

REVISTA COLOMBIANA DE CIENCIAS SOCIALES

rev.colomb.cienc.soc. | Vol. 8 | N° 2 | pp. 272 - 570 | julio-diciembre | 2017 | Medellín-Colombia

Presentación

La afinidad entre lógica y ética
Sonia Natalia Cogollo-Ospina

Presentation

The affinity between logic and ethics
Sonia Natalia Cogollo-Ospina

Editorial

A propósito de la Responsabilidad Social Universitaria
Juan José Martí-Noguera, Isabel Cristina Puerta-Lopera, Piedad Rojas-Román

Editorial

About the Social Responsibility of Universities
Juan José Martí-Noguera, Isabel Cristina Puerta-Lopera, Piedad Rojas-Román

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La imagen de Gustavo Rojas Pinilla en la propaganda política durante la dictadura militar, Colombia 1953-1957

The image of Gustavo Rojas Pinilla in political propaganda during the military dictatorship, Colombia 1953-1957
Ana Lucía García-Villamarín

La desaparición de los 43 normalistas en México: una aproximación al análisis crítico del discurso en la prensa (versión original)

The disappearance of 43 teacher-trainees in Mexico: An approach to critical discourse analysis in the press
Carolina Robledo-Silvestre, Eva Patricia Velásquez-Upegui

The disappearance of 43 teacher-trainees in Mexico: An approach to critical discourse analysis in the press (versión traducida)

La desaparición de los 43 normalistas en México: una aproximación al análisis crítico del discurso en la prensa
Carolina Robledo-Silvestre, Eva Patricia Velásquez-Upegui

Niveles de empatía y ética profesional en candidatos a subespecialidad médica
Levels of empathy and professional ethics in candidates to Medical Graduate School
José Luis Jiménez-López, Jesús Arenas-Osuna, Ulises Ángeles-Garay

"Mujeres peligrosas": Prácticas discursivas del Estado chileno en relación con la prostitución, el comercio sexual y el trabajo sexual

"Dangerous women": Discursive practices of the Chilean State in relation to prostitution, sex trade and sex work
Jacqueline Espinoza-Ibacache, Lupicinio Ñíguez-Rueda

The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future

La escuela en el medio rural español desde el paradigma de la nueva ruralidad. Evolución y retos para el futuro
Noelia Morales-Romo

La competencia para aprender en programas de Educación de cuatro universidades colombianas

The learning competence in teacher education programs in four Colombian universities
Lida Cruz Jerónimo-Arango, Concepción Yáñez

Impacto psicológico del ciberbullying en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio

Cyberbullying psychological impact on university students: An exploratory study
Jesús Redondo, Mariana Luzardo-Briceño, Karol Lizeth García-Lizarazo, Cándido J. Inglés

Voces en movimiento: Latinoamérica migrante dibujada por la música

Moving voices: Latin America migration sketch out by the music
Laura Paniagua-Arguedas

Arte y memoria: expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política

Art and memory: Expressions of resistance and subjective transformations facing political violence
Juan David Villa-Gómez, Manuela Avendaño-Ramírez

©Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51A N°. 67B-90
Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (574) 448 76 66. Fondo Editorial
www.funlam.edu.co-fondoeditorial@funlam.edu.co

Revista Colombiana de Ciencias Sociales
Vol. 8, N° 2, julio-diciembre, 2017

ISSN (en línea): 2216-1201

Rector

Pbro. José Wilmar Sánchez Duque

Vicerrectora de Investigaciones

Isabel Cristina Puerta Lopera

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Luz Marina Arango Gómez

Coordinadora del Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Diseño y diagramación

Arbey David Zuluaga Yarce

Corrector de estilo

Rodrigo Gómez Rojas

Traducción

Julius Plaza Mondejar
Gloria Lucía Arboleda González
Luis Arturo Chaparro Neira

Traducción del artículo “La desaparición de los 43 normalistas en México”: Adriana Yazmín González Ramírez. Editada y revisada por Tania Stephanie Castañeda Alpizar, con apoyo financiero del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Directora / Editora de la revista

PhD. Sonia Natalia Cogollo-Ospina

Asistente editorial

Linda Katherine Pineda-Robayo

Comité Editorial

PhD. Ricardo Francisco Allegri. Instituto de Investigaciones Neurológicas [FLENI]. Miembro del Consejo Mundial de Demencia [World Dementia Council]. Argentina.

PhD. Nicolasa María Durán Palacio. Universidad Católica Luis Amigó. Colombia.

PhD. María Eugenia Gómez López. Instituto Nacional de Perinatología, México.

PhD. Agustina Palacios. Universidad Nacional del Mar del Plata. Argentina.

PhD. Juan Carlos Restrepo Botero. Corporación Universitaria Lasallista. Colombia.

Post-Dr. Juan Zarco Colón. Universidad Autónoma de Madrid. España.

Comité Científico

PhD. Patricio Cabello Cádiz. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile.

Post-Dr. Juan José Martí Noguera. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt]. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.

PhD. Manuel Martí-Vilar. Universitat de València. España.

PhD. Joaquín de Paúl Ochotorena. Universidad del País Vasco. España.

Post-Dr. Rafael Andrés Patiño Orozco. Universidade Federale da Bahia. Brasil.

PhD. Néstor Daniel Roselli. Universidad Católica de Argentina. Conicet. Argentina.

Árbitros

PhD. Juan Carlos ACEROS-GUALDRÓN	Universidad Industrial de Santander	Colombia
PhD. Eugenia ALLIER MONTAÑO	Universidad Nacional Autónoma de México	México
PhD. Beatriz Elena ARIAS LÓPEZ	Universidad de Antioquia	Colombia
Post-Dr. Omar Alejandro BRAVO	Universidad Icesi	Colombia
PhD. Carlos Antonio BUSTOS REYES	Universidad Católica Silva Henríquez	Chile
MD. Sheila CASTRO-SUÁREZ	Instituto Nacional de Ciencias Neurológicas. Instituto Peruano de Neurociencias	Perú
PhD. Elena María DÍAZ PAREJA	Universidad de Jaén	España
PhD. Francisco ESTEVES	Mid Sweden University	Suecia
PhD. Hernán FAIR	Universidad Nacional de Quilmes	Argentina
Mg. Gil FESCH	Universidade do Porto	Portugal
PhD. Rafael Alonso HERNÁNDEZ LÓPEZ	Instituto de Filosofía	México
PhD. Cristina María GARCÍA FERNÁNDEZ	Universidad de Sevilla	España
PhD. Francisco Javier GARCÍA PRIETO	Universidad de Huelva	España
PhD. Ana María GIMÉNEZ GUALDO	Universidad Católica San Antonio de Murcia	España
Post-Dr. Arkaitz LETAMENDIA-ONZAIN	Universidad del País Vasco	España
Mg. Javier ORTIZ CASSIANI	Ministerio de Cultura. Centro Nacional de Memoria Histórica	Colombia
Post-Dra. Marina POGGI	Universidad Nacional de Quilmes	Argentina
PhD. Xavier RAMBLA MARIGOT	Universitat Autònoma de Barcelona	España
PhD. Jerónimo RÍOS SIERRA	Universidad EAN	Colombia
PhD. Rosa VÁZQUEZ RECIO	Universidad de Cádiz	España

Edición

Universidad Católica Luis Amigó

Dónde consultar la revista

<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/index>

Envío de manuscritos

<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/about/submissions#onlineSubmissions>

Suscripciones

<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/notification/subscribeMailList>

Solicitud de canje

Biblioteca Vicente Serer Vicens
Universidad Católica Luis Amigó
Medellín, Antioquia, Colombia

Contacto editorial

Sonia Natalia Cogollo Ospina
Directora/Editora Revista Colombiana de Ciencias Sociales

Universidad Católica Luis Amigó

Transversal 51A # 67B-90

Medellín-Colombia

Teléfono: (574) 4487666 ext. 9676

Correo electrónico

revista.csociales@funlam.edu.co

Revista Colombiana de Ciencias Sociales – Acceso abierto

Órgano de divulgación de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó.

Hecho en Colombia / Made in Colombia.

Financiación y publicación realizada por la Universidad Católica Luis Amigó. En ningún momento de la edición o difusión se hacen cobros a los autores para sufragar alguna de estas actividades; de tal manera que no recibe aportes económicos de personas naturales ni jurídicas.

Los principios éticos de esta revista se describen en sus políticas editoriales y, además, se adhieren a los procedimientos dictados por el Committee on Publication Ethics (COPE), que podrán ser consultados en www.publicationethics.org.

© 2017 Universidad Católica Luis Amigó – Funlam



La revista y los textos individuales que en esta se divulgan están protegidos por las leyes de copyright y por los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional**. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Derechos de autor. El autor o autores pueden tener derechos adicionales en sus artículos según lo establecido en la cesión por ellos firmada.

Los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, estos no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

La Revista *Colombiana de Ciencias Sociales* publicó su primer número en el segundo semestre de 2010. Adscrita a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó, es una publicación de carácter científico que divulga artículos de alta calidad, resultado de investigaciones en ciencias sociales. De este modo, espera contribuir al desarrollo de estas ciencias a través del debate local, nacional e internacional en torno a problemas disciplinares, teóricos, profesionales y epistemológicos de carácter actual. Pretende aportar conocimientos científicos y académicos de cualquier tema de la psicología, la historia, la geografía, la antropología, la sociología, el trabajo social, el desarrollo familiar, la educación, las comunicaciones y la ciencia política.

La Revista *Colombiana de Ciencias Sociales* está **indizada** por: Latindex, Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistas (MIAR), Pubindex (categoría B). Se encuentra en las siguientes **bases de datos**: Academic Journals Database, Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (BIBLAT), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), Fuente Académica Plus (EBSCO), DESY Publication Database, Dialnet, Emerging Source Citation Index (Thomson Reuters), ERIHPlus, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), Ulrichsweb, Universia, Web of Science (Thomson Reuters), Zeitschriftendatenbank ZDB. Y en estos directorios y repositorios: Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Copac, Directory of Open Journal System (DOAJ), GIGA, Google Académico, Journal Guide, Journal TOCS, Latinoamericana, OCLC WorldCat, Red de Bibliotecas Universitarias de España (REBIUN), Sherpa/Romeo. Además en los siguientes catálogos de bibliotecas: Boise State University, British Library, Cornell University Library, East Carolina University, Elektronische Zeitschriftenbibliothek, Georgetown Law Library, Hellenic Academic Libraries, Imperial College, James Madison University Libraries, Journals & Authors, Kiushu University Library, La Crie de l'Université de Toulouse – Jean Jaurès, Library of Congress E-Resources Online Catalog, NIST: National Institute of Standards and Technology, Ochanomizu University, Princeton University Library, Revistas Científicas Electrónicas IBT-CCG UNAM, Royal Holloway University of London, Rutgers University Libraries, State Library, The University of Tennessee Chattanooga (UTC Library), Toronto Public Library, Trinity College Library, UNC Chapel Hill University Libraries, Universidad Católica de Oriente, Universidad de Zaragoza, University of Cambridge Libraries, University College London, University of Exeter, University of Glasgow, University of Hull, University of Liverpool, The University of Manchester, The University of Nottingham, University of Reading, University of South Australia, University of York, Vrije Universiteit Brussel (VUB) Library, Western Theological Seminary.

CONTENIDO

Presentación

La afinidad entre lógica y ética
Sonia Natalia Cogollo-Ospina

Presentation

The affinity between logic and ethics
Sonia Natalia Cogollo-Ospina

Editorial

A propósito de la Responsabilidad Social Universitaria
Juan José Martí-Noguera, Isabel Cristina Puerta-Lopera, Piedad Rojas-Román

Editorial

About the Social Responsibility of Universities
Juan José Martí-Noguera, Isabel Cristina Puerta-Lopera, Piedad Rojas-Román

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La imagen de Gustavo Rojas Pinilla en la propaganda política durante la dictadura militar, Colombia 1953-1957

The image of Gustavo Rojas Pinilla in political propaganda during the military dictatorship, Colombia 1953-1957
Ana Lucía García-Villamarín

311

La desaparición de los 43 normalistas en México: una aproximación al análisis crítico del discurso en la prensa (versión original)

The disappearance of 43 teacher-trainees in Mexico: An approach to critical discourse analysis in the press
Carolina Robledo-Silvestre, Eva Patricia Velásquez-Upegui

334

The disappearance of 43 teacher-trainees in Mexico: An approach to critical discourse analysis in the press (versión traducida)

La desaparición de los 43 normalistas en México: una aproximación al análisis crítico del discurso en la prensa
Carolina Robledo-Silvestre, Eva Patricia Velásquez-Upegui

353

Niveles de empatía y ética profesional en candidatos a subespecialidad médica Levels of empathy and professional ethics in candidates to Medical Graduate School <i>José Luis Jiménez-López, Jesús Arenas-Osuna, Ulises Ángeles-Garay</i>	372
“Mujeres peligrosas”: Prácticas discursivas del Estado chileno en relación con la prostitución, el comercio sexual y el trabajo sexual “Dangerous women”: Discursive practices of the Chilean State in relation to prostitution, sex trade and sex work <i>Jacqueline Espinoza-Ibacache, Lupicinio Ñíguez-Rueda</i>	388
The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future La escuela en el medio rural español desde el paradigma de la nueva ruralidad. Evolución y retos para el futuro <i>Noelia Morales-Romo</i>	412
La competencia para aprender en programas de Educación de cuatro universidades colombianas The learning competence in teacher education programs in four Colombian universities <i>Lida Cruz Jerónimo-Arango, Concepción Yániz</i>	439
Impacto psicológico del ciberbullying en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio Cyberbullying psychological impact on university students: An exploratory study <i>Jesús Redondo, Marianela Luzardo-Briceño, Karol Lizeth García-Lizarazo, Cándido J. Inglés</i>	458
Voces en movimiento: Latinoamérica migrante dibujada por la música Moving voices: Latin America migration sketch out by the music <i>Laura Paniagua-Arguedas</i>	479
Arte y memoria: expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política Art and memory: Expressions of resistance and subjective transformations facing political violence <i>Juan David Villa-Gómez, Manuela Avendaño-Ramírez</i>	502

Directrices para los autores

Política de detección de plagio

Ética de la publicación

Índice acumulado Vol. 8 (2017)

PRESENTACIÓN

LA AFINIDAD ENTRE LÓGICA Y ÉTICA

“Everyone is aware of the kinship between logical and ethical norms. Logic is the morality of thought just as morality is the logic of action”.
(Piaget, 1932, p. 404)

La presentación de este número tiene el objetivo de reflexionar sobre las prácticas profesionales, investigativas y editoriales en que estamos inmersos ante los diversos lineamientos e imperativos de la época, centrados en una lógica neoliberal que en ocasiones ha dado lugar a que personas o instituciones actúen sin hacer los discernimientos necesarios para que dicha actuación se acoja al principio del bien común. En la primera parte se encontrará el objeto de tal reflexión y en la segunda se presentarán los artículos que componen esta entrega y que, sin proponérselo, tienen la resonancia de un acoplamiento lógico-ético.

El conocimiento establecido se encuentra del lado de una verdad aceptada por la comunidad, al menos mientras se refuta. Al ser la búsqueda de la verdad uno de los objetivos de la ciencia vemos claramente una conexión entre lógica y ética. Esa búsqueda requiere una actitud honesta, en que se haga uso de un método para llegar a unos resultados, siempre primando en ello el interés por el conocimiento. Consiste en actuar de manera rigurosa, siguiendo el plan diseñado, que obedece a una lógica acorde con el enfoque establecido y no forzar los resultados o maquillarlos, lo que exige además una disciplina en el pensar, ceñido a hechos y datos, abierto al debate, a la falsabilidad de las conjeturas humanas.

A pesar de que muchas veces tendemos a idealizar a los científicos, al albergar la esperanza de que al menos en ese campo se preserve la honestidad, y la consiguiente garantía de un proceso investigativo confiable, con el que no se busque engañar a la comunidad académica y siempre se esté pensando en poner la ciencia al servicio de la solución de problemas que aquejan al mundo y a la sociedad, en la actualidad varios escándalos la han salpicado al punto que algunos autores manifiestan su escepticismo frente a lo que hoy se publica (Nuijten, Hartgerink, van Assen, Epskamp, & Wicherts, 2016; Schmidt, & Oh, 2016; Torres Fonseca, Barragán Meijueiro y Nava Ramírez, 2011). Sin desconocer que gran parte de los investigadores trabajan en pos de un proceso confiable y válido, otra parte se ha dejado tentar por el predominio de sus intereses personales y de promoción científica, que han puesto en riesgo la credibilidad de la ciencia al publicar artículos con sesgos o incluso alteraciones en los resultados, datos falsos y fraudulentos (Trikalinos, Evangelou, & Ioannidis, 2008), plagio, autoplagio, publicaciones redundantes, artículos duplicados y problemas relacionados con la ética en la investigación (Tabla 1).

Tabla 1

Comparación estudios de artículos retractados

N°. de artículos retractados/ (rango de años)	Motor de búsqueda / (Tópico)	Razones de la retractación*	Fuente del estudio
1.373 (1959-2015)	PubMed / (Biomedicina)	33,9% errores inintencionados (32,8% error admitido, 1,1% error de los editores) 55,9% faltas de ética (23,7% plagio o autoplagio, 19,7% falsificación o fabricación de datos, 4,6% irregularidades en los datos y mala conducta, 2,8% influencia de los autores, 2,3% fallas bioéticas, 1,6% autoría ficticia, 1,2% conflicto entre autores) 10,2% razones indeterminadas	Gutiérrez et al., 2016
235 (1966-1997)	Medline / (Medicina)	38,7% por errores inintencionados (errores científicos en el método o en el análisis, en la muestra o en los datos) 52,8% faltas de ética (en investigación, no puede replicarse) 8,5% razones indeterminadas	Budd, Sievert, & Schultz, 1998
110* (1995-2016)	Medline, EMBASE y Cochrane Library / (Ortopedia)	12,4% errores inintencionados 85% faltas de ética (25,4% fraude, 21,9% plagio, 17,5% duplicado, 7,1% manipulación del proceso de revisión por pares, 6,1% sin aprobación ética, 4,4% otras, 2,6% conflicto de autoría y derechos de autor) 2,6% razones indeterminadas	Yan et al., 2016
97* (1995-2017)	Medline y EMBASE / (Neurocirugía)	14,4% errores inintencionados (10,6% error en los datos, 3,8% otros) 72,1% faltas de ética (25% duplicado, 21,2% plagio, 12,5% datos fraudulentos, 6,7% error en atribución de autoría, 6,7% revisión por pares manipulada) 13,5% razones indeterminadas	Wang, Ku, Alotaibi, & Rutka, 2017
742* (2000-2010)	PubMed / (Medicina)	31,4% por errores inintencionados (errores científicos, error de la revista) 61,3% faltas de ética (fabricación, falsificación de datos, publicación duplicada, plagio, violaciones a la ética) 7,3% razones indeterminadas	Steen, 2011
134 (enero, 2000-diciembre, 2015)	BioMed Central / (Biomedicina)	12,8% errores inintencionados (datos no confiables, publicación con errores) 76,1% faltas de ética (revisión por pares manipulada, plagio, publicación duplicada, falsificación o fabricación de datos, imágenes duplicadas) 11,1% razones indeterminadas	Moylan, & Kowalczuk, 2016
184 (2005-2015)	Emerald, JSTOR, Sage, SpringerLink, ScienceDirect, Taylor, & Francis Online, Wiley Online Library / (Administración, negocios, economía)	12% errores inintencionados (4% errores estadísticos, 5% datos problemáticos, 1% error administrativo del autor, 2% otros editoriales) 80% faltas de ética (26% fabricación de datos, 23% plagio, 15% autoplagio, 7% falso revisor, 7% duplicación, 1% problemas éticos, 1% falsificación de datos) 8% razones indeterminadas	Karabag, & Berggren, 2016

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de los artículos que aquí se relacionan.

Notas: Se hace una reagrupación de los datos aportados por los autores de los artículos en tres grandes categorías: **errores inintencionados**, aquellos que pueden suceder en cualquier proceso, sin intención de engaño, **faltas de ética** y **razones indeterminadas**, para poder hacer una lectura más homogénea y no sesgada de ellos.

* Artículos en que se asumen las frecuencias absolutas y se convierten en relativas acumuladas.

* Hay una inconsistencia en ese estudio cuando en el resumen plantea que incluyeron 98 artículos; sin embargo en los resultados y en la Figura 1 (Study selection flow diagram as per the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses [PRISMA]) reportan 97. Por esto se toma este último como dato de referencia.

Cabe aclarar que los estudios de la Tabla 1 están centrados en las razones por las que han sido retractados los artículos de revistas de alto impacto, es decir que el 100% corresponde a artículos que tienen las notas de retractación y las respectivas razones aducidas para dicho procedimiento. De acuerdo con ello, en promedio, las faltas de ética reportadas en estos estudios representan un 69%. Esto muestra cierta corrupción de la ciencia y de los incentivos dados a los investigadores por publicar que en parte explican las conductas señaladas, que insistimos no son las más frecuentes lo que no obsta para preguntarse por su aparición y su tendencia a aumentar (Steen, 2011).

Son muchos los artículos retractados según estos estudios y en las áreas donde más se reportan son en Medicina y ciencias de la vida¹. Cuando hacen comparaciones con los de ciencias sociales se presentan pocas retractaciones, sin embargo, posiblemente allí hay datos solapados, puesto que al examinar algunas revistas de las que se han retractado artículos, se encuentran varias inconsistencias, especialmente en las versiones electrónicas: algunas simplemente suprimen el artículo de las tablas de contenido y no dejan ninguna nota de retractación, en su plataforma no se encuentra el artículo pero si se busca en Sistemas de Indexación y Resumen (SIREs) allí aparece sin anotación alguna, como si fuera información válida para la ciencia. Este aspecto también habla mal de las revistas mismas cuando existen protocolos claramente definidos por el Committee on Publication Ethics (COPE), por Scielo, Redalyc, etcétera, para cuando se encuentran aspectos en los artículos que merecen su retractación. Si existe plagio, autoplagio, duplicación, falsificación de datos, los editores tienen el deber de comunicárselo a sus lectores, dejar constancia del hecho en la tabla de contenido mediante el precedente [ARTÍCULO RETRACTADO] y una nota sobre las razones de la medida tomada. En lo posible, dejar constancia del procedimiento que se llevó a cabo y no se debe retirar el artículo ni de la revista ni de los SIREs, en cambio, debe tener una marca (de agua o de color) indicando su retractación en forma diagonal en todo el artículo. Es el procedimiento esperado para la corrección de la literatura científica necesaria para que la sociedad conserve la confianza en los investigadores y en la integridad de la ciencia (Gutiérrez et al., 2016, p. 569).

Omitir esas recomendaciones y hacer como si nada hubiese ocurrido es otra falta ética de parte de las revistas, pues es como si estuviesen diciéndole al mundo: no hay problema con ese artículo, puede ser consultado, citado y dado por cierto. De alguna manera causa vergüenza tener que asumir un error en un proceso donde hay muchos implicados: autores, revisores, editores, comités editoriales, entre otros, pero peor aún es asumir el silencio y dejar en circulación libre artículos con algún tipo de falta como las señaladas. Es que, como lo plantea el epígrafe de Piaget (1932), existe un parentesco entre lógica y ética, gracias al cual podemos contemplar las consecuencias de nuestras acciones. La omisión de una nota por artículo duplicado, por ejemplo, le estaría diciendo a los lectores: “este es un artículo original, tal como lo prometemos; se trata de una investigación que no se ha dado a conocer y que está haciendo un aporte nuevo al conocimiento”, lo que resultaría siendo una mentira, un engaño. Por esto, es preciso insistir, en el momento en que un editor,

¹A razón de “un artículo retractado por cada 2.117 artículos de libre acceso publicados en el 2013” (Gutiérrez et al., 2016, p. 577).

director o lector de una revista detecte una anomalía, se debe hacer el debido proceso para aclarar la situación y si se demuestra que hay una falta ética, proceder a informar la retractación del artículo.

En todas las revistas científicas solicitamos que los autores declaren la originalidad del manuscrito y la no presentación de un trabajo simultáneamente a otra publicación. De acuerdo con ello, actuamos bajo el principio de la buena fe respecto a nuestros colaboradores; sucede que en ocasiones firman dicha declaración engañando a todo un equipo editorial. Hoy con el recurso de los software antiplagio se facilita dicha labor, aunque tampoco es infalible.

A finales de marzo nos percatamos de un artículo duplicado en el Vol. 4, N°. 2 y de inmediato comenzamos el proceso establecido por el COPE al solicitar la explicación de quien firmó el artículo y la declaración de esas condiciones (lo inédito y la no presentación simultánea). Luego de aclarar que efectivamente se trataba de una publicación duplicada, allí quedó la nota y se introdujo la aclaración respectiva como antesala al artículo.

Todas las revistas, tanto las de divulgación académica como las científicas, tenemos una enorme responsabilidad frente a lo que se publica, razón por la cual debemos ser meticulosos con los contenidos y los procesos editoriales, incluyendo aspectos de forma como la correcta citación, ortografía y gramática y, por supuesto, las preguntas clave de si el material sometido a evaluación está aportando al conocimiento, si estamos ante un producto original y que contribuya a un aspecto de las áreas de disciplinas declaradas.

Acorde con el tema de la ligazón entre lógica y ética, este segundo número de 2017 hace apertura con un editorial sobre la responsabilidad social de las universidades en un mundo en que se ha vuelto imperativo y señal de “progreso social” el estudiar una carrera y hacer un posgrado, creando en ocasiones una sobreoferta de profesionales que luego no tienen acceso a un trabajo acorde con su preparación y expectativas de calidad de vida. Válido retomar los cuestionamientos que hacen Juan José Martí Noguera, Isabel Cristina Puerta Lopera y Piedad Rojas Román para examinar la manera en que las universidades se adaptarán al actual entorno y asimismo mirar el modo en que la sociedad responderá a los imperativos de la época.

La selección de artículos que componen este número bien da cuenta de la ética subyacente a las diversas disciplinas, con investigaciones cuidadosas en la comunicación de sus resultados o reflexiones. Comparten desde sus especificidades y sin proponérselo, una serie de preguntas e inquietudes por asuntos políticos y dilemas de la práctica que derivan en el pensar ético en los medios de comunicación, en los hospitales, en las escuelas rurales españolas y en universidades colombianas y finalmente en países latinoamericanos.

El primer artículo estudia la iconografía de Gustavo Rojas Pinilla. Ante la imagen no hay inocencia, la imagen puede ser manipulada, usada con fines estratégicos o ideológicos, como de hecho Ana Lucía García Villamarín lo revela al aludir a los contratos que firmó el dictador con agencias de propaganda política y agencias de relaciones públicas y al manejo que se hizo de su imagen en los diferentes medios de comunicación.

Continuando con el estudio de los medios de comunicación, pero en el formato escrito, el artículo de Carolina Robledo Silvestre y Eva Patricia Velásquez Upegui hace un análisis crítico del discurso de dos periódicos mexicanos durante los tres primeros meses de la noticia de la desaparición de 43 estudiantes en Ayotzinapa, para develar las estrategias discursivas empleadas y los propósitos correspondientes.

En el escenario del Hospital de Especialidades Centro Médico La Raza en México, los investigadores José Luis Jiménez-López, Jesús Arenas-Osuna y Ulises Ángeles-Garay indagan la correlación entre empatía y ética en una muestra de 65 médicos residentes candidatos a ser especialistas, comparándolos por especialidad y por género. Con estudios como este se pretende educar en una atención médica más humanizada con una construcción efectiva de la relación médico-paciente.

Por su parte, Jacqueline Espinoza-Ibacache y Lupicinio Ñíguez-Rueda exploran 18 normativas y leyes chilenas para identificar desde las prácticas discursivas el lugar dado a las mujeres que han ejercido la prostitución y los lineamientos para el control social de sus cuerpos, que se extienden implícitamente como una guía normativa de lo aceptado y no aceptado en el comportamiento femenino.

Las escuelas rurales tienen el desafío de promover una educación de alta calidad y equitativa, especialmente en los países en desarrollo. Noelia Morales Romo explora el papel de estas escuelas en España desde la perspectiva de la “nueva ruralidad”, como una respuesta a la globalización y a la necesidad del desarrollo sostenible en unos territorios abandonados por el Estado, con dificultades de transporte y escasez de recursos de infraestructura y materiales para el desarrollo de la labor de los profesores.

De la calidad de la formación primaria y secundaria se derivan las habilidades y competencias que debe tener un estudiante en su formación universitaria; tal vez una de las más esenciales es la competencia para aprender, que forja la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. Esta es la competencia que miden Lida Cruz Jerónimo Arango y Concepción Yániz en estudiantes que inician y finalizan programas de pregrado y posgrado en cuatro universidades colombianas, para hacer las comparaciones de acuerdo con el nivel de formación y el desarrollo de esta competencia, que es fundamental para establecer diferencias con los estudios técnicos y tecnológicos.

Jesús Redondo Pacheco y colaboradores determinaron la prevalencia de ciberbullying en una muestra de estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana para conocer el impacto psicológico que tiene tanto en víctimas como en agresores, incluyendo la comparación por la variable género y por los síntomas psicológicos que reportan. Este es uno de los pocos estudios que en nuestro país se ha aproximado al fenómeno en estudiantes universitarios.

Las letras de varias canciones populares latinoamericanas son elocuentes respecto a distintos problemas que vivimos como países hermanos. Laura Paniagua Arguedas elige analizar una muestra de reconocidas canciones de principios del siglo XXI que tienen como tema la migración, para dar cuenta del papel político -quieránlo o no- que tienen los artistas cuando se trata de hacer denuncias, resistencia y memoria.

En la misma vía de revisar la conexión entre arte, memoria y política, Juan David Villa Gómez y Manuela Avendaño Ramírez realizan una revisión de 161 textos, en su mayoría investigaciones, que establecen una relación entre memoria y arte, para conservar y expresar las memorias subalternas y resistentes en contextos de violencia política como posibilidad para restablecer el tejido social.

Agradecemos a nuestros lectores su atención y esperamos que este número sea de utilidad para su quehacer investigativo y práctico.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2354>

Sonia Natalia Cogollo-Ospina, PhD

Directora/Editora

Revista Colombiana de Ciencias Sociales

 <http://orcid.org/0000-0002-6814-0531>

REFERENCIAS

- Budd, J. M., Sievert, M. E., & Schultz, T. R. (July 15th, 1998). Phenomena of retraction: Reasons for retraction and citations to the publications. *JAMA*, 280(3), 296-297. DOI: <http://dx.doi.org/10.1001/jama.280.3.296>
- Gutiérrez, S. A., Barbosa, H. J., Cuero, M. S., Duarte, E. J., Gaitán, F. E., Lozano, J. L., ... Vallejo, G. A. (octubre-diciembre, 2016). La retractación y la corrección de la literatura científica para conservar la integridad y la confianza en la ciencia: un análisis de retractaciones de publicaciones biomédicas de libre acceso en PubMed, 1959-2015. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 40(157), 568-579. DOI: <http://dx.doi.org/10.18257/raccefyn.399>
- Karabag, S. F., & Berggren, C. (2016). Misconduct, marginality and editorial practices in Management, Business and Economics Journals. *PLoS ONE*, 11(7), e0159492. DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0159492>
- Moylan, E. C., & Kowalczyk, M. K. (2016). Why articles are retracted: A retrospective cross-sectional study of retraction notices at BioMed Central. *BMJ Open*, 6, e012047. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2016-012047>
- Nuijten, M. B., Hartgerink, C. H. J., van Assen, M. A. L. M., Epskamp, S., & Wicherts, J. M. (December, 2016). The prevalence of statistical reporting errors in psychology (1985-2013). *Behavior Research Methods*, 48(4), 1205-1226. DOI: <http://dx.doi.org/10.3758/s13428-015-0664-2>
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. Illinois: The Free Press. Retrieved from <https://ia800205.us.archive.org/5/items/moraljudgmentoft005613mbp/moraljudgmentoft005613mbp.pdf>
- Schmidt, F. L., & Oh, I-S. (June, 2016). The crisis of confidence in research findings in Psychology: Is lack of replication the real problem? Or is it something else? *Archives of Scientific Psychology*, 4(1), 32-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/arc0000029>
- Steen, R. G. (2011). Retractions in the scientific literature: is the incidence of research fraud increasing? *Journal of Medical Ethics*, 37, 249-253. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/jme.2010.040923>

- Torres Fonseca, A., Barragán Meijueiro, M. de las M. y Nava Ramírez, V. (octubre-diciembre, 2011). ¿En la actualidad la ciencia tiene credibilidad? *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 16(4), 191-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47321154001>
- Trikalinos, N. A., Evangelou, E., & Ioannidis, J. P. A. (May, 2008). Falsified papers in high-impact journals were slow to retract and indistinguishable from nonfraudulent papers. *Journal of Clinical Epidemiology*, 61(5), 464-470. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclinepi.2007.11.019>
- Wang, J., Ku, J., Alotaibi, N. M., & Rutka, J. T. (In press, accepted manuscript). (April, 2017). Retraction of Neurosurgical publications: A systematic review. *World Neurosurgery*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.wneu.2017.04.014>
- Yan, J., MacDonald, A., Baisi, L.-P., Evaniew, N., Bhandari, M., & Ghert, M. (June, 2016). Retractions in orthopaedic research. A systematic review. *Bone & Joint Research*, 5(6), 263-268. DOI: <http://dx.doi.org/10.1302/2046-3758.56.BJR-2016-0047>

PRESENTATION

THE AFFINITY BETWEEN LOGIC AND ETHICS

“Everyone is aware of the kinship between logical and ethical norms. Logic is the morality of thought just as morality is the logic of action”.
(Piaget, 1932, p. 404)

The presentation of this issue aims to reflect on the professional, research and publishing schemes in which we are immersed in the guidelines and imperatives of the time, centered on a neoliberal form of thought that has sometimes led people and institutions acting without the necessary discernments so that their actions would not be based on the principle of the common good. The first part contains the object of such reflection, and the articles in the second part of this issue have, inadvertently, the resonance of a logical-ethical blend.

