos imágenes sobrepuestas. La primera fotografía corresponde a una falsa noticia que circulo el 26 de mayo del 2014 en redes sociales, anunciando que la final del futbol colombiano disputada el día anterior, entre Junior y Nacional no era legitima, porque Nacional había utilizado en su nómina a 12 jugadores y no a 11 como indica la norma. La falsa información ocasionó la celebración de los hinchas del Junior en la noche del lunes 26 de mayo en varias zonas del Atlántico. La captura utilizada en el meme pertenece a la imagen más virilizada de la celebración. La otra parte que complementa el meme es una fotografía de Aida Merlano modificada.

Descripción y contextualización del meme: El meme hace alusión a la fuga de la excongresista Aida Merlano el 1 de octubre del 2018 del centro médico La Sabana en el norte de Bogotá, lugar en el que se hacía una intervención odontológica de carácter estético.

Lo que causó más revuelo fue la forma en que se ejecutó la fuga. Desde el segundo piso del centro médico se lanzó sujetada de una soga y fue ayudada por varias personas presentes en el lugar, para montarse en lo que parecía ser una motocicleta de la multinacional Rappi²⁴. Según datos del El Tiempo (2008) la Fiscalía abrió investigación a celadores, guardias, al odontólogo y los familiares de Merlano que se encontraban en el lugar.

Luego de su fuga se crearon gran cantidad de memes al respecto, así lo demuestran las noticias varios medios nacionales en sus publicaciones del día o el día siguiente a la fuga:

- **Semana** 2 de octubre de 2019 *“El guardia del Inpec cantando Sailor Moon y otros memes inspirados en la fuga de Aida Merlano”*.
- **ElTiempo** 2 de octubre de 2019 *“Los memes tras la escandalosa fuga de Aída Merlano”*.
- **Caracol TV** 2 de octubre de 2019 *“Aída Merlano no se pudo escapar de los memes”*
- **Redmas** 2 de octubre de 2019 *“Se fue con el domicilio: Los memes de la fuga de Aída Merlano”*

Todos los memes publicados por los medios se viralizaron el 1 de octubre por redes sociales y se acompañaron hashtag como: #Aidamerlano, #Rappi, #Inpec, #RappiFuga y #Paísinviable. Vale la pena decir que la burla por las redes sociales se concentra en lo fácil que es ridiculizar las políticas de seguridad de entidades como el INPEC, además, de la poca credibilidad de los colombianos en sus instituciones. El hecho causó la renuncia del director de la entidad. De la misma manera según

²⁴ Descripción hecha consultando el vídeo de la fuga divulgado en redes sociales por el INPEC.

ElTiempo (2019) un alto mando de la policía señaló *“Uno no sabe si esto es un chiste o una película de acción”, “es increíble que una mujer que ha aludido todo el tiempo que tiene problemas mentales haya logrado configurar un plan tan sencillo, pero a la vez tan estructurado, para volarse en las narices de todo el mundo”*

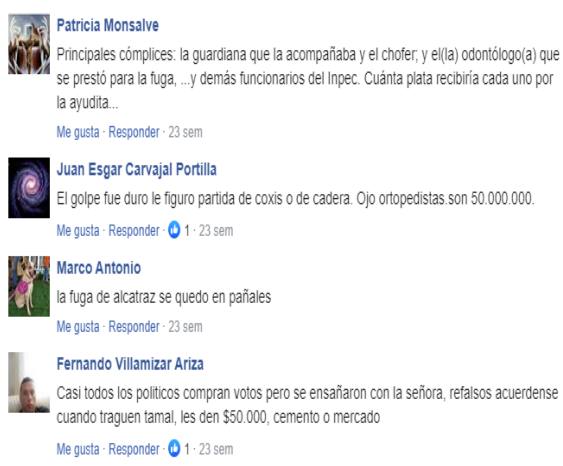
Así mismo, el INPEC por medio de su cuenta en Twitter publicó el 1 de octubre de 2019 la siguiente información *“El @INPEC_Colombia se permite informar la fuga de la PPL Aida Merlano durante una cita médica odontológica en un centro médico del norte de la ciudad. Avanza la investigación”*

Alcance. No aplica.

Narración: Para leer algunas reacciones en función al meme se encontraron dificultades, porque si bien ocupó las secciones de varios medios, no fue posible localizar la página en la que se originó y ver de qué manera se volvió viral, sin embargo, la producción-articulación del meme puede dar luz de las configuraciones de las dimensiones sociales y las tensiones de las prácticas culturales asociadas al sistema de representaciones en las redes sociales por las que circuló.

Lo que deconstruye el meme es la narración de confiabilidad y respeto al INPEC, sin privilegiar a la excongresista y su plan de fuga. Ambos, son visitas con desconfianza e irrespeto; el primero, por dejarse sobornar o engañar para la fuga, y la segunda, por fugarse. La noción de la celebración del Junior aparece como el marco explicativo para la situación. Así, la idea de nación que construye es la celebración a la desconfianza por la fuga y a la trivialización del poder judicial, porque en la *RappiFuga* fue falsa, según lo poco que logramos alcanzar de las reacciones del meme fue orquestado y patrocinado por algunos y los poderosos.

Así lo comentan, por ejemplo, Fernando Villamizar Ariza, “*Casi todos los políticos compran votos, pero se ensañaron con la señora, refalsos acuérdense cuando traguen tamal, les den \$50.000, cemento o mercado*” o Patricia Monsalve, diciendo “*Principales cómplices: la guardiana que la acompañaba y el chofer; y el (la) odontólogo(a) que se prestó para la fuga, y demás funcionarios del Inpec. Cuánta plata recibiría cada uno por la ayudita...*”



Fuente: La Vanguardia, comentarios a su publicación: *Los memes que dejó la fuga de Aída Merlano.*

Situación: El meme logra poner en tensión varios elementos: 1. Corruptibilidad y negligencia de la función del Inpec en el caso Aida Merlano. 2. La representación de la vida social implícita en el meme, al relacionar la celebración falsa de los hinchas de Junior con la comicidad de la fuga de Aida Merlano. 3. Las reacciones ambiguas que produce el caso de Aida Merlano, más cómicas que sorprendidas o en relacionadas a la justicia.

Lo otro: La alteridad no está implícita en el meme, sino que se hace legible al momento de hacer uso de su condición de alteridad para comentar en la red social y situarse a un lado distinto

del Inpec, Merlano y *los políticos*, como si, la alteridad no fuera sujeto de justicia, actor de lo político y participe de la política.

Narración de la nación: El gran impacto que tuvo el meme está relacionado a las razones propias del caso de la excongresista, por ejemplo, un permiso médico para practicarse un diseño de sonrisa; la duración en el centro médico y la divulgación de la noticia de la fuga; la visita de sus familiares sin que nadie se percatara de algo sospechoso; y la ayuda de extraños para que la fugada se subiera a la moto a la luz de día y bajo los ojos de todos. Lo anterior parece ser la narración “...*de un chiste o una película de acción*” como lo menciona el policía consultado por ElTiempo, pero paradójicamente, es la narración de la complejidad de caras para la interpretación de la nación.

El meme, por sí solo, indica un grado de narración al enlazar elementos significativos de su producción, la celebración de fútbol, o el fútbol por sí solo, sin fiestas por noticias falsas, como el lugar común para pensar la política. Lo que se consigue entender, es la construcción del discurso en las formas en que se ha depurado, por los interlocutores del meme, el significado de lo nacional.