The actual standard knowledge is on the side of a truth accepted by the community, at least as long as it is not questioned. However the pursuit of truth is one of the objectives of science, so with this we clearly see the connection between logic and ethics. This search requires an honest attitude, in which a method is used to arrive at results, always emphasizing in it the search for the knowledge. It entails acting in a rigorous way, following the designed plan, which follows a logic in accordance with the established method and does not force the results or make them up, which also requires a discipline in thinking, bound with facts and data, open to debate, about the distortion of human speculations.

Although we often tend to idealize the scientists, hoping that at least in this field honesty is preserved and the consequent guarantee of a reliable research process which does not seek to deceive the academic community and always put science at the service of solving the problems that affect the world and society, today several scandals have sprinkled to the point that some authors express their skepticism against what today is published. (Nuijten, Hartgerink, van Assen, Epskamp, & Wicherts, 2016; Schmidt, & Oh, 2016; Torres Fonseca, Barragán Meijueiro y Nava Ramírez, 2011). Without denying that the majority of researchers are working for a reliable and trustworthy endeavor, some are tempted to put forward their dominance, personal interests and scientific adventures, which in turn putting in question the credibility of science itself upon publishing articles with biases and more so creating alterations in the results, false and fraudulent data (Trikalinos, Evangelou, & Ioannidis, 2008), plagiarism, autoplagerism, redundant publications, duplicate articles and problems related to research ethics (Table 1).

Table 1

Comparison studies of retracted articles

No. of retracted articles (range for years)	Browsier / (Topic)	Reasons for retraction*	Source of study
1.373 (1959-2015)	PubMed / (Biomedicine)	33,9% unintentional errors (32,8% accepted error, 1,1% error of editors) 55,9% ethical fraud (23,7% plagiarism or autoplágium, 19,7% falsificación or fabricación of data, 4,6% irregularities in data and bad conduct, 2,8% authors' influence, 2,3% bioethical mistakes, 1,6% fictitious authors, 1,2% conflict among authors) 10,2% undetermined reasons	Gutiérrez et al., 2016
235 (1966-1997)	Medline / (Medicine)	38,7% unintentional errors (scientific errors in methodology or in analysis, in examples or in data) 52,8% ethical fraud (in research, unable to replicate) 8,5% undetermined reasons	Budd, Sievert, & Schultz, 1998
110 ⁺ (1995-2016)	Medline, EMBASE and Cochrane Library / (Orthopedics)	12,4% unintentional errors 85% ethical fraud (25,4% fraud, 21,9% plagiarism, 17,5% duplication, 7,1% manipulation of the process in the revision, 6,1% without ethical approval 4,4% others, 2,6% conflict on authorship and rights of the author) 2,6% undetermined reasons	Yan et al., 2016
97 ⁺ (1995-2017)	Medline and EMBASE / (Neurosurgery)	14,4% unintentional errors (10,6% error in data, 3,8% others) 72,1% ethical fraud (25% duplication, 21,2% plagiarism, 12,5% fraudulent data, 6,7% errors on author's attribution, 6,7% manipulation in the revision by the examiner) 13,5% undetermined reasons	Wang, Ku, Alotaibi, & Rutka, 2017
742 ⁺ (2000-2010)	PubMed / (Medicine)	31,4% unintentional errors (scientific errors, errors of the magazine) 61,3% ethical fraud (fabricación, falsificación of data, duplication of publication, plagiarism, ethical violations) 7,3% undetermined reasons	Steen, 2011
134 (January 2000 – December 2015)	BioMed Central / (Biomedicine)	12,8% unintentional errors (non-reliable data, publication with errors) 76,1% ethical fraud (manipulation of examiners upon revision, plagiarism, duplication of publication, falsification or fabrication of data, duplication of images) 11,1% undetermined reasons	Moylan, & Kowalczyk, 2016
184 (2005-2015)	Emerald, JSTOR, Sage, SpringerLink, ScienceDirect, Taylor, & Francis Online, Wiley Online Library / (Administration, trade, economy)	12% unintentional errors (4% statistic errors, 5% datos problemáticos, 1% author's administrative error, 2% editorial errors) 80% ethical fraud (26% fabricación of data, 23% plagiarism, 15% autoplágium, 7% false inspector, 7% duplicación, 1% ethical problems, 1% falsificación of data) 8% undetermined reasons	Karabag, & Berggren, 2016

Source: originally elaborated as a result from the articles analyzed in this paper.

Notes: A regrouping of the data contributed by the authors of the articles is made in three broad categories: **unintentional errors**, this refers to those that can happen in any process, without intention to deceive, **ethical faults** and **indeterminate reasons**, in order to make a more homogeneous reading and but not biased of them.

*Articles in which the absolute frequencies are assumed and become relative cumulative.

+ There is an inconsistency in that study when in the summary it states that they included 98 articles; however in the results and in Figure 1 (Study selection flow diagram as per the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses [PRISMA]) report 97. For this reason the latter is taken as reference data.

It should be noted that the studies in Table 1 are centered on the reasons why articles from high-impact journals have been retracted, that means 100% correspond to articles that have the retraction notes and the respective reasons mentioned for the said process. Accordingly, on average, ethical failures reported in these studies represent 69%. This shows a certain fraud in science and of the incentives given to the researchers to be published, which in part explain the mentioned behaviors, which we insist are not the most frequent, which does not prevent from asking about their appearance and their tendency to increase (Steen, 2011).

There are many articles retracted according to these studies and in the areas where they are most reported are in medicine and life sciences¹. When comparisons are made with the social sciences, there are few retractions, however, there are possibly malicious data, since in reviewing some journals from which articles have been retracted, there are several inconsistencies, especially in digital versions: some just erase the table of content of the article and do not leave any note of retraction; in its platform the article is not found but if you look in the Systems of Indexation and Summary (SIREs) there appears without any footnote, as if it were valid information for the science. This aspect also speaks ill of the journals themselves when in fact there are protocols clearly defined by the Committee on Publication Ethics (COPE), by Scielo, Redalyc, etc., in case when aspects are found in the articles that deserve their retraction. If there are plagiarism, autoplagiarism, duplication, falsification of data, publishers have the duty to communicate it to their readers, record the fact in the table of contents using the preceding [RETRACTED ARTICLE] and a note on the reasons for the action taken. As far as possible, the procedure that was carried out must be recorded and the should article not be removed neither the magazine nor the SIREs, instead, must have a mark (in water or color) indicating its retraction in diagonal form in the whole article itself. It is the expected procedure for the correction of the scientific literature necessary so that society continue its trust in researchers and in the integrity of science (Gutiérrez et al., 2016, p 569).

Omitting these recommendations and doing as if nothing had happened is another ethical blunder on the part of magazines, as if they were telling the world: there is no problem with that article, it can be consulted, quoted and taken as truthful. Somehow it causes embarrassment to assume a mistake in a process where many are involved: authors, reviewers, editors, editorial committees, among others, but worse still is to assume the silence and leave in free circulation articles with some types of fault like indicated earlier. As Piaget (1932) puts it, there is a kinship between logic and ethics, thanks to which we can contemplate the consequences of our actions. The omission of one note per duplicate article, for example, would be telling readers: "This is an original article, as we promised; it is an investigation that has not been released and that is making a new contribution to knowledge," which would prove to be a lie, a deception. For this reason, it

¹ Due to "a retracted article for every 2.117 articles of free access published in 2013" (Gutiérrez et al., 2016, p. 577).

is necessary to insist, at the moment when a publisher, director or reader of a magazine detects an anomaly, a due process must be done to clarify the situation and if it proves that there is an ethical fault, a report of the retraction of the article must be executed.

In all the scientific journals we require that the authors declare the originality of the manuscript and the non-presentation of one work simultaneously in another publication. Accordingly, we act according to the principle of good faith towards our contributors; it happens that sometimes they sign a declaration only to deceive the entire editorial team. Today, with the use of anti-plagiarism software, this work is facilitated, but it is not infallible either.

At the end of March we noticed an article duplicated in Vol. 4, Issue 2, and immediately we began the process established by the COPE requesting the explanation about who signed the article and the declaration of these conditions (what is curious there is the no-simultaneous presentation) . After verifying that this was indeed a duplicate publication, a note and a respective clarification were introduced as a prelude to the article.

All journals, both academic and scientific, have a huge responsibility as to what is published, which is why we must be meticulous with regards to the contents and editorial processes, including aspects such as correct citation, spelling and grammar and, of course, questions which are key as to whether the material being evaluated is contributing to epistemic research, or if we are dealing with an original product that contributes to an aspect of the areas of the declared discipline.

In line with the link between logic and ethics, this second issue of 2017 opens with an editorial on the social responsibility of universities in a world in which to study a career and to do a postgraduate course has become imperative and a sign of “social progress”, sometimes creating an oversupply of professionals who then have no access to a job corresponding with their preparation and expectations of quality of life. It is valid to entertain the questions asked by Juan José Martí Noguera, Isabel Cristina Puerta Lopera and Piedad Rojas Román about how universities adapt to the current environment and also look at how society respond to the imperatives of the time.

The selection of articles for this number points to the underlying ethics of the various disciplines, with careful research in the statement of their results or reflections. They share from their specific line of discipline and without intending to do so, a series of questions and concerns about political issues and practical dilemmas that derive from ethical thinking in the media of communication, hospitals, Spanish rural schools and Colombian universities, and finally Latin American countries.

The first article studies the iconography of Gustavo Rojas Pinilla. In the presence of an image there is no innocence; the image can be manipulated, used for strategic or ideological purposes, as in fact Ana Lucia Garcia Villamarín reveals it when referring to the contracts signed by the dictator with the political propaganda and public relation agencies and the management that was made of his image in the different media of communication.

Continuing with the study of the media of communication, but in the written format, the article by Carolina Robledo Silvestre and Eva Patricia Velásquez Upegui makes a critical analysis of the speech of two Mexican newspapers during the first three months of the news of the disappearance of 43 students in Ayotzinapa, to unveil the discursive strategies employed and the corresponding intentions.

In the setting of the Hospital de Especialidades–La Raza Medical Center in Mexico, researchers Jose Luis Jiménez-López, Jesús Arenas-Osuna and Ulises Ángeles-Garay investigate the correlation between empathy and ethics in a sample of 65 resident doctors who are candidates to be specialists, comparing them according to especialization and gender. With studies like this one is intended to educate in a more humanized medical care with an effective construction of the doctor-patient relationship.

On the other hand, Jacqueline Espinoza-Ibacache and Lupicinio Íñiguez-Rueda explore 18 norms and Chilean laws to identify from discursive practices the place given to women who have exercised prostitution and the guidelines for the social control of their bodies, which extend implicitly as a normative guide of what is accepted and prohibited in female behavior.

Rural schools have the challenge to promote high-quality and equitable education, especially in developing countries. Noelia Morales Romo explores the role of these schools in Spain from the perspective of the “new rurality”, as a response to globalization and the need for sustainable development in territories abandoned by the State, with transportation difficulties and shortage of resources of infrastructure and materials for the exercise of the teacher’s profession.

The quality of primary and secondary education is the guarantee of the abilities and competences that a student should have in his university formation; perhaps one of the most essential is the competence to learn, which molds the autonomy of the student in his learning process. This is the competence used by Lida Cruz Jerónimo Arango and Concepción Yániz to measure in students who start and finish undergraduate and graduate programs in four Colombian universities, to make comparisons according to the level of training and development of this competence, which is fundamental to establish differences between technical and technological studies.

Jesús Redondo Pacheco et al. established the prevalence of cyberbullying in a sample of students of the Universidad Pontificia Bolivariana, knowing its psychological impact of both victims and aggressors, including the comparison of the gender variable and the psychological symptoms they manifest. This is one of the few studies that in our country has examined the phenomenon in university students.

The lyrics of several popular Latin American songs are eloquent about different problems that we live as brother-countries. Laura Paniagua Arguedas chooses to analyze a sample of well-known songs from the beginning of the 21st century that have as a theme migration, to account of the political role—whether they like it or not—of the artists when it comes to making condemnations, resistance and memory.

In the same way, to review the connection between art, memory and politics, Juan David Villa Gómez and Manuela Avendaño Ramírez carry out a review of 161 texts, mostly research, that establish a relationship between memory and art, to preserve and express subordinate and resistant memories in contexts of political violence as a possibility to reestablish the social fabric.

We thank our readers for their attention and hope that this number will be useful for their investigative and practical work.

Sonia Natalia Cogollo-Ospina, PhD

Director/Editor

Colombian Journal on Social Sciences

 <http://orcid.org/0000-0002-6814-0531>

REFERENCES

- Budd, J. M., Sievert, M. E., & Schultz, T. R. (July 15th, 1998). Phenomena of retraction: Reasons for retraction and citations to the publications. *JAMA*, 280(3), 296-297. DOI: <http://dx.doi.org/10.1001/jama.280.3.296>
- Gutiérrez, S. A., Barbosa, H. J., Cuero, M. S., Duarte, E. J., Gaitán, F. E., Lozano, J. L., ... Vallejo, G. A. (octubre-diciembre, 2016). La retractación y la corrección de la literatura científica para conservar la integridad y la confianza en la ciencia: un análisis de retractaciones de publicaciones biomédicas de libre acceso en PubMed, 1959-2015. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 40(157), 568-579. DOI: <http://dx.doi.org/10.18257/raccefyn.399>
- Karabag, S. F., & Berggren, C. (2016). Misconduct, marginality and editorial practices in Management, Business and Economics Journals. *PLoS ONE*, 11(7), e0159492. DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0159492>
- Moylan, E. C., & Kowalczyk, M. K. (2016). Why articles are retracted: A retrospective cross-sectional study of retraction notices at BioMed Central. *BMJ Open*, 6, e012047. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2016-012047>
- Nuijten, M. B., Hartgerink, C. H. J., van Assen, M. A. L. M., Epskamp, S., & Wicherts, J. M. (December, 2016). The prevalence of statistical reporting errors in psychology (1985-2013). *Behavior Research Methods*, 48(4), 1205-1226. DOI: <http://dx.doi.org/10.3758/s13428-015-0664-2>
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. Illinois: The Free Press. Retrieved from <https://ia800205.us.archive.org/5/items/moraljudgmentoft005613mbp/moraljudgmentoft005613mbp.pdf>
- Schmidt, F. L., & Oh, I-S. (June, 2016). The crisis of confidence in research findings in Psychology: Is lack of replication the real problem? Or is it something else? *Archives of Scientific Psychology*, 4(1), 32-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/arc0000029>
- Steen, R. G. (2011). Retractions in the scientific literature: is the incidence of research fraud increasing? *Journal of Medical Ethics*, 37, 249-253. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/jme.2010.040923>

- Torres Fonseca, A., Barragán Meijueiro, M. de las M. y Nava Ramírez, V. (octubre-diciembre, 2011). ¿En la actualidad la ciencia tiene credibilidad? *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 16(4), 191-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47321154001>
- Trikalinos, N. A., Evangelou, E., & Ioannidis, J. P. A. (May, 2008). Falsified papers in high-impact journals were slow to retract and indistinguishable from nonfraudulent papers. *Journal of Clinical Epidemiology*, 61(5), 464-470. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclinepi.2007.11.019>
- Wang, J., Ku, J., Alotaibi, N. M., & Rutka, J. T. (In press, accepted manuscript). (April, 2017). Retraction of Neurosurgical publications: A systematic review. *World Neurosurgery*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.wneu.2017.04.014>
- Yan, J., MacDonald, A., Baisi, L.-P., Evaniew, N., Bhandari, M., & Ghert, M. (June, 2016). Retractions in orthopaedic research. A systematic review. *Bone & Joint Research*, 5(6), 263-268. DOI: <http://dx.doi.org/10.1302/2046-3758.56.BJR-2016-0047>

EDITORIAL

A PROPÓSITO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Juan José Martí-Noguera*, Isabel Cristina Puerta-Lopera**a, Piedad Rojas-Román***b

^a Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

^b Estrategia y Organización, S. A. (EOSA), España

Forma de citar este artículo en APA:

Martí-Noguera, J. J., Puerta-Lopera, I. C. y Rojas-Román, P. (julio-diciembre, 2017). A propósito de la Responsabilidad Social Universitaria [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 294-301. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2291>

Llegado el punto de una cuarta revolución industrial según el reciente informe del World Economic Forum (2016), desde las instituciones de Educación Superior (IES) se hace urgente una reflexión pausada sobre el rol y el impacto de la Educación Superior en la sociedad contemporánea de cara a la evolución de su sistema social y económico. Dicho análisis ha de contemplar aspectos sustanciales como la pertinencia y calidad de la oferta formativa, los métodos de enseñanza-aprendizaje, la relevancia social de la investigación y su transferencia, los esquemas de financiación con que se cuenta en clave de satisfacer necesidades y expectativas de sus grupos de interés, así como de la sociedad en su conjunto.

En coincidencia con la necesidad de repensar la formación concurre otra circunstancia; la máxima que dio título al informe UNESCO liderado por Jacques Delors (1996), *L'Education. Un trésor est caché dedans (La educación encierra un tesoro)* ha devenido en el enigma de cómo se accede a dicho tesoro tras progresivos cambios en la financiación del sistema educativo (Brunner y Miranda, 2016), dado que gran parte de los estudiantes –sobre todo en América Latina, donde el sistema de IES privadas es de mayor tamaño que el público– deben pagar esa formación –que no se sabe si les genere trabajo– a cuotas y por largos años (Martí Noguera, Martí-Vilar, Vargas Villamizar y Moncayo Quevedo, 2014). En ese escenario las IES, desde una perspectiva normativista, cumplen su rol en la responsabilidad de brindar servicios educativos, desarrollar investigaciones que compiten para ser publicadas en revistas indexadas y actividades de extensión y vinculación

* Post-Doctor en Ciencias Humanas y de la Educación. Doctor en Desarrollo Personal y Participación Social. Licenciado en Psicología. Consultor e investigador independiente. Correo electrónico: juanjomn@gmail.com <http://orcid.org/0000-0002-4449-8563>

** Doctora en Psicología con orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada. Magíster en Neuropsicología. Especialista en Terapia Cognitiva. Especialista en Psicología Jurídica. Especialista en Gestión Educativa. Profesional en Psicología. Vicerrectora de Investigaciones, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: ipuerta@funlam.edu.co <http://orcid.org/0000-0002-3533-8015>

*** Máster en Responsabilidad Corporativa, Buen Gobierno y Sostenibilidad. Especialista en Gerencia Empresarial. Abogada. Consultora en estrategia en Estrategia y Organización, S. A. (EOSA), España. Correo electrónico: projas@eosa.com <http://orcid.org/0000-0002-3429-6239>

con la sociedad, satisfaciendo los indicadores que les marca el Ministerio para su acreditación sin realizar un trabajo de mayor calado sobre el impacto de sus misiones en la sociedad por medio de investigaciones longitudinales y transversales entre áreas de conocimiento.

En el hasta ahora vigente modelo socio-económico, las empresas como generadoras de empleo en algunos países han venido siendo las dinamizadoras y garantes de lo que fue la sociedad del bienestar, mientras que en otros han sido propulsoras de desarrollo, generando empleo cualificado. En este sistema se planteó la exigencia de una responsabilidad social empresarial (RSE) más allá de lo marcado por la ley, para que no solamente tuvieran en cuenta su impacto en términos de ocupación laboral como único aporte a la sociedad. En la pretendida innovadora sociedad del conocimiento, la responsabilidad social de las universidades (RSU) pudiera ser que deba significar más que el cumplimiento de la norma. Al respecto, Martí Noguera (2011) refiere que “la responsabilidad social aplicada a la institución universitaria, conlleva la adopción e incorporación en su funcionamiento, y por ende a sus labores formadoras e investigadoras, de la reflexión sobre las personas que la integran” (p. 61), y que ellas, en el ejercicio de sus funciones, tengan relevancia en la sociedad; con lo cual a modo comparativo con la RSE, no solamente debería darse en las IES satisfacción por el deber cumplido al egresar estudiantes y competir por posicionamiento en rankings académicos, sino por aportar al desarrollo local mediante la apropiación del conocimiento generado.

Esta disquisición viene dada porque en las IES el cumplimiento de sus misiones presenta algunos claroscuros. En el caso de la formación, no es frecuente en el espacio iberoamericano disponer de información que permita analizar si existe una preocupación o responsabilidad por formar con sentido de acceso al mundo laboral. A modo de ejemplo de reflexión, el índice de desempleo en el año 2015 en españoles con titulación universitaria (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2017) fue alrededor de 13%, de un promedio de 35,1% de población con estudios superiores (INE, 2014). Si bien las cifras hay que someterlas a diferentes consideraciones, podría parecer que casi la mitad de personas con estudios superiores se encontraban sin empleo. En este aspecto, un estudio de Yamada (2015) capta la atención en que si bien los países para su desarrollo requieren de titulados superiores, el análisis de diferentes contextos demuestra que el aumento de profesionales sin una planificación conlleva sobrecualificación y desempleo. Considera Yamada que con los datos y comparaciones que se disponen, esta situación pudiera ser regulada gubernamentalmente con los pros y contras que ello pueda implicar en el constante dilema entre aumentar cobertura y calidad, aunque también confronta a las universidades a saber si son conscientes del resultado de su labor. En España (Parellada, 2015) y Colombia (DANE, 2016), por ejemplo, el aumento en acceso a la Educación Superior viene generando desajustes con el mercado laboral que se traducen en desempleo o acceso a trabajos que no requerían dicho nivel formativo, sin que por el momento no se hayan adoptado mayores medidas que un aumento de tasas para optimizar la financiación y el desempeño.

En el caso de la investigación, siguiendo con el ejemplo de España, en los estudios de doctorado resulta llamativo que del total de tesis doctorales defendidas con éxito en 2014 –11.316–, un 86,9% obtuvieron *cum laude* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), sin que ello implique que la supuesta calidad de las tesis garantice en modo alguno continuidad en la trayectoria de investigación o un aporte al país más allá de un mayor número de doctores que con frecuencia emigran a América Latina en una lógica de demanda de mercado y excedentes de producción. La responsabilidad de formar descuidó la responsabilidad del para qué se formaba y cuántos recursos se han destinado a dicha formación.

En el marco de esta confrontación entre atenerse a lo marcado por la legislación y la responsabilidad social, la propia empleabilidad académica presenta cuestiones desconcertantes al profundizar en las condiciones laborales del profesorado. Resulta preocupante que al buscar información sobre los salarios que perciben docentes a tiempo completo o por hora cátedra en IES privadas no es sencillo encontrar cifras o estudios, con lo que o están muy bien ocultos o no hay cifras transparentes sobre la “prestación de servicios” en la Educación Superior. Aunque esta situación no es ajena a las universidades públicas, puesto que la contratación bajo la figura de hora cátedra o profesor asociado está creciendo sin límites, al tiempo que los salarios de rectores se sitúan a la altura de los denominados *Chief Executive Officer* (CEO) empresariales, quienes ajustan gasto y procuran aumento de beneficio para sus organizaciones (Hinckley, 2015).

¿En qué momento...?

Vargas-Llosa (1969), en su novela *Conversación en la catedral*, pregunta por boca del personaje Zavalita: “¿en qué momento se jodió Perú?” (p. 2). El sentido de la pregunta puede aplicarse a la universidad. Como institución es producto de las circunstancias históricas, por lo cual exceptuando voces de miembros de la comunidad universitaria anquilosados en un pasado que recuerda al alejamiento monástico de los problemas del mundo, pensando en el pensar, no es de extrañar la deriva que experimentan las IES ante un cambio en la concepción de la investigación como referente de conocimiento pasado, presente y futuro, para devenir en una herramienta al servicio del engranaje socio-económico predominante en la que se cuantifica el costo/beneficio inmediato. La universidad, al contrario de lo que pregona la UNESCO, no egresa ciudadanía responsable, más bien produce profesionales con competencias para servir a un sistema dominado por valores de compra-venta y leyes de oferta-demanda; y curiosamente la principal fuente de ingresos de las IES no proviene de quienes sacan rendimiento de los profesionales formados, sino de las matrículas que paga el alumnado (Barro, 2015) –sobre todo en las instituciones privadas y progresivamente en las públicas– en un paradójico mecanismo en el cual el esclavo paga para ser esclavizado, siguiendo la tendencia de endeudarse en un círculo de opresión.

Las señales de alarma ante la deriva de la Educación Superior no son recientes, por citar algún referente Lyotard (1986) ya alarmaba acerca del rumbo que adoptaba la transmisión de conocimiento, y Meller (2004) de la mercantilización de la Educación Superior. No obstante, como dice un personaje de la novela *Ensayo sobre la ceguera*: “creo que no nos quedamos ciegos, creo que estamos ciegos, ciegos que ven, ciegos que, viendo, no ven” (Saramago, 1995, p. 438) y las personas involucradas en las IES y la sociedad en general continuamos haciendo caso omiso de las múltiples advertencias. Ante el panorama descrito en torno al conocimiento y las IES, en las que debería albergarse el formar con criterio y pensamiento crítico para asumir los retos sociales en diferentes entornos, la responsabilidad básica puede ser adoptar la actitud científica de Guillermo de Baskerville en *Il nome della rosa (El nombre de la rosa)* (Eco, 1980): haciendo uso de metodología e intuición para llegar a un punto de comprender qué podemos esperar del sistema de Educación Superior y esa reflexión pendiente de para qué lo quiere la sociedad actual –igualmente corresponsable en el devenir de las universidades–.

A propósito

En Iberoamérica la RSU se viene trabajando desde diferentes perspectivas en un amplio espectro de acciones y concepciones (Aldeanueva Fernández et al., 2015). En este artículo se considera, a tenor de la revisión de literatura, que la RSU se comprende desde dos enfoques complementarios, una perspectiva que aborda el análisis de la gestión de las IES como organizaciones, que se vincula con características de la RSE a fin de no quedarse en el mero cumplimiento de un marco legal difuso y una autonomía a veces malentendida y aprovechada (Bermejo Barrera, 2009); y otra mirada centrada en el resultado del desarrollo de sus funciones, que incidiría en la transformación social mediante el ejercicio de sus misiones sustantivas, tanto desde un punto de vista inmaterial como promotoras de pensamiento, así como tangible en forma de una ciudadanía competente en sus áreas de conocimiento y responsable, con inquietud hacia el aporte que pueden realizar en el mundo.

En este sentido, una eficiente gestión en las IES exige generar conocimiento y personas que lo sepan utilizar, en vez de deberse a algo tan abstracto como generar egresados para el “mercado laboral”. Desde una perspectiva de RSU los directivos de universidades, además de dedicarse a cumplir sus objetivos internos, han de relacionarse con sus grupos de interés (Gaete Quezada, 2015); debe darse un diálogo entre la sociedad y las IES a las cuales exigir un compromiso de reinventarse para brindar desde la formación e investigación los conocimientos necesarios para una generación que afronta los retos propios de un cambio de modelo social en la aludida cuarta revolución industrial. Es preciso reaccionar para aportar un valor agregado que permita atender el desarrollo profesional en un entorno cambiante, con plazos muy cortos para contribuir al bien común inclusivo y sostenible.

La comparativa de gestión de la RSE con la RSU no resulta gratuita, algunas prácticas que se critican en la empresa acontecen en las IES, por ello es obligado ahondar en la transparencia y no caer, entre otros ejemplos expuestos, en el fomento de la inequidad mediante contrataciones por tiempo limitado mientras de modo paralelo se aumenta el salario de directivos. Dado que la principal vía de financiación tiene su base en matrículas, procede que los egresados dispongan de un conocimiento que mediante investigación y relaciones con grupos de interés les orienten a entender qué aprender para ocupar posiciones como agentes sociales, y no ser víctimas de un sistema que les ofrece generar ingresos mínimos para cubrir los créditos bancarios que les posibilitaron acceder a la titulación.

En las IES está la potestad de formar a empresarios, a formadores, a gestores... a toda persona que por norma del sistema requiere de una titulación para ejercer posiciones de máxima relevancia en la sociedad; si la Educación Superior se limita solamente a conseguir un título para encontrar trabajo, pueden encenderse las alarmas cuando por ejemplo estudios realizados en empresarios resaltan que el perfil de egresado no corresponde con sus necesidades (“College vs. Business Training...”, 2016). Al respecto, la RSU esperada de un centro de conocimiento aplicará al contexto la inteligencia estratégica, que se presupone brinda la investigación interdisciplinar y el trabajo con grupos de interés, hacia el entorno para analizar escenarios posibles en los que pueda fortalecer a la sociedad desde los aprendizajes. Deben formar a quienes habrán de afrontar retos viejos y nuevos conforme las tecnologías abren los escenarios que predijeron películas futuristas en su momento. La RSU debe conllevar una revolución en la cual, como se ha comentado, las tesis doctorales *cum laude* no se deban a la práctica de favores entre docentes, y seguramente implica deshacer unas estructuras de poderes en universidades públicas donde los privilegios conviven con un alejamiento entre los intereses personales y las necesidades del momento actual; en donde no se siente vergüenza moral de no reconocer que debe fallar algo cuando la formación que se da por aprendizajes de repetición no aporta herramientas al alumnado ni soluciones a la sociedad; y en las que impartándose maestrías en gestión administrativa (conocidas como MBA) se dan prácticas que atentan a la sostenibilidad de la organización.

La afirmación de que el rumbo actual de las IES las puede llevar a su desaparición tal y como las conocemos hoy en día, se ve ya reflejada en un documento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Miller, 2003), en el cual se presentaron ocho escenarios sobre el futuro de la educación. La RSU requiere partir de un esfuerzo por investigar y desarrollar qué entender por universidad en el siglo XXI, en conjunto con la ciudadanía, bien sea agrupada en naciones, corporaciones u otro tipo de organizaciones, a medida que la comprensión de las relaciones humanas socioeconómicas adquiere nuevas denominaciones como la economía colaborativa y circular. Las personas que conforman las IES deben clarificar si ser guías para la sociedad o ser una parte más del sistema productivo-destructivo –caracterizado por haber conseguido alargar la esperanza de vida humana, al tiempo de acabar con las esperanzas de un futuro mejor– en un

mercado de compra-venta en el que serán absorbidas por otro sistema más eficiente de formación en competencias mediante audiovisuales; entorno en el que la investigación será parte de un sistema basado en resultados económicos.

La Educación Superior ha devenido en un servicio de mercado que para muchos países supone la única posibilidad de movilidad social –viéndose sometida a situaciones como las que causaron la crisis financiera mundial con base en un sistema financiero especulativo sobre las hipotecas–, pues con la formación académica se da un proceso de especulación en el cual la persona paga un mayor coste de aranceles por confiar en un mayor retorno en forma de trabajo bien remunerado, cuando ya no es así. La RSU es actualmente un caleidoscopio en construcción y puede, o debería, evolucionar a ser la reflexión-acción que ponga las bases de la sociedad inmersa en su cuarta revolución industrial que está dando preocupantes síntomas como la progresiva automatización de trabajos por parte de robots y programas. Este escenario debería generar una incertidumbre que bien podría solucionarse si en vez de optimizar cuentas y balances, la investigación se orientara a procurar un concepto llamado *bien común* sobre el cual dialogar y acometer los retos del desarrollo humano; de lo contrario, las IES serán en parte responsables de un futuro en el que como apunta Guzmán (2017), la sociedad será subsidiada por una renta universal y se devendrá en consumidores de productos gestionados por máquinas. El aporte de la Educación Superior a la sociedad ha sido durante medio siglo espectacular, la pregunta es ¿cómo debe adaptarse al entorno actual? Y la respuesta debe venir corresponsablemente con la sociedad que le da sentido y que debe participar en los cambios que es necesario acometer como institución.

“Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole”

REFERENCIAS

- Aldeanueva Fernández, I. et al. (2015). *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria*. Medellín: Fondo Editorial Luis Amigó. Recuperado de http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/ebook/2015/books_gratis-Experiencias-iberoamericanas-en-responsabilidad.pdf
- Barro, S. (Coord.). (2015). *La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades. Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2015*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Recuperado de <https://www.redemprendia.org/sites/default/files/descargas/informeTransferenciaI%2BD2015.pdf>

- Bermejo Barrera, J. C. (2009). *La fábrica de la ignorancia. La universidad del “como si”*. Madrid: Foca.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (Eds.). (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo–CINDA. Recuperado de <https://goo.gl/ZLKetl>
- College vs. Business Training: What Do Employers Want? (February 11, 2016). *Knowledge@Wharton*. Retrieved from <http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/college-vs-business-training-what-do-employers-want/>
- Delors, J. et al. (1996). *L'Education. Un trésor est caché dedans*. Paris: UNESCO. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>
- DANE. (2016). *Mercado laboral*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral>
- Eco, U. (1980). *Il nome della rosa*. Milano: Bompiani.
- Gaete Quezada, R. A. (enero-junio, 2015). El concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la alta dirección. *Cuadernos de Administración*, 31(53), 97-107. Recuperado de <http://cuadernosdeadministracion.univalle.edu.co/index.php/cuadernos-admin/article/view/3088/3396>
- Guzmán, J. A. (13 de febrero, 2017). Estudio prevé que el 50% de los trabajadores chilenos será reemplazado por máquinas. *Centro de Investigación Periodística*. Recuperado de <http://ci-perchile.cl/2017/02/13/estudio-preve-que-el-50-de-los-trabajadores-chilenos-sera-reemplazado-por-maquinas/>
- Hinckley, S. (December 8, 2015). While university presidents earn millions, many professors struggle. *The Christian Science Monitor*. Retrieved from <http://www.csmonitor.com/USA/Education/2015/1208/While-university-presidents-earn-millions-many-professors-struggle>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2014). *Educación*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12726>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2017). *Empleo*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=11181>

- Lyotard, J. F. (1986). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University.
- Martí Noguera, J. J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Martí Noguera, J. J., Martí-Vilar, M., Vargas Villamizar, Ó. H. y Moncayo Quevedo, J. E. (octubre-diciembre, 2014). Reflexión sobre los discursos en Educación Superior desde la psicología social crítica. *Revista de Educación Superior*, 43(172), 33-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.008>
- Meller, P. (2004). *La universidad y el mercado*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado de http://firgoa.usc.es/drupal/files/universidad_0.pdf
- Miller, R. (2003). *The Future of the Tertiary Education Sector: Scenarios for a Learning Society*. Prepared for the OECD/Japanese Seminar on the Future of Universities, December 11th-12th, 2003, Tokio. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/forum/04022701/004/001.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Estadística de Tesis Doctorales. Año 2014*. Recuperado de <https://goo.gl/kBAopw>
- Parellada, M. (2015). *Informe CYD 2015. La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.
- Saramago, J. (1995). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Santillana.
- Vargas-Llosa, M. (1969). *Conversación en la catedral*. Barcelona: Seix Barral.
- World Economic Forum – WEF. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global challenge inside report*. Geneva: WEF. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Yamada, G. A. (2015). The Boom in University Graduates and the Risk of Underemployment. *IZA World of Labor*, (165). DOI: <http://dx.doi.org/10.15185/izawol.165>

EDITORIAL

ABOUT THE SOCIAL RESPONSABILITY OF UNIVERSITIES

Juan José Martí-Noguera*, Isabel Cristina Puerta-Lopera**a, Piedad Rojas-Román***b

^a Luis Amigó Catholic University, Colombia

^b Strategy and Organization, S. A. (EOSA), Spain

APA citation of this article:

Martí-Noguera, J. J., Puerta-Lopera, I. C., & Rojas-Román, P. (July-December, 2017). About the Social Responsibility of Universities [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 302-309. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2291>

Given the arrival of the fourth industrial revolution, according to a recent report by the World Economic Forum (2016); it becomes urgent to, from the universities, thoroughly reflect upon the role and impact of Higher Education in the contemporary society, regarding the evolution of its social and economic systems. Such an analysis must face critical aspects as the pertinence and quality of the educational offer, the teaching and learning methods, the social relevance of research and its transference, the funding systems available to satisfy the needs and expectations of the interest groups, as well as those of society as a whole.

Concurring with the need to re-think education, another circumstance arises; the key principle that gave its title to the UNESCO report lead by Jacques Delors (1996), *L'Education. Un trésor est caché dedans (Learning: the treasure within)* has produced the question on how to access that treasure after the progressive changes in the funding of the educational system (Brunner and Miranda, 2016); given the fact that most of the students –specially in Latin America, where the private Higher Education system is bigger than the public one– must finance that education –with the uncertainty of it leading to them getting a job– through monthly payments and for many years (Martí Noguera, Martí-Vilar, Vargas Villamizar y Moncayo Quevedo, 2014). In this scenario, from a normative perspective, the universities fulfill their part in the responsibility of providing educational services, developing research studies adequate for publishing in indexed journals and

* Post-Doctor in Human and Education Sciences. Doctor in Personal Development and Social Participation. Bachelor in Psychology. Freelance researcher. E-mail: juanjomn@gmail.com
■ <http://orcid.org/0000-0002-4449-8563>

** Doctor in Psychology with emphasis in applied cognitive neuroscience. Master in Neuropsychology. Specialist on Cognitive Therapy. Specialist on Legal Psychology. Specialist on Educational Management. Psychologist. Vicerrectora de Investigaciones (Research Vice-Principal), Luis Amigó Catholic University. E-mail: ipuerta@funlam.edu.co ■ <http://orcid.org/0000-0002-3533-8015>

*** Master in Corporate Responsibility, Good governance and Sustainability. Specialist on Corporate Management. Lawyer. Consultant on Estrategía y Organización, S. A. (EOSA), Spain. E-mail: projas@eosa.com ■ <http://orcid.org/0000-0002-3429-6239>

extension and outreach activities; that way, they satisfy the indicators established by the Ministry for their certification, without going further into the impact of their missions in society through expansive and cross-disciplinary research studies.

In the current socio-economical model; in some countries, the companies, as employment providers, have become the motivator and guarantor of the former welfare society, while in others they have become development promoters by generating qualified employment. In this system, the need for Corporate Social Responsibility (CSR) beyond what is established by law was suggested, so that they do not consider the impact as job providers as their sole contribution to society. In the claimed innovative society of knowledge, the universities' social development might well mean going further than just abiding by the law. Referring to that, Martí Noguera (2011) says "*la responsabilidad social aplicada a la institución universitaria, conlleva la adopción e incorporación en su funcionamiento, y por ende a sus labores formadoras e investigadoras, de la reflexión sobre las personas que la integran*"¹ (p. 61), and that they, as they perform their jobs, have the due relevance in society. If this is compared to the CSR, it leads to say that the universities should not settle on graduating students and competing over international academic rankings, but aim at contributing to the local knowledge through the appropriation of the generated knowledge.

This disquisition arises as the Higher education institutions, in fulfilling with their missions, generate some shades of gray. In the case of the education, it is not frequent in Ibero-America to have available information allowing to analyze if there is a concern or a responsibility about educating with a perspective of access to the job market. As a reflective example, the unemployment rate in 2015 of Spanish with a college degree (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2017) was of about 13% from a 35,1% average of population with Higher Education (INE, 2014).

Even if data should be considered from different perspectives, it could seem that almost half the population with Higher Education is unemployed. In this aspect, a study by Yamada (2015) highlights that, even if the countries need people with degrees for their development, the analysis of different contexts demonstrates that the increase in the number of professionals without planning leads to unemployment and overqualification. Yamada thinks that with the available data and comparisons, this situation could be regulated by the government, with all the pro and cons this can imply in the constant dilemma of increasing coverage and quality. It also confronts the universities into knowing if they are aware of the results of their job. In Spain (Parellada, 2015) and Colombia (DANE, 2016), for example, the increase in the access to Higher Education has generated incompatibilities with the job market that translate in unemployment or access to jobs that did not require that level of studies; so far, no major measures have been taken, other than the increase in fees to optimize financing and performance.

¹ The social responsibility applied to the Higher Education institution leads to the integration and adoption in their functioning, and therefore in their educational and research activities, of the reflection about the people who integrate it.

In the case of research, following with the example of Spain; it is interesting that, in the Doctorate studies, from the total of doctoral dissertations defended successfully in 2014 –11.316–, 86,9% got *cum laude* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), not meaning that the given quality of those dissertations guarantees in any way the continuity of the research trajectory or a contribution to the country, beyond increasing the number of doctors who usually emigrate to Latin America with a market demand and production excess logic. The responsibility of educating neglected the responsibility of why educating and how much of the resources have been destined to that education.

In the scenario of this confrontation between limiting to the legislation demands and the social responsibility, the academic employability itself presents shocking questions when analyzing in depth the working conditions of teachers. It is concerning that the data regarding the salaries earned by full time or adjunct professors in private Higher Education institutions is not easy to find, which can mean they are very well hidden or that the figures corresponding to the teaching services in Higher Education are not transparent. However, this situation does not leave public institutions untouched, as the contracts for adjunct professors or associate professors are fastly growing, at the same time that the salaries of university presidents are at the same level to those of corporate CEOs, who are in charge of adjusting expenses and aiming at the increase of the organization's profit (Hinckley, 2015).

¿When...?

In his novel, *Conversación en la catedral*, Vargas-Llosa (1969) asks through Zavalita: “¿en qué momento se jodió Perú?”² (p. 2). The sense of the question can be applied to the university. As an institution, it is the product of the historic circumstances; that's why, except for some voices of members of the university community tied to a past that reminds the monastic seclusion from the problems of the world, thinking about thinking, it is not surprising hoy lost the Higher Education institutions feel facing the change in the way research is conceived from a reference of past, present and future knowledge to a tool in the ruling socioeconomic machine in which the immediate cost/benefit is quantified. The University, contrary to what UNESCO preaches, does not graduate responsible citizens, it rather produces professionals with competences to serve a system which is dominated by purchase and sale values and offer-demand laws. Curiously, their main financing source is not the ones profiting from the educated professionals, but the tuition money paid by the students (Barro, 2015) –specially in private institutions and progressively in the public ones– in a paradoxical mechanism in which the slave pays to be enslaved, following the tendency to get in debt in a circle of oppression.

² “At what precise moment had Peru fucked itself up?”

The warning signs about Higher Education being adrift are not recent, just to name one of the references, Lyotard (1986) had already warned about the path the knowledge transmission was taking, and Meller (2004) about the commercialization of Higher Education. However, as one of the characters from the novel *Ensayo sobre la ceguera* says: “creo que no nos quedamos ciegos, creo que estamos ciegos, ciegos que ven, ciegos que, viendo, no ven” (Saramago, 1995, p. 438)³ and the people involved in the Higher Education institutions and the society in general, continue to ignore the numerous warnings. Given this scenario around knowledge and the Higher Education institutions, where educating with judgement and critical thinking to take on the social challenges in different environments should be held, the basic responsibility can be to adopt *Il nome della rosa*'s Guillermo de Baskerville scientific attitude (Eco, 1980): using methodologies and intuition to get to a point of understanding what we can expect from the Higher Education system and the pending reflection towards what the current society wants –equally responsible of the progression of universities-.

Regarding...

In Ibero-America, the USR has been studied from different perspectives in an ample spectrum of actions and definitions (Aldeanueva Fernández et al., 2015). For this article, according to the literature, the USR is understood from two complementary approaches; a perspective that addresses the analysis of the management of Higher Education institutions as organizations, which is connected to the features of the CSR to not to limit to fulfilling a blurry legal framework and a sometimes misunderstood and misapplied autonomy (Bermejo Barrera, 2009); and another one focused on the result of the development of its functions, that would affect the social transformation through the exercise of its core functions, both from an immaterial point of view as promoters of thought, as from a tangible one in the way of responsible citizenship, competent in the content areas and caring about their contribution to the world.

In this sense, efficient management in the Higher Education institutions demands to generate knowledge and people who know how to use it, instead of aiming at something as abstract as to generate professionals for the “job market”. From a USR perspective, the administrators in the universities, as well as devoting to the internal objectives, should relate to their interest groups (Gaete Quezada, 2015); there should be a dialogue between the society and the universities, demanding to the latest a commitment to reinvent themselves to give, from the education and research, the necessary knowledge for a generation that faces the corresponding challenges of a change of social model in the so-called fourth industrial revolution. It is necessary to react to add value to be able to face the professional development in a changing environment, with a very short time range to contribute to the inclusive and sustainable greater good.

³ I think we got blind, I think we are blind, blind who can see, blind who, seeing, don't see

The comparison between the performance of the CSR with the USR is not accidental, some of the practices that are criticized in the companies, actually happen in the universities; that is why it is necessary to work harder on the transparency and not to fall, among other examples presented here, in the increase of inequality through short term hiring, while the salaries of the administrators are raised. Given that the main funding system is tuition money, it is critical that the alumni have the knowledge on how, through research and relationships with interest groups, to understand what to learn to get to social agent positions, victims of a system that offers them to generate minimal salaries to cover the bank credits that allowed them to get their title.

Universities have the chance of educating businessmen, educators, consultants... every kind of person that because of the system requires a title to achieve positions of maximal relevance in society; if Higher Education is limited to getting a title to then get a job, the warning signs can be set off when, for example, studies developed by businessmen highlight that the graduation profile does not correspond to their needs (“College vs. Business Training...”, 2016).

Regarding that aspect, the USR expected from a knowledge center would be that to apply to the context the strategic intelligence, that is supposed to come from interdisciplinary research and the work with interest groups, towards the environment, to analyze the possible scenarios un which the society can be strengthened from learning. They should educate those who would face old and new challenges as technologies open the scenarios that even movies predicted earlier. The USR must lead to a revolution in which, as it has been commented; the *cum laude* doctoral dissertations are not generated through chains of favors among professors, and certainly implies to tear down the power structures in public universities, where the privileges lie between a distance from personal interests and the needs of the current moment; where there is no moral shame on recognizing that something is missing when the education that is achieved learning by heart does not provide the tools for the students or the solutions to society; and in which holding MBA programs leads to practices that affect the sustainability of the organizations.

The ideas about the current path of Higher Education institutions and how that can lead to their disappearance as we know them today, is already reflected in a document by the Organisation for Economic Co-operation and Development (Miller, 2003), in which eight scenarios for the future of education were presented. The USR requires to start from an effort to research and develop what to understand as university in the 21st century; together with the citizens put together into nations, corporations or any type of organizations, while the understanding of socio-economical human relations acquire new names as collaborative or circular economy. The people who belong to the Higher Education institutions should clarify if they would become leaders for society or be one more part in the productive-destructive system –characterized by achieving an increase in the human life expectancy, at the same time that they destroy the hope for a better future- in

a buy/sale market in which they would be absorbed by a more efficient system of education in competences through audiovisual material and in which research would be part of a system based on economic results.

Higher education has become a market service that for many countries represents the only possibility of social mobility –being subjected to situations as the ones that caused the world financial crisis based on a speculative market on mortgages-, as with the academic education a speculation process appears, in which the person pays a higher amount of taxes for believing in a higher return on investment through a well-paid job, when it is no longer like that. USR is currently a kaleidoscope being built and can, or should, evolve to be the reflection-action that sets the bases for the society immerse in its fourth industrial revolution; that is already suggested by worrying symptoms as the automatization of jobs by robots and software. This scenario might generate a level of uncertainty that could well be solved if instead of optimizing accounts and balances, the research activity were oriented to achieve a concept of *greater good* to converse about and to face the challenges of human development; on the contrary, the Higher Education institutions would be partly responsible for a future in which, in the words Guzmán (2017), the society would be supported by a universal rent and would become consumers of products developed by machines. The contribution of Higher Education to the society has been spectacular for half a century, the question is, how should it adapt to the current environment? And the answer must come co-responsibly with the society that gives it sense, and that should participate in the changes that need to be faced as an institution.

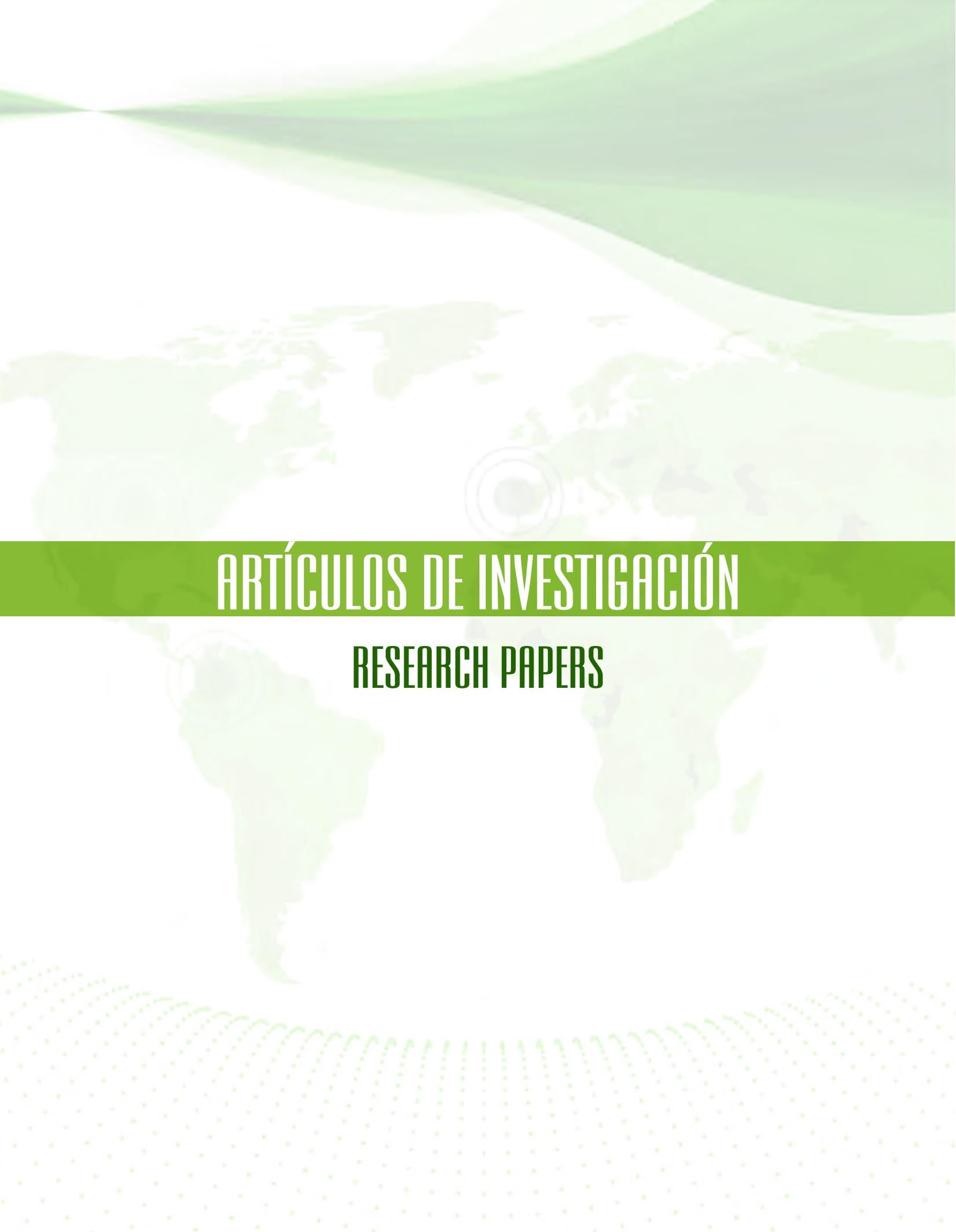
“The authors declare the inexistence of a conflict of interests with any commercial institution or association”

REFERENCES

- Aldeanueva Fernández, I. et al. (2015). *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria*. Medellín: Fondo Editorial Luis Amigó. Recuperado de http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/ebook/2015/books_gratis-Experiencias-iberoamericanas-en-responsabilidad.pdf
- Barro, S. (Coord.). (2015). *La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades. Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2015*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Recuperado de <https://www.redemprendia.org/sites/default/files/descargas/informeTransferenciaI%2BD2015.pdf>

- Bermejo Barrera, J. C. (2009). *La fábrica de la ignorancia. La universidad del “como si”*. Madrid: Foca.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (Eds.). (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo–CINDA. Recuperado de <https://goo.gl/ZLKetl>
- College vs. Business Training: What Do Employers Want? (February 11, 2016). *Knowledge@Wharton*. Retrieved from <http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/college-vs-business-training-what-do-employers-want/>
- Delors, J. et al. (1996). *L'Education. Un trésor est caché dedans*. Paris: UNESCO. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>
- DANE. (2016). *Mercado laboral*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral>
- Eco, U. (1980). *Il nome della rosa*. Milano: Bompiani.
- Gaete Quezada, R. A. (enero-junio, 2015). El concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la alta dirección. *Cuadernos de Administración*, 31(53), 97-107. Recuperado de <http://cuadernosdeadministracion.univalle.edu.co/index.php/cuadernosadmin/article/view/3088/3396>
- Guzmán, J. A. (13 de febrero, 2017). Estudio prevé que el 50% de los trabajadores chilenos será reemplazado por máquinas. *Centro de Investigación Periodística*. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2017/02/13/estudio-preve-que-el-50-de-los-trabajadores-chilenos-sera-reemplazado-por-maquinas/>
- Hinckley, S. (December 8, 2015). While university presidents earn millions, many professors struggle. *The Christian Science Monitor*. Retrieved from <http://www.csmonitor.com/USA/Education/2015/1208/While-university-presidents-earn-millions-many-professors-struggle>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2014). *Educación*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12726>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2017). *Empleo*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=11181>

- Lyotard, J. F. (1986). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University.
- Martí Noguera, J. J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Martí Noguera, J. J., Martí-Vilar, M., Vargas Villamizar, Ó. H. y Moncayo Quevedo, J. E. (octubre-diciembre, 2014). Reflexión sobre los discursos en Educación Superior desde la psicología social crítica. *Revista de Educación Superior*, 43(172), 33-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.008>
- Meller, P. (2004). *La universidad y el mercado*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado de http://firgoa.usc.es/drupal/files/universidad_0.pdf
- Miller, R. (2003). *The Future of the Tertiary Education Sector: Scenarios for a Learning Society*. Prepared for the OECD/Japanese Seminar on the Future of Universities, December 11th-12th, 2003, Tokio. Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/forum/04022701/004/001.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Estadística de Tesis Doctorales. Año 2014*. Recuperado de <https://goo.gl/kBAopw>
- Parellada, M. (2015). *Informe CYD 2015. La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.
- Saramago, J. (1995). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Santillana.
- Vargas-Llosa, M. (1969). *Conversación en la catedral*. Barcelona: Seix Barral.
- World Economic Forum – WEF. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global challenge inside report*. Geneva: WEF. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Yamada, G. A. (2015). The Boom in University Graduates and the Risk of Underemployment. *IZA World of Labor*, (165). DOI: <http://dx.doi.org/10.15185/izawol.165>



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH PAPERS

LA IMAGEN DE GUSTAVO ROJAS PINILLA EN LA PROPAGANDA POLÍTICA DURANTE LA DICTADURA MILITAR, COLOMBIA 1953-1957¹

THE IMAGE OF GUSTAVO ROJAS PINILLA IN POLITICAL PROPAGANDA DURING THE MILITARY DICTATORSHIP, COLOMBIA 1953-1957

Ana Lucía García-Villamarín*

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Recibido: 31 de mayo de 2016–Aceptado: 1° de noviembre de 2016–Publicado en línea: 24 de junio de 2017

Forma de citar este artículo en APA:

García-Villamarín, A. L. (julio-diciembre, 2017). La imagen de Gustavo Rojas Pinilla en la propaganda política durante la dictadura militar, Colombia 1953-1957. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 311-333. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2023>

Resumen

Objetivo: analizar el uso que tuvo la imagen de Gustavo Rojas Pinilla como propaganda de su régimen durante el periodo que duró su dictadura: 13 de junio de 1953 a 10 de mayo de 1957. **Método:** cualitativo desde la estrategia documental (archivo, prensa y publicaciones oficiales). Se seleccionaron imágenes de Gustavo Rojas Pinilla, que hubiesen sido producidas o divulgadas en el periodo estudiado, las cuales fueron descritas, analizadas e interpretadas. **Resultados:** desde el inicio de la dictadura, Gustavo Rojas Pinilla utilizó su imagen como propaganda del régimen para crear un consenso popular por medio de alusiones de paz y progreso, constituyendo una iconografía populista que empleó intencionalmente referencias a Simón Bolívar y Cristo. La estrategia fue encaminada desde la Oficina de Información y Propaganda del Estado (ODIPE) en Colombia, y apoyada de cierta manera por la Hamilton Wright Organization en el ámbito internacional. **Conclusiones:** si bien la circulación de su imagen se dio de manera impuesta, su uso como propaganda política en la dictadura funcionó acertadamente en ese momento, pues fue diseñada para impactar a varios sectores de la sociedad que en su mayoría eran analfabetas. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

¹ Artículo derivado de la investigación: *La imagen de Gustavo Rojas Pinilla como mecanismo de poder 1953-1957*, código SGI1447, realizada entre febrero y noviembre de 2014, financiada por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

* Licenciada en Artes Plásticas. Estudiante de la Maestría en Historia en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, investigadora del grupo Asociación Centro de Estudios Regionales, REGIÓN. Correo electrónico: analucia.garcia@uptc.edu.co <http://orcid.org/0000-0002-6338-9450>

Palabras clave:

Imagen; Iconografía; Propaganda; Comunicación política; Dictadura.

Abstract

Objective: to analyze the use given to the image of Gustavo Rojas Pinilla for the regime's propaganda during the time of his dictatorship: June 13th 1953 to May 10th 1957. **Methodology:** qualitative from a documentary strategy (archives, press and official publications). Images from Gustavo Rojas Pinilla, that were produced or published in the studied period were selected, same that were then described, analyzed and interpreted. **Results:** from the beginning of the dictatorship, Gustavo Rojas Pinilla used his image as propaganda for the political régime to create popular consensus through references to peace and progress, which lead to a populist iconography that purposefully used images of Simón Bolívar and Jesus Christ. The strategy was applied by the Office for the State's Information and Propaganda (Oficina de Información y Propaganda del Estado (ODIPE) in Colombia and, in a way, internationally supported by the Hamilton Wright Organization. **Conclusions:** even if the publication of his image was done by force, its use as political propaganda in the dictatorship worked out for the moment, as it was designed to impact on several sectors of society who were mostly illiterate. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Keywords:

Image; Iconography; Propaganda; Political communication; Dictatorship.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es analizar cómo fue usada la imagen de Gustavo Rojas Pinilla durante su dictadura (13 de junio de 1953 – 10 de mayo de 1957), ya que durante este periodo fue extensa la circulación de imágenes relacionadas con él y sus políticas; por un lado, su imagen pretendía ser usada como un instrumento de legitimación de su mandato, y por otro se convirtió en la confirmación de sus aspiraciones populistas.

La investigación tomó como referente imágenes de Gustavo Rojas Pinilla, que hubiesen sido producidas o divulgadas en el periodo estudiado, seleccionando aquellas que mostraban o constituían intrínsecamente alguna propaganda de su imagen, las cuales fueron clasificadas en fotografías y carteles. Se maneja el concepto de propaganda, y específicamente el de propaganda política, pues se asume que esta divulga ideas que buscan ser adoptadas y replicadas por el público a quien se dirige (Vargas Cano, 2015, pp. 88-89).

Para el análisis de los carteles se tuvo en cuenta el planteamiento de Roland Barthes (2001) sobre la lectura de las piezas publicitarias, que argumenta que contienen tres mensajes diferentes, superpuestos unos con otros, que se dan a leer simultáneamente y son equivalentes; el primero es *literal* o *denotado*: es la imagen bruta descrita simplemente, detallando lo que se ve y no lo que se sugiere; el segundo mensaje es *asociado* o *connotado*: está compuesto de todos los sentidos secundarios asociados al primer mensaje, que no copian la cosa que ha de significar, sino que la sugieren; el tercer mensaje es el *declarado* o *referencial*, que es la marca o el producto publicitado (Barthes, 2001, pp. 99-100). Para hacer el estudio de los carteles se realizaron fichas, cuyo contenido hacía referencia a esos tres niveles: descripción del mensaje denotado, análisis del mensaje connotado e interpretación del mensaje referencial.

Así mismo, las fotografías de prensa fueron tratadas según los postulados del mismo autor sobre el mensaje fotográfico: por una parte se llevó a cabo desde el principio una discriminación del mensaje, de la estructura textual (titular, pie o artículo) que siempre acompaña a las fotografías de prensa y de la estructura fotográfica (Barthes, 1986, p. 12); en este sentido el primer mensaje de la fotografía, el denotativo, “se presenta como un análogo mecánico de lo real (...) la fotografía sería la única estructura de la información que estaría exclusivamente constituida y colmada por un mensaje ‘denotado’, que la llenaría por completo” (Barthes, 1986, p. 14), y por otra parte, la connotación sería “la imposición de un segundo sentido al mensaje fotográfico propiamente dicho, se elabora a lo largo de los diferentes niveles de producción de la fotografía (elección, tratamiento técnico, encuadre, compaginación): consiste, en definitiva, en la codificación del análogo foto-

gráfico” (Barthes, 1986, p. 16). Igualmente, para determinar los diferentes mensajes, se realizaron fichas que contenían análisis del contenido textual y análisis de la fotografía basado en el mensaje denotativo y connotativo.

De otra parte, el objetivo de la investigación no solo se basó en utilizar las imágenes como fuentes, sino que también se convirtieron en el objeto de investigación, lo que permitió indagar documentos del *Archivo General de la Nación* (AGN), relacionados con la propaganda y los mecanismos de divulgación de la imagen.

El texto está ordenado en cinco secciones; la primera trata sobre la llegada de Rojas Pinilla al poder, para contextualizar por qué fue él y no otro el indicado para dirigir al país en ese preciso momento, y cómo desde antes de que el golpe de estado sucediera ya se venía haciendo una propaganda a favor de su imagen ‘pacificadora’; en la segunda sección se presenta el papel que tuvo la *Oficina de Información y Propaganda del Estado* (ODIPE) en la popularización de su imagen, a tal punto que Rojas Pinilla se convirtió en una imagen omnipresente que permeó diversas actividades oficiales y cotidianas de la población colombiana; la tercera sección examina cómo se configuró una iconografía en torno a la imagen de Rojas Pinilla como héroe pacificador, y cómo se valió de símbolos nacionales, católicos e históricos para construir esta imagen; la cuarta es una aproximación a un análisis comparado de una pieza publicitaria de Juan Domingo Perón con una de Gustavo Rojas Pinilla; y la quinta parte trata cómo fue manejada la imagen de Rojas Pinilla en el exterior, especialmente en los Estados Unidos, y cómo para lograr esto, el régimen de Rojas Pinilla contrató a una agencia de publicidad encargada, entre otras cosas, de manejar relaciones públicas, la *Hamilton Wright Organization, Inc.* (HWO). Todas estas medidas conllevaron a que la popularización de su imagen fuera exitosa y a que se configurara en torno de su propia persona un corpus de imágenes con las que se le identificaba en su rol de pacificador.

La llegada de Gustavo Rojas Pinilla al poder

El régimen militar de Gustavo Rojas Pinilla (13 de junio de 1953 – 10 de mayo de 1957) se instauró tras un alzamiento militar el 13 de junio de 1953. El alzamiento fue “el resultado de un acuerdo entre las fuerzas políticas decisorias de aquellos días, con miras a buscarle una salida a la violencia sectaria implementada desde el poder, a punto de transformarse en guerra civil” (López de la Roche, 1966, p. 84). La elección de un militar para dirigir al país después del gran periodo de violencia que había atravesado, se dio por el desprestigio de los partidos tradicionales, el liberal y el conservador, que fueron incapaces de pacificar el país y fueron los impulsores visibles de la violencia política que lo azotaba. En ese sentido, los militares, cara a la opinión pública, mantenían todavía un prestigio que no poseían otras fuerzas del orden, como por ejemplo, la policía, la cual se encontraba desacreditada principalmente por estar politizada y amparar aparatos paraestata-

les de represión como “los pájaros”² y la “policía chulavita”³, y estatales como “el detectivismo”⁴. Entonces, se creía que las Fuerzas Armadas mantenían una posición neutral frente a las disputas partidistas, y que en cabeza de su máximo líder, eran las destinadas para dirigir y pacificar el país.

Otra razón por la cual Gustavo Rojas Pinilla llegó al poder, fue la pugna al interior del conservatismo, entre *laureanistas*⁵ y *ospinistas*⁶, lo que conllevó a un ambiente propicio para dar un golpe de estado militar, donde los visibles perdedores fueron los laureanistas; en palabras de Lucio Pabón Núñez⁷: “el golpe de estado del 13 de junio no se produjo como consecuencia de la pesadilla de violencia y de la guerra civil que desangraba a Colombia, sino por el rompimiento entre Laureano Gómez y Ospina Pérez” (Galvis y Donadío, 1988, p. 254).