La narración de la nación en el meme se hace desde lo inadmisibles, es decir, desde la comicidad orquestada y patrocinada en la película de acción financiada por los poderosos.

Duración

Aunque este hecho sucedió en octubre, tras su recaptura en territorio venezolano, el meme se ha viralizado más, llegando a páginas de periódicos nacionales como *El Colombiano*, *El Tiempo* y *El Herald*, canales de televisión como *Canal 1*. Lo que nos indica que la nación está siendo pensada en los hechos del presente en relación a la ambivalente narración estratégica del discurso de lo nacional.

Meme # 3



Título: Sin título.

Fuente: Movimiento Naranja Reload.

Composición: El meme se compone de una imagen de un capítulo de la conocida serie “Los Simpson”, donde Homero Simpson besa la mano de un mafioso del programa diciéndole “eres cruel pero justo”, la popularidad de la serie a nivel mundial otorga la capacidad de lograr entender la imagen, ya que este capítulo ha sido usado para múltiples ejemplos en diferentes situaciones. Sobre la imagen hay un numeral (*#TomeloPorElLadoAmable*) y bajo esta una frase que dice “*El coronavirus es más mortal en la gente de la tercera edad, si llega a Colombia se acaba el uribismo*”, queriendo decir que sería favorable la llegada de la pandemia al país para acabar con las preferencias políticas y aficionadas hacia el expresidente y actual senador Álvaro Uribe Vélez.

Cabe resaltar que eso hace parte del imaginario que se ha creado sobre las afinadas políticas del uribismo localizadas en las personas de la tercera edad.

Descripción y contextualización del meme:

En diciembre de 2019 desde una ciudad China, Wuhan, provino un virus de baja mortalidad, pero con una expansión letal que se esparció por todo el mundo, en el contexto nacional no fue sino hasta febrero de 2020 que aparecieron enfermos y se tomó la determinación de declarar aislamiento obligatorio, ya que es lo único efectivo contra el virus al no existir una cura. En un país donde la corrupción ocupa un papel importante la pandemia tendrá más eco, pero sobre todo afectará a las personas más vulnerables, ancianos y niños. La cotidianidad ha tenido cambios abruptos al transformar del todo los estilos de vida y adecuarlos a casa, es decir home office, clases virtuales y demás.

Este meme fue compartido el 10 de marzo de 2020, en una página colombiana que usualmente formula este contenido teniendo una gran cantidad de reacciones y comentarios

De las 5844 reacciones, podemos distinguir los siguientes datos:

| | |
|---------------|------|
| Me divierte | 2801 |
| Me gusta | 2076 |
| Me encanta | 919 |
| Me entristece | 8 |
| Me asombra | 34 |
| Me enoja | 6 |

Todas 5844 😂 2801 👍 2076 ❤️ 919 😱 34 😞 8 😡 6

Fuente: https://www.facebook.com/MovNaranjaOficial/?epa=SEARCH_BOX

Así mismo el sin número de comentarios que complementan la publicación con opiniones en contra y a favor del meme. Unas en definitiva apoyan que el virus ataque ‘a los fanáticos’ de Uribe y por otro lado, otras muestran que tal vez es un imaginario pensar que la configuración del uribismo está determinada por la gente mayor.



Hans Kelsen en colombia a diferencia de los países europeos la mayoría de la población es joven, en si los jóvenes están con el uribismo, miren las cifras, 10 millones de ancianos no existen en este país

Me gusta · Responder · 5 s



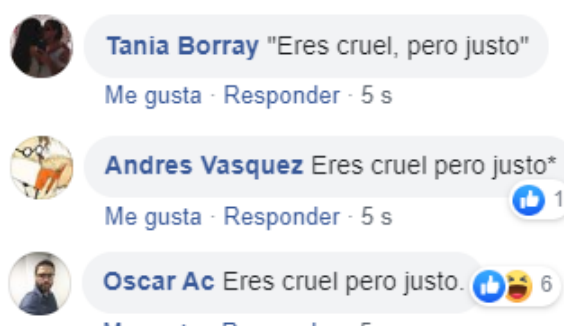
Isabel Minogue Necesitamos que alguien lleve ese virus al congreso



Me gusta · Responder · 5 s · Editado



Alcance: Este meme ha tenido una gran cantidad de reacciones y ha sido replicado de manera continua desde su publicación en marzo, ha sido 9335 veces compartido, lo que demuestra que el lenguaje que maneja es comprensible para quienes lo ven y les causa gracia debido a su relación con el famoso programa de los Simpson, ya que, aunque esta escena de los Simpson ha sido usada en otro tipo de situaciones al relacionarse con la pandemia mundial, resulta elocuente. Lo cual queda demostrado en los siguientes comentarios:



Cada una de las reacciones dadas muestra las diferentes maneras en como las personas están asumiendo la situación mundial y nacional tratándose de una pandemia que ha cobrado más de 1,900,000 contagios y 125 mil muertos a nivel global. En Colombia los medios de comunicación han romantizado las decisiones institucionales frente al aislamiento minorizando la protección e invitando a la productividad. En relación a ello han aparecido memes y videos que se burlan de la situación y muestran cómo pese a que el escenario es mortal hay tiempo para la creación de memes. Artículos de diferentes medios de comunicación lo han documentado:

- *Los memes son tan virales como el coronavirus* por la Silla Vacía, “Otros, aluden a los efectos mismos de la cuarentena sobre el teletrabajo, para muchos, como una forma de respuesta lúdica frente al capitalismo voraz que los hace miserables en su día a día” (Arbeláez, Ávila, Galvis, 2020)
- *Cuarentena, día 3: Creativos memes rondan las redes para entretenerse desde casa* por la Revista Semana “ En Colombia gran cantidad de personas lleva solo dos días en cuarentena,

pero el encierro en sus casas ya comienza a reflejarse, como lo muestra una de las principales tendencias del día. ”(Revista Semana, 2020)

- *Contra los memes infecciosos* por la revista C2 Ciencia y Cultura:

¿Habrá un sistema inmune que se erija en barrera contra memes perniciosos? ¿Se podrá fortalecer el sistema inmune en nuestras cabezas para que los memes que pululan en las redes y noticias, que crecen en forma exponencial, no nos infecten? El coronavirus es una calamidad genética para los seres humanos, pero con él vienen muchos memes que también son una calamidad. Basta ver las bolsas y monedas del mundo que se han derrumbado como por arte de magia, dejando la economía en la zozobra. Al Covid-19 no se le puede cargar todo el muertito. Son los memes, que nos meten el pánico a la mente, los culpables. (Ruiz, J. 2020)

Narración: Este meme hace una burla directa respecto a un fenómeno de favoritismo político frente al expresidente Uribe Vélez, debido a que se tiene el imaginario de que quienes componen este grupo de seguidores en su gran mayoría son adultos de la tercera edad, causa gracia debido a que se reemplaza a el rostro de un mafioso, de la serie Los Simpson, por la partícula del coronavirus quien sería la encargada de atacar a la población que apoya al uribismo para que este así desaparezca. Es interesante como se realiza la comparación de la mafia con el virus, como si el virus tuviese intenciones políticas y de aniquilar a otro.



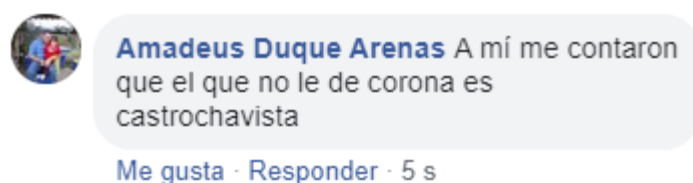
Este comentario, contiene una nueva imagen de los Simpson y de la misma manera hace referencia a el apoyo que tiene el Uribismo por parte de los abuelos.

Situación: El meme evidencia la tensión que hay en el escenario político sobre el control ejercido del expresidente, y en este momento senador. Según el debate público, aunque hace varios años salió del poder, todavía tiene el control de cierto sector, anclado a los valores tradicionales que identifican a las personas mayores. Sin embargo, se ha generado una resistencia, mostrando que hay también un gran número de la población que se declara antiuribista. Un ejemplo muy claro de esto se ve contrastado en los siguientes comentarios:

1. *Comentario ‘antiuribista’*



2. *Comentario en apoyo de la idea surgida del Uribismo llamada el Castro chavismo.*



Lo otro: La alteridad representada en este meme, puede tratarse del supuesto de creer que los adultos mayores se sienten identificados con el uribismo. A quienes se les da un papel dentro de un imaginario, sin considerar si realmente eso pasa.

Narración de la nación: Como ya se mencionó el meme narra la idea de una nación articulada con partidos y afinidades políticos de sus habitantes.

Duración La legibilidad del meme es posible porque cada vez que hay controversia sobre Álvaro Uribe o el uribismo porque permite unos marcos de interpretación que son posibles en la controversia misma.

Meme #4



Título: Expectativa vs Realidad

Fuente: Movimiento Naranja Reload

Composición: se compone de dos imágenes que muestran al presidente Iván Duque, son comparativas ya que en una se muestra al presidente según la visión de la revista Semana en un artículo llamado “ Año de aprendizaje” y la segunda es una imagen del mismo presidente, pero sin filtros o caricaturización.

Descripción y contextualización del meme: Este meme nace a partir de la conmemoración del primer año de presidencia de Iván Duque en Colombia, donde la revista Semana hace un reconocimiento del esfuerzo que ha tenido en “reorganizar” el país pese a su corta edad y carrera política (siempre dada en puestos secundarios). La revista resalta que es injusto llamarle títere del

ex – presidente Álvaro Uribe (2002 – 2010) y que, aunque en el primer año no tiene mucho por mostrar, seguramente en los tres años siguientes con su inteligencia y buen uso de la palabra lograra muchas cosas para el país, sin embargo, muchos piensan que su elección fue un accidente histórico.

Por otro lado, una fotografía de Iván Duque más real, hace una burla de la imagen que se quiere vender de él por revistas como Semana mostrando al público una mera descripción, no muy objetiva, de cortos logros e ignorando lo que el mandatario ha producido con sus decisiones al respecto en temas primordialmente relacionados con la salud, la economía y la educación. Un ejemplo claro de esto ha sido la economía naranja ‘que no ha sido entendida’ por los colombianos, según la revista.

Este meme fue puesto en las redes el 30 de marzo de 2020, en una página colombiana que en sus contenidos siempre opta por la burla a los gobiernos de turno.

De las 5129 reacciones, podemos distinguir los siguientes datos:

| | |
|---------------|------|
| Me divierte | 4265 |
| Me gusta | 810 |
| Me encanta | 37 |
| Me entristece | 4 |
| Me asombra | 5 |
| Me enoja | 8 |

Todas 5129 🤔 4265 👍 810 ❤️ 37 😡 8 😱 5 😬 4

Fuente:

https://www.facebook.com/MovNaranjaOficial/?epa=SEARCH_BOX

Alcance: Este meme logro un número importante reacciones y replicas, ya que desde que fue compartido en marzo ha sido repostado 6072 veces, evidenciando que además de ser comprensible al lenguaje en las redes sociales da cuenta de la burla generada y la posición que pueden manejar los medios de comunicación a favor de los gobiernos de turno. Porque es evidente que la revista Semana no maneja una posición neutral en este artículo sobre el presidente y en otras ocasiones también ha actuado de esta manera, así lo evidencian los comentarios del post:

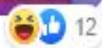
En un primer momento el reconocimiento a las burlas que genero la imagen del presidente.



Korben Dallas



Me gusta · Responder · 3 s



Diego Sánchez



Me gusta · Responder · 3 s



Santiago Garcia Angulo



Me gusta · Responder · 3 s



Estos tres comentarios llaman la atención ya que siendo diferentes personas comparten el mismo sentimiento, sobre la imparcialidad de la Revista Semana, se relaciona nuevamente con un capítulo de los Simpson.

Por otro lado, aparecen comentarios que muestran otro lugar de enunciación y en uno se presenta una imagen, del ex – alcalde Gustavo Petro mostrado por la revista semana, donde evidentemente se ve una intencionalidad de representar un otro, sumado con el comentario jocoso de Sergio Díaz “ *lástima que la que te gusta te vea cómo revista semana a Petro* *emoji*”



Narración: La constante lucha contra la corrupción que se ha visto por años en Colombia denota las denuncias que se hacen constantemente sobre este, si bien el proceso de investigación de compra de votos en las elecciones presidenciales aún se está desarrollando, se denuncia también que los impuestos son usados para lavar la imagen de los políticos, en este caso engrandecer la imagen presidencial.



Situación: Esta constante caricaturización del presidente y sus opiniones, ha generado diferentes reacciones y respuestas de otros medios que han buscado encontrar respuestas al a la burla al presidente. Un ejemplo de esto:

- *Más allá de memes y gifs, ¿cómo fue el primer año de Duque en las redes sociales?* Por el periódico El País: “Su gran falencia en el mundo digital es que ha concebido sus medios sociales como canales de comunicación de una sola vía, es decir, en un alto porcentaje sus publicaciones apuntan a comunicar su agenda diaria y no a recibir retroalimentación. ” (Carvajal, 2019)

Posteriormente el periodista de El País menciona el análisis de un experto en comunicación que demuestra como las estrategias del Gobierno aún no llegan al público de manera efectiva:

- “La polarización que vive el país también ha terminado por influir en la imagen del mandatario, quien, aunque ha tratado de manejar un tono conciliador en varios discursos, no ha podido reflejar esa faceta en el ciberespacio. ‘Cada una de las estrategias del Gobierno ha llevado a que se generen muchísimas reacciones ciudadanas a partir de memes, ‘stickers’ y ‘gifs’, formatos que hacen parte de la tendencia tecnológica que se tiene en este momento y eso puede llevar a que se generen algunas crisis de comunicación.’ Páez²⁵ ” (Carvajal, 2019)

Lo otro: Está ligado a las opiniones y pensamientos en contra de esta visión ilusoria del presidente y, desde su propia narrativa, producen una imagen que los recoja y represente a ella como alteridad.