Los detractores de Laureano Gómez que apoyaron la toma del poder, vieron en Gustavo Rojas Pinilla rasgos de su personalidad que resultaban propicios para personificar la idea de militar-pacificador, al representar una figura fuerte buscaban neutralizar la arbitrariedad del laurenismo, de esta manera, los *alzatistas* –seguidores de Gilberto Álzate Avendaño, político conservador colombiano– buscaron resaltar características de Rojas como “defensor de la constitución y las leyes” basándose en su actuación “heroica” del 9 de abril del 48 en Cali (Ramírez, 2003, p. 134).

Justamente el episodio que sirvió para impulsar la carrera militar y también la “carrera política” de Rojas Pinilla fue la actuación que tuvo en Cali el 9 de abril de 1948, facilitando desde entonces la construcción de su imagen como “militar pacificador”. Galvis y Donadío (1988) exponen que Gustavo Rojas Pinilla, siendo comandante de la tercera brigada, ese día “previno” los desmanes influenciados por El Bogotazo al ordenar la detención masiva y el traslado a Pasto de más de mil personas adeptas al partido liberal; lo que conllevó a apaciguar rápidamente la ciudad; gracias a esta acción, Rojas Pinilla ganó, además de una medalla, la amistad y simpatía del Presidente conservador Mariano Ospina Pérez, el cual decretó favorablemente su ascenso a General en 1949.

Esa acción ‘procera’ a su vez sirvió para que diversos sectores, como la prensa, proclamaran y difundieran antes del 13 de junio de 1953 la imagen de Rojas como militar-pacificador:

El regreso de Rojas al país después de haber desempeñado el cargo de Subjefe del Estado Mayor de la Junta Interamericana de Defensa en los Estados Unidos, coincide con la aparición en la lucha política colombiana del *Diario de Colombia*. El periódico cubrió la llegada de Rojas destacando los elementos mesiánicos que a la postre constituirían el manejo de su imagen; “la presencia de Rojas Pinilla en los actuales momentos de la vida colombiana, –escribía

² Los pájaros fue un grupo armado ilegal de afinidad política conservadora, amparados por políticos de la región, cuya actuación se centró en el departamento del Valle del Cauca, en la década de 1940; uno de sus principales líderes fue León María Lozano, a quien apodaban “El Cóndor” por ser el “rey de los pájaros” (Betancourt Echeverry, 1990).

³ La policía chulavita o los chulavitas era un grupo armado al margen de la ley y de afinidad política conservadora, su actuación se centró en el departamento de Boyacá desde la década de 1930.

⁴ El detectivismo era el nombre corriente que se daba a la Oficina Nacional de Seguridad o Departamento Nacional de Seguridad, la policía secreta dependiente del Ministerio de Gobierno.

⁵ Seguidores de Laureano Gómez, presidente conservador, quien se posesionó el 7 de agosto de 1950 y por complicaciones de salud cedió el poder a Roberto Urdaneta en noviembre de 1951; cuando Laureano Gómez intenta retomar sus funciones el 13 de junio de 1953, es derrocado por Gustavo Rojas Pinilla.

⁶ Seguidores de Mariano Ospina Pérez, Presidente conservador (7 de agosto 1946–7 de agosto de 1950).

⁷ Político conservador, Ministro de Guerra en el gobierno de Laureano Gómez, Ministro de Educación Nacional y posteriormente Ministro de Gobierno en el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla.

un editorialista- tiene un hondo significado y constituye un acierto el llamamiento que se le ha hecho por parte del gobierno para colaborar a la cabeza de las Fuerzas Armadas en la empresa vital de la pacificación del país” (Ayala Diago, 1990-1991, p. 207).

Pero esto se dio en su mayoría al inicio del régimen, tiempo en el que la prensa nacional, exceptuando el diario *El Siglo*, cuyo dueño era el recién derrocado Laureano Gómez, difundió ampliamente la satisfacción tras el cambio de gobierno; la mayoría de las primeras imágenes que circularon en los periódicos mostraron las manifestaciones y los desfiles que se llevan a cabo como muestra de respaldo y adhesión al gobierno del teniente general Rojas Pinilla:

La prensa era apenas una voz más –sonora y festiva– del coro nacional. Liberales, conservadores –con excepción de la depuesta ala laureanista– iglesia católica, militares, campesinos, industriales, comerciantes, asociaciones sindicales y hasta guerrilleros bendijeron con *Te Deums*, desfiles, himnos y manifestaciones populares, la toma del poder por parte del Teniente General Gustavo Rojas Pinilla (Galvis y Donadío, 1988, p. 262).

Aprovechando el respaldo social que en ese momento tenía, desde el inicio de su régimen impulsó la creación de un tercer movimiento político denominado *La tercera Fuerza*, en oposición a los dos partidos políticos tradicionales –el conservador y el liberal–. *La Tercera Fuerza*, según sus aspiraciones, sería la unión entre el pueblo y las Fuerzas Armadas y él quiso encarnar todo esto en su propia figura:

Rojas encuentra en las Fuerzas Armadas la única institución capaz para los años 50 de pacificar el país, reconciliar las clases dominantes y sustituir los partidos políticos... Si al principio de su gobierno había considerado la presencia de las Fuerzas Armadas en el poder transitoria, ahora refugiado en ellas las presenta ante el pueblo como la salvación. Para el General, el ejército contribuía a que los colombianos reemplazaran la pertenencia a los partidos, por el culto a los símbolos nacionales representados en él (Ayala Diago, 1990-1991, p. 223).

Rojas Pinilla, el omnipresente

Con el fin de divulgar su imagen, el teniente general Rojas Pinilla usó convenientemente la antigua ODIPE creada en el gobierno de Laureano Gómez, por el entonces presidente encargado Roberto Urdaneta Arbeláez. Cabe resaltar que a Laureano Gómez siempre se le ha acusado de ser el portavoz de las ideas ‘imperiales’ del franquismo mediante su periódico *El Siglo* (Hernández, 2000, p. 224), y también se ha insinuado que “había una alianza tácita entre el Partido Nacional Socialista y el Partido Conservador, o por lo menos, la fracción orientada por Laureano Gómez” (“Colombia Nazi,” 1986, párr. 16), de donde se puede sospechar que la creación de la ODIPE estuvo inspirada por *El Ministerio del Reich para la Ilustración Pública y Propaganda* (RMVP). En todo caso, “la ODIPE dependía de la presidencia de la República y su fin era el control efectivo de la prensa y la radio, además de la difusión de las noticias oficiales y la propaganda de las actividades y programas del gobierno” (Galvis y Donadío, 1988, p. 265). Sin duda, la existencia de esta *Oficina*

le permitió a Rojas Pinilla el manejo de su imagen oficial, ya que en su mandato se le “adicionó la organización de una red de propaganda destinada a resaltar las obras públicas y la imagen del presidente” (Ramírez, 2003, p. 134).

Fue así como la ODIPE contrató “por cuenta del erario público, la elaboración de millares de carteles, fotografías, pancartas, afiches, almanaques y vidrios de propaganda en los cines”⁸, además, bajo el ‘cuidado’ de la *Dirección de Información y Propaganda del Estado* (DINAPE) se publicaron los libros *6 meses de gobierno* (1953) y *Un país que trabaja* (1954).

Igualmente, desde la ODIPE fueron enviadas fotografías de Gustavo Rojas Pinilla a todo el país, para ser expuestas en lugares públicos: “desde los ministerios, los juzgados, las alcaldías, las escuelas públicas, hasta las inspecciones de policía y estaciones ferroviarias de las más ignotas veredas del país” (Galvis y Donadío, 1988, p. 266); es decir, en todos los lugares en donde el Estado tuviera alguna influencia, allí debía estar presente la imagen del Teniente General:

No era extraño para los funcionarios públicos, sin importar su categoría, recibir comunicaciones de la ODIPE, como la siguiente dirigida a la alcaldía de Bogotá: “Me permito remitir a usted 15 fotografías del Excelentísimo Señor Presidente de la República, con el objeto de que se fijen en las principales oficinas de la Alcaldía Mayor.” (...) Los retratos medían 62 por 50 centímetros, en ellos aparecía Rojas con la banda presidencial y habían sido escogidos por el propio señor Presidente. (Galvis y Donadío, 1988, p. 266).

En ese tipo de retratos, además de portar la banda presidencial, también solía aparecer con el uniforme de gala militar (Figuras 1 y 2). El presentarse vestido como militar tiene como objetivo recalcar su origen; recordar a la población que él es un presidente militar, y que su imagen condensa la unión entre el pueblo y las fuerzas armadas, él es la *tercera fuerza*, que traerá la paz y el progreso; justamente, “en el siglo XX el gran líder ha sido representado a menudo de uniforme (el equivalente moderno de la armadura)” (Burke, 2001, p. 92). Rojas se convertiría en el propio símbolo de su mandato, él es la única simbología, “fue un imperativo del gobierno militar fabricar a toda prisa la imagen del nuevo mandatario (...) esta debería sintetizar la nacionalidad colombiana” (Ayala Diago, 2009, p. 79). Entonces, él como símbolo va a encerrar, a condensar la bandera, el escudo, el mapa de Colombia; en este sentido, el Teniente General no suprime los símbolos, sino que se vale de ellos para sintetizar su imagen; “necesitaba, además, volcar toda la atención de los ciudadanos sobre un solo objetivo: el presidente; de tal manera que las imágenes de las otras insignias nacionales pasaran a un segundo plano” (Ayala Diago, 2009, p. 79).

⁸ Las salas de cine fueron obligadas a proyectar un vidrio con la “efigie del Excelentísimo Señor Presidente” apenas se apagaran las luces del teatro y antes de que se encendieran nuevamente (Galvis y Donadío, 1988, p. 266).



Figura 1. Se lee en el pie de foto "Teniente General Gustavo Rojas Pinilla. Presidente de la República". Tomada del libro *Un país que trabaja*, por DINAPE, 1954, p. 1. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Copyright Dirección de Información y Propaganda del Estado.



Figura 2. Tomada del libro *6 meses de gobierno*, por DINAPE, 1953, p. 1. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Copyright Dirección de Información y Propaganda del Estado.

Así, las imágenes del Teniente General Rojas Pinilla distribuidas por el territorio nacional fueron usadas como certificado de actos importantes que se llevaban a cabo en su gobierno o, inclusive, en la cotidianidad de los colombianos, sin importar la técnica en que fueran presentadas; “tanto en la pintura como en la fotografía, el General era representado como un ser cargado de un místico hálito de poder” (Acevedo Tarazona y Pinto Malaver, 2015, p. 310). Por ejemplo, en la siguiente imagen, el Teniente General Rojas Pinilla, por medio de un retrato al óleo, ‘acompaña’ a personajes ilustres que asisten a la inauguración de la exposición de un artista español en Cali (ver pie de imagen Figura 3).



Figura 3. Asistentes a una exposición artística en Cali se toman una foto al lado del retrato al óleo del entonces Presidente de la República. Tomada de “Una exposición artística se inaugura en Cali” por P. Meyer, 1954, *El Espectador*, p. 11.

Un aspecto significativo, en la anterior imagen, es que el fotorreportero no escogió publicar una fotografía que mostrara el conjunto de pinturas exhibidas por el pintor español José Bascones, sino que eligió mostrar solo la pintura del Jefe de Estado. Por otra parte, también llama la atención que el artista haya optado por la vestimenta militar y la pose de perfil para el retrato que realizó del Teniente General, lo que nos sitúa en un escenario de popularización de este tipo de imágenes que ya estaban presentes en todo el país. Por eso, retratar al Teniente General vestido de militar y de perfil, como si de un prócer se tratase, no constituía ninguna novedad; por el contrario, era la constatación de que la ODIPE había cumplido muy bien su papel de difusión y popularización de su imagen.

Pero la imagen del Teniente General, no solo ‘acompañó’ a personajes ilustres, sino que sirvió también para dar crédito a los programas de su gobierno que se enfocaban en los campesinos. Él no está en presencia, pero está en imagen, esta es una metáfora de lo que hizo el teniente general Rojas Pinilla; él no tenía que estar en todo presente, pero su imagen sí, como se puede apreciar en las Figuras 4 y 5; en la 4 se observa a Rojas Pinilla como héroe, redentor, pacificador y protector, quien con una clara intención paternalista sirve a manera de “guía” y “guardián” de los campesinos cuando regresan a sus lugares de origen, ya “pacificados” por las Fuerzas Armadas:

Convoyes cargados de personas desplazadas reintegraban poblaciones enteras a sus territorios y aldeas. La efigie del hombre fuerte de Colombia, Teniente General Gustavo Rojas Pinilla, alegraba los vagones en que labriegos y peones buscaban volver a la vida normal, sin el sobresalto permanente y la muerte amenazando sus vidas y la de sus hijos y mujeres (DINAPE, 1953, p. 293).

Del mismo modo, el Teniente General va a ocupar un lugar privilegiado de veneración popular que trasciende el ámbito de lo público y lo institucional, para ‘vigilar’ y ‘proteger’ la vida privada de los humildes campesinos colombianos (Figura 5); esto es, a modo de la imagen de ‘un santo’ se ubicó en un lugar privilegiado de la casa de los campesinos colombianos, casi que compitiendo con la *Virgen de Chiquinquirá* o el *Sagrado Corazón*; símbolos por excelencia de la tradición católica colombiana; se lee en el pie de foto de la Figura 5: “Una familia de campesinos al llegar a su rancho de La Palma, por tanto tiempo solitario, fijan sobre la pared un cartel con la efigie del Señor Teniente General Rojas Pinilla, Presidente de Colombia” (*El Colombiano*, 1953, p. 10). Más allá de lo que puede develar el texto que acompaña la imagen, es evidente que el gesto que hace la señora campesina al ‘saludar a *mi general*’, como si estuviese jurando algo delante de él, nos sitúa en un contexto que confirma la exacerbación que el nacionalismo *rojista* tuvo en ese momento.



Figura 4. Campesinos desplazados viajando a sus lugares de origen. Tomada del libro *6 meses de gobierno*, por DINAPE, 1953, p. 293. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Copyright Dirección de Información y Propaganda del Estado.



Figura 5. Campesinos en La Palma, Cundinamarca. Tomada de *El Colombiano*, 1953, p. 10.

Es curioso que la representación que se hace de los campesinos en las anteriores imágenes es conforme al aspecto de los campesinos del altiplano cundiboyacense, no en vano Boyacá, el departamento de origen del Teniente General, constituyó un bastión del régimen de Rojas, al ser un departamento mayoritariamente conservador, donde por ejemplo los homenajes del 13 de junio tuvieron amplia acogida, ya que al ser:

Una fiesta cívica de connotadas características religiosas y con un penetrante olor de reconstrucción y revancha conservadoras. Los festejos tuvieron mayor resonancia y misticidad, por su organización y desarrollo, en los municipios conservadores del país. Boyacá estuvo en la vanguardia de la reconquista cultural (Ayala Diago, 1998, p. 307).

Justamente, esta fiesta cívica nacional sirvió también para impulsar y divulgar desbordadamente su imagen; con este acto, el régimen festejaba la ascensión de las Fuerzas Armadas al poder, y se buscaba la unión social y la instauración del ‘nuevo relato’ de unidad entre el pueblo y el régimen, siendo el pueblo el sostén de esa celebración. Aunque los carteles, fotografías y pinturas de Rojas Pinilla fueron difundidos permanentemente, tuvieron una gran circulación el 13 de junio en medio de las conmemoraciones por la llegada de las fuerzas militares al poder.

Con todo y eso, la ODIPE no solo se encargó de construir y divulgar la imagen del Presidente y del gobierno de las Fuerzas Armadas en el territorio nacional mediante su propia red de propaganda, sino que también lo hizo usando los medios de comunicación masiva de la época: la prensa, la radio y la televisión. La prensa, censurada o no, tuvo que publicar lo que el régimen quería mostrar, pues durante este periodo fueron sancionados y puestos fuera de circulación por días o inclusive meses, varios diarios como *El Siglo*, *El Tiempo*, *El Espectador* y *El Colombiano*. La ODIPE justificaba estas medidas como instrumentos para custodiar la estabilidad y popularidad del gobierno de las Fuerzas Armadas e impedir las críticas y propender la divulgación de la imagen positiva del régimen. El Teniente General Rojas Pinilla mantuvo la censura que había sido impuesta en el gobierno anterior, el de Laureano Gómez, bajo los mismos criterios de su necesidad para “garantizar la imparcialidad política y el control del orden público” (Acuña Rodríguez, 2013, p. 250).

Así como la prensa y la radio fueron medios de comunicación masivos que sirvieron para hacer propaganda al régimen, la televisión –inaugurada por Rojas Pinilla el 13 de junio de 1954, fecha conmemorativa de su primer año de mandato– también sirvió al mismo fin; de esta manera, la imagen televisiva del Teniente General y los programas de su gobierno fueron ampliamente difundidos; la ODIPE contrató para ello un grupo técnico y compró los equipos necesarios “para la organización de un noticiero oficial dirigido a mostrar las actividades del Teniente General” (Galvis y Donadío, 1988, pp. 265-266).

Precisamente, los inicios de la televisión en Colombia estuvieron enmarcados por una fuerte propaganda del régimen de Rojas; no en vano, la primera imagen que los colombianos vieron por televisión fue la del Teniente General Gustavo Rojas Pinilla vestido con su uniforme militar, tal y como se suponía lo reconocía el pueblo colombiano en los carteles y fotografías distribuidas por todo el país, pero esta ‘novedad’ avocaba un cambio en la manera de observar de los espectadores (Crary, 2008), puesto que la televisión constituía en ese momento toda una revolución en la difusión y apropiación de la imagen, he ahí el éxito de esa campaña:

Los colombianos asistieron, con cierto deslumbramiento, a la aparición en sus televisores de la imagen presidencial. Cálculos no del todo precisos señalan que a esa hora estaban encendidos en Bogotá y Manizales mil quinientos televisores. En los almacenes en donde vendían los receptores a \$860, habían instalado aparatos en las vitrinas (Restrepo, 2015, p. 25).

El hecho de que la primera imagen que se transmitiera televisivamente en Colombia, fuera la de Rojas Pinilla, constituía un gran acierto en la propaganda de su régimen, pues era un medio novedoso para la población colombiana de la época: “La inauguración de la televisión se miraba como un hito porque contribuía a la exaltación de la imagen presidencial, que había sido objetivo central de la ODIPE” (Restrepo, 2015, p. 26). Precisamente, su figura cubrió todos los medios: prensa, radio, televisión, cine, los cuales fueron instrumentalizados para imponer su imagen conciliadora a todos los colombianos.

La iconografía del héroe pacificador

Los retratos fotográficos oficiales del Teniente General Rojas Pinilla distribuidos por la ODIPE, fueron utilizados como complemento en otros tipos de publicaciones gráficas como los carteles destinados a llegar a los lugares más remotos de la geografía colombiana; como ejemplo, las Figuras 6, 8 y 10 corresponden a carteles adheridos a la pared de una tienda que funcionó para la época (1953-1957) en Jericó, Boyacá. En estos (Figuras 6, 8 y 10) es evidente el uso del fotomontaje, con la finalidad de construir un relato visual de las ideas que se quisieron difundir desde su gobierno. Lo fundamental de este tipo de imágenes es que son de fácil lectura para la mayoría de la pobla-

ción, que en ese momento era analfabeta; abundando lo gráfico y visual, en contraposición a lo escrito; de tal manera que estaban pensadas y diseñadas –en su apariencia de simplicidad– como imágenes para analfabetos.

Un aspecto significativo del cartel de la Figura 6 es que se convierte en la representación de uno de los lemas más significativos de la dictadura de Rojas Pinilla: “justicia, paz y libertad”. En la imagen podemos leer lo mismo, pero la representación gráfica simboliza de derecha a izquierda: la justicia con su representación de la dama que equilibra la balanza y que se encuentra elevada por encima del pueblo y delante del Capitolio Nacional, sede del Congreso Nacional, lugar donde se hacen y modifican las leyes; en el centro está la paz queriendo ser representada en la imagen de Rojas y en las manos que se saludan sobre el mensaje “13 de junio”, ubicado en la parte inferior de la figura del Teniente General, representando así también la unión entre el pueblo y las Fuerzas Armadas en ese icónico día; y en el lado izquierdo, la libertad representada en los referentes a Simón Bolívar y la independencia: una fotografía del *Monumento a la gloria de Simón Bolívar* ubicado en el histórico sitio del Puente de Boyacá y una frase de Bolívar que señala: “No aspiro a otra gloria que a la consolidación de Colombia”.



Figura 6. Cartel alusivo al lema: justicia, paz y libertad. Tomada por A. L. García Villamarín, 2012, en Jericó, Boyacá.

Justamente, uno de los temas recurrentes en la iconografía de Gustavo Rojas Pinilla como Jefe de Estado fue la asociación de su imagen con la del libertador Simón Bolívar; desde el inicio de su régimen se difundió esta imagen:

Rojas, el Segundo Libertador, fue la imagen que se propuso difundir la Dirección de Información y Propaganda del Estado (ODIPE). Por ejemplo, en las circulares enviadas por Jorge Luis Arango, director de la ODIPE, a los alcaldes municipales de todo el país, decía: “Con el nombre de Bolívar Libertador y padre nuestro, y con la fe en los principios católicos, este gobierno desea (...)” Rojas mismo reforzó la idea a lo largo de su mandato (Galvis y Donadío, 1988, pp. 261-262).

La relación entre Rojas Pinilla y Bolívar se da en el plano del ícono del héroe, así que en la composición gráfica, uno valida al otro (Figura 7). Rojas Pinilla tiene que recurrir a este tipo de referentes para predicar el nacionalismo que acaba de crear. “La patria sobre todo” predica la frase del cartel, y en el resto de la imagen se aprecian con mayor detalle las figuras de una de esas “gentes humildes” que “escuchan las palabras redentoras del Señor Presidente” (ver pie de foto de Figura 7). Considerar a Rojas como un héroe y asimilarlo al Prócer de la Independencia es también equipararlo a su “acción redentora”, y es que “los colombianos le habían otorgado el apelativo de Segundo libertador y Rojas se convenció a sí mismo de su función providencial y de su personificación como reencarnación de Bolívar” (Murgueitio Manrique, 2005, p. 56). Así que en este tipo de imágenes también se confirma la representación de Rojas Pinilla como el prócer, el salvador, el que va a libertar a los más necesitados y a llenarlos de justicia; pero él no solo se vale del ícono de Bolívar para reencarnarse, también lo utiliza como si fuera un santo de devoción, como se puede ver en el ideario recogido por su hija María Eugenia, en el que Rojas Pinilla habla así de Bolívar:

A él vuelvo en estos momentos en que sopla vivificante por todos los ámbitos de la República el viento bueno de la paz, de la justicia y de la libertad, para ratificarle el compromiso que adquirimos las Fuerzas Armadas, de no ser inferiores a nuestra tradición histórica; a él, presente en espíritu en este asiento de la vieja hidalguía castellana, me dirijo, para pedirle que nos siga iluminado con su ejemplo a fin de asegurar las conquistas en el orden de la solidaridad política y no quebrantar jamás esa unión que proclamara como la suprema aspiración de su espíritu; y a él, arquetipo de gobernantes, de legisladores y de soldados, le pido en este día que nos asista con su inspiración patriótica, y cuyo único anhelo es el de trabajar sin desmayos en el servicio de Colombia (Rojas de Moreno, 2000, p. 475).

Ante todo, Bolívar debía constituir un ejemplo para las Fuerzas Armadas, como lo consignó Alberto Lleras Camargo al señalar que *La Tercera Fuerza* tenía como base un manifiesto suscrito por jóvenes conservadores en 1942, bajo el nombre de “Doctrina del Estado Nacional”, y que señalaba en el punto 10: “El ejército es una institución creadora que defiende las fronteras patrias y está obligado a educar al pueblo en las disciplinas del servicio heroico. El Estado y el pueblo tendrán como inspiración y norte el ejemplo de Bolívar” (Agudelo Ramírez y Montoya y Montoya, 1957, p. 77).



Figura 7. Detalle de una visita realizada en Ibagué. Tomada del libro *6 meses de gobierno*, por DINAPE, 1953, p. 223. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Copyright Dirección de Información y Propaganda del Estado.

No obstante, Gustavo Rojas Pinilla no solo retomó la imagen de Simón Bolívar para construir la suya, recurrió también a otro símbolo importante para la población colombiana del momento: Cristo. Y es que el manifiesto anteriormente señalado, en el punto 9 especificaba: “La religión católica, apostólica y romana debe influir profundamente en el destino de Colombia. El Estado reconoce y defiende esta verdad y la Iglesia reconoce los fines del Estado” (Agudelo Ramírez y Montoya y Montoya, 1957, p. 77), así que no bastaba con que sus discursos se remontaran a ser alocuciones que contenían un alto lenguaje católico, que pregonaba la caridad y el asistencialismo a los más necesitados, sino que ahora en imagen iba a relatar lo mismo, concentrando todo en su visión de la paz (Figura 8), una paz que se dirige a las creencias religiosas de la mayoría de personas que habitaban el país por aquella época:

Al llegar al poder Rojas entiende perfectamente lo siguiente: 1. La enorme influencia que la Iglesia Católica ejercía sobre el pueblo, determinando su vida espiritual y su conducta; 2. La necesidad de contar con la formación religiosa de las masas como parte de su psicología social a fin de ganar apoyo al régimen; 3. La utilización de la fe y el temor a Dios como medio de pacificación, en contraposición a la lucha de clases (Ayala Diago, 1990-1991, p. 219).

Es así como gráficamente se aglomeran alrededor de Rojas Pinilla imágenes que manifiestan el accionar católico (Figura 8): los jerarcas de la iglesia, la catedral primada de Colombia, Jesucristo crucificado, una mujer campesina juntando sus manos en disposición de orar –que además eleva su mirada al cielo en una actitud muy piadosa–, un monasterio, y una misa campal.



Figura 8. Cartel alusivo a la religión católica. Tomada por A. L. García Villamarín, 2012, en Jericó, Boyacá.

De manera que el Teniente General Rojas Pinilla configura alrededor de sí una serie de íconos religiosos y nacionalistas –basados en Bolívar personificando el nacionalismo, y Cristo como símbolo de la nación católica–, en los cuales escudó su aspiración de pacificar el país, como quedó consignado en la ceremonia de Toma de Juramento de Fidelidad de las Fuerzas Armadas de Colombia, el 12 de junio de 1956, frente al Capitolio Nacional, en la ciudad de Bogotá, en la que el General pronunció estas palabras:

Aquí en lo alto, la imagen sacrosanta del crucificado, y allá en el fondo, la estatua del Libertador, unidas armoniosamente por la bóveda tricolor que forman las banderas de los cuerpos de tropa, constituyen un grandioso e impresionante conjunto, para escuchar el juramento de fidelidad a la patria y oír la promesa de que lucharemos sin desmayo, por la supremacía de la Tercera Fuerza hasta que los colombianos depongan los odios políticos al pie de la bandera nacional (Rojas Pinilla, 1956, p. 263).

Una iconografía con lazos argentinos

Otro elemento clave para entender la iconografía de Rojas Pinilla es su similitud con la que creó el General argentino Juan Domingo Perón, no en vano ambos gobiernos tenían oficinas encargadas de su propaganda, Rojas Pinilla la ODIPE y Perón la Subsecretaría de Informaciones de la Presidencia de la Nación (SI), justamente:

El primer uso sistemático y a gran escala de la fotografía con fines políticos en Argentina fue realizado bajo la órbita del primer gobierno peronista. A través de su aparato de propaganda se repartían millones de imágenes que ayudaron a forjar la identidad peronista. Para concretar ese objetivo se creó la Subsecretaría de Informaciones de la Presidencia de la Nación (SI). (...) Ese gigantesco aparato de propaganda que constituía la SI era el encargado de difundir la iconografía peronista, dentro de la cual la fotografía ocupó un lugar destacado y construyó una imagen canónica de Perón y de Eva Perón que se extendería de forma omnipresente (Gamarnik, 2010, p. 3).

Desde luego que existieron otros regímenes en América Latina y Europa donde se crearon oficinas u organizaciones encargadas de la publicidad y propaganda, por ejemplo, en Alemania

Hitler estableció un ministerio de ilustración pública y propaganda encabezado por Joseph Goebbels. La meta del ministerio era asegurar que el mensaje nazi fuera comunicado con éxito a través del arte, la música, el teatro, las películas, los libros, la radio, los materiales educativos, y la prensa (United States Holocaust Memorial Museum, 2016, párr. 2).

Y también está el caso mexicano de Plutarco Elías Calle, quien creó la Secretaría de Propaganda y Publicidad, entre otros. Sin embargo, en esta sección solo será motivo de comparación el caso de Perón con el de Rojas Pinilla.

Así pues, mientras que para el caso argentino Eva Perón, esposa de Domingo Perón, fue la figura femenina que preconizaba la asistencia social, la filantropía, la caridad, para el caso colombiano la encargada fue la hija de Gustavo Rojas Pinilla: María Eugenia Rojas. Asimismo, ambos

gobiernos quisieron instaurar fechas para celebrar fiestas cívicas con motivo de conmemorar su poder, Rojas el 13 de junio y Perón el 17 de octubre y también el 1° de mayo –día del trabajador–. Del mismo modo, los dos gobiernos le dieron el voto a la mujer. Otro aspecto a comparar es que ambos personajes se presentan como militares de rostro sonriente, muy al contrario de lo que ocurriría con la figura de Augusto Pinochet, que encarnaba a un dictador no amable.

En los siguientes carteles (Figuras 9 y 10) se pueden señalar algunas similitudes en cuanto a su contenido intrínseco, lo más básico es que en estos se ven personificados los trabajadores, aunque Perón y Rojas Pinilla no fueron los únicos en utilizar esta estrategia:

La figura del trabajador, cuyo origen data del siglo XIX, era hacia la década de 1940 una matriz consolidada en la gráfica política. El peronismo adoptó esta imagen que, en diferentes registros y con las características propias de cada contexto, fue utilizada como símbolo del mundo trabajador de la producción industrial en Europa y en los Estados Unidos en la década de 1930 y por entonces también en la Argentina (Gené, 2005, pp. 84-85).

Cabe resaltar que la imagen del trabajador también ha sido utilizada por grupos de izquierda, para representar algunas reivindicaciones. No obstante, durante la primera fase del gobierno peronista (1946-1948):

El peronismo rindió culto al trabajador, exaltó su importancia en el engranaje social como generador de cambios y reconoció su poder decisivo en la dinámica política (...), estas imágenes circularon ilustrando temas claves de la agenda estatal: la modernización industrial y la justicia social (Báez-Pimiento, 2014, p. 95).

A su vez, el gobierno *rojaspinillista* ‘dignificó’ la labor de los trabajadores, pero esto atendía más a:

Los intereses de los terratenientes y del sector capitalista agrario, el general quería unir al pueblo y empujarlo a recuperar su dignidad, “La dignidad de los hijos de Dios”, como él mismo decía. Había, pues, un aspecto puramente paternalista en su gobierno, manifestado directamente por instituciones como Sendas e Ina, que ayudaban a aliviar la conciencia del general, pero que al mismo tiempo impedían la consolidación de un partido en lucha (Urán, 1983, p. 134).

Es así como con la proclamación de los derechos de los trabajadores (Figura 9) y el fomento y protección de la industria y el comercio para “garantizar un futuro de prosperidad para todos” (Figura 10), ambos generales actúan como un gran patriarca que asiste a los “descamisados” y “menesterosos”.

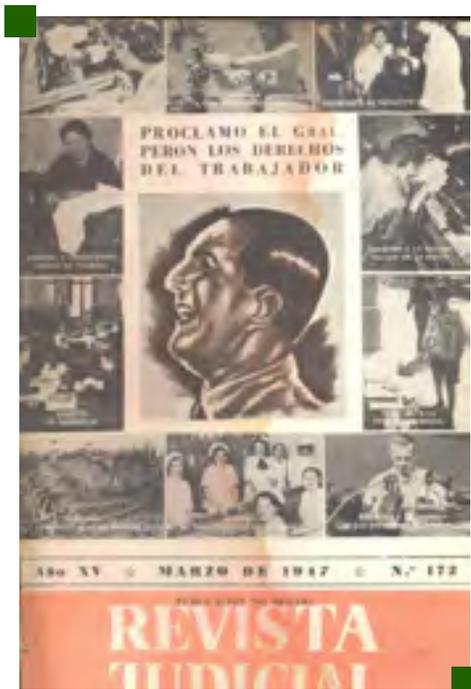


Figura 9. Propaganda peronista sobre los trabajadores (marzo, 1947). Tomada de "Proclamó el Gral. Perón los derechos del trabajador", 1947, *Revista Judicial*, 15(172).



Figura 10. Cartel referente a los oficios de algunos trabajadores. Tomada por A. L. García Villamarín, 2012, en Jericó, Boyacá.

Cabe resaltar que a diferencia de Rojas Pinilla, no fueron las élites, sino el pueblo quien otorgó el poder a Perón:

En las filas de los oficiales argentinos creció la autoconcepción de una casta militar compuesta por los "elementos más puros de la sociedad" cuyo sueño será materializado por el nacionalismo popular peronista. Por consiguiente, en lugar de las élites, el 17 de octubre de 1945, fue una enorme masa de "descamisados" quien exigió en la histórica Plaza de Mayo la presencia del coronel Juan Domingo Perón en el poder. Los militares argentinos, desde entonces, comprendieron que tenían la capacidad para asumir por sí solos el poder, aplastando a los partidos tradicionales, si contaban con el apoyo popular (Atehortúa Cruz, 2010, p. 46).