Narración de la nación: Lo que se puede inferir en la transmisión del meme, es que pese a que funcionamos mediante una democracia representativa en un Estado social de derecho, no hay

²⁵ Julián Páez Valdez, magíster en Ciencias Humanas, mención Información y Comunicación, de la Universidad Sorbona Nueva de París. (tomado de El país: artículo “Más allá de memes y gifs, ¿cómo fue el primer año de Duque en las redes sociales?”)

una conformidad respecto a quien es el presidente, ya que en su corto periodo de ‘‘aprendizaje’’ ha demostrado como los intereses de progreso han ido más vinculados a las grandes empresas y poco a quienes le eligieron por miedo de caer en el llamado ‘‘Castro chavismo’’, además de esto también se puede ver como los medios de comunicación como la revista semana se encuentran condicionados a dar una buena imagen presidencial, ya que este no es el único artículo reseñando las labores de Iván Duque. Los siguientes artículos fueron publicados por la revista Semana desde el inicio del periodo presidencial hasta la fecha, un ejemplo claro de imparcialidad.

- Coronavirus: Iván Duque y el reto de su vida.
- Duque: el año en que la calle lo enfrentó: Las protestas de fin de año marcarán un antes y un después en el gobierno de Duque. A pesar de las críticas, el presidente ha mostrado su verdadero talante ante ese reto.
- ‘Nuestra democracia es una institución viva, que vibra’: Iván Duque. El presidente destacó la tranquilidad en la votación y la participación de candidatos más alta en la historia. Invitó a los ganadores a articular las estrategias con el Gobierno Nacional.
- Un año de Iván Duque en el poder: la pesada carga del presidente de Colombia por ser el elegido de Álvaro Uribe.

Duración: El meme es posible porque está anclado al presente, debido a que durante lo transcurrido en el año se han usado dineros del Estado para comprar una imagen de excelencia y favorabilidad, cosa que trae al meme constantemente a la interpretación de la realidad.

Meme # 5

Título: Clark Kent Vs. Lex Luthor

Fuente: Movimiento Naranja Bogotá

Composición: Son dos imágenes de dos políticos colombianos que han tenido diferentes momentos en sus carreras políticas, en la primera imagen se muestra a un joven Gustavo Petro, cuando militaba en la guerrilla extinta del Movimiento 19 de abril (M – 19), y por otro lado Andrés Felipe Arias, ex ministro de Agricultura del Gobierno de Álvaro Uribe, condenado 17 años por el escándalo de Agroingresoseguro. Poniendo a Petro como Clark Kent (una figura heroica en los Comics) o sea Superman y a Arias como Lex Luthor, el villano de la serie.

Descripción y contextualización del meme: Son dos imágenes contrastadas de personajes del popular programa Superman, donde existe un héroe y un villano, allí se pone al ex Alcalde de Bogotá, Petro como héroe (Clark Kent) y a Andrés Felipe Arias como el villano (Lex Luthor).²⁶ En este meme se puede evidenciar las distintas facetas que puede experimentar un político a lo largo de su carrera, como es el caso de Gustavo Petro quien empezó su militancia en el M- 19 en 1977, posteriormente fue Senador por parte del Polo democrático, luego candidato a la presidencia para el 2010, alcalde de Bogotá 2012 – 2015 y finalmente nuevamente candidato a la presidencia en 2018 y actualmente es Senador de la república, en toda esta carrera política ha tenido un apoyo de la ciudadanía que quedo comprobada en las última vuelta presidencial donde obtuvo 8'029.080 votos, muy cerca de haber sido el primer presidente en representación del progresismo y tal vez desbancando por primera vez a la derecha del país, quienes mantienen su hegemonía desde que en Colombia se instauró la democracia.

El caso de Andrés Felipe Arias, quien tuvo cargos públicos desde el 2002 en el Ministerio de Hacienda y luego en 2005 fue ministro de Agricultura, en la era de Uribe, posteriormente fue candidato presidencial en 2010, igual que Gustavo Petro, solo un año después fue encontrado culpable por el caso de la hacienda Carimagua y por Agroingresoseguro, actualmente se encuentra detenido en el Cantón Norte.

El meme entra en contexto porque hace poco fue extraditado a Colombia y fue recibido por las caras más importantes del Centro Democrático y estos han decidido crear una ley llamada “Andrés Felipe Arias” que busca que quienes hayan sido procesados en el pasado, cuando no existía la doble instancia para los aforados, puedan oponerse sus condenas, es decir apelar a la

²⁶ La elección de héroe o villano de la página en la composición del meme no tiene nada que ver nuestra posición política e ideológica.

condena que se les fue puesta, pese a que es obvio que esta ley está en proceso para el beneficio de Arias, el líder del Centro Democrático, afirma que no tiene nada que ver con una coyuntura en particular.

Fue compartido el 6 de Diciembre de 2019 con 5825 compartidos y teniendo las siguientes reacciones, en total 1144:

| | |
|---------------|-----|
| Me divierte | 803 |
| Me gusta | 273 |
| Me encanta | 60 |
| Me entristece | - |
| Me asombra | 6 |
| Me enoja | 2 |

Todas 1144 🤔 803 👍 273 ❤️ 60 😮 6 😡 2

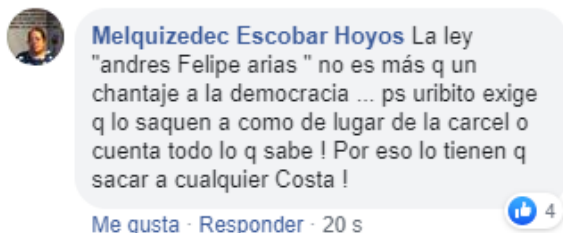
Fuente: <https://www.facebook.com/MoviNaranjaBogota/photos/a.119614839434765/168859424510306/?type=3&theater>

Alcance: El número de veces compartido de este meme fue de 5825 veces, desde su publicación hoy en día²⁷, hace una representación divertida de dos políticos colombianos y sus diferentes papeles, y las maneras en las que según su accionar pueden representarse como héroes o villanos. Para las personas que frecuentan estas páginas, resulta divertida la comparación ya que la imagen de Petro como guerrillero y el caso de Arias son distintos, ambos representan algunos

²⁷ Abril del 2020.

pensamientos negativos para las personas, sin embargo, Arias se lleva los peores comentarios al respecto.

Entre esos comentarios podemos resaltar:



Narración: Hace referencia a los dos perfiles en los que las personas leen e interpretan las personalidades de la política. Los perfiles se articulan a las figuras políticas de acuerdo a la conveniencia, preferencia y el contexto en el que se sitúan. El héroe y el villano son la ambivalencia de la narración de lo nacional de acuerdo con las múltiples caras que se pueden enunciar en la significación de sentidos de los sistemas de representaciones posibles.

Situación: La extradición de Arias a Colombia después de haber sido condenado y pasar varios años en la cárcel en Estados Unidos , demuestra cómo una gran parte de políticos vinculados al Centro democrático apoyan su causa y proclaman que es inocente pese a haber sido juzgado por la fiscalía y la procuraduría, teniendo las pruebas sobre los escándalos de corrupción. Los dirigentes del partido han lanzado una ley, que evidentemente es para favorecer el caso de Arias, descaradamente la Ley se llama ‘Andrés Felipe Arias’.

Lo otro: Dependiendo del lugar de enunciación del actor de lo social, lo otro es señalado según el reconocimiento que le da a la figura expuesta en el meme. En un primer momento el otro

es el que esta fuera de la narrativa de un héroe o el villano y en una segunda instancia no se recoge ni se reconoce en ninguna de las figuras políticas y se manifiesta desde un lugar de alteridad.

Narración de la nación: La narración esta articulada a dos escenarios de héroe o villano, que han constituido esa narración del poder, figuras políticas, lo político y las ideas de democracia.

Duración: el meme es legible en los marcos de interpretación del presente, porque el caso de Andrés Felipe Arias sigue abierto, porque las figuras héroe y villano son comúnmente utilizadas para referirse al escenario político en Colombia y las reacciones sobre la extracción siguen generando debate.

Cosas que se deben comprar clandestinamente en Colombia:



Título: Cosas que se deben comprar clandestinamente en Colombia.

Fuente: Republica Colombiana de memes.

Composición: La composición del meme se acomoda por la articulación de cuatro imágenes integradas en una imagen más general. Esa disposición supone la comparación de los cuatro contenidos como iguales, o por lo menos, similares si tiene en cuenta el título que los engloba. Las palabras *Bazuco*, *Marihuana*, *Ácidos* y *Empanaditas* están soportadas por una especie de iconografía que representa cada expresión. No hay ninguna planilla preestablecida para la elaboración del meme, en sí mismo, es la mezcla de diversas imágenes tomadas de internet modificadas y acomodadas según el uso que tienen en el meme.

Descripción y contextualización del meme: El argumento que le da existencia al meme se da en la interpretación que hicieron algunos miembros de la Policía Nacional del artículo 140 del Código de Policía, en su numeral 6 durante los primeros meses del 2019. El artículo, que aún se encuentra vigente, describe y numera una serie de conductas contrarias al cuidado e integridad del

espacio público y, por ese carácter, no debe realizarse. De no cumplirse se paga la multa de hasta un smlv. Textualmente el numeral 6 enuncia la siguiente prohibición: *Promover o facilitar el uso u ocupación del espacio público en violación de las normas y jurisprudencia constitucional vigente.* (Código de Policía, Artículo, 140)

El 4 de febrero del 2019 la Policía valiéndose del Artículo y el numeral 6, impuso un comparendo a Stiven Claros por consumir una empanada en la calle, en un puesto callejero de La Castellana en Bogotá.²⁸ El hecho, junto a otras multas unas semanas después, produjo un debate nacional dirigido a la interpretación del Artículo, a las multas impuestas por la Policía y a las extralimitaciones, ambigüedades y durezas del nuevo Código de la Policía.

Además del debate público se presentaron demandas por la constitucionalidad del Artículo a la Sala Plena de la Corte Constitucional, acompañadas de conceptos remitidos por diferentes ciudadanos, gremios y organizaciones sociales que argumentaban ser afectadas por su presencia, a la par, vocearon la entidades como la Presidencia, el Ministerio de Justicia, de Defensa, la misma policía Policía, la Personería de Bogotá, la Procuraduría, la Cámara de Representantes, la Universidad Nacional, la Libre, Dejusticia y la Unión General de Trabajadores de la Economía Informal²⁹.

La polémica también estuvo presente en redes sociales y desató variedad de memes que se sumaron a la polémica. Algunos medios digitales compilaron la noticia de la siguiente manera:

²⁸ Véase: *El caso de la empanada, o los problemas del nuevo código de Policía* <https://razonpublica.com/el-caso-de-la-empanada-o-los-problemas-del-nuevo-codigo-de-policia/>

²⁹ Véase: Artículo del Código de Policía no comprende consumo de bienes o servicios: Corte <https://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/articulo-del-codigo-de-policia-no-comprende-consumo-de-bienes-o-servicios-corte/20191022/nota/3969693.aspx>

El problema no es la empanada, es el Código de Policía <https://pacifista.tv/notas/el-problema-no-es-la-empanada-es-el-codigo-de-policia/>

- *El Tiempo: Los memes que dejó la insólita multa a usuario por comprar empanada* (16 de febrero del 2019)
- *Noticias Caracol: Memes y más memes provoca insólita multa a ciudadano por comprar una empanada en la calle* (16 de febrero de 2019)
- *El País: Multan a joven por comer una empanada en Bogotá, y las redes estallan en memes.* (16 de febrero del 2019)
- *Blu Radio: Lluvia de memes tras insólita multa a ciudadano por comer empanada en la calle* (16 de febrero de 2019)

A las par de los memes circularon numerales cómo #EmpanatonColombia, #Empanada y #EmpanadaBogotá, sirviendo de plataforma para que los usuarios de Fecebook y Twitter controvirtieran sobre el asunto.

El 15 de febrero de mismo año la página de Facebook *República de Colombia de Memes* comparte el meme que nosotros titulamos ‘Cosas que se deben comprar clandestinamente en Colombia’, tomando literalmente la frase genérica que engloba su composición. Desde su publicación hasta la fecha de consulta³⁰ el meme ha tenido los siguientes ecos en la red: 83 comentarios, 12 mil veces se compartió y 1034 reacciones.

De los comentarios situados por Facebook como los más relevantes, tomamos los siguientes para nuestro análisis.

³⁰ Abril del 2020.



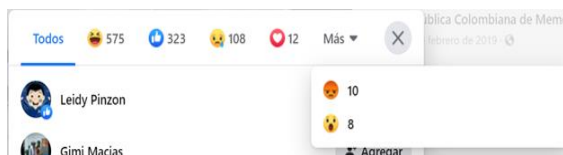
De nuevo, como ocurre en otros memes analizados, realizar el rastreo de su alcance en las redes sociales es una tarea llena complicaciones, cosa que es propia de los fenómenos virales en red. Lo que si podemos cuantificar son las veces que se compartió el meme en su publicación original y partir de ese número para por lo menos hacerse una idea de su alcance mínimo: 12 mil usuarios.

83 comentarios 12 mil veces compartido

A las 1.034 reacciones alcanzadas en la publicación original las presentamos así:

| | |
|---------------|------|
| Me divierte | 575. |
| Me gusta | 323. |
| Me encanta | 12. |
| Me entristece | 108. |
| Me asombra | 8. |

| | |
|----------|----|
| | |
| Me enoja | 10 |



Fuente: <https://www.facebook.com>

Alcance: Una particularidad del meme analizado se localiza en el poco número de reacciones alcanzadas, con eso decimos, que el sistema de representaciones articulado a la producción y exposición del meme representa las tensiones de las prácticas sociales y culturales relacionadas con las imágenes que componen el meme, más aún, cuando se exterioriza a la comunidad que reacciona a él. Factor que indica que su grado de comunicabilidad esta mediado por el contenido y por la correlación de legalidad e ilegalidad de lo que se puede comprar “clandestinamente”.

No obstante, los 575 me divierte y los 323 me gustan, evidencian el grado de alcance del contenido del meme para un grupo de individuos que, de alguna manera, por identificación o no, reacciona a él con ayuda del aparato simbólico disponible en Facebook. Otro indicativo de su influencia, en cierto grado accidental, porque puede corresponder a variables de la página y sus seguidores, está en las 12mil veces que fue compartido. Con ello hay registro la cantidad de veces que estuvo en exposición y el número de sucesiones a ese primer encuentro con el contenido.