Caso distinto le sucedió a Rojas Pinilla, quien recibió el poder de parte de las elites políticas, y cuando quiso emprender abiertamente sus aspiraciones de consolidar un tercer partido alternativo a los dos tradicionales y buscar la participación de los sectores populares en la tercera fuerza, fue orquestado su retiro del gobierno:

Cuando ciertos rasgos peronistas aparecieron en el General con la organización del Movimiento de Acción Nacional –MAN– y la creación de una nueva central sindical, la Confederación Nacional de Trabajadores –CNT–, las mismas facciones civiles que lo llevaron al gobierno le declararon la oposición. En mayo de 1957, por orden patronal, bancos y fábricas cerraron. Los estudiantes se manifestaron en la calle y paralizaron el transporte urbano. Entonces, sin resistencia, Rojas depositó el gobierno en una junta integrada por cinco generales de extracción conservadora que propició el regreso del bipartidismo en medio de constantes dudas y conatos de restauración de Rojas o golpes de cuartel (Atehortúa Cruz, 2010, p. 47).

La imagen norteamericana del gobierno de Rojas Pinilla

Tan esencial fue el uso político de la imagen en el gobierno de Rojas, que se firmó un contrato de publicidad y relaciones públicas a favor de Colombia con la firma estadounidense *Hamilton Wright Organization, Inc. [HWO]*⁹, por valor de US\$300.000.00 (Archivo General de la Nación [AGN], 1959, f. 10), con la intención de hacer que el país fuera mejor conocido y comprendido por la gente en el extranjero, particularmente en los Estados Unidos.

Laureano Gómez fue el primero en acercarse a la empresa de publicidad norteamericana en 1949, observando la necesidad de mostrar una imagen positiva de Colombia y su gobierno en Estados Unidos. Siguiendo esta misma senda, Rojas Pinilla aprovecha dichos contactos con la empresa norteamericana para firmar un nuevo contrato:

El contrato firmado con la empresa norteamericana *Hamilton Wright Organization –HWO–* había sido suscrito en las postrimerías del gobierno de Laureano Gómez, con el argumento de que era necesario cambiar la imagen de la Colombia del 9 de abril de 1948 y el “Bogotazo”, cuya visión condensaba la de un país de bárbaros. Este contrato, en vez de ser descartado por Rojas Pinilla, fue usado por éste como una de las estrategias para manejar la propaganda en el “frente exterior”, principalmente el de la opinión pública de los Estados Unidos y se apoyaba en un plan en el que se debía hacer un cubrimiento en los medios estadounidenses, para lo cual había que producir en prensa, cine y televisión (Benavides Campos, 2012, p. 253).

Los compromisos adquiridos por la *Hamilton Wright Organization* no solo fueron de propaganda política, sino que estaban destinados a posibilitar la inversión extranjera, en áreas económicas estratégicas, como queda consignado en la cláusula primera del contrato:

Condiciones del convenio. EL CONTRATISTA se compromete a darle en los Estados Unidos, Canadá, Centro y Sur América, a los recursos naturales, posibilidades económicas y al desarrollo minero, agrario, ganadero, comercial, cultural y social de Colombia, así como a la estabilidad interna y a todo el progreso logrado por su gobierno, la más amplia publicidad ilustrada, cinematográfica, impresa y televisada, con el fin de atraer más inversionistas y turistas y de crear un ambiente de benevolencia y comprensión hacia Colombia y su Gobierno en aquellos países (AGN, 1957, f. 62r.).

La HWO también se comprometía, según la cláusula undécima, a proveer material fotográfico para ofrecerlo gratuitamente a los principales medios impresos estadounidenses:

EL CONTRATISTA tomará un mínimo de 400 fotografías diferentes en colores, que ofrecerá gratuitamente a los principales periódicos, revistas, suplementos dominicales de los periódicos, editores de textos escolares, etc., sobre un mínimo de 30 temas diferentes. EL CONTRATISTA entregará a la Dirección Nacional de Información y Prensa y para su propio uso 100 negativos de estas fotografías en colores (AGN, 1957, f. 63v.).

Aunque el documento especificaba que las fotografías eran de temática diversa; algunas de estas serían destinadas a la propaganda del gobierno de las Fuerzas Armadas; sin embargo, por la caída del gobierno de Rojas (10 de mayo de 1957), que tuvo lugar al poco tiempo de iniciado el

⁹ La *Hamilton Wright Organization, Inc. (HWO)* fue una agencia de relaciones públicas especializada en la representación de los gobiernos extranjeros mediante la publicación de las atracciones turísticas, comerciales, oportunidades industriales y de inversión.

contrato, este -que iría desde el 1° de enero hasta el 31 de diciembre de 1957- no llegó a un feliz término. Además, en 1959 el gobierno del liberal Alberto Lleras Camargo, su sucesor, decide no pagar el último contado pactado en el contrato (US\$50.000.00), por considerar que “la Compañía no cumplió, dentro del plazo contractual, la totalidad de sus compromisos” (AGN, 1959, f. 12).

Este contrato y las demás colaboraciones que prestó la HWO al gobierno colombiano se daban en un periodo de rechazo a las posturas comunistas; entonces para obtener ayuda del gobierno norteamericano, Rojas debía demostrar que Colombia tenía una amenaza comunista, la cual debía ser vencida, así que la propaganda además debía estar encauzada a:

Parar la violencia y conjurar el peligro del movimiento guerrillero de los Llanos Orientales, así como del movimiento de autodefensa armada comunista de regiones de Cundinamarca cercanas a la capital, surgidos como respuesta a la violencia oficial conservadora y que amenazaban con transformarse en movimientos anticapitalistas o de orientación popular radical (López de la Roche, 1996, p. 84).

Sin duda, el contrato con la HWO representó una suma considerable que aumentó los gastos que ya se tenían en materia de propaganda:

Imposible calcular el gasto que representó la red de propaganda tejida por la ODIPE durante los casi cuatro años de gobierno de Rojas Pinilla. Ni siquiera las denuncias de la prensa, posteriores al 10 de mayo de 1957, lograron establecer el presupuesto que había dispuesto la ODIPE en esos años, si bien las distintas publicaciones coincidieron en que habían sido varios millones de pesos, sin contar el contrato con la Hamilton Wright, firma norteamericana contratada para hacer la propaganda en el exterior (Galvis y Donadío, 1998, p. 269).

Con esto se confirma la importancia que tuvo para el gobierno de Rojas Pinilla la propaganda, en los ámbitos nacional e internacional, tanto así que no escatimó en recursos a la hora de invertir en la divulgación de su imagen.

CONCLUSIONES

Durante la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla (13 de junio de 1953–10 de mayo de 1957) se desarrolló una cultura visual; las imágenes del Teniente General sirvieron de instrumento para legitimar su mandato. Como lenguaje fue propicio su uso, pues pudo impactar a diversos sectores de la sociedad dentro de este proceso, él supo aprovechar los medios técnicos que estaban en boga como la fotografía y la televisión para maravillar al público que lo veía a diario, representado con esto también la idea de la modernidad, de la imagen moderna.

En cuanto a las técnicas utilizadas, los retratos estaban destinados a un uso más institucional, y los carteles publicitarios tenían un uso más popular; en todo caso, los dos tipos fueron enfocados a distintos públicos.

Más que la construcción de su imagen, se estructuró un modelo de representación; en este sentido, los propagandistas de Rojas configuraron un corpus de imágenes, teniendo más éxito aquella en la que aparece sonriente vistiendo el uniforme de gala militar, pues fue la que más se difundió. La mayoría de imágenes divulgadas al pueblo lo muestran siempre sonriente, reafirmando como una figura paternal; él es la imagen del padre amigable de la nación, amable, bondadoso, simpático, piadoso, condensando en sí toda la representación del héroe pacificador.

El régimen de Rojas Pinilla tuvo la claridad, desde el inicio de su mandato, del papel fundamental que pueden llegar a tener las imágenes, así que se valió de ellas para ‘retratar’ y, sobre todo, confirmar lo que ya contenía su discurso, valiéndose además de otros símbolos para reafirmarse en su discurso y en la imagen, como lo hizo al utilizar de referentes a Simón Bolívar y a Cristo.

Aunque el papel que tuvo la ODIPE en la promoción de su imagen fue un éxito en un principio, al finalizar la dictadura no fue significativo, pues para entonces la mayoría de los sectores sociales que lo habían apoyado en un principio, resultaron quemando sus retratos y marchando por el júbilo del desmoronamiento de su mandato, como se vio en las fotografías de prensa posteriores al 10 de mayo de 1957.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Antonio de Pedro y a la Dra. Olga Yanet Acuña Rodríguez, cuyos comentarios y observaciones al texto permitieron su consolidación; de igual manera, a los revisores anónimos y a la editora Dra. Sonia Natalia Cogollo, quienes con sus indicaciones y sugerencias bibliográficas nutrieron sustancialmente el artículo.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

REFERENCIAS

- Acevedo Tarazona, A. y Pinto Malaver, M. L. (enero-junio, 2015). Contienda electoral durante el Frente Nacional (1958-1974). Las caricaturas de Chapete sobre Rojas Pinilla y la ANAPO en Colombia. *HisTOReLo Revista de Historia Regional y Local*, 7(13), 295-343. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v7n13.44129>
- Acuña Rodríguez, O. Y. (julio-diciembre 2013). Censura de prensa en Colombia, 1949-1957. *Historia Caribe*, 8(23), 241-267. Recuperado de http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/983/646
- Agudelo Ramírez, L. E. y Montoya y Montoya, R. (1957). *Los guerrilleros intelectuales cartas, documentos e informaciones que prohibió la censura*. Medellín: Agumont.
- Archivo General de la Nación [AGN]. (1957). Fondo *Presidencia de la República*, caja 293, carpeta 30.
- Archivo General de la Nación [AGN]. (1959). Fondo *Presidencia de la República*, caja 304, carpeta 25.
- Atehortúa Cruz, A. L. (enero-junio, 2010). El golpe de Rojas y el poder de los militares. *Folios*, (31). 33-48. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/893/921>
- Ayala Diago, C. A. (2009). *Exclusión, discriminación y abuso de poder en El Tiempo del Frente Nacional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ayala Diago, C. A. (enero-diciembre, 1990-1991). El discurso de la conciliación. Análisis cuantitativo de las intervenciones de Gustavo Rojas Pinilla entre 1952 y 1959. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (18-19), 205-242. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/35911/36943>
- Ayala Diago, C. A. (enero-diciembre, 1998). Fiesta y golpe de Estado en Colombia. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (25), 274-308. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/16703/17595>
- Báez-Pimiento, A. (enero-junio, 2014). Rojismo y Peronismo: imaginaria visual del populismo latinoamericano. *Memorias*, 12(21), 91-102. DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/me.v12i21.861>

- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2001). *La Torre Eiffel: textos sobre la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Benavides Campos, J. E. (2012). *Historia de la televisión en Colombia y su función pública (1953-1958)*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8152/1/469023.2012.pdf>
- Betancourt Echeverry, D. (1990). Las cuadrillas bandoleras del norte del Valle, en la violencia de los años cincuenta. *Historia Crítica*, (4), 57-68.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Colombia Nazi. (29 de septiembre de 1986). *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/enfoque/articulo/colombia-nazi/8142-3>
- Crary, J. (2008). *Las técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XX*. Murcia: Cendeac.
- Dirección de Información y Propaganda del Estado (DINAPE). (1953). *6 meses de gobierno*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Dirección de Información y Propaganda del Estado (DINAPE). (1954). *Un país que trabaja*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- El Colombiano (Editor). (10 de julio de 1953). *El Colombiano* [Fotografía, Robayo], p. 10.
- Galvis, S. y Donadío, A. (1988). *El jefe supremo. Rojas Pinilla, en la violencia y el poder*. Bogotá: Planeta.
- Gamarnik, C. (diciembre, 2010). La fotografía como instrumento político en Argentina: análisis de tres momentos clave. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP "Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales"*, llevado a cabo en la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-027/717.pdf>
- García Villamarín, A. L. (Fotógrafa). (2012). [Foto sin publicar]. Jericó, Boyacá.
- Gené, M. M. (2005). *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo 1946-1955*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica / Universidad San Andrés.

- Hernández, J. Á. (2000). Los leopardos y el fascismo en Colombia. *Historia y Comunicación Social*, (5), 221-227. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2000.n5.20484
- López de la Roche, F. (1996). Aspectos culturales y comunicacionales del populismo rojista en Colombia (1953-1957). *Signo y Pensamiento*, 15(29), 81-94. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5557/4331>
- Meyer, P. (13 de marzo de 1954). *Una exposición artística se inaugura en Cali* [Fotografía]. *El Espectador*, p. 11.
- Murgueitio Manrique, C. A. (2005). Los gobiernos militares de Marcos Pérez Jiménez y Gustavo Rojas Pinilla: nacionalismo, anticomunismo y sus relaciones con los Estados Unidos (1953-1957). *Historia y Espacio*, 1(25), 39-96. Recuperado de <http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historiayespacio/article/view/2779>
- Proclamó el Gral. Perón los derechos del trabajador. (marzo, 1947). *Revista Judicial*, 15(172). Recuperado de <http://bit.ly/2lv0f6g>
- Ramírez, L. (diciembre, 2003). El gobierno de Rojas y la inauguración de la televisión: imagen política, educación popular y divulgación cultural. *Historia Crítica*, (22), 131-156. Recuperado de <https://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/403/1.php>
- Restrepo, J. D. (mayo, 2015). Sesenta años esperando la democracia. *Boletín cultural y bibliográfico*, 49(87), 21-40. Recuperado de http://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletín_cultural/article/view/7389/7731
- Rojas de Moreno, M. E. (2000). *Rojas Pinilla, mi Padre*. Bogotá: Panamericana.
- Rojas Pinilla, G. (1956). Discursos del General Rojas Pinilla. *El Libro Total*. Recuperado de <http://www.llibrototal.com/ltotal/?t=1&d=4952,4967,1,1,4952&g=106150>
- United States Holocaust Memorial Museum. (2016). *La propaganda de los nazis*. Recuperado de <https://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?ModuleId=10007439>
- Urán, C. H. (1983). *Rojas y la manipulación del poder*. Bogotá: Carlos Valencia.
- Vargas Cano, R. (2015). Propaganda en el posconflicto colombiano. En S. N. Cogollo Ospina (coord.), *Imaginar la paz en Colombia: cavilaciones desde la academia* (pp. 87-108). Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

LA DESAPARICIÓN DE LOS 43 NORMALISTAS EN MÉXICO: UNA APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO EN LA PRENSA¹

THE DISAPPEARANCE OF 43 TEACHER-TRAINEES IN MEXICO: AN APPROACH TO CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS IN THE PRESS

Carolina Robledo-Silvestre^{*a}, Eva Patricia Velásquez-Upegui^{**b}

^a Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México

^b Universidad Autónoma de Querétaro, México

Recibido: 9 de noviembre de 2016–Aceptado: 14 de febrero de 2017–Publicado en línea: 24 de junio de 2017

Forma de citar este artículo en APA:

Robledo-Silvestre, C. y Velásquez-Upegui, E. P. (julio-diciembre, 2017). La desaparición de los 43 normalistas en México: una aproximación al análisis crítico del discurso en la prensa. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 334-352. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2199>

Resumen

En este artículo se propone un análisis crítico del discurso de la prensa en el cubrimiento de la desaparición de cuarenta y tres jóvenes estudiantes en Guerrero (México) en septiembre de 2014. Para ello se explora un corpus de 2.107 documentos periodísticos, obtenido en tres meses de seguimiento a los diarios *Reforma* y *La Jornada*, con el objetivo de identificar las estrategias discursivas utilizadas en la prensa para reportar este suceso, a partir del análisis de la frecuencia léxica y la ocurrencia de frases nominales. En concreto se identifican cuatro estrategias discursivas: la negación y la neutralización, empleadas para ocultar la res-

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación *Violencias y violaciones a Derechos Humanos en el marco de la desaparición forzada de personas en México: marcas simbólicas y materiales del agravio y formas de resistencia de las víctimas en torno al reclamo de derechos*, del Grupo de Investigaciones en Antropología Social y Forense (GIASF) del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Fecha de inicio: enero de 2016. Finalización: diciembre de 2017. Y del proyecto *La construcción discursiva en la prensa de los actores sociales en la desaparición de los 43 normalistas en Ayotzinapa* (México), financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) con código 40713554: PTC-333, realizado por el Grupo de Investigación en Análisis del Discurso (GIADI). Traducido con apoyo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); traducción: Adriana Yazmín González Ramírez. Editada y revisada por la Lic. Tania Stephanie Castañeda Alpizar.

^{*} Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología. Magíster en Desarrollo Regional. Comunicadora Social y Periodista. Catedrática Conacyt adscrita como investigadora y docente al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Correspondencia: Juárez 87, Tlalpan Centro, Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14000. Correo electrónico: carolina.robledo@ciesas.edu.mx  <http://orcid.org/0000-0002-8686-8323>

^{**} Doctora en Lingüística. Magíster en Lingüística. Licenciada en Español y Comunicación Audiovisual. Profesora e investigadora de la Facultad de Lenguas y Letras en la Universidad Autónoma de Querétaro. Coordinadora del Doctorado en Lingüística. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: eva.patricia.velasquez@uaq.mx  <http://orcid.org/0000-0001-6779-7331>

ponsabilidad del Estado en los actos violentos; y la historización y la acreditación, como parte del discurso disidente. Todas estas estrategias están orientadas a la disputa de los campos léxicos que dan sentido a la desaparición forzada y a la violación de los derechos humanos. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Palabras clave:

Derechos Humanos; Discurso; Prensa; Violencia.

Abstract

In this article, a critical analysis of the press discourse in the covering of the disappearance of 43 young students in Guerrero (México) in September 2014 is suggested. For that purpose, the corpus of 2107 journalistic documents was explored over a period of three months, following the newspapers *Reforma* and *La Jornada*; the purpose of this exploration was to identify the discourse strategies used in the press to report on the fact, from the lexical frequency and the nominal phrasing occurrence. Four strategies were specifically identified: negation, and neutralization, which are used to hide the State responsibility in the violent acts and the historization and accreditation as part of the dissident discourse. All of the strategies are oriented to the dispute of the lexical fields that give sense to the forced disappearance and the violation of human rights. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Keywords:

Human Rights; Speeches; Press; Violence.

INTRODUCCIÓN

Los estudios en análisis del discurso de los medios han mostrado que la prensa pone el foco en los eventos que se consideran relevantes para un grupo social, además de transmitir un conjunto de opiniones y valores con relación a los acontecimientos y a los intereses de quienes los emiten (Van Dijk, 1990). Así mismo se ha señalado la manera como se reportan lingüísticamente los sucesos refleja e incide en la representación cognitiva que realizan los miembros de una comunidad. Por ello, la posibilidad que tiene el discurso periodístico de convertirse en un medio de acción propio de las ideologías dominantes y de contribuir a que estas se instalen en la cognición social.

Si bien retomamos esta idea, demostramos también que la prensa es un campo de disputa ideológica en el que se juega la manera de comprender los acontecimientos violentos. El principal objetivo en esta primera revisión de los datos es reconocer las estrategias discursivas empleadas en la prensa nacional mexicana para designar los hechos y la responsabilidad del Estado al reportar el fenómeno de la desaparición de los 43 estudiantes en Ayotzinapa.² El análisis se inscribe en el marco del análisis crítico del discurso (ACD), que permite reconocer las estrategias lingüísticas empleadas en los discursos para mantener el control social mediante la legitimación o abuso del poder y, ocasionalmente, combatirlos (Van Dijk, 2009; Fairclough, & Fairclough, 2012).

El conjunto de documentos analizados pertenece a dos diarios de circulación nacional, *Reforma* y *La Jornada*. En total se revisaron 2.107 documentos periodísticos, de los cuales 796 corresponden a *Reforma* y, 1.311, a *La Jornada*, durante un periodo de tres meses a partir de la primera noticia sobre la desaparición de los normalistas publicada el día 27 de septiembre de 2014. La selección de la muestra temporal corresponde al propósito de destacar la construcción paulatina del discurso en torno al caso en los meses inmediatamente posteriores a su ocurrencia. Si bien se trata de un hecho que trascendió de manera drástica en la prensa nacional e internacional durante meses, e incluso años (con una tendencia decreciente después del primer año), el objetivo de este análisis se circunscribe a las primeras reacciones asociadas al evento.

Para el estudio del corpus se utilizó el programa de análisis cualitativo *Atlas Ti* (versión 7), que permitió elegir las categorías léxicas de mayor frecuencia utilizadas para referirse a los actores y a los hechos. En el análisis se destacan dos tendencias discursivas enfrentadas; de un lado el discurso del Estado que promueve la negación y neutralización de los hechos y, del otro, el discurso de resistencia social que se evidencia en la historicidad del fenómeno de la desaparición en México y la acreditación social de las voces que exigen el esclarecimiento de los crímenes ocurridos.

² Esta comunicación es una exploración que hace parte de un proyecto más amplio que tiene como objetivo reconocer las estrategias discursivas a favor del poder y la manipulación de los discursos noticiosos en la presentación de los actores sociales que están involucrados en la desaparición junto con los hechos en que participan.

El contexto: Ayotzinapa en el marco de “la guerra contra las drogas”: realidad y discurso

El 26 de septiembre de 2014 en el poblado de Iguala, Estado de Guerrero, 43 jóvenes estudiantes de la Normal Superior Raúl Isidro Burgo³ fueron interceptados por policías municipales que abrieron fuego en contra del bus en que se transportaban hacia una manifestación pública. Después de dispararles intensa y repetidamente, acabando con la vida de tres de ellos y de otros tres civiles, los jóvenes fueron transportados en camionetas hacia el poblado de Cocula, en donde desaparecieron después de ser entregados al grupo armado Guerreros Unidos.⁴ Entre uno y otro acontecimiento aún hay hechos sin esclarecer y actores que parecen no tener una participación muy clara, entre ellos el Ejército⁵ y el mismo alcalde de Iguala Guerrero, José Luis Abarca, quienes han sido señalados por diversos testigos como directos responsables.⁶

La versión oficial, presentada el 14 de noviembre por parte del Procurador General de Justicia, José Murillo Karam y señalada por él mismo como “la verdad histórica de los hechos”, indica que los jóvenes fueron calcinados en un basurero ubicado a las afueras de Cocula, y sus cenizas arrojadas al río. Frente a esta versión, los padres de los jóvenes desaparecidos mostraron su inconformidad exigiendo la verdad, en concordancia con organizaciones civiles, grupos de peritos independientes y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos que realizó un trabajo especial de acompañamiento a las víctimas a través del Grupo Interdisciplinario de Expertas y Expertos Independientes (GIEI), a solicitud de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) para aportar a la investigación de los hechos.

La desaparición de los jóvenes de Ayotzinapa sirvió como punta de lanza para el reconocimiento de un problema sistemático y generalizado que las víctimas habían denunciado, por lo menos, desde el año 2011, como parte de las consecuencias de la llamada Guerra contra las Drogas adelantada desde el mandato presidencial en el año 2006 por Felipe Calderón Hinojosa y continuada por el actual presidente de México, Enrique Peña Nieto, para el periodo 2012-2018.

En los hechos de Iguala se combinaron condiciones complejas: un grupo criminal, que controlaba el territorio de varios municipios; autoridades civiles, que eran parte de la estructura de la organización delictiva; policías municipales, que en realidad eran criminales a las órdenes de delincuentes; y fuerzas armadas federales que participaron de manera aún poco precisa en la comi-

³ Las normales rurales fueron concebidas como parte de un plan de masificación educativa implementado a partir de la década de 1920. La Normal de Ayotzinapa fue la casa de estudios de Lucio Cabañas y Genaro Vázquez Rojas, líderes de importantes movimientos guerrilleros.

⁴ Guerreros Unidos es una organización criminal formada en 2008 después de la fragmentación que sufrió el Cartel de los Beltrán Leyva tras la muerte de su líder. Opera principalmente en los estados de Guerrero y Morelos dedicándose a la extorsión, el secuestro y el tráfico de drogas. Para mayor información sobre este grupo y su participación en la desaparición de los normalistas ver Hernández (2016).

⁵ Los padres de los jóvenes desaparecidos denunciaron a través de su abogado que el Ejército habría iniciado la agresión contra sus hijos y que estos podrían estar privados de su libertad en el 27 Batallón de Infantería (“Los militares...”, 2015).

⁶ La Procuraduría General de la República señaló que el Alcalde de Iguala, Guerrero, José Luis Abarca y su esposa María de los Ángeles Pineda habrían sido los autores intelectuales de la desaparición de los jóvenes y, además, demostró su participación como miembros activos de la Organización Guerreros Unidos desde hace años. La pareja se encuentra presa por delitos de delincuencia organizada y por los crímenes ocurridos en Ayotzinapa (Castillo García, 2014b).

sión de los crímenes (Hernández, 2016). A pesar de que en el caso de Ayotzinapa, gracias a la colaboración de testigos y a los informes presentados por los organismos independientes, fue posible señalar la participación directa de agentes estatales y municipales de la policía en la entrega de los jóvenes al grupo Guerreros Unidos, los hechos todavía se presentan confusos. Los responsables se encuentran sentenciados por el delito de secuestro agravado y homicidio calificado, sin que haya podido establecerse si “el caso de los 43 es una estrategia de desaparición forzada como práctica formal ante grupos considerados potencialmente desestabilizadores o una acción criminal de un pequeño grupo dentro del sistema político/militar” (Cacho, 2015).

El problema social: la desaparición como ruptura y su representación social

La desaparición de personas es una práctica catastrófica⁷ que inscribe a lo humano en una situación límite (Gatti, 2011) y que obliga al replanteamiento de las relaciones entre representación y hechos. La persona desaparecida se encuentra en un estado liminal (Turner, 1974) entre la vida y la muerte, frente al cual las sociedades desarrollan campos de significados y prácticas para la interpretación, divulgación y ritualización, con tal de dar sentido a esta situación extrema (Blair, 2004) y restituir la relación entre los hechos y las palabras (Gatti, 2012).

Es importante entender que este campo social está estructurado sobre el discurso y, por lo tanto, sobre las relaciones y disputas de poder que establecen límites al reconocimiento de los sujetos y de los hechos. El lenguaje tiene la capacidad de “desrealizar”, al construir estrategias discursivas para omitir ciertos aspectos de la realidad y destacar otros: “junto con la experiencia de la violencia surge un marco para poder pensarla –un marco que funciona tanto para prevenir cierto tipo de preguntas y de análisis históricos, como para producir una justificación moral de la venganza–” (Butler, 2006, p. 28). Se trata del marco discursivo en el que se tejen los sentidos.

Sin embargo, como indica Butler (2009), estos marcos de sentido y reconocimiento no son construcciones irrevocables: “el marco rompe con él mismo a fin de reproducirse a sí mismo, y su reproducción se convierte en el lugar donde es posible una ruptura políticamente muy importante” (Butler, 2009, p. 44). Es justo en esos intersticios en donde las resistencias políticas permean los marcos de reconocimiento y ubican en el debate público la existencia de vidas negadas y el señalamiento de demandas, exigiendo el derecho a ser insertadas en el seno social como vidas legítimas y, en el discurso, como parte del campo de representación y reconocimiento de los sujetos.⁸

⁷ Gatti (2011) hace una distinción entre trauma, acontecimiento y catástrofe. Para el autor el trauma es una desestabilización profunda, pero temporal; el acontecimiento (retomando la propuesta de Veena Das) es una desestabilización profunda e intensa, pero dura poco; mientras que la catástrofe es la inestabilidad estable: el desajuste permanente entre palabras y cosas, convertido en estructura en tanto tal desajuste.

⁸ El tratamiento de la desaparición por parte de la prensa argentina es un ejemplo de cómo esto sucede. Una serie de operaciones discursivas expulsan y niegan a los sujetos de la narrativa hegemónica sostenida por el poder político-militar de la época. Pero este discurso es disputado por los familiares y las organizaciones de Derechos Humanos que promueven el reconocimiento de los sujetos, contribuyendo a construir el colectivo de identificación “desaparecidos” (Escudero Chauvel, 2001).

El problema discursivo: discurso, poder y representación social

En términos ideales, el discurso promovido en la prensa tiene como característica fundamental brindar información; este supuesto basado en su carácter informativo conduce, en muchos casos, a que no se cuestione la veracidad y objetividad de los contenidos publicados de modo que, a pesar de que los grupos sociales tengan conciencia de que la prensa constituye en sí misma una empresa, la información que allí se publica suele considerarse objetiva y al servicio de la comunidad (Salgado Andrade, 2001). Los discursos movilizados en la prensa expresan el conjunto de intereses de sus propietarios, ya sean políticos o económicos y, por tanto, de los inversores en los medios, es decir, de los grupos hegemónicos. Estos grupos construyen discursos que favorecen sus intereses y que permiten mantener la estabilidad de los sistemas creados por ellos mismos. El discurso periodístico resulta ser un medio y un fin en sí mismo, constituyéndose como en una herramienta de interacción social óptimo para reproducir las ideologías del grupo dominante⁹ y, a su vez, como un mecanismo de acción para generar formas de interpretar la realidad. Este conjunto de subjetividades vehiculadas a través del discurso periodístico requiere ser develado para reconocer tanto los modos de interacción, como los problemas sociales que devienen de la desigualdad y el poder.

Para Van Dijk (2014), el poder radica en el hecho de tener el control sobre los discursos que impactan en la manera cómo la sociedad interpreta los sucesos, los actores involucrados y sus acciones que, en últimas, constituyen las representaciones mentales. Como resultado de la manipulación se construyen discursos que promueven la desigualdad, la impunidad y el miedo y se configuran como una red de conocimientos e ideologías en la mente de los sujetos. Las formas de control discursivo pueden rastrearse por medio del uso de la lengua o evidencias lingüísticas (Fairclough, & Fairclough, 2012). Por ejemplo, en el nivel léxico-semántico, sintáctico y/o pragmático.

⁹ Como se verá más adelante, la prensa permite la presencia de otros discursos que se contraponen a los discursos dominantes y que contribuyen a regular las relaciones de poder sin que se pierdan los privilegios de las élites.

METODOLOGÍA

El corpus

Para la elección del corpus se decidió el formato impreso, dada su importancia como medio de comunicación tradicional y su carácter de documento histórico.¹⁰ Por un lado, se eligió al periódico *La Jornada*, un diario de corte político y crítico que surgió en la Ciudad de México en 1984 mediante la unión de esfuerzos de periodistas, intelectuales, académicos, políticos y escritores inconformes con el monopolio de los medios de información y los mecanismos de control de prensa ejercidos por el poder político de la época (Rodríguez Araújo, 2015). Y seleccionamos como contrapunto al diario *Reforma*, que hace parte del “Grupo Reforma” y está vinculado con la familia Junco de la Vega perteneciente al negocio de periódicos, revistas, editoriales y servicios de telefonía desde 1930 hasta la fecha. Ambos periódicos son reconocidos en México por su amplia distribución y difusión, sin embargo, se diferencian en la tendencia política que cada uno sostiene; la *Reforma* es centralista y *La Jornada* se posiciona como de izquierda (Arce Barceló, 2011).

La recopilación de material inició el 27 de septiembre de 2014 y concluyó el 27 de noviembre de 2014 (tres meses después de iniciada la cobertura sobre los hechos). Los diarios fueron revisados en su totalidad y de estos se extrajeron los textos que mencionaron como tópico central los sucesos ocurridos en Ayotzinapa. Posteriormente se digitalizaron y se archivaron. Los documentos recuperados incluyen textos de portadas, editoriales, columnas de opinión y notas periodísticas, que fueron distribuidas según el tiempo y el diario como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Distribución de los textos periodísticos del corpus

Diario / Mes	Sep.	Oct.	Nov.	Total
La Jornada	20	601	690	1.311
Reforma	19	456	321	796
Total	39	1.057	1011	2.107

Fuente: Elaboración propia, 2015.

La distribución de los textos del corpus arroja un dato de entrada: la diferencia sustancial entre el número de espacios dedicados al tema en uno y otro medio. *La Jornada* publicó aproximadamente el doble de textos sobre el caso Ayotzinapa, con respecto a la cantidad que publicó *Reforma* en el mismo periodo de tiempo. Durante los dos primeros meses después de ocurrido el hecho,

¹⁰ La elección del formato impreso responde además al interés de realizar estudios posteriores que incluyan aspectos gráficos y de estructura del diario, que en este estudio no alcanzan a ser tenidos en cuenta.

la cifra de textos se mantiene similar entre los dos diarios, pero tiende a diferenciarse con el paso del tiempo; durante el mes de noviembre, *La Jornada* publica dos veces más textos que *Reforma* sobre el tema.