Lo anterior nos lleva a pensar que el objeto observable del meme, o sea su manifestación, es lo que se privilegia en proporción a su reacción. Esa replicación, la cantidad de veces compartido, habla de la legibilidad de la realidad y la interpretación de los fenómenos sociales a través de las prácticas culturales de los colombianos en la red. La empanada comprada en la calle como acto de ilegalidad, de la clandestinidad, muestra la ambivalencia de la narración, tanto de la institucionalidad que promueve el Código de la Policía, como lo permisible en la clandestinidad y la compra de la empanada. Así sea ilegal, como acto de colombianidad, se seguirá comprando. La

empanada pasa hacer objeto de replicación como fenómeno social, pero no es objeto de reacción en el sistema de representaciones de acuerdo con el símbolo de reacciones existentes en la red social.

Narración: Los comentarios ubicados como los más relevantes nos ayudarán a pensar algunas ideas de la nación narrada. De acuerdo con el comentario de Denner Javier “*maldito código de policía (...) por joder al pobre*” se sugiere la siguiente interpretación: de alguna manera sitúa al Código de la Policía en general, pero en particular a la ilegalidad de las empanadas, con la intención de *joder al pobre*. Tenga o no el Código de Policía ese interés, *la* persona que publica el comentario asocia a la empanada con la pobreza o, por lo menos, la clandestinidad de su compra, como un rasgo de la pobreza, una pobreza *jodida*, por la institucionalidad de la policía.

Conforme a eso, el meme explícitamente no da lugar a ese tipo de interpretaciones, lo que nos indica que sus marcos de legibilidad están contextualizados a la experiencia de sus lectores y, lo que entienden de la narración del meme, lo acomodan a sus representaciones y las posibilidades de comunicar eso que piensan de lo que leyeron.

Ahora bien, el meme no está libre de intenciones, asociar a la empanada con lo que se ha constituido como ilegal, o por lo menos de acceso clandestino, nos indica la intención de ligar y ver a la marihuana, el bazuco y los ácidos con lo no posible en lo público, o aquello que es visto por la institucionalidad como lo no permisible y condenable.

El otro comentario colocado como relevante por la red social es la respuesta al meme con otro meme. Ese segundo meme tiene la misma potencialidad simbólica que el primero y, a la vez, continúa o complementa la narrativa con otros matices humorísticos, “Alias Solo Arroz” señala dos circunstancias legibles: por un lado, los apodos o alias son aspectos característicos de la situaciones que la institucionalidad y la colectividad ve como ajenas o ilegales a las normas y, ya sea por un individuo o por un conjunto de actores, se ironiza -conscientemente o no- con la empanada esa

narración; por otro lado, las pocas reacciones del meme, abre la emergencia del signo de la réplica en la etiqueta constituida en ese mismo lugar.

Situación: Hay una tensión explícita en el meme y otra implícita. La primera pertenece al lugar legal e ilegal que se articula a la existencia de lo nacional y a las narraciones que se producen en ese ejercicio de legitimidad, para señalar lo que se debería ser y hacer como ciudadano y lo que no. La segunda se enmarca al uso que se le da a la noción de clandestinidad, diciendo que así sea ilegal comprar empanadas o marihuana, en Colombia, por medio de la clandestinidad, se pueden adquirir.

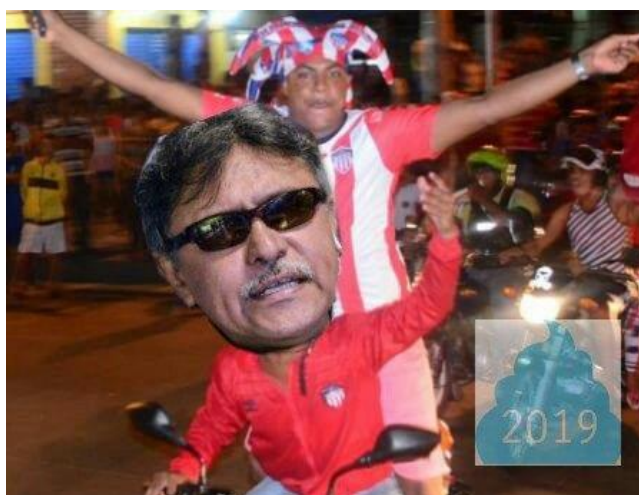
Lo otro: El meme es la representación de algún tipo de alteridad, porque circula en la idea del consumo y compra de la empanada como condenable. Pero a la vez, la práctica es la que le da existencia a la norma y, sin ella, es poco probable su existencia, es decir, hay uso y ocupación del espacio público que cargan de objetividad y funcionalidad a las normas y jurisprudencia constitucional vigente, no normas que le dan existencia al uso y ocupación del espacio público. Sin la alteridad de la práctica, sería poco probable la presencia de la norma.

A la par, se quiere definir a la marihuana, el bazuco, los ácidos y las empanadas como las que no hacen parte de ese código normativo establecido en la tradición de la unidad histórica, se vuelven prácticas punitivas de castigo y de condena para aquél.

Narración de la nación: El meme narra la idea de una nación de leyes institucionales, como el Código de la Policía, que se van fragmentando según las prácticas clandestinas de sus habitantes y, es ambivalente, porque su existencia se da en los significados parciales del sentido, atrapado en el mismo acto de su comprensión.

Duración: A más de un año de su publicación en el meme sigue en la nube y al filtrar la búsqueda para los memes y la nación, algún algoritmo lo arrojó como legible.

Meme #7



Título: Celébralo curramba Jesús Santrich.

Fuente: Premios Natalia Bedoya (cuenta en Twitter)

Composición: El meme se compone de una plantilla con dos imágenes sobrepuestas. La primera fotografía corresponde a una falsa noticia que circulo el 26 de mayo del 2014 en redes sociales, anunciando que el resultado de la final del fútbol colombiano disputada el día anterior, entre Junior y Nacional, no era legítima, porque Nacional había utilizado en su nómina a 12 jugadores y no a 11 como indica la norma. La falsa información ocasionó la celebración de los hinchas del Junior en la noche del lunes 26 de mayo en varias zonas del Atlántico. La captura utilizada en el meme pertenece a la imagen más virilizada de la celebración. La segunda se articula por la intercalación de la imagen de Jesús Santrich, solo tomado la cabeza como punto de referencia.

Descripción y contextualización del meme: El meme hace referencia a la libertad de Jesús Santrich por una orden de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP). Fue capturado unos meses antes por solicitud de DEA para su extradición tras vincularlo con el narcotráfico luego de la firma de acuerdo para la paz con el gobierno nacional. Cuando salía de la cárcel La Picota en Bogotá volvió a ser capturado con una orden de captura, ejecutada por el CTI y ordenada por la fiscalía.

Tras lo anterior, por redes sociales empezaron a circular memes que trataban de contar e ironizar lo sucedido. Así lo registraron varios medios:

- Caracol Radio: *Los memes de la recaptura de Jesús Santrich* (17 de mayo, 2019)
- Canal 1: *Más duró el Junior en Libertadores” y otros memes que dejó el caso Santrich* (17 de mayo, 2019)
- Canal RCN: *Los memes no perdonaron la recaptura de Santrich a la salida de la cárcel La Picota* (17 de mayo, 2019)
- Publimetro: *Los memes que ha suscitado la recaptura de Santrich minutos después de estar en libertad* (17 de mayo, 2019)

Al par de la circulación de masiva de memes, distintos numerales también se hicieron tendencia en redes sociales. Ejemplo, #SantrichExtradicionOLibertad, #Santrich #SantrichCulpableOInocente, #Fiscalía y #JEP.

Al igual que los usuarios y los medios, algunas entidades como la fiscalía, o personalidades de la cultura política, utilizaron esos numerales, o para hacer eco de la noticia o para tomar postura lo sucedido.