Ruta de análisis

Para iniciar el análisis de los diarios, se eligieron de manera aleatoria cinco textos periodísticos de los primeros cinco días de cada mes, con el propósito de formar una muestra representativa temporalmente que nos permitiera identificar cambios y continuidades durante los dos primeros meses, de modo que se incluyeran los primeros reportes de los hechos, el curso de la investigación y la asignación de responsabilidades. Específicamente se eligieron dos de opinión, dos reportajes y una de portada, que mencionaran las víctimas, los victimarios y los hechos, para producir una lista de palabras clave que los identificara. Estas tres categorías permiten establecer de qué manera se representan las relaciones entre los participantes del evento y sus acciones; además, desde la perspectiva del ACD, contribuyen al reconocimiento de las estrategias de interacción entre los actores en la construcción de un discurso polarizado a favor del poder político (Van Dijk, 2006) o la presencia de discursos disidentes.

Posteriormente, se creó la unidad hermenéutica Ayotzinapa en el programa Atlas Ti, con el total de los documentos en formato PDF, clasificados en seis familias, tres por cada diario de publicación. Las palabras o denominaciones identificadas se introdujeron como códigos en el programa y se clasificaron en tres familias de acuerdo con los actores y los eventos: hechos (103 códigos), víctimas (66 códigos) y victimarios (53 códigos).¹¹ Mediante la herramienta *autocoding*, se especificó al programa que identificara cada uno de los códigos como palabras exactas en todas las familias de documentos primarios y se le pidió un reporte (*output*), en formato de tabla de Excel, de las frecuencias (*grounded* o fundamentación) de cada código por mes y por periódico. Una vez identificados los códigos con mayor y menor frecuencia en cada familia, se seleccionaron los de mayor relevancia para el propósito de la investigación y a través de la herramienta *autocoding* se solicitó al programa las oraciones completas por cada uno de los códigos en todos los documentos primarios, con el propósito de realizar el análisis de las palabras en su contexto enunciativo.

¹¹ Elegimos estas categorías con el propósito de comprender la representación social de los sujetos que componen la tradicional diada criminal: víctima y victimario, sobre el entendido de que su identidad es resultado de un proceso de construcción que pasa también por el discurso de la prensa. Por otro lado, nos interesa conocer las formas que adquiere la enunciación del hecho delictivo, sabiendo que las palabras que son usadas para designarlo tienen una potencia política relevante, pues señalan grados de responsabilidad y de gravedad diferenciados. En este artículo nos referiremos únicamente a los hechos.

RESULTADOS

¿Qué pasó en Ayotzinapa?: los hechos

La revisión del corpus con ayuda del programa Atlas Ti arrojó una lista de palabras clave que remiten a dos aspectos de lo sucedido (lo que llamamos “los hechos”) en Ayotzinapa el 26 de septiembre: (1) el acto violento y (2) las condiciones del contexto. En lo que respecta al acto violento se identificaron palabras relacionadas con la acción llevada a cabo en contra de los estudiantes (*homicidio, secuestro agravado, privación de la vida, entre otras*), poniendo énfasis en la distinción entre delitos, violaciones a los derechos humanos y términos coloquiales que refieren al hecho sin hacer uso del lenguaje jurídico formal (*desmadres, incidente, balacera, levantón*). Sobre el contexto en que sucedieron los hechos se encontraron palabras que hacían referencia a la interpretación de los mismos, así como a las condiciones sociales y políticas que empiezan a hacer parte de la narrativa del acontecimiento (*violencia, corrupción, impunidad, fosas clandestinas*). En general, estos hallazgos permiten observar que el discurso cumple varias funciones en términos de la disputa por el sentido de los hechos y la participación de los actores. De un lado se encuentra una tendencia a naturalizar las acciones llevadas a cabo por el poder estatal, por medio de la *negación*¹² o la falta de atribución de la responsabilidad política del Estado ante la agresión ejecutada contra los estudiantes, en la medida en que se construye como parte de la defensa del orden público frente a las agresiones de los estudiantes; y la *neutralización* como forma de anulación o reducción de los efectos de las acciones realizadas por el Estado.

De otro lado, también hacen presencia en el ámbito periodístico las voces disidentes que disputan un espacio en los medios originado en la presión social nacional e internacional, aspecto que se exhibe a través de la *historización* evidenciada en la ubicación del evento como parte de una cadena de violencia sistémica ocurrida en México en los últimos años, y de la *acreditación*, como la presencia de testimonios de las víctimas, líderes de opinión y activistas que legitiman el reclamo del Estado ante las demandas de las víctimas ante las agresiones y la intención de silenciamiento.

¹² Las estrategias señaladas son acuñadas por las autoras a partir del contenido de las noticias.

Negación

Las primeras noticias sobre el tema y las posiciones oficiales en torno a los hechos vertidas en la prensa refieren a un discurso de negación, que busca ocultar u oscurecer deliberadamente la realidad (Pano Alamán, 2011). La noticia publicada por *La Jornada* al día siguiente de los hechos se titula “Muerto, un alumno de Ayotzinapa”, cuya fuente principal es el Alcalde de Iguala, quien señala que “no hubo ni muertos ni heridos y que la presencia de los normalistas se trató de una provocación al acto que a las 20 horas encabezaba su esposa María de los Ángeles Pineda Villa” (“Muerto, un alumno...”, 2014). Por su parte, *Reforma* enmarca el hecho en una “balacera” en la que resultaron acribillados los normalistas y un grupo de futbolistas: “Desatan violencia: matan a 6 en Iguala” (Desatan violencia..., 28 de septiembre, 2014). La noticia cita las palabras del Procurador General de Justicia de Guerrero, quien explica el acto como resultado de una provocación por parte de los estudiantes: “El procurador de Justicia Iñaki Blanco, informó en rueda de prensa que, a las 21:30 horas del viernes, un grupo de normalistas secuestró tres camiones de la central de autobuses para llevarlos a su institución educativa” (“Desatan violencia...”, 2014). Desde esta perspectiva se muestra a los estudiantes como responsables de desencadenar los episodios violentos y se ocultan las agresiones de las que fueron víctimas. Según Van Dijk (2009, p. 363), culpar a la víctima es una de las formas en las que el grupo dominante influencia discursivamente los modelos mentales de los receptores, por ejemplo, mediante la reatribución de la responsabilidad de las acciones a favor de sus propios intereses. Las primeras narrativas del hecho coinciden en plantear un ataque perpetrado por policías y por “hombres armados”, en respuesta al “secuestro” de los autobuses por parte de los estudiantes. Más adelante, el 5 de octubre, *La Jornada* reproduce una explicación oficial según la cual el ataque se habría perpetrado debido a la “molestia por el secuestro de autobuses y daños económicos a negocios vinculados con el blanqueo de dinero procedente del narcotráfico” (Castillo García, 2014a).

La estrategia de negación es disputada posteriormente por las voces disidentes que empiezan a esclarecer los hechos. Sin embargo, el poder político insiste con el paso de los meses en sostener “la verdad histórica” en la cual no se precisa la responsabilidad de las autoridades federales y se mantiene una versión parcial sobre el posible destino de los estudiantes (“Palabras del procurador...”, 2014); interpretación que con el paso de los meses empieza a ser debatida también por el discurso científico y la intervención de organismos internacionales.¹³

¹³ Según la versión oficial, los jóvenes habrían sido incinerados en el basurero de Cocula y reducidos a cenizas. Esta declaración ha sido contrastada por diferentes peritajes independientes que señalan su falsedad.

Neutralización

El discurso hallado en el corpus presenta formas de disminución o anulación del efecto de los crímenes cometidos por el Estado a través de campos léxicos que relacionan los hechos con la violencia criminal, tal como se presenta en la Tabla 2. La neutralización, como indica Arroyo Juárez (2002), sucede cuando la versión oficial de los hechos que sostiene “eso no pasó” es desafiada por la realidad:

Cuando los medios, los organismos de derechos humanos y las víctimas demuestran que sí está pasando (aquí están las tumbas, vean las fotografías, aquí están los reportes de las autopsias); entonces se tiene que decir que lo que sucedió no fue lo que parece ser, sino que fue algo realmente diferente (Arroyo Juárez, 2002, p. 481).

Tabla 2.

Palabras que designan el acto violento

Palabras clave	La Jornada				Reforma				Total
	Sept	Oct	Nov	Total LJ	Sept	Oct	Nov	Total R	
Secuestro	2	46	49	97	2	49	22	73	170
Homicidio	9	57	77	143	5	37	7	49	192
Ataque	25	112	82	219	7	33	18	58	277
Delito	4	89	161	254	3	45	16	64	318
Asesinato	12	199	90	301	0	58	17	75	376

Fuente: Elaboración propia, 2015

El discurso de la violencia criminal –que omite la responsabilidad del Estado- se superpone a la narrativa sobre derechos humanos, que termina siendo marginal a pesar de la intensidad de la protesta social y la indignación generalizada. En este sentido, resulta interesante que la frase nominal (FN) “desaparición forzada”¹⁴ –que remite directamente a un crimen perpetrado por agentes estatales- no aparezca entre las 10 menciones más frecuentes para nominar los hechos, ubicándose en el lugar 11, por debajo de tortura, secuestro, homicidio, ataque, delito y asesinato, que aluden a un marco criminal ordinario. En total, desaparición forzada fue enunciada 95 veces, la mayoría por *La Jornada* con 74 casos. Las desapariciones forzadas solo pueden ser cometidas por agentes del Estado, así que su uso léxico corresponde a un señalamiento del victimario, mientras que las palabras que remiten a crímenes comunes otorgan una borrosidad suficiente para no señalar responsabilidades directas.

¹⁴ En el marco de los convenios internacionales se entiende la desaparición forzada como la privación de libertad de una persona por parte de agentes del Estado o grupos o individuos que actúan con su apoyo, seguida de la negativa a reconocer dicha privación o su suerte, con el fin de sustraerla de la protección de la ley.

Tabla 3.

Frecuencia de uso de las frases nominales “desaparición forzada” y “crimen de lesa humanidad”.

Desaparición forzada	Sep	Oct	Nov	Total	Crimen de lesa humanidad	Sep	Oct	Nov	Total
<i>La Jornada</i>	2	3	36	74	<i>La Jornada</i>	0	31	11	42
<i>Reforma</i>	0	17	4	21	<i>Reforma</i>	0	2	1	3

Fuente: Elaboración propia, 2015

Como muestra la Tabla 3, aspectos como el tiempo y el diario de publicación, resultan determinantes en la frecuencia con que se enuncia esta FN. Durante los primeros tres días después del acontecimiento, la FN “desaparición forzada” fue usada únicamente dos veces en el periódico *La Jornada*, mientras que en *Reforma* no presentó ninguna ocurrencia. Su uso aumentó considerablemente en el mes de octubre, lo que podría estar expresando la disputa por el establecimiento de campos léxicos para nominar los hechos. Así mismo, las distintas frecuencias de uso en uno y otro diario nos permiten identificar posturas frente a la interpretación del evento: en el corpus de *La Jornada* es más frecuente no solo el uso de esta FN, sino de otras asociadas a ella. A pesar de que su frecuencia sigue siendo baja respecto al uso de otros vocablos, en este diario de corte crítico, “desaparición forzada” es citada tres veces más que en *Reforma*.

La primera vez que aparece la FN “desaparición forzada” en el corpus, es el 30 de septiembre en la portada de *La Jornada* en el subtítulo “Hay elementos para fincar el delito de desaparición forzada, manifiesta”, que deriva del título principal “Acusa la PGJE de homicidio calificado a 22 policías de Iguala” (“Acusa la PGJE...”, 2014).

Otra de las formas de neutralizar la responsabilidad es reemplazar la FN “desaparición forzada” por frases y palabras como “secuestro”, “privación ilegal de la libertad” o “desaparición” o llamar “ausentes”, “no localizados”, “desaparecidos” y/o “secuestrados” a los “detenidos-desaparecidos” (Gatti, 2008). En uno de sus titulares del 19 de octubre, el periódico *Reforma* señalaba “Acumula sexenio 8 mil no localizados” (2014), haciendo referencia al número de personas que han desaparecido en México durante los últimos seis años.

Una de las palabras a las que más se recurre para hacer mención de los hechos ocurridos en Guerrero es “secuestro”. Su uso se da tanto en el cuerpo de las noticias y editoriales, como en testimonios textuales de actores involucrados. Este vocablo aparece frecuentemente acompañado de palabras como “desaparición” o “desaparecer”, provocando una especie de marco de referencia sin distinciones entre los significados formales de uno y otro término que aluden a diferentes tipos de violencia y, sobre todo, fincan responsabilidades diferenciadas. Mientras el vocablo “desaparición” se usa en referencia con los testimonios de ciudadanos y activistas, otros como “secuestro” y “homicidio” remiten a la versión oficial y al lenguaje periodístico común (Tabla 4). Del mismo modo, en esta red de sentidos intrincados, “secuestro” se usa tanto para señalar la acción de toma

de buses por parte de los estudiantes, como para indicar el acto por el cual los jóvenes fueron desaparecidos, homologando la gravedad de los hechos en la intención de reducir el carácter de víctima de los jóvenes desaparecidos.

El uso del lenguaje asociado con la violencia criminal podría estarnos hablando de dos fenómenos simultáneos: por un lado, la sedimentación de un léxico coligado al crimen organizado, que se ha instalado con mayor fuerza en los últimos años en México en el marco de la “guerra contra las drogas” para enunciar nuevas conflictividades. Y, por otro lado, la baja penetración del discurso de los Derechos Humanos en el lenguaje de la prensa nacional, que coincide con su uso meramente diplomático y legal, monopolio de ciertas élites, que utilizan esta narrativa para sus propios intereses (Arroyo Juárez, 2002).

Historización

El discurso periodístico, además de narrar el acontecimiento y presentar diferentes versiones sobre el mismo, historiza los hechos. Es decir, genera marcos de comprensión del contexto por medio de la referencia a su praxis en un tiempo y un espacio específico.¹⁵ En el propósito de historizar la desaparición de los jóvenes ocurren al menos dos situaciones. Por un lado, se denota un campo de conflictividades relacionado con la llamada guerra contra las drogas y la violencia “difusa” de actores poco definidos que disputan intereses económicos (Robledo Silvestre, 2015). En este campo de sentidos, el Estado aparece como corrupto, incapaz y coludido con el crimen organizado. Por otro lado, sobre todo desde las voces disidentes, se marca una continuidad histórica entre la desaparición de los normalistas y las formas anteriores de represión política y eliminación del enemigo interno, aludiendo al carácter sistemático y generalizado de este crimen en México.

Tabla 4.

Palabras que designan el contexto del hecho.

Palabras Clave	La Jornada				Reforma			Total	
	Sep	Oct	Nov	Total LJ	Sep	Oct	Nov	Total R	
Represión	6	64	104	174	0	9	8	17	191
Corrupción	1	47	125	173	0	39	22	61	234
Impunidad	2	144	137	283	0	47	19	66	349
Fosas clandestinas	1	260	116	377	0	128	32	160	537
Violencia	15	251	377	643	11	126	85	222	865

Fuente: Elaboración propia, 2015.

¹⁵ Según Ellacuría (2012), la historización en el campo de los DDHH surge a través del examen de las condiciones reales, sin las cuales no tienen posibilidad de realidad los propósitos intencionales y la introducción de la dimensión tiempo para poder cuantificar y verificar cuándo las proclamaciones ideales se pueden convertir en realidades o alcanzar, al menos, cierto grado aceptable de realización.

La palabra violencia, usada con tanta frecuencia en el discurso periodístico, resulta ser poco precisa para denotar los conflictos específicos en los cuales se inscribe el fenómeno de la desaparición forzada de personas.¹⁶ Por su parte, la impunidad establece un marco de responsabilidades del Estado y con el paso del tiempo gana importancia como una condición asociada a la desaparición forzada de los jóvenes normalistas, pero también de los otros casos de desaparición en todo el territorio mexicano. Otro de los aspectos del contexto que aparece con bastante frecuencia es el descubrimiento de fosas clandestinas en el territorio donde ocurrieron los hechos, lo que empieza a marcar un campo de comprensión sobre el carácter generalizado y sistemático de este crimen: “México es una tumba clandestina” (2014).

Por otra parte, las columnas de opinión, especialmente de *La Jornada*, relacionan el acontecimiento con la “persecución recurrente” a los estudiantes normalistas (Navarro Gallegos, 2014), y lo nominan como un “crimen de lesa humanidad” (Hernández Navarro, 2014). A propósito, el informe presentado por la Comisión de la Verdad de Guerrero, el 5 de octubre de 2014, permitió ampliar el debate y sentar las bases para un proceso de historización de lo ocurrido a los normalistas (“La impunidad...”, 2014). Ayotzinapa se presenta como un hecho que continúa la violación sistemática de derechos humanos iniciada en los años setenta y desde allí se abre un campo de posibilidades para dar sentido a la actual violencia en México (“La impunidad...”, 2014).

Acreditación

Debido al efecto de la negación y la neutralización que se impone en el discurso, las voces disidentes promueven una especie de “acreditación”, que implica hacer digno de crédito y probar la certeza de lo que ellos consideran una realidad. En este caso se trata de acreditar la victimización y las violaciones a los derechos humanos cometidos. Durante el proceso de acreditación resultan fundamentales las palabras que remiten al señalamiento de responsabilidades como “desaparición forzada”, “crimen de Estado” o “violaciones a derechos humanos”.

Familiares de los 43 jóvenes normalistas desaparecidos desde el 26 de septiembre pasado advirtieron al titular de la Procuraduría General de la República (PGR), Jesús Murillo Karam, que si no imputa el delito de desaparición forzada de personas y/o de genocidio a todos los implicados en el caso Iguala que han sido detenidos, recurrirán al juicio de amparo ante los tribunales mexicanos (Méndez, 2014).

¹⁶ A diferencia de periodos anteriores (especialmente durante los años setenta) en los que se usaban con mayor frecuencia términos relacionados con la violencia de Estado, como “represión” y “guerra sucia”, entre otros, con relación a la desaparición forzada de personas.

Además de las declaraciones de activistas, líderes de opinión, víctimas y representantes de organizaciones civiles, la prensa reproduce comunicados que emiten instituciones públicas privadas de educación, partidos políticos, grupos de intelectuales, sindicatos, entre otros, que exponen su posición sobre los hechos. Estos comunicados amplían el campo de interpretación señalando responsabilidades y nominando los hechos en el campo de los derechos humanos. En este sentido, la prensa vincula actos perlocutivos en los que deslinda los actores y se reconoce el Estado, las voces disidentes y el medio periodístico como entes independientes, dado que hasta el momento, Estado y prensa parecían coludidos (Fairclough, & Fairclough, 2012).¹⁷

Estos posicionamientos institucionales se erigen frente a las estrategias de ocultamiento como la neutralización y la negación de los hechos, que terminan por “desrealizar” los crímenes cometidos. Arroyo Juárez indica que “para que un delito sea castigado se requiere la participación de un tercero” (2002, p. 483). En este caso, el tercero es la opinión pública y la sociedad organizada que actúa como testigo, empatiza con la víctima y sostiene una resistencia en contra de los discursos de negación y neutralización.

DISCUSIÓN

El análisis de la representación de los hechos en el cubrimiento noticioso del caso de los 43 estudiantes desaparecidos en Ayotzinapa permite reconocer dos estrategias discursivas orientadas a la ocultación de la realidad: la negación y la neutralización. Como lo mencionamos en el apartado teórico, la prensa actúa como un mecanismo de reproducción de formas de poder, desde las cuales se busca otorgar marcos de interpretación de la realidad. En esta posición específica, el discurso periodístico reproduce ideologías dominantes que relacionan la violencia con un marco de crímenes comunes, neutralizando la ejecución de graves violaciones a Derechos Humanos y negando la responsabilidad de los actores gubernamentales, así como la legitimidad de las víctimas.

Las evidencias lingüísticas del discurso periodístico analizado dan cuenta de estas formas de reproducción de las ideologías dominantes, que tienen como objetivo confundir y sostener la impunidad, pero al mismo tiempo permiten reconocer fisuras en estos marcos con los que se nombra la realidad.

A pesar del poder de este discurso hegemónico, las resistencias sociales han posicionado un discurso visibilizado en la historización y acreditación, a favor de los derechos humanos y de la búsqueda de la justicia social que se formaliza de manera privilegiada por medio de citas y referencias a discursos directos de los testigos y personas expertas que acreditan la ocurrencia de las

¹⁷ En los textos periodísticos de los primeros 15 días después de los hechos, la presencia de voces disidentes es casi nula.

violaciones y la existencia de las víctimas. En este sentido, se observa que los usos lingüísticos activan determinados contextos que permiten asociar la desaparición de los estudiantes con dos discursos diferenciados; por un lado, como un efecto colateral dentro de las políticas de seguridad del Estado, en palabras de Van Dijk (2009), una forma de legitimación del poder y, por el otro, como uno de los casos de violación de los derechos humanos y de crímenes de lesa humanidad en el país.

La fuerza y posicionamiento social del primer discurso es indudable, toda vez que aún no se hace justicia, ni se ofrecen respuestas confiables sobre el paradero de los estudiantes desaparecidos; sin embargo, es evidente el peso que ha tenido la opinión pública y la movilización de la sociedad civil para desmentir y develar el discurso oficial que, en un primer momento, se propuso negar y neutralizar los acontecimientos. Sin la intervención de analistas, intelectuales, víctimas, activistas y de la sociedad en general en el debate, el caso Ayotzinapa habría pasado desapercibido como muchos otros y el discurso construido en torno suyo difícilmente habría ampliado los marcos de reconocimiento de las víctimas y de las responsabilidades.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen la colaboración de la maestra Susana Garrido y de la licenciada Elsa Gómez, quienes digitalizaron y clasificaron los documentos de prensa y apoyaron la labor de análisis de los mismos a través del software Atlas Ti.

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

REFERENCIAS

- Acumula sexenio 8 mil no localizados. (19 de octubre de 2014.). *Reforma*. Recuperado de <http://bit.ly/2rm9Odx>
- Acusa la PGJE de homicidio calificado a 22 policías en Iguala. (30 de septiembre de 2014). *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/09/30/politica/003n1pol>
- Arce Barceló, M. E. (2011). Un análisis del periódico mexicano *La Jornada*. Un modelo de comunicación alternativa en la era de la globalización (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96869/TMEAB.pdf;jsessionid=7AB333CE4E50FE28DFA1AACB1012FDB9?sequence=1>
- Arroyo Juárez, M. (2002). Derechos Humanos y criminología: un vínculo ignorado. *Economía, Sociedad y Territorio*, 3(11), 471-487. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11101105>
- Blair, E. (2004). Mucha sangre y punto sentido: la masacre. Por un análisis antropológico de la violencia. *Boletín de Antropología*, 18(35), 165-184. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/557/55703508.pdf>
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2009). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.
- Cacho, L. (24 de mayo de 2015). Los secretos de Ayotzinapa. *Vanguardia*. Recuperado de <http://www.vanguardia.com.mx/columnas-lossecretosdeayotzinapa-2326649.html>
- Castillo García, G. (5 de octubre de 2014a). Molestia por daños a comercios donde se lava dinero, una de las hipótesis del ataque. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2014/10/05/politica/003n2pol>
- Castillo García, G. (6 de noviembre de 2014b). Abarca, preso por homicidio y nexos con Guerreros Unidos. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/11/06/politica/002n1pol>
- Desatan violencia: matan a 6 en Iguala. (28 de septiembre de 2014). *Reforma*. Recuperado de <http://reforma.vlex.com.mx/vid/desatan-violencia-matan-iguala-535174870>

- Ellacuría, I. (2012). Historización de los derechos humanos en los países subdesarrollados y oprimidos. En J. A. Senent de Frutos (Ed.), *La lucha por la Justicia. Selección de textos en Ignacio Ellacuría (1969-1989)* (pp. 365-376). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Escudero Chauvel, L. (noviembre, 2001). Desaparecidos, pasiones e identidades discursivas en la prensa argentina (1976-1983). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (17), 541-558. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042001000200032&lng=es&tlng=es.
- Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012). *Political Discourse Analysis. A Method for Advanced Students*. London: Routledge.
- Gatti, G. (2008). *El detenido-desaparecido: narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Montevideo: Trilce.
- Gatti, G. (julio-diciembre, 2011). El lenguaje de las víctimas: silencios (ruidosos) y parodias (serias) para hablar (sin hacerlo) de la desaparición forzada de personas. *Universitas Humanística*, (72), 89-109. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/viewFile/2148/1391>
- Gatti, G. (July, 2012). Imposing identity against social catastrophes. The strategies of (Re)generation of meaning of the Abuelas de Plaza de Mayo (Argentina). *Bulletin of Latin America Research*, 31(3), 352-365. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1470-9856.2011.00657.x>
- Hernández, A. (2016). *La verdadera noche de Iguala. La historia que el gobierno trató de ocultar*. México: Grijalbo.
- Hernández Navarro, L. (7 de octubre de 2014). Ayotzinapa, crimen de lesa humanidad. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/10/07/opinion/019a2pol>
- La impunidad que subsiste en Guerrero viene desde la guerra sucia: Comverdad. (14 de octubre 2014). *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/10/14/politica/008n1pol>
- Los militares iniciaron la agresión en Iguala, acusa el abogado de los padres de Ayotzinapa. (13 de enero de 2015). *Animal Político*. Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/2015/01/asi-fue-el-enfrentamiento-entre-los-familiares-normalistas-y-militares-en-iguala/>
- Méndez, A. (17 de noviembre de 2014). Exigen que a los responsables del caso Iguala se les impute el delito de genocidio. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/11/17/politica/008n1pol>

- “México es una tumba clandestina”, dice Solalinde. (5 de octubre de 2014). *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/10/05/201cmexico-es-una-tumba-clandestina201d-dice-solalinde-4201.html>
- Muerto, un alumno de Ayotzinapa. (27 de septiembre de 2014). *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/09/27/sociedad/035n1soc>
- Navarro Gallegos, C. (30 septiembre de 2014). Ayotzinapa: persecución recurrente. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/09/30/opinion/022a1pol>
- Palabras del procurador Jesús Murillo Karam, durante conferencia sobre desaparecidos de Ayotzinapa (29 de octubre 2014). *La Jornada*. Recuperado de <http://bit.ly/2pTOhZB>
- Pano Alamán, A. (2011). La negación en el discurso político-económico de Zapatero. *Revista General de Derecho Público Comparado*, (8), 1-34.
- Robledo Silvestre, C. (julio, 2015). El laberinto de las sombras: desaparecer en el marco de la guerra contra las drogas. *Estudios Políticos*, (47), 89-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.espo.n47a06>
- Rodríguez Araújo, O. (2 de abril de 2015). Libros, salarios y lectores. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/04/02/opinion/017a1pol>
- Salgado Andrade, E. (julio-diciembre, 2001). La realidad por escrito. Reflexiones en torno al análisis del discurso periodístico. *Comunicación y Sociedad*, (40), 133-168. Recuperado de http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/40_2001/133-168.pdf
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields, and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*. New York: Cornell University.
- Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista Signos*, 39(60), 49-74. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100003>
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2014). *Discourse and Knowledge. A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University.

THE DISAPPEARANCE OF 43 TEACHER-TRAINEES IN MEXICO: AN APPROACH TO CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS IN THE PRESS¹

LA DESAPARICIÓN DE LOS 43 NORMALISTAS EN MÉXICO: UNA APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO EN LA PRENSA

Carolina Robledo-Silvestre^a, Eva Patricia Velásquez-Upegui^{**b}

^a Center for Research and Higher Education in Social Anthropology (CIESAS), Mexico

^b Universidad Autónoma de Querétaro, Mexico

Received: November 9, 2016–Accepted: February 14, 2017–Published online: June 24, 2017

How to quote this article in APA:

Robledo-Silvestre, C. y Velásquez-Upegui, E. P. (July-December, 2017). The disappearance of 43 teacher-trainees in Mexico: An approach to critical discourse analysis in the press. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 353-371. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2199>

Abstract

This article sets out a critical analysis of the press's discourse in covering up the disappearance of forty-three young students in Guerrero (Mexico) in September 2014. For this matter, a corpus of 2,107 journalistic documents, obtained through a three-month follow-up of the *Reforma* and *La Jornada* journals, was examined with the purpose of identifying the discursive strategies used by the press to report this event using the analysis of the lexical frequency and occurrence of noun phrases. Namely, four discursive strategies were identified: denial and neutralization were used to cover up the State's responsibility in the violent events, and

¹ Retrieved from the research study *Violencias y violaciones a Derechos Humanos en el marco de la desaparición forzada de personas en México: marcas simbólicas y materiales del agravio y formas de resistencia de las víctimas en torno al reclamo de derecho* (Violence and Human Rights Violations within the Scope of the Forced Disappearance of People in Mexico: Symbolic Marks and Tort Materials, and Forms of Resistance from the Victims regarding the demand for rights) by Grupo de Investigaciones en Antropología Social y Forense (GIASF) (Social and Forensic Anthropology Research Group), and Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (Center for Research and Higher Studies in Social Anthropology). Starting date: January, 2016. Completion: December, 2017. And from the project *La construcción discursiva en la prensa de los actores sociales en la desaparición de los 43 normalistas en Ayotzinapa* (Press' Discursive Construction of Social Agents regarding the Disappearance of the 43 Teaching-Trainees in Ayotzinapa) (Mexico), financed by the Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) (Program for Professional Teacher Development, for the Superior Type), code 40713554: PTC-333, made by Grupo de Investigación en Análisis del Discurso (GIADI) (Research on Speech Analysis Group). Translated with support by Center for Research and Higher Education in Social Anthropology (CIESAS), translator: Adriana Yazmín González Ramírez. Edited and reviewed by Lic. Tania Stephanie Castañeda Alpizar.

^{*} PhD in Social Sciences with a major in Sociology. Magister on Regional Development. Social Communicator and Journalist. Conacyt Professor assigned as a researcher and teacher for the Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Mailing Address: Juárez 87, Tlalpan Centro, Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14000. E-mail: carolina.robledo@ciesas.edu.mx  <http://orcid.org/0000-0002-8686-8323>

^{**} PhD in Linguistics. Magister in Linguistics. B.A. in Spanish and Audiovisual Communication. Teacher and Researcher for the Universidad Autónoma de Querétaro Language Arts Department. Linguistics PhD Coordinator. Member of the Sistema Nacional de Investigadores (National Researchers System). E-mail: eva.patricia.velasquez@uaq.mx  <http://orcid.org/0000-0001-6779-7331>

historization and validation were used as part of the dissenting discourse. All these strategies are targeted towards the conflict among the lexical fields which give sense to the forced disappearance and the violation of human rights. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Keywords:

Human Rights; Discourse; Press; Violence.

Resumen

En este artículo se propone un análisis crítico del discurso de la prensa en el cubrimiento de la desaparición de cuarenta y tres jóvenes estudiantes en Guerrero (México) en septiembre de 2014. Para ello se explora un corpus de 2.107 documentos periodísticos, obtenido en tres meses de seguimiento a los diarios *Reforma* y *La Jornada*, con el objetivo de identificar las estrategias discursivas utilizadas en la prensa para reportar este suceso, a partir del análisis de la frecuencia léxica y la ocurrencia de frases nominales. En concreto se identifican cuatro estrategias discursivas: la negación y la neutralización, empleadas para ocultar la responsabilidad del Estado en los actos violentos; y la historización y la acreditación, como parte del discurso disidente. Todas estas estrategias están orientadas a la disputa de los campos léxicos que dan sentido a la desaparición forzada y a la violación de los derechos humanos. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Palabras clave:

Derechos humanos; Discurso; Prensa; Violencia.

INTRODUCTION

Studies on discourse analysis of the media have demonstrated that the press focuses on events that are considered relevant to a social group, aside from transmitting a series of opinions and values related to the events and interests of those conveying them. (Van Dijk, 1990). Furthermore, it has been pointed out that the way in which events are linguistically reported reflects and influences the cognitive representation made by the members of a community. Thus, the journalistic discourse can potentially become a means of action for the dominant ideologies and contribute to the inclusion of these ideologies in social cognition.

While we support this idea, we also prove that the press is an ideological dispute field in which the understanding of violent events is at stake. The main goal of this first data review is to acknowledge the discursive strategies used by the National Mexican Press to name the facts and the State's responsibility in reporting the disappearance of Ayotzinapa's 43 students.² The analysis falls within the critical discourse analysis (CDA) framework, which makes it possible to identify the linguistic strategies used in the discourses to maintain social control through the abuse of power or entitlement, and, occasionally, counteract them (Van Dijk, 2009; Fairclough, & Fairclough, 2012).

The set of documents that were analyzed come from two nationwide journals, *Reforma* and *La Jornada*. A total of 2,107 journalistic documents were revised, 796 of which belong to *Reforma*, and 1,311 of which belong to *La Jornada*, over a three-month period since the first release on the disappearance of the teacher-trainees, which was published on September 27, 2014. The selection of the temporary sample has the purpose of highlighting the progressive construction of the discourse regarding the case in the months following its occurrence. While it is a topic that really stood out in the national and international press over several months, and even years (with a decreasing trend after the first year), the goal of this analysis is limited to the first reactions associated with the event.