Alcance: No aplica.

Narración: El meme tuvo presencia en la compilación que hicieron varios medios para la serie de memes que circularon el día de la noticia, pero alcanzar su punto de viralidad en redes

sociales estuvo condicionado por la inmediatez y la inmaterialidad que condujeron al meme a un punto de no retorno, lo cual hace difícil ver la legibilidad producida en los usuarios de internet que tuvieron contacto con él en las redes sociales.

Pero por sí mismo el meme es una lectura de lo social que trasmite una narrativa de lo nacional, de acuerdo con la disposición de las imágenes y las superposiciones que lo acompañan. Así, en la intertextualidad de su composición es -como práctica cultural- el acercamiento entre la producción que le da vida y la articulación que le da significado, Eso nos deja, la relación entre los memes y la cultura que los produce.

¿Cuál es la narración de la nación acá? El meme se muestra como caricatura de la falsedad y el engaño. Al estar anclado a una noticia falsa que produjo la celebración de un título inexistente por los hinchas del Junior, lo mismo pasaría con el caso Santrich que en función a la comunicación de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) la comunidad nacional pensó que quedaría libre, cuando en realidad, solo era necesaria su libertad para la recaptura. Falsa o no la orden de la JEP, el meme la vincula a las celebraciones producto de noticias falsas con el caso Santrich, para contar y expresar la articulación entre la realidad y la práctica cultural que cuenta el fenómeno social en un lenguaje común y jovial de acuerdo al sistema representaciones parciales de lo ambivalente.

Para ampliar un poco más las consideraciones expuestas, tomamos algunos comentarios de la cuenta donde fue originado el meme. En Twitter la cuenta @PremiosPopis tuvo en el meme 446 Retweets y 1,9 mil Me gusta. Acá presentamos algunos de los comentarios:



Bohaner comenta que es *“lastimosamente esta imagen es muy ilustrativa de la situación”* lo que nos indica el grado de comunicabilidad del meme. No sabemos si es por el caso Santrich y la forma representar el suceso en el meme o, si por el contrario, porque el caso se articula con evento similar, en un lenguaje más coloquial de expresividad como el fútbol. Otro comentario similar es el de Jairo Santander, diciendo *“el meme es bueno, pa qué”*, con eso, vemos que el meme es un signo y una expresión que se reconoce y se amplía (Retweets) en torno a las redes sociales (Twitter) y no se pueden reducir como texto estático, sino, parte del conjunto del conjunto de interacciones sociales y formas de transmitir una narrativa de la realidad.

Situación: El meme hace legible lo que sucede, condensa una especie de sátira sobre e la recaptura de Santrich. En su composición cumple la función de transmitir la realidad en los códigos virtuales posicionados por las prácticas culturales de la comunidad imaginada que le da sentido y hace posible su producción, articulación y transmisión de un tipo de narración de la nación. ¿Cuál es la intención de presentar a Santrich de esa manera? ¿Por qué no aparecen en el meme otros protagonistas de la historia? Las tensiones que intensifica el meme van en la particularización de uno de los actores para la narración, algo que no tiene que ver con el privilegio o la jerarquización de los mismos, sino con los marcos de interpretación intertextual implícitos en el meme, haciendo

más sencilla su replicación y viralidad en las redes sociales, es decir, una paradoja extraña de los memes es que entre menos elementos de lo que representan tengan en su composición se hace más comprensible su contenido y lo su representación,.

Otro rasgo interesante del meme es la articulación que se hace con el fútbol para explicar eventos de lo político y la política, eso nos habla de las significaciones del sentido de la comunidad narrada que se produce en esa narración y, a la vez, se lee y se identifica con esa narración “*el meme es bueno, pa’ qué*”.

Narración de la nación: La narración de la nación del meme se enlaza al proceso de vinculación de elementos donde los significados de la representación para la recaptura de Santrich son parciales y, conectados a la permatividad del lenguaje en las narrativas de la narración, se convierten en la imagen que percibe los efectos culturales del caso y mantiene a la cultura detrás de la producción, articulación y producción del meme en la posición más beneficiosa para producir, crear, imponer o guiar.

Duración: El meme, o la composición de la narrativa de expresión de lo nacional a través la experiencia cultural que provoca imágenes virtuales para contar lo que pasa como comunidad narrada, tiene sentido cada vez que se habla de Santrich, de las FARC como brazo político o las FARC como disidencia armada. Aparece, circula y se vuelve un lugar común de referencia para situar la narración en donde quepan todas las caras.

Meme # 8



Título: Sin título.

Fuente: Movimiento naranja Reload.

Composición: La composición del meme corresponde a dos articulaciones que dan resultado a la imagen. La primera, es la cara de una marioneta llamada Pedro de un show japonés de títeres que estuvo en difusión entre 1959 y 1987. La otra parte que lo compone es el texto escrito que le da sentido y forma a la imagen: las palabras de Hugo Ospina en, vocero ante la opinión pública y el gobierno nacional, los primeros meses del 2020.

Descripción y contextualización del meme: El meme se contextualiza en la disputa entre Uber y el gremio de Taxistas en Colombia. Según el Espectador³¹, la guerra se ha intensificado

³¹ Véase: El Espectador (2016) La guerra taxis vs. Uber. Disponible en: <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/la-guerra-taxis-vs-uber-columna-666011>

desde el 2016 cuando Uber fue declarado ilegal por parte del gobierno, pero seguía operando con normalidad por todo el territorio nacional.

En los primeros meses del 2020 el panorama se complicó en continuas reuniones, protestas y paros de los taxistas ante Uber y el gobierno nacional. Todo llevó a la expulsión de Uber el 31 de enero del 2020 del país, pero para unas semanas después regresar bajo otra modalidad de contrato con el usuario.

Algunos medios nacionales e internacionales registraron los continuos altercados del a siguiente manera:

- Razón Pública: *Uber vs taxis: extracción de rentas y la precariedad laboral* (20 de enero, 2020)
- La FM: *Taxistas y conductores de Uber tuvieron enfrentamiento en el sur de Bogotá* (25 de enero, 2020)
- DW: *Colombia: crece la polémica tras la inédita salida de Uber.* (20 de enero, 2020)
- Semana: *Taxis vs Uber: Carrera sin destino* (18 de enero, 2020)

Como todos los hechos relevantes, durante toda la contienda –aún hoy-, circularon por redes sociales un gran número de memes. Así, sobre todo en el regreso de la plataforma a Colombia, lo registraron algunos medios:

- El Tiempo: *Los memes más divertidos del regreso de Uber a Colombia* (20 de febrero, 2020)
- Canal 1: *Uber a Colombia: “por allá no voy”, y más memes de la salida de la plataforma del país* (10 de enero del 2020)
- Canal RCN: *Los mejores memes del regreso de Uber a Colombia* (20 de febrero, 2020)
- Blu Radio: *Más tardó Uber en regresar a Colombia que los memes en hacer de las suyas* (20 de febrero del 2020)

De la mano a los memes, salieron varios numerales en redes sociales que sintetizaban las opiniones y reunían posturas. #Meme_uber, #Uber, #RegresoUber #SolocuiónparaUberYa y #LaSalidadeUberEs.