To study the corpus, the *Atlas Ti* (7th version) qualitative analysis program was used. This program made it possible to choose the most-frequently-used lexical categories to refer to the agents and the facts. Two opposing discursive trends are highlighted in the analysis; on the one hand, the State's discourse, which promotes the denial and neutralization of the facts, and, on the other hand, the social resistance discourse, which is reflected in the historicity of the disappearance phenomenon in Mexico, and the social validation of the people demanding the clarification of the crimes that took place.

² This communication is an analysis that is part of a wider project whose goal is the acknowledgement of the discursive strategies in favor of power and the tampering of news discourse in displaying the social agents involved in the disappearance, along with the facts.

The Context: Ayotzinapa within The “War against Drugs” Framework: Reality and Discourse

On September 26, 2014, in the town of Iguala, State of Guerrero, 43 young students from the “Normal Superior” (Teaching Training College) Raúl Isidro Burgo³ were intercepted by local police officers who started shooting the bus on which they were travelling to a public demonstration. After fiercely and repeatedly shooting them —killing three students and other citizens— the young students were transferred by a light truck to the town of Cocula, where they disappeared after being handed over to the armed group “Guerreros Unidos” (United Warriors)⁴. Among this series of events, there are still unexplained facts and agents that do not seem to have a clear participation, like the Army⁵ and Iguala Guerrero’s Mayor, José Luis Abarca, whose direct accountability has been pointed out by several witnesses.⁶

The official version, presented on November 14 by Attorney General José Murillo Karam, who described it as “the historical truth of the facts”, states that the young students were burned out in a garbage dump on the outskirts of Cocula and their ashes were thrown into the river. Regarding this version, the parents of the missing students have shown their dissent demanding the truth, in accordance with civil organizations, independent expert groups, and the “Comisión Interamericana de Derechos Humanos” (Inter-American Commission of Human Rights), which carried out special protection work for the victims through the GIEI: “Grupo Interdisciplinario de Expertas y Expertos Independientes” (Interdisciplinary Group of Independent Experts), as requested by the Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), to contribute to the investigation of the facts.

The disappearance of Ayotzinapa’s young students served as a launching point for the acknowledgement of a systematic and widespread problem that the victims had reported at least since 2011, as part of the outcome of the so-called “War against Drugs”, promoted in the presidential term of Felipe Calderón Hinojosa in 2006, and followed by the current president of Mexico, Enrique Peña Nieto, for the 2012-2018 term.

In the Iguala events, a series of complex conditions fused together: a criminal group that controlled the territory of several municipalities; civil authorities that were part of the criminal organization’s structure; local police officers who were actually criminals under the command

³ Rural teaching training schools were conceived as a part of an educational overcrowding introduced since the 1920s. The Ayotzinapa Normal school was the study home of Lucio Cabañas and Genaro Vázquez Rojas, leaders of important guerrilla movements.

⁴ Guerreros Unidos is a criminal organization founded in 2008 after the breakup of the “Cartel de los Beltrán Leyva”, following the death of their leader. This organization mainly operates in the states of Guerrero and Morelos, devoting itself to extortion, kidnapping and drug trafficking. For more information about this group, and its involvement in the disappearance of the teacher-trainees see Hernández (2016).

⁵ The parents of the missing students reported through their lawyer that the Army would have started the attack against the students, who could be deprived of their liberty in the 27 Infantry Battalion (“Los militares...”, 2015).

⁶ The General Mexican Republic Attorney’s Office pointed out that Iguala, Guerrero’s mayor, José Luis Abarca, and his wife, María de los Ángeles Pineda, would have been the intellectual authors of the disappearance of the young students, and, moreover, it demonstrated their role as active members of the United Warriors Organization since many years ago. The couple has been arrested for organized crime, and for the crimes that took place in Ayotzinapa (Castillo García, 2014b).

of other offenders; and federal armed forces that participated in a still undefined way during the commitment of the crimes (Hernández, 2016). In spite of the fact that in the Ayotzinapa case—with the help of witnesses and reports presented by independent agencies—it was possible to point out the direct participation of state and city police officers in handing over the young students to the Guerreros Unidos group, the facts are still unclear. The liable parties have been convicted for aggravated kidnapping and qualified homicide, without being able to establish if “the 43 students case is a disappearance strategy enforced as a formal practice before groups that are considered potentially disruptive, or the criminal act of a small group within the political/military system” (Cacho, 2015).

The Social Problem: Disappearance as a Breach, and its Social Representation

The disappearance of people is a catastrophic practice⁷ that places the human condition in an extreme situation (Gatti, 2011) and demands the reassessment of the relationships between the representation and the facts. The missing person is in a liminal state (Turner, 1974) between life and death, against which societies develop meaning fields and practices for interpretation, disclosure, and ritualization, in order to give sense to this extreme situation (Blair, 2004) and restore the relationship between facts and words (Gatti, 2012).

It is important to understand that this social field is built around the discourse, and, therefore, around power conflicts and relationships that limit the recognition of the subjects and facts. Language has the ability to “de-realize” by building discursive strategies to leave out certain aspects of reality and highlight others: “along with the violent experience, a framework to think about it arises –a framework that works both for preventing certain types of questions and historical analyses, and for proving a moral justification for revenge” (Butler, 2006, p. 28). It is the discursive framework in which meanings are woven.

However, as Butler (2009) states, this meaning and recognition frameworks are not irreversible structures: “the framework detaches from itself in order to reproduce itself, and its reproduction becomes the place where a significant political breach is possible.” (Butler, 2009, p.44). It is right in these interstices where political resistance pervades the recognition frameworks and makes

⁷ Gatti (2011) makes a distinction between trauma, event, and catastrophe. For the author, trauma is a deep, but temporary, destabilization; event (recalling Veena Das' proposal) is a deep and intense destabilization which does not last long, while catastrophe is stable instability: the permanent mismatch between things and words, turned into structure in such mismatch.

the existence of denied lives and the pinpointing of claims a public debate, demanding the right to be incorporated in society as legitimate lives, and in the discourse as part of the subjects' representation and acknowledgement field.⁸

The Discursive Problem: Discourse, Power and Social Representation

Ideally, the main quality of the discourse promoted by the press is delivering information. This statement, based on its informative nature, leads, in many cases, to not questioning the truthfulness and objectivity of published content, in such a way that, although the social groups are aware that the press itself is a business, the information published by the press is usually considered to be at the service of the community and objective (Salgado Andrade, 2001). The discourses used by the press show the political or financial set of interests of the owners, and, thus, of the media investors, i.e. the hegemonic groups. These groups build discourses that serve their interests and allow them to maintain the stability of the systems created by them. The journalistic discourse turns out to be a means and an end per se, establishing itself as a social interaction tool for the reproduction of the dominant group's ideologies⁹ and as an action mechanism to create ways of interpreting reality. This set of subjectivities transmitted through the journalistic discourse needs to be unveiled to recognize both the interaction modes and the social problems that result from power and injustice.

For Van Dijk (2014), power lies in having control over the discourses that affect the way society interprets the events, the agents involved, and their actions, which ultimately pose mental representations. By means of tampering, discourses promoting inequality, impunity, and fear are built and shaped as a knowledge and ideology network in the subjects' minds. The types of discursive control can be traced through the use of language or linguistic evidence (Fairclough, & Fairclough, 2012); for example, at the lexical-semantic, syntactic, and pragmatic levels.

⁸ The way in which the Argentinian press addresses the disappearance is an example of how this happens. A series of discursive operations expel and deny the subjects of the hegemonic narrative sustained by the contemporary political-military power. But this discourse is disputed by the families and Human Rights organizations that promote the subject's recognition, contributing to the construction of the collective label "missing" (Escudero Chauvel, 2001).

⁹ As shown below, the press allows the existence of other discourses that are opposed to the dominant discourses and that contribute to the regulation of power relationships without losing the elite's privileges.

METHODOLOGY

The Corpus

A printed format was chosen for the corpus selection due to its importance as a conventional communication means and its historical document nature.¹⁰ On the one hand, *La Jornada* newspaper was chosen. This journal is a political and critical journal created in Mexico City in 1984 through the joint effort of journalists, intellectuals, scholars, politicians, and writers that were unhappy with the monopoly of the information media and control mechanisms of the press held by the political power of the time (Rodríguez Araújo, 2015). As a counterpoint, we chose the *Reforma* journal, which belongs to “Grupo Reforma” (Reforma Group). It is linked to the Junco de la Vega family belonging to the newspaper, magazine, publishing house and telephone service business since 1930 up until now. Both newspapers are well-known in Mexico for their wide distribution and disclosure. However, they differ in the political trend each of them holds; *Reforma* has a centralistic approach and *La Jornada* has a left-wing approach. (Arce Barceló, 2011).

The gathering of data started on September 27, 2014 and ended on November 27, 2014 (three months after news coverage on the events started). The newspapers were fully reviewed and the texts that had as a main topic Ayotzinapa events were drawn from there. They were then scanned and filed. The documents that were retrieved include texts from front pages, publishing houses, opinion columns, and journalistic notes, which were distributed in a moment in time and by each one of the journals as shown in Table 1.

Table 1.

Distribution of the corpus's journalistic texts

Journal / Month	Sept.	Oct.	Nov.	Total
La Jornada	20	601	690	1,311
Reforma	19	456	321	796
Total	39	1.057	1011	2,107

Source: Personally prepared, 2015.

The distribution of the corpus' texts shows an introductory piece of information: the substantial difference between the number of spaces dedicated to the topic by each of the journals. *La Jornada* published approximately twice as many texts on the Ayotzinapa case, compared to the amount

¹⁰ The printed format's selection addresses the interest in the development of further studies that include the graphical and structural aspects of the journal, which are not taken into account in this study.

of texts *Reforma* published over the same period of time. In the first two months following the event, the number of texts remains similar between both journals, but over time, it has a variation tendency. In November, *La Jornada* published twice as many texts on the topic as *Reforma*.

Analytical Path

To begin the journal analysis, five journalistic texts from the first five days of each month were randomly selected in order to build a temporary representative sample that would allow us to identify changes and continuities over the first two months. The purpose was to include the first reports about the events, the research's course, and the allocation of responsibilities. Specifically, two opinion texts, two articles, and one front page, which addressed the victims, the perpetrators, and the events, were chosen in order to produce a list of keywords to identify them. These three categories made it possible to define the way in which the relationships between the participants and their actions are represented. Plus, from the CDA perspective, they contribute to the recognition of the interaction strategies among the agents in the construction of a polarized discourse that favors the political power (Van Dijk, 2006), or the presence of dissident discourses.

The Ayotzinapa hermeneutical unit was then created in the program Atlas Ti. All of the documents were kept in PDF format and classified in six groups, three for each publication journal. The words or denominations identified were entered in the program as codes and they were classified in three groups according to the agents and events: facts (103 codes), victims (66 codes), and victimizers (53 codes).¹¹ Using the *autocoding* tool, the program was commanded to identify each of the codes as exact words in all the primary document groups. A report (*output*) of the frequencies (grounds) of each code was then requested in an Excel table format by month and journal. Once the higher and lower-frequency codes in each group were identified, those that were more relevant to the purpose of the research were selected. Then, using the *autocoding* tool, the program was asked to provide full sentences for each of the codes in all the primary documents in order to carry out an analysis of the words in their enunciative context.

¹¹ We chose these categories with the purpose of understanding the social representation of the agents that make up the traditional criminal dyad: victims and victimizers, with the understanding that their identity is the result of a building process that is also present in the discourse of the press. On the other hand, we are interested in learning the forms that the criminal events enunciation attains, knowing that the words used to name it have significant political strength, since they remark different degrees of liability and severity. In this article, we make reference solely to the facts.

RESULTS

What happened in Ayotzinapa? The Facts

The review of the corpus, with the help of the Atlas Ti program, provided a list of keywords that refer to two aspects of what happened (what we call “the facts”) in Ayotzinapa on September 26: (1) the violent acts, and (2) the context’s conditions. Regarding the violent acts, words related to the actions taken against the students (*homicide, aggravated kidnapping, deprivation of life, among others*) were identified, emphasizing the difference among crimes, human rights violations, and plain language related to the events without using a formal legal language (*rave, incident, shooting, abduction and murder*). Regarding the context of the event, words referring to their interpretation, as well as the social and political conditions that begin to make up the narrative of the event (*violence, corruption, impunity, secret pits*) were found. Overall, these findings make it possible to see that discourse plays several roles in terms of the conflict that are related to the meaning of the facts and the agents’ participation. On the one hand there is a tendency to naturalize the actions taken by the State through *denial*¹², or the State’s failure to allocate political liability for the assault on the students, inasmuch as it is built as part of law enforcement’s defense against the assault on the students, and neutralization as a way to revoke or reduce the effects of the State’s actions.

On the other hand, in the journalistic field we have the dissident voices that fight for room in the media as a result of national and international peer pressure, which is displayed through the *historization* shown in the location where the event took place as part of a chain of systemic violence that has been present in Mexico over the last years, and through *validation*, such as the testimonials from victims, opinion makers, and activists, which legitimize the State’s call regarding the victims’ claims against the assault and its intention to silence them.

Denial

The first news on the topic and the official positions posed by the press around the events exemplify a denial discourse, which aims to deliberately disguise and obscure reality (Pano Alamán, 2011). The news published by *La Jornada* the day following the events is titled “Muerto, un alumno de Ayotzinapa” (“One student from Ayotzinapa dead”). Its main source is Iguala’s Mayor, who states that “there were no casualties, and the teaching-trainees’ presence was an

¹² The strategies described are coined by the authors from news material.

incitement for the action led at 8 p.m. by his wife María de los Ángeles Pineda Villa” (“Muerto, un alumno...”, 2014). On the other hand, *Reforma* describes the event as a “shooting” in which the students and a group of football players were riddled: “Desatan violencia: matan a 6 en Iguala” (Violence unleashed: 6 killed in Iguala) (Desatan violencia..., September 28, 2014). The news quotes the words of the Attorney General of Guerrero, who explains the event as a result of the students’ incitement: “District Attorney Iñaki Blanco reported in a press conference that, on Friday at 9:30 p.m., a group of teacher-trainees seized three buses from the bus station for the purpose of taking them to their educational institution” (“Desatan violencia...”, 2014). From this perspective, the students are presented as the parties responsible for triggering the violent episodes, and the assault they underwent is concealed. According to Van Dijk (2009, p. 363), blaming the victim is one of the ways in which the dominant group discursively influences the mental models of the receiving party, i.e. reallocating liability for the event in support of their personal interests. The first narratives of the event match in suggesting an attack committed by police officers and “armed men”, in response to the “seizure” of the buses by the students. Later on, on October 5, *La Jornada* gives another official explanation which states that the assault was a result of the “trouble caused by the bus seizures and financial damage to businesses involved in money laundering from drug trafficking” (Castillo García, 2014a).

The denial strategy is subsequently disputed by the dissident voices that begin clarifying the facts. However, as months go by, political power insists on stating “the historical truth” in which the liability of federal authorities is not specified, and a biased version about the possible destiny of the students is sustained (“Palabras del procurador...”, 2014) (Attorney’s Words...), an interpretation which, after a few months, begins to also be debated by the scientific discourse and the intervention of international organizations.¹³

Neutralization

The discourse found in the corpus features ways of diminishing or revoking the effect of the State’s crimes using lexical fields that link the events to criminal violence, as shown on Table 2. Neutralization, as Arroyo Juárez (2002) states, happens when the official version of the events sustaining that “it did not happen” is challenged by reality:

When the media, human rights organizations, and victims demonstrate that it is actually happening (“here lie the graves, see the pictures, here are the autopsy reports”) it has to be said that what happened was not what it looks like but rather something completely different (Arroyo Juárez, 2002, p. 481).

¹³ According to the official version, the students were burned down to ashes in Cocula’s garbage dump. This statement has been condemned by different independent reports that describe it as fake.

Table 2.

Words that describe the violent acts

Keywords	La Jornada				Reforma				Total
	Sept.	Oct.	Nov.	Total LJ	Sept.	Oct.	Nov.	Total R	
Kidnapping	2	46	49	97	2	49	22	73	170
Homicide	9	57	77	143	5	37	7	49	192
Assault	25	112	82	219	7	33	18	58	277
Offense	4	89	161	254	3	45	16	64	318
Murder	12	199	90	301	0	58	17	75	376

Source: Personally prepared, 2015

The criminal violence discourse –which overlooks the State’s liability– overlaps the human rights narrative, which ends up being marginalized in spite of the power of the social protest and the widespread outrage. In this sense, it is interesting to see that the noun phrase (NP) “forced disappearance”¹⁴ –which directly refers to a crime committed by state officers– does not appear among the 10 most frequent ways to name the events, taking the 11th position, just below torture, kidnapping, homicide, assault, offense, and murder, which refer to an ordinary criminal framework. Overall, forced disappearance was enunciated 95 times, mostly by *La Jornada*, with 74 cases. Forced disappearances can only be executed by state officers, so their lexical use matches a designation of the victimizer, while the words that refer to ordinary crimes provide enough fuzziness to avoid pointing out direct responsibilities.

Table 3.

Usage frequency of the “forced disappearance” and “crimes against humanity”

noun phrases

Forced disappearance	Sept.	Oct.	Nov.	Total	Crimes against humanity	Sept.	Oct.	Nov.	Total
<i>La Jornada</i>	2	36	36	74	<i>La Jornada</i>	0	31	11	42
<i>Reforma</i>	0	17	4	21	<i>Reforma</i>	0	2	1	3

Source: Personally prepared, 2015

As shown on Table 3, aspects such as time and publication journal are decisive in how often this NP is enunciated. Over the first three days following the event, the “forced disappearance” NP was used only twice in the journal *La Jornada*, while in *Reforma* it was not used at all. Its use substantially increased in October, which could reflect the dispute on establishing lexical fields in order to name the events. Moreover, the different usage frequencies in one journal or another allow us to identify different attitudes towards the interpretation of the event: in *La Jornada*’s corpus, it is more common to see not only this NP, but other phrases linked to it as well. Although its incidence is still low in relation to the use of other terms, in this journal of judgmental nature, “forced disappearance” is quoted three times more than in *Reforma*.

¹⁴ In the international conventions framework, forced disappearance is considered a person’s confinement by State officers, groups or individuals that act with their support, followed by the denial to recognize such confinement or its fate, with the purpose of seizing it from protection by the law.

The first time the “forced disappearance” NP appears in the corpus is on September 30 in *La Jornada*’s front page, with the subheading “Hay elementos para fincar el delito de desaparición forzada, manifiesta” (It is stated that “There are elements to underpin the forced disappearance crime”), which comes from the main title “Acusa la PGJE de homicidio calificado a 22 policías de Iguala” (“The State Attorney General’s Office [PGJE] Accuses 22 Iguala Police Officers of Attempted Murder”) (“Acusa la PGJE...”, 2014)]. Another way of counteracting the liability is replacing the “forced disappearance” NP with words or phrases like “kidnapping”, “unlawful confinement” or “disappearance”, or calling the “missing-detainees” “absent”, “unfound”, “missing”, or “kidnapped” (Gatti, 2008). In one of its main titles from October 19, *Reforma* stated “Acumula sexenio 8 mil no localizados” (“8 Thousand Missing in Six Years”) (2014), making reference to the amount of people who have disappeared in Mexico over the last six years.

One of the most common words used to describe Guerrero’s events is “kidnapping”. It is used both in the news and in publishing houses, as well as in verbatim testimonials of agents involved. This term commonly appears along with words like “disappearance” or “disappearing”, leading to the creation of some sort of reference framework that does not distinguish between the formal meanings of each of the terms that refer to different types of violence, and, most of all, that set differentiated responsibilities. While the term “disappearance” is used in reference to the testimonials of citizens and activists, other terms like “kidnapping” and “homicide” refer to the official version and the ordinary journalistic language (See Table 4). Similarly, in this complex network of meanings, “kidnapping” is used both for naming the action of the students who seized the buses and the event that made the students disappear, proving the severity of the events with the intention of minimizing the nature of the missing students as victims.

Table 4.

Words that describe the context of the event

Keywords	La Jornada				Reforma			Total	
	Sept.	Oct.	Nov.	Total LJ	Sept.	Oct.	Nov.	Total R	
Repression	6	64	104	174	0	9	8	17	191
Corruption	1	47	125	173	0	39	22	61	234
Impunity	2	144	137	283	0	47	19	66	349
Secret pits	1	260	116	377	0	128	32	160	537
Violence	15	251	377	643	11	126	85	222	865

Source: Personally prepared, 2015.

The use of terminology associated with criminal violence could be expressing two simultaneous phenomena: on the one hand, the substantiation of a lexicon related to racketeering, which has been strongly established over the last years in Mexico in the “War against Drugs” framework to

name new conflicts. On the other hand, the low penetration of the Human Rights discourse in the language used by the national press, which matches its merely diplomatic and legal use —a monopoly of certain elites that use this narrative for their own interests (Arroyo Juárez, 2002).

Historization

The journalistic discourse, aside from describing the event and presenting different versions of it, gives the facts a historical nature. In other words, it creates context comprehension frameworks by referring to their praxis in a specific time and space.¹⁵ Within the scope of giving the disappearance of the students a historical nature, at least two different situations take place. On the one hand, a field of conflicts related to the so-called war against drugs and the “unclear” violence of undefined agents disputing economic interests is described (Robledo Silvestre, 2015). In this field of meanings, the State appears to be corrupt, incompetent, and involved in racketeering. On the other hand, mostly from the dissident voices, a historical continuity among the students’ disappearance, the previous forms of political repression, and the elimination of the internal enemy is marked making reference to the systematic and pervasive nature of this crime in Mexico.

The term “violence”, commonly used in the journalistic discourse, turns out to be inaccurate in expressing the specific conflicts to which the phenomenon of the forced disappearance of people pertains.¹⁶ On one side, impunity sets a framework of the State’s responsibilities and eventually becomes more important as a condition associated with the forced disappearance of the young students and with other disappearance cases in Mexico. Another aspect of the context that commonly appears is the discovery of secret pits in the place where the events took place, which begins to set a comprehension field regarding the systematic and pervasive nature of this crime: “México es una tumba clandestina” (“Mexico is a secret grave”) (2014).

On the other hand, opinion columns, especially from *La Jornada*, relate the event to the “recurrent pursuit” of the students (Navarro Gallegos, 2014) and call it a “crime against humanity” (Hernández Navarro, 2014). On this matter, the report presented by the Comisión de la Verdad de Guerrero (Truth Commission of Guerrero) on October 5, 2014 made it possible to broaden the debate and lay the foundations for a historization process as to what happened to the students (“La impunidad...”, 2014). Ayotzinapa is described as an event that follows the systematic violation of human rights which started in the 70’s. Since then, a field of possibilities to give sense to the current violence in Mexico has been opened (“La impunidad...”, 2014).

¹⁵ According to Ellacuría (2012), historization in the Human Rights field happens through the analysis of real conditions, without which the intentional purposes and the introduction of time dimensions are not able to exist, in order to quantify and verify when ideal proclamations can become facts, or at least reach an acceptable degree of achievement.

¹⁶ Unlike earlier times (especially in the 70’s) in which words related to State violence were used more often, like “repression” and “dirty war”, among others, regarding the forced disappearance of people.

Validation

Due to the denial and neutralization effect imposed on the discourse, the dissident voices promote some kind of “validation”, which involves making what they consider a reality conceivable and proving its certainty. In this case, it involves validating the victimization and the violation of human rights that took place. During the validation process, words that refer to the designation of responsibilities, such as “forced disappearance”, “State crime”, or “human rights violations”, appear to be critical.

Family members of the 43 young students missing since September 26 warned the president of the Federal Attorney General’s Office (PGR), Jesús Murillo Karam, of turning to the *writ of amparo* before the Mexican courts if he did not indict all those who have been arrested because of their involvement in the Iguala case, for the forced-disappearance-of-people and genocide crimes (Méndez, 2014).

Aside from the statements of activists, opinion leaders, victims, and civil organization representatives, the press renders releases emitted by public and private educational institutions, political parties, scholar groups, unions, and others that express their opinion on the events. These releases broaden the interpretation field pointing out liabilities and naming the events in the human rights area. For this matter, the press links perlocutionary acts in which it pinpoints the agents and recognizes the State, the dissident voices, and the journalistic media as independent entities, since up until now the State and the press seemed to be working as one (Fairclough, & Fairclough, 2012).¹⁷

These institutional approaches are set up against concealment strategies such as the neutralization and denial of the events that end up “de-realizing” the crimes committed. Arroyo Juárez states that “in order for a crime to be punished, the participation of a third party is required” (2002, p. 483). In this case, the third party is the public opinion, and the organized society, which acts as a witness, empathizes with the victim and is resistant to the denial and neutralization discourses.

¹⁷ In the journalistic texts of the first 15 days following the events, the presence of dissident voices is almost nonexistent.

DISCUSSION

The analysis on the representation of the facts in the press's concealing of the case of the 43 students that disappeared in Ayotzinapa makes it possible to recognize two discursive strategies geared towards hiding the reality: denial and neutralization. As mentioned in the theoretical section, the press acts as a mechanism for reproducing forms of power, from which it attempts to provide frameworks for the interpretation of reality. In this specific position, the journalistic discourse reproduces dominant ideologies that link violence to a framework of ordinary crimes, neutralizing the practice of serious human rights violations and denying the liability of the government agents, as well as the victim's legitimacy.

The linguistic evidence of the analyzed journalistic discourse illustrates these ways of reproducing dominant ideologies, which aim to confuse and support impunity while making it possible to recognize breaches in these frameworks used to express the truth.

Despite the power of this hegemonic discourse, social resistances have positioned a visible discourse in the historization and validation, in support of human rights and the pursuit of social justice, which is formalized in a privileged way through quotes and references to direct discourses of witnesses and experts that validate the occurrence of violations and the existence of the victims. In this sense, it is clear that linguistic applications activate certain contexts that make it possible to relate the students' disappearance to two different discourses. On the one hand, as a collateral effect inside the State's security policies; according to Van Dijk (2009), as a way of legitimating power; and, on the other hand, as one of the cases of human rights violation and crimes against humanity in the country.

The strength and social position of the first discourse is unquestionable every time justice is still not rendered and reliable answers about the destiny of the missing students are not provided. However, the importance of public opinion and civil society's actions to disprove and reveal the official discourse, for the purpose of denying and neutralizing the events, is clear. Without the participation of analysts, scholars, victims, activists, and society in general in the debate, the case of Ayotzinapa would have gone unnoticed, as many other cases, and the discourse built around it would have hardly broadened the victim and liability acknowledgement frameworks.

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors appreciate the participation of Susana Garrido and Elsa Gómez, who scanned and classified the journalistic documents, and helped analyzing them through the Atlas Ti software.

CONFLICT OF INTERESTS

The authors deny the existence of conflicts of interest with any type of institution or commercial association.

REFERENCES

- Acumula sexenio 8 mil no localizados. (October 19, 2014.). *Reforma*. Retrieved from <http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?id=370448&urlredirect=http://www.reforma.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=370448>
- Acusa la PGJE de homicidio calificado a 22 policías en Iguala. (September 30, 2014). *La Jornada*. Retrieved from <http://www.jornada.unam.mx/2014/09/30/politica/003n1pol>
- Arce Barceló, M. E. (2011). Un análisis del periódico mexicano *La Jornada*. Un modelo de comunicación alternativa en la era de la globalización (Doctoral Thesis). Universidad de Murcia, Murcia. Retrieved from <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96869/TMEAB.pdf;jsessionid=7AB333CE4E50FE28DFA1AACB1012FDB9?sequence=1>
- Arroyo Juárez, M. (2002). Derechos Humanos y criminología: un vínculo ignorado. *Economía, Sociedad y Territorio*, 3(11), 471-487. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11101105>
- Blair, E. (2004). Mucha sangre y punto sentido: la masacre. Por un análisis antropológico de la violencia. *Boletín de Antropología*, 18(35), 165-184. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/557/55703508.pdf>

- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2009). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.
- Cacho, L. (May 24, 2015). Los secretos de Ayotzinapa. *Vanguardia*. Retrieved from <http://www.vanguardia.com.mx/columnas-lossecretosdeayotzinapa-2326649.html>
- Castillo García, G. (October 5, 2014a). Molestia por daños a comercios donde se lava dinero, una de las hipótesis del ataque. *La Jornada*. Retrieved from <http://www.jornada.unam.mx/2014/10/05/politica/003n2pol>
- Castillo García, G. (November 6, 2014b). Abarca, preso por homicidio y nexos con Guerreros Unidos. *La Jornada*. Retrieved from <http://www.jornada.unam.mx/2014/11/06/politica/002n1pol>
- Desatan violencia: matan a 6 en Iguala. (September 28, 2014). *Reforma*. Retrieved from <http://reforma.vlex.com.mx/vid/desatan-violencia-matan-iguala-535174870>
- Ellacuría, I. (2012). Historización de los derechos humanos en los países subdesarrollados y oprimidos. En J. A. Senent de Frutos (Ed.), *La lucha por la Justicia. Selección de textos en Ignacio Ellacuría (1969-1989)* (pp. 365-376). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Escudero Chauvel, L. (November, 2001). Desaparecidos, pasiones e identidades discursivas en la prensa argentina (1976-1983). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (17), 541-558. Retrieved from http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042001000200032&lng=es&tlng=es.
- Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012). *Political Discourse Analysis. A Method for Advanced Students*. London: Routledge.
- Gatti, G. (2008). *El detenido-desaparecido: narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Montevideo: Trilce.
- Gatti, G. (July-December, 2011). El lenguaje de las víctimas: silencios (ruidosos) y parodias (serias) para hablar (sin hacerlo) de la desaparición forzada de personas. *Universitas Humanística*, (72), 89-109. Retrieved from <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/viewFile/2148/1391>
- Gatti, G. (July, 2012). Imposing identity against social catastrophes. The strategies of (Re)generation of meaning of the Abuelas de Plaza de Mayo (Argentina). *Bulletin of Latin America Research*, 31(3), 352-365. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1470-9856.2011.00657.x>

- Hernández, A. (2016). *La verdadera noche de Iguala. La historia que el gobierno trató de ocultar*. Mexico: Grijalbo.
- Hernández Navarro, L. (October 7, 2014). Ayotzinapa, crimen de lesa humanidad. *La Jornada*. Retrieved from <http://www.jornada.unam.mx/2014/10/07/opinion/019a2pol>
- La impunidad que subsiste en Guerrero viene desde la *guerra sucia*: Comverdad. (October 14, 2014). *La Jornada*. Retrieved from <http://www.jornada.unam.mx/2014/10/14/politica/008n1pol>
- Los militares iniciaron la agresión en Iguala, acusa el abogado de los padres de Ayotzinapa. (January 13, 2015). *Animal Político*. Retrieved from <http://www.animalpolitico.com/2015/01/asi-fue-el-enfrentamiento-entre-los-familiares-normalistas-y-militares-en-iguala/>
- Méndez, A. (November 17, 2014). Exigen que a los responsables del caso Iguala se les impute el delito de genocidio. *La Jornada*. Retrieved from <http://www.jornada.unam.mx/2014/11/17/politica/008n1pol>
- “México es una tumba clandestina”, dice Solalinde. (October 5, 2014). *La Jornada*. Retrieved from <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/10/05/201cmexico-es-una-tumba-clandestina201d-dice-solalinde-4201.html>
- Muerto, un alumno de Ayotzinapa. (September 27, 2014). *La Jornada*. Retrieved from <http://www.jornada.unam.mx/2014/09/27/sociedad/035n1soc>
- Navarro Gallegos, C. (September 30, 2014). Ayotzinapa: persecución recurrente. *La Jornada*. Retrieved from <http://www.jornada.unam.mx/2014/09/30/opinion/022a1pol>
- Palabras del procurador Jesús Murillo Karam, durante conferencia sobre desaparecidos de Ayotzinapa (October 29, 2014). *La Jornada*. Retrieved from <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/07/intervencion-del-procurador-de-la-republica-jesus-murillo-karam-durante-la-conferencia-de-prensa-para-exponer-el-caso-de-los-estudiantes-de-ayotzinapa-4374.html>
- Pano Alamán, A. (2011). La negación en el discurso político-económico de Zapatero. *Revista General de Derecho Público Comparado*, (8), 1-34.
- Robledo Silvestre, C. (July, 2015). El laberinto de las sombras: desaparecer en el marco de la guerra contra las drogas. *Estudios Políticos*, (47), 89-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.espo.n47a06>

- Rodríguez Araújo, O. (April 2, 2015). Libros, salarios y lectores. *La Jornada*. Retrieved from <http://www.jornada.unam.mx/2015/04/02/opinion/017a1pol>
- Salgado Andrade, E. (July-December, 2001). La realidad por escrito. Reflexiones en torno al análisis del discurso periodístico. *Comunicación y Sociedad*, (40), 133-168. Retrieved from http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/40_2001/133-168.pdf
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields, and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*. New York: Cornell University.
- Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista Signos*, 39(60), 49-74. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100003>
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2014). *Discourse and Knowledge. A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University.