En la página de memes *Movimiento Naranja Reload* apareció el meme que fue arrojado por el buscador al instante de hacer la búsqueda. No tiene título, pero su fecha de publicación corresponde al 20 de febrero del 2020, día del regreso de la plataforma al país. Desde su publicación a la fecha de consulta³² el meme tenido la siguiente vida en la red: 109 comentarios, 3mil veces compartido y 4.456mil reacciones.

De la cantidad de veces que se compartió, reiteramos las dificultades para hacer siquiera un sondeo de su verdadero alcance, pero son 3mil veces, por lo menos, que el meme fue expuesto por la página, visitado y compartido por los usuarios de la red social.



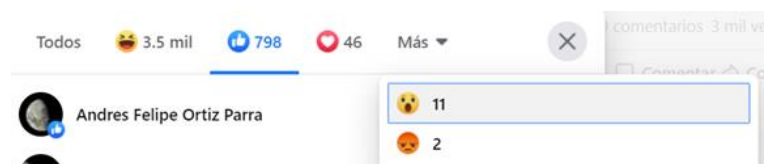
De los 109 comentarios tematizaos por Facebook, y tomados como los ‘más relevantes’ por la red social y que serán objeto de nuestro análisis:

³² Abril del 2020.



De las 4.456 mil reacciones, podemos distinguir los siguientes datos:

| | |
|---------------|------------|
| Me divierte | 3,5mil |
| Me gusta | 798 |
| Me encanta | 46 |
| Me entristece | Sin datos. |
| Me asombra | 11 |
| Me enoja | 4 |



Fuente: <https://www.facebook.com>

Alcance: De las 3mil veces que fue compartido el meme en la publicación original, sugieren que su lenguaje es comprensible, si bien los marcos de legibilidad pueden variar a razón de situaciones contextuales o ideas específicas de los interlocutores, la cantidad de posteos insinúan, que por lo menos para un gran grupo de personas, el meme es una exposición simbólica de su opinión colectiva frente a la posición que tiene el meme para Uber, los Taxistas y la ciudadanía.

Así parezca un número menor, contribuye a pensar que el meme tiene familiaridad con las ideas, criterios y preferencias de los actores de la contienda representados por el meme y la comunidad de Facebook que los lee de esa manera. Lo que sucede con el meme, es la fiscalización de la manifestación nacional incorporada a la práctica cultural como mecanismo de producción, articulación y traducción de un sistema de relaciones sociales y un sistema de prácticas culturales performativas para la legibilidad de los fenómenos sociales.

El sistema de representaciones se visualiza en las 4.456 mil reacciones alcanzadas por el meme, las más distintivas, ‘me divierte’ con 3,5mil y ‘me gusta’ con 798, evidencian el grado de comunicabilidad de la comunidad narrada que se comprende en esa narración. La de una ciudadanía que se “hace de la vista” ante la solicitud de apoyo de los Taxistas en una posible convocatoria a paro. De acuerdo eso, la escisión simbólica de ese imaginario falso, le da sentido al meme y a sus miles de réplicas. De ahí que, cada reacción producida muestre las caras ambivalentes de la narración de la nación y señale la disputa por sus marcos de legibilidad en función a las posibilidades de enunciación que ofrece la comunicabilidad del meme y la red social en la que se difunde.

Narración: Los comentarios del meme sirven para analizar la idea de nación deconstruida y construida por la publicación. Jason Gs y Juan Pablo Castañeda, responden a la publicación diciendo “*La Ciudadanía*” y ponen otra imagen que continua de la imagen comentada. Ambas respuestas nos guían a una parte de la esfera de significados culturales producidos. La ciudadanía

según el meme no estaría dispuesta apoyar el paro de los taxistas señalan su posición en la renuencia ante el meme que recoge esa posición. De otra manera, por ejemplo, sin la existencia de una práctica social memística, el imaginario estaría impuesto en la posición de una ciudadanía dispuesta a apoyar el paro y el gremio.

Lo que sucede en la manifestación es todo lo contrario, el rechazo a las palabras de Hugo Ospina. La ciudadanía que participa de la producción, articulación y traducción del meme lo hace burlándose de la situación y mostrando su posición. Lo anterior construye la idea de nación en la ambivalencia de los falsos supuestos de una ciudadanía que apoya a los gremios nacionales y a sus representantes, para actuar y movilizarse por la causa común de oponer a las acciones de una empresa extranjera como Uber. Así la conciencia de la nación no es siempre la que se vincula a la defensa de lo nacional, de lo que les pertenece como ciudadanos colombianos, es más bien un lugar complejo lleno de contradicciones y ambigüedades propias de la nación pensada en función del presente y los intereses de los habitantes.

Situación: El meme presentado no condensa e intensifica las tensiones de la participación de los actores de la disputa entre los taxistas, Uber y el gobierno, pero al lugar que nos conduce el meme es a la participación y opinión de la ciudadanía en esa contienda, con las preferencias y sensaciones que tienen, por lo menos, en lo que está explícito en el meme: el rechazo al gremio de taxistas y su invitación a movilizarse por sus causas.

Lo otro: La ciudadanía se ubica como la alteridad en esta discusión, porque el debate está en el desplazamiento del pasajero y la empresa que lo va a hacer efectivo. Para taxistas, Uber y el gobierno, en lo que se alcanza a interpretar del meme según su narrativa, la ciudadanía, sus opciones y preferencias quedan al margen de la discusión, y es alteridad porque es por ella y para ella, cosa que le dan sentido y practicidad a la discusión.

Narración de la nación: El meme narra a la alteridad de la nación desde la condición de su participación para hacer parte, rechazar y decidir qué hacer ante la exigencia que se le hace de movilización para la defensa del gremio nacional de taxistas. Ese “sé que vamos a tener el apoyo de la ciudadanía” muestra la narrativa del convencimiento de la unidad de lo nacional, cuando es la inexistente unidad la que es narrada y cobra sentido en la práctica de producción, articulación y traducción del meme.

Duración: El meme, o los que se produzcan en el mismo orden, sigue tendiendo relevancia porque a la fecha de este trabajo es una disputa abierta y por lo que hasta ahora se sabe, de largo plazo. En eso, el meme sigue siendo un mecanismo articulador de la narración de la nación y productor de la performatividad en las ambivalencias de lo pedagógico.

Meme #9



El meme que acá presentamos tiene una narrativa distinta a los demás. No se produce en el contexto nacional de una disputa electoral, error presidencial, recaptura o fuga de algún preso político, tampoco por una condición de presente que le dé lugar a un sentido particular de su contenido -los nombres claramente vinculados al escenario de la política actual-. Sin embargo, hay una condición de “volver al pasado” para que “Colombia sea una gran nación” vinculada al

aniquilamiento de Santos, Petro, Roy y Céspedes, que sin ser de la misma directriz política y línea ideológica han llevado Colombia, según la narrativa del meme, a lo opuesto de una gran nación.

Para algún grupo de personas el meme recoge su condición de ambivalencia dentro del conjunto de caras posible de la narración de lo nacional y por eso fue producido. Suponemos, que, de igual manera replicado, comentado y con reacciones por parte de quienes se siente que el sistema de representaciones posible se articula a visión de lo nacional. Pero, como no sabemos de dónde nació el meme ni tampoco a que contexto particular pertenece es casi imposible radiografiarlo como a los demás. Lo que sabemos es que existe y algún algoritmo lo arrojó en la búsqueda realizada.