NIVELES DE EMPATÍA Y ÉTICA PROFESIONAL EN CANDIDATOS A SUBESPECIALIDAD MÉDICA¹

LEVELS OF EMPATHY AND PROFESSIONAL ETHICS IN CANDIDATES TO MEDICAL GRADUATE SCHOOL

José Luis Jiménez-López*, Jesús Arenas-Osuna**, Ulises Ángeles-Garay***

Hospital de Especialidades "Dr. Antonio Fraga Mouret", Centro Médico Nacional La Raza, México

Recibido: 26 de mayo de 2016–Aceptado: 1° de noviembre de 2016–Publicado en línea: 24 de junio de 2017

Forma de citar este artículo en APA:

Jiménez-López, J. L., Arenas-Osuna, J. y Ángeles-Garay, U. (julio-diciembre, 2017). Niveles de empatía y ética profesional en candidatos a subespecialidad médica. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 372-387. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1970>

Resumen

La percepción actual de una atención médica deshumanizada y de baja calidad ha cuestionado la capacidad empática y ética de los profesionales de la salud. Las investigaciones en este campo reportan fluctuaciones en estos atributos a lo largo de la formación de los médicos. **Objetivo:** explorar los niveles globales de empatía y ética profesional, así como los niveles de cada componente de ambos atributos, en una muestra de candidatos a subespecialidad médica. **Metodología:** Se incluyeron 65 residentes que solicitaron cursar subespecialidad en una unidad médica de alta especialidad. Como parte del proceso de solicitud, respondieron el *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva* y la *Escala de Actitudes Éticas Profesionales*. **Resultados:** Las puntuaciones promedio de la muestra calificaron como media en empatía y como óptimas en ética profesional. La comparación por género, especialidad y competencias mostró menor empatía afectiva y mejor competencia ética en las mujeres; mayor empatía cognitiva en subespecialidades quirúrgicas; y ausencia de correlación entre las dos variables en general, y en particular por competencia. **Conclusiones:** Se resalta la importancia de medir las competencias particulares de cada atributo dado que la variación en competencias

¹ Artículo de resultado de la investigación *Niveles de empatía y ética profesional en candidatos a subespecialidad médica del Hospital de Especialidades Centro Médico La Raza*, realizada como parte de las actividades de la Clínica de Salud Mental para Médicos Residentes que se presentó en el pasado número de esta revista (pp. 227-241). La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a José Luis Jiménez López, Seris y Zaachila S/N Col. La Raza, Del. Azcapotzalco, México, D. F., C. P. 02990.

* Médico cirujano. Especialista en Psiquiatría. Jefe de Departamento Clínico en el Departamento de Psiquiatría y Psicología, Hospital de Especialidades "Dr. Antonio Fraga Mouret", Centro Médico Nacional La Raza. Correo electrónico: jose.jimenezl@imss.gob.mx <http://orcid.org/0000-0002-9653-6541>

** Médico Cirujano. Magíster en Administración de Instituciones de Salud. Jefe de la División de Educación en Salud, Hospital de Especialidades "Dr. Antonio Fraga Mouret", Centro Médico Nacional La Raza. Correo electrónico: jesus.arenas@imss.gob.mx <http://orcid.org/0000-0003-3200-8069>

*** Médico. Especialista en Epidemiología. Jefe de la División de Epidemiología, Hospital de Especialidades "Dr. Antonio Fraga Mouret", Centro Médico Nacional La Raza. Correo electrónico: ulises.angeles@imss.gob.mx <http://orcid.org/0000-0002-4338-7669>

específicas repercute en diferentes aspectos de la formación del médico, como la elección de especialidad, la selección de candidatos, la elaboración de programas académicos y el adecuado aprendizaje sobre la construcción de una efectiva relación médico-paciente. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Palabras clave:

Comprensión; Cognición; Afecto; Ética médica; Estudiante de posgrado; Selección de estudiantes.

Abstract

The current perception of a dehumanized medical attention and its low quality has questioned the empathic capacity and ethics of the health professionals. The research in this field reports variations in this attributes along the doctors' education. **Objective:** to explore the global levels of empathy and professional ethics, as well as the levels of each component of both attributes in a sample of applicants to a medical graduate program. **Methodology:** 65 residents that applied for graduation studies in a very specialized medical unit were included. As part of the application process, they answered the *Cognitive and Affective Empathy Test* and the *Professional Ethical Attitudes Scale*. **Results:** The average scores of the sample got Average in empathy and Optimal in professional ethics. The comparison by gender, specialty and competences showed less affective and better ethical competence in women, more cognitive empathy in surgical specialties, and in general an absence of correlation between the two variables and specifically by competence. **Conclusions:** The importance of measuring the specific competences of each attribute is highlighted given that the variation in specific competences impact in different aspects the doctor's education, as the specialty choice, the student selection, the development of academic programs and the adequate learning about the construction of an effective relation doctor-patient. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Keywords:

Comprehension; Cognition; Affection; Medical ethics; Graduate student, Student selection.

INTRODUCCIÓN

Los avances médico-tecnológicos de la segunda mitad del siglo XX han puesto a prueba la capacidad empática y ética de los profesionales de la salud, debido a la tendencia a ejercer una medicina deshumanizada y con mayor riesgo para la comisión de errores médicos (D'Empaire, 2010; García Vigil, García Mangas, Ocampo Martínez y Martínez González, 2011). Esta situación ha motivado el estudio de la empatía y la ética en el personal médico (formado y en formación) y su repercusión en el cuidado de la salud.

Aunque existe consenso en el efecto positivo de la empatía en la relación médico-paciente, no existe una definición y medición del todo satisfactoria. Sin embargo, se acepta que involucra un componente cognitivo y otro afectivo: el cognitivo permite la comprensión de las experiencias y sentimientos de la otra persona y la capacidad para ver el mundo desde su perspectiva; el afectivo involucra la capacidad para compartir las experiencias y sentimientos de la otra persona (Hojat, Gonnella, Nasca, et al., 2002). El componente afectivo de la empatía es importante en la relación médico-paciente, pero favorece la realización de procedimientos diagnósticos y terapéuticos innecesarios, si la conducta depende en mayor parte de este componente (Hojat, Spandorfer, Louis, & Gonnella, 2011). Hojat, Gonnella, Mangione, et al. (2002) consideran que los dos componentes no pueden funcionar independientemente y que un *distanciamiento afectivo* es necesario para mantener la objetividad diagnóstica y terapéutica.

Se han identificado cambios en la capacidad empática de los médicos a lo largo de su formación. En una revisión sistemática llevada a cabo por investigadores alemanes, que incluyó estudios en su mayoría de los Estados Unidos de Norteamérica, se concluye que la empatía disminuye durante el proceso de formación, tanto en el nivel de pregrado como en el de posgrado (Neumann et al., 2011); el estudio de Esquerda, Yuguero, Viñas y Pifarré (2016) en una facultad de medicina en España reporta incremento de la empatía conforme avanza el grado de estudios; y Delgado-Bolton, San-Martín, Alcorta-Garza y Vivanco (2016) encontraron fluctuaciones durante la residencia médica con puntuaciones más bajas al inicio del tercer año.

La ética en el quehacer cotidiano del médico se ha medido de diferentes maneras, como identidad, cultura o actitud médica (Hafferty, & Franks, 1994) y, dependiendo de la finalidad de la investigación, incluye diferentes aspectos como el social, comunicacional, técnico, cognitivo, entre otros. Los estudios en médicos en formación de México resaltan la importancia de las competencias socio-afectivas, comunicacionales y éticas propiamente dichas (Sánchez-González, Cacho-Salazar, Hernández-Gamboa, Campos-Castolo y Tena-Tamayo, 2007; Gallardo Candelas, Vizuet Ortega y Loria Castellanos, 2012); que al igual que la empatía, reportan variaciones a lo largo de la formación.

A pesar de que se ha reconocido la conexión entre empatía y ética en el contexto del cuidado de la salud (Nadelson, 1993; Hafferty, & Franks, 1994), no suelen medirse ambas condiciones ni su correlación.

El objetivo primario de esta investigación fue explorar los niveles de empatía y ética profesional y su correlación, en residentes candidatos a subespecialidad médica; el objetivo secundario fue conocer si existen diferencias en estas variables entre los candidatos seleccionados y los no seleccionados para cursar la subespecialidad en una unidad médica de alta especialidad.

METODOLOGÍA

El presente es un estudio transversal que incluyó a los médicos residentes que iniciaron el proceso de selección para cursar una subespecialidad médica en la Unidad Médica de Alta Especialidad (UMAE) Hospital de Especialidades “Dr. Antonio Fraga Mouret”, Centro Médico Nacional La Raza, del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Antes de la entrevista con los titulares de los cursos, los residentes respondieron el *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva* (TECA) y la *Escala de Actitudes Éticas Profesionales* (EAEP) como parte del proceso de solicitud, sin que los resultados fueran conocidos por los entrevistadores, para evitar que influyeran en su decisión final.

Se eligió el TECA porque es un instrumento que contempla los componentes cognitivo y afectivo de la empatía evaluando cuatro dimensiones distintas, pero relacionadas entre sí. Además de proporcionar una calificación global, se pueden obtener calificaciones específicas para cada dimensión. También es útil para conocer el nivel de empatía en la población general y en grupos específicos, al establecer puntos de corte diferentes (López Pérez, Fernández Pinto y Abad García, 2008). Las escalas que incluye son las siguientes:

- ▶ Componente cognitivo
 - Adopción de perspectivas: capacidad intelectual o imaginativa de ponerse uno mismo en el lugar de otra persona.
 - Comprensión emocional: capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de los otros.

- ▶ Componente afectivo
 - Estrés empático: capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona.
 - Alegría empática: capacidad de compartir las emociones positivas de otra persona.

A la persona evaluada se le pide que valore en una escala de 5 puntos –(1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) neutro, (4) de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo– el grado en que se identifica con las frases que se le presentan.

Proporciona puntuaciones percentiles y puntuaciones transformadas T; las segundas se utilizaron en este estudio por permitir un análisis que requiere de operaciones aritméticas. La significación de las puntuaciones es la siguiente:

- ▶ 34 o inferior = extremadamente baja.
- ▶ 35 a 44 = baja.
- ▶ 45 a 55 = media.
- ▶ 56 a 65 = alta.
- ▶ 66 o superior = extremadamente alta.

La EAEP fue construida con una muestra de estudiantes de posgrado (Hirsch Adler, 2005), lo que la convierte en la más adecuada para el presente trabajo. Está formada por 55 proposiciones que se refieren a cuatro competencias: cognitivas (conocimiento, formación, preparación y competencia profesional; formación continua; innovación y superación; y conocimiento y habilidades técnicas), sociales (compañerismo y relaciones; comunicación; saber trabajar en equipo; y ser trabajador), éticas (responsabilidad; honestidad; ética profesional y personal; actuar con la idea de prestar un servicio a la sociedad; respeto; y actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales) y afectivo-emocionales (identificación con la profesión y capacidad emocional). A la persona evaluada se le pide que, respecto a cada una de las proposiciones, elija una de cinco posibles categorías de respuesta: “de acuerdo”, “parcialmente de acuerdo”, “ni a favor ni en contra”, “parcialmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”. Con la finalidad de poder realizar un análisis cuantitativo de los datos, se asignó un valor de 1 hasta 5 para cada opción de respuesta, siendo 5 la de mejor actitud, 1 la peor y 3 una actitud neutra. Los valores 4 y 5 se etiquetaron como óptimos y los 1 y 2 como sub-óptimos. Se consideró calificación óptima global y óptima en cada competencia cuando la respuesta elegida tenía un valor de, cuando menos, igual a 4 en cada una de las proposiciones. A continuación, se presentan los puntajes mínimos para obtener una calificación óptima.

- ▶ Competencias.
 - Cognitivas: 52.
 - Sociales: 36.
 - Éticas: 92.
 - Afectivo-emocionales: 40.
 - Total: 220.

Los datos se organizaron por distribución de frecuencias y medidas de tendencia central; los datos continuos se compararon con *t* de *student* o análisis de varianza y los ordinales con chi cuadrado o prueba exacta de Fisher; también se efectuó análisis de correlación entre las dos pruebas. Se utilizó el programa estadístico SPSS 21.

RESULTADOS

Se evaluaron 65 candidatos a subespecialidad médica, la mayoría de género masculino, con edad promedio de 27,7 años (Tabla 1).

Tabla 1

Género y edad de candidatos a subespecialidad médica

Subespecialidad	Género (N°)		Edad (Media)	Total
	Femenino	Masculino		
Urología	1	6	27,1	7
Cardiología		1	26	1
Endocrinología	1		28	1
Neurocirugía		5	26,2	5
Cirugía de colon y recto	3	8	29,2	11
Cirugía plástica/reconstructiva	3	7	27	10
Angiología	4	5	28,3	9
Medicina crítica	3	5	30,5	8
Alergia/inmunología	3	1	29,5	4
Nefrología	1	7	27,6	8
Neurología		1	26	1
Total	19	46	27,76	65

Fuente: elaboración propia

El puntaje promedio global y para cada competencia en la EAEP califica como óptimo, y en el TECA como media. Al comparar los valores por género, en la EAEP las mujeres obtienen un puntaje mayor que los hombres en competencias éticas (106,1 vs 100,2, $p = 0,03$); y en el TECA las mujeres califican con empatía global baja a expensas de estrés empático y alegría empática: 43,2 vs 52,3; 40,4 vs 51 y 44,9 vs 48,1, respectivamente, $p < 0,05$ (Tabla 2).

Tabla 2

Comparación por sexo de los puntajes globales y por apartado de las escalas

Género	Femenino		Masculino		Total		*p
	M	DE	M	DE	M	DE	
EAEP							
CC	57,2	3,9	56,0	4,6	56,3	4,4	0,31
CS	36,7	5,5	36,3	7,0	36,4	6,6	0,82
CE	106,1	6,0	100,2	11,2	101,9	10,3	0,03
CAE	46,2	4,2	45,2	4,9	45,5	4,7	0,47
PTAEP	246,0	13,2	238,0	22,4	240,4	20,4	0,15
PTAEN	7,8	6,0	8,5	8,1	8,3	7,5	0,72
TECA**							
adopción de perspectivas	47,7	5,4	49,5	7,6	49,0	7,1	0,38
comprensión emocional	47,2	6,2	53,9	8,3	52,0	8,3	0,38
estrés empático	40,4	4,5	51,0	6,9	47,9	7,9	0,00
alegría empática	44,9	5,6	48,1	5,8	47,2	5,9	0,05
Total empatía	43,2	4,4	52,3	7,0	49,6	7,5	0,00

*t de student

**Puntuaciones T

M: Media; DE: Desviación estándar; EAEP: Escala de actitudes éticas profesionales; CC: Competencias cognitivas; CS: Competencias sociales; CE: Competencias éticas; CAE: Competencias afectivo emocionales; PTAEP: Puntaje total de actitudes éticas positivas; PTAEN: Puntaje total de actitudes éticas negativas. TECA: Test de empatía cognitiva y afectiva.

La comparación de actitudes éticas profesionales entre las distintas subespecialidades no mostró diferencias significativas, pero sí en los puntajes de empatía en algunas áreas (Tabla 3): los residentes candidatos a urología y medicina crítica obtuvieron promedios bajos en adopción de perspectivas (43,9 y 42,9, $p = 0,01$) y también en alegría empática los de medicina crítica (44,3, $p = 0,02$); los residentes de nefrología presentaron promedio bajo para alegría empática (43,6, $p = 0,05$); los residentes candidatos a cirugía plástica y reconstructiva obtuvieron promedio alto en comprensión emocional (56,1 y 51,5, $p = 0,04$); y los candidatos a neurocirugía promedio alto en comprensión emocional y empatía global (61,8 y 58,2, $p < 0,05$).

Tabla 3

Comparación de los puntajes obtenidos en cada dominio del TECA en las distintas subespecialidades

SUBESP	URO (6)		NEUROQX (5)		QXCR (11)		CPR (10)		ANGIO (9)		MED CRIT (8)		NEFRO (8)		Total (65)		p*
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
AP	43,9	7,7	53,8	6,6	53,0	6,5	47,7	6,3	49,7	7,0	42,9	6,9	49,0	5,2	48,6	7,3	0,01
CE	48,7	4,9	61,8	7,6	52,2	6,8	56,1	8,2	51,9	7,5	48,1	7,4	49,3	7,9	52,4	8,0	0,02
EE	48,3	4,3	53,0	7,5	48,8	7,5	47,4	9,0	46,2	10,4	48,6	9,7	48,1	7,9	48,3	8,1	0,89
AE	45,6	5,6	52,0	4,8	50,5	4,5	48,5	5,1	46,7	6,7	44,3	5,3	43,6	7,7	47,3	6,1	0,05
Total	47,9	6,5	58,2	3,5	52,5	6,2	51,5	9,1	48,0	7,8	44,9	7,7	47,4	7,3	49,8	7,8	0,04

*Análisis de varianza

Nota: SUPESP: Subespecialidad; AP: Adopción de perspectivas; CE: Comprensión emocional; EE: Estrés empático; AE: Alegría empática; URO: Urología; NEUROQX: Neurocirugía; QXCR: Cirugía de colon y recto; CPR: Cirugía plástica y reconstructiva; ANGIO: Angiología; MED CRIT: Medicina crítica; NEFRO: Nefrología. M: Media; DE: Desviación estándar.

La comparación por género del nivel (óptimo/sub-óptimo) en la EAEP (Tabla 4) mostró que una proporción mayor de mujeres presenta competencias éticas óptimas y puntaje global óptimo (100% vs 78% y 100% vs 82%, respectivamente, $p < 0,05$).

Tabla 4

Comparación por género del nivel global y por competencia de la EAEP

Variable	Género N° (%)		Total	p*
	Femenino	Masculino		
Cognitivas				
óptimo	17 (89,4)	37 (80,4)	54	0,49
sub-óptimo	2 (10,6)	9 (19,6)	11	
Sociales				
óptimo	14 (73,6)	28 (60,8)	42	0,33
sub-óptimo	5 (26,4)	18 (39,2)	23	
Éticas				
óptimo	19 (100)	36 (78,2)	55	0,03
sub-óptimo		10 (21,8)	10	
Afectivo-emocionales				
óptimo	18 (94,7)	39 (84,7)	57	0,42
sub-óptimo	1 (5,3)	7 (15,3)	8	
Global				
óptimo	19 (100)	38 (82,6)	57	0,05
sub-óptimo		8 (17,4)	8	

*chi cuadrado o prueba exacta de Fisher

En el TECA, los hombres tuvieron mayor proporción de calificación alta en adopción de perspectivas ($p = 0,05$), y alta y extremadamente alta en comprensión emocional ($p = 0,003$); en las mujeres se observó mayor porcentaje de calificación baja en estrés empático y empatía global ($p < 0,001$), como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5

Comparación por género del nivel global y por dominio del TECA

Variable	Género Nº (%)		Total	p*
	Femenino	Masculino		
Adopción de perspectivas				
extremadamente baja	1 (5,3)	1 (2,1)	2	0,05
baja	3 (15,7)	15 (32,6)	18	
media	14 (73,7)	18 (39,1)	32	
alta	1 (5,3)	12 (26,2)	13	
Comprensión emocional				
baja	9 (47,4)	4 (8,7)	13	0,003
media	7 (36,8)	26 (56,5)	33	
alta	3 (15,8)	9 (19,6)	12	
extremadamente alta		7 (15,2)	7	
Estrés empático				
extremadamente bajo	3 (15,7)	1 (2,1)	4	<0,001
bajo	15 (79)	10 (21,8)	25	
medio	1 (5,3)	23 (50)	24	
alto		11 (24)	11	
extremadamente alto		1 (2,1)	1	
Alegría empática				
extremadamente baja	1 (5,3)		1	0,25
baja	7 (36,8)	16 (34,8)	23	
media	11 (57,9)	26 (56,5)	37	
alta		4 (8,7)	4	
Empatía global				
extremadamente baja	1 (5,3)	1 (2,1)	2	<0,001
baja	13 (68,4)	5 (11)	18	
media	5 (26,3)	22 (47,8)	27	
alta		17 (37)	17	
extremadamente alta		1 (2,1)	1	

*chi cuadrada o prueba exacta de Fisher

La comparación de las proporciones en cuanto al nivel de actitudes éticas y empatía globales entre las diferentes subespecialidades no mostró diferencias estadísticamente significativas; así como tampoco la correlación entre las dos escalas.

La comparación de puntuaciones globales y específicas de subescalas entre los candidatos seleccionados y los no seleccionados para cursar una subespecialidad tampoco mostró diferencias, aunque algunos candidatos seleccionados calificaron bajo en el TECA y sub-óptimo en la EAEP (Tablas 6 y 7).

Tabla 6

Comparación del nivel global y por dominio del TECA entre seleccionados y no seleccionados

Variable	Seleccionado N° (%)		Total	p*
	Sí	No		
Adopción de perspectivas				
extremadamente baja		2 (100)	2	0,48
baja	5 (27,8)	13 (72,2)	18	
media	6 (18,8)	26 (81,3)	32	
alta	1 (7,7)	12 (92,3)	13	
Comprensión emocional				
baja	2 (15,4)	11 (84,6)	13	0,90
media	6 (18,2)	27 (81,8)	33	
alta	2 (16,7)	10 (83,3)	12	
extremadamente alta	2 (28,6)	5 (71,4)	7	
Estrés empático				
extremadamente bajo	1 (25)	3 (75)	4	0,78
bajo	4 (16)	21 (84)	25	
medio	6 (25)	18 (75)	24	
alto	1 (9,1)	10 (90,9)	11	
extremadamente alto		1 (100)	1	
Alegría empática				
extremadamente baja		1 (100)	1	0,89
baja	5 (21,7)	18 (78,3)	23	
media	6 (16,2)	31 (83,8)	37	
alta	1 (25)	3 (75)	4	
Empatía global				
extremadamente baja		2 (100)	2	0,91
baja	3 (16,7)	15 (20)	18	
media	6 (22,2)	21 (28,6)	27	
alta	3 (17,6)	14 (21,4)	17	
extremadamente alta		1 (100)	1	

*chi cuadrada o prueba exacta de Fisher

Tabla 7

Comparación del nivel global y por competencia de la EAEP entre seleccionados y no seleccionados

Variable	Seleccionado N° (%)		Total	p*
	Sí	No		
Cognitivas				
óptimo	11 (20,4)	43 (79,6)	54	0,34
sub-óptimo	1 (9,1)	10 (90,9)	11	
Sociales				
óptimo	8 (19)	34 (81)	42	0,58
sub-óptimo	4 (17,4)	19 (82,6)	23	
Éticas				
óptimo	10 (18,2)	45 (81,8)	55	0,59
sub-óptimo	2 (20)	8 (80)	10	
Afectivo-emocionales				
óptimo	9 (15,8)	48 (84,2)	57	0,16
sub-óptimo	3 (37,5)	5 (62,5)	8	
Global				
óptimo	11 (19,3)	46 (80,7)	57	0,54
sub-óptimo	1 (12,5)	7 (87,5)	8	

*chi cuadrado o prueba exacta de Fisher

DISCUSIÓN

Los resultados en esta muestra de médicos de posgrado evidencian que sus actitudes éticas son óptimas y su empatía media, en general. Sin embargo, el análisis comparativo por componentes de cada atributo, por especialidad y por género, arrojó resultados importantes.

A diferencia de lo reportado sobre mejor nivel de empatía en las mujeres (Retuerto Pastor, 2004; Čavojová, Belovičová, & Sirota, 2011; Esquerda et al., 2016), encontramos puntaje promedio bajo de empatía global en mujeres, a expensas del componente afectivo. Este dato se interpretaría como negativo, si se tomase en cuenta solo el puntaje global sin considerar los puntajes por componente y la población evaluada. Precisamente en el campo médico es preferible un nivel bajo de empatía afectiva porque protege contra el desgaste producto del sobre-involucramiento emocional que repercute en la calidad de la atención (Hojat, Gonnella, Mangione et al., 2002); en este sentido, podría pensarse que las mujeres de esta muestra presentan mejor capacidad empática de acuerdo con su profesión.

Los candidatos a dos subespecialidades quirúrgicas (cirugía plástica/reconstructiva y neurocirugía) presentaron promedios altos en los puntajes del componente cognitivo de empatía. Esto contradice parcialmente la noción de que las especialidades y subespecialidades quirúrgicas pre-

sentan menor empatía que las no quirúrgicas (Lizaraso Caparó, 2012), porque solo en el componente comprensión emocional se presentaron los puntajes altos; este resultado es interesante porque las puntuaciones altas en dicho componente cognitivo en particular, indican facilidad en las relaciones interpersonales, mejor calidad de comunicación y mayor regulación emocional (López Pérez et al., 2008), aspectos importantes en la relación médico-paciente. Una investigación con diseño longitudinal permitiría conocer si esta característica se mantiene o cambia en el curso de la subespecialidad.

Aunque el nivel de actitudes éticas profesionales globales es óptimo para ambos géneros, la comparación mostró que es más prevalente en mujeres, a expensas del componente ético. Este dato sería relevante ante la presencia de varios candidatos a una plaza en procesos de selección. El estudio de Patterson, Ferguson, & Thomas (2008) en el Reino Unido, resalta la importancia de diferenciar las competencias requeridas para cada especialidad; destacan la prevalencia de empatía y habilidades comunicacionales en las especialidades orientadas hacia el paciente, más que en las orientadas a la tecnología, como las quirúrgicas y anestesiología. Adam, Bore, McKendree, Munro, & Powis (2012), en su estudio con estudiantes de medicina, concluyen que la medición de cualidades no cognitivas puede mejorar la selección de los estudiantes al evaluar lo que se relaciona con las habilidades interpersonales y el comportamiento profesional que se requieren en el médico.

La comparación de empatía y ética globales entre los candidatos seleccionados y los no seleccionados para cursar la subespecialidad en la UMAE no mostró diferencias, sin embargo, la presencia de puntuación sub-óptima y empatía diferente a la media en algunos casos, apoya la recomendación de utilizar estos instrumentos para evitar sesgos de selección asociados al entrevistador como el efecto de la primera impresión o del atractivo físico (Patterson, & Ferguson, 2012). La utilización de instrumentos de medición con reactivos inversos o que requieren de ajustes en la manera de calificar de acuerdo con lo evaluado, puede contrarrestar el sesgo de respuestas por lo socialmente deseable.

Finalmente, llama la atención la falta de correlación entre los puntajes promedio y de proporciones entre empatía y actitudes éticas profesionales, ya que se ha reportado relación entre ética y empatía. Tovar Bohórquez y Ostrosky-Shejet (2013) presentan una revisión completa sobre esta relación desde el punto de vista filosófico y neuropsicológico. La incongruencia con nuestros resultados probablemente se deba a la menor precisión de los instrumentos utilizados en otros estudios; la empatía se mide mayormente con la Escala de Empatía Médica de Jefferson (Buck, Holden, & Szauter, 2015), cuya estructura es consistente con tres conceptos: toma de perspectiva, atención con compasión y habilidad para “ponerse en los zapatos del paciente” (Alcorta-Garza, González-Guerrero, Tavitas-Herrera, Rodríguez-Lara y Hojat, 2005); el caso de la ética es más complicado porque incluye conceptos como el humanismo, profesionalismo, valores y demás (García Vigil et al, 2011; Prieto Miranda et al., 2012; Buck et al., 2015;). En este estudio utilizamos escalas multidi-

mensionales que incluyen gran parte de los dominios relacionados con la empatía y la ética, lo que nos permitió evaluar componentes particulares de ambas variables y detectar diferencias sutiles que probablemente hayan contribuido con la falta de correlación estadística.

La debilidad metodológica dada por el tamaño de la muestra y, consecuentemente, el reducido número al distribuirlos por subespecialidad y por género, se ve compensado por el análisis comparativo de las proporciones y por calificación, en donde fue posible observar diferencias individuales que podrían ser de utilidad en los procesos de selección.

CONCLUSIONES

Los niveles de empatía y ética globales resultaron adecuados en el total de la muestra y no hubo diferencias en la comparación después de dividirla entre seleccionados y no seleccionados para cursar la subespecialidad en la UMAE.

El análisis por componente de cada atributo (empatía y ética) mostró: (a) las mujeres presentaron menor empatía afectiva (característica que es de utilidad en la profesión médica) y mayor competencia ética en comparación con los hombres. (b) Los candidatos para cursar urología y nefrología presentaron baja empatía afectiva; los candidatos a neurocirugía y cirugía plástica/reconstructiva tuvieron mayor empatía cognitiva.

La comparación por proporciones de ética óptima y empatía media entre los candidatos a las diferentes subespecialidades no mostró diferencias. Algunos candidatos seleccionados calificaron bajo en empatía y sub-óptimo en ética.

Las calificaciones de empatía y ética globales y por componentes no mostraron correlación.

El estado actual del ejercicio de la medicina exige que los profesionales involucrados cuenten con las competencias necesarias que aseguren, hasta donde sea posible, una atención de calidad. La evaluación certera del nivel ético y empático de los médicos en adiestramiento continúa siendo difícil. Recomendamos que la evaluación incluya las diferentes competencias relacionadas con estos atributos, por su repercusión en la relación médico-paciente y en diferentes situaciones que van desde la elección de la carrera de medicina hasta la elección de subespecialidad médica, pasando por los procesos de selección de los candidatos y la estructuración de programas académicos que incluyan estos atributos.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

REFERENCIAS

- Adam, J., Bore, M., McKendree, J., Munro, D., & Powis, D. (August, 2012). Can personal qualities of medical students predict in-course examination success and professional behavior? An exploratory prospective cohort study. *BMC Medical Education*, 12, 69. Retrieved from <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/12/69>
- Alcorta-Garza, A., González-Guerrero, J. F., Tavitás-Herrera, S. E., Rodríguez-Lara, F. J. y Hojat, M. (octubre, 2005). Validación de la escala de empatía médica de Jefferson en estudiantes de medicina mexicanos. *Salud Mental*, 28(5), 57-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58252808>
- Buck, E., Holden, M., & Szauter, K. (November Supplement, 2015). A methodological review of the assessment of humanism in medical students. *Academic Medicine*, 90(11), s14-s23. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/ACM.0000000000000910>
- Čavojová, V., Belovičová, Z., & Sirota, M. (2011). Mindreading and empathy as predictors of pro-social behavior. *Studia Psychologica*, 53(4), 351-362. Retrieved from <http://www.psychologia.sav.sk/sp/index.php?id=abstract&numid=586>
- D'Empaire, G. (noviembre, 2010). Calidad de atención médica y principios éticos. *Acta Bioethica*, 16(2), 124-132. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2010000200004>
- Delgado-Bolton, R., San-Martín, M., Alcorta-Garza, A. y Vivanco, L. (noviembre, 2016). Empatía médica en médicos que realizan el programa de formación médica especializada. Estudio comparativo intercultural en España. *Atención Primaria*, 48(9), 565-571. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2015.10.005>
- Esquerda, M., Yuguero, O., Viñas, J. y Pifarré, J. (enero, 2016). La empatía médica, ¿nace o se hace? Evolución de la empatía en estudiantes de medicina. *Atención Primaria*, 48(1), 8-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2014.12.012>

- Gallardo Candelas, S. A., Vizuet Ortega, Y. y Loria Castellanos, J. (septiembre-diciembre, 2012). Actitud ética profesional de los residentes de anestesiología de acuerdo con el grado académico en la Unidad Médica de Alta Especialidad del Hospital de Especialidades Dr. Antonio Fraga Mouret, del Centro Médico Nacional La Raza. *Archivos de Medicina de Urgencia de México*, 4(3), 96-104. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/urgencia/aur-2012/aur123b.pdf>
- García Vigil, J. L., García Mangas, J. A., Ocampo Martínez, J. y Martínez González, A. (2011). Declaración de principios éticos del educador en medicina. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 49(5), 571-574. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4577/457745504018.pdf>
- Hafferty, F. W., & Franks, R. (November, 1994). The hidden curriculum, ethics teaching and the structure of medical education. *Academic Medicine*, 69(11), 861-871.
- Hirsch Adler, A. (mayo, 2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507106>
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Mangione, S., Nasca, T. J., Veloski, J. J., Erdmann, J. B., Callahan, C. A., & Magee, M. (2002). Empathy in medical students as related to academic performance, clinical competence and gender. *Medical Education*, 36(6), 522-527.
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Nasca, T. J., Mangione, S., Vergare, M., & Magee, M. (September, 2002). Physician empathy: Definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty. *American Journal of Psychiatry*, 159(9), 1563-1569.
- Hojat, M., Spandorfer, J., Louis, D. Z., & Gonnella, J. S. (August, 2011). Empathic and sympathetic orientations toward patient care: Conceptualization, measurement, and psychometrics. *Academic Medicine*, 86(8), 989-995. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/ACM.0b013e31822203d8>
- Lizaraso Caparó, F. (octubre-diciembre, 2012). Empatía y su impacto en la salud. *Horizonte Médico*, 12(4), 4-5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371637127001>
- López Pérez, B., Fernández Pinto, I. y Abad García, F. J. (2008). *TECA. Test de empatía cognitiva y afectiva*. Madrid: TEA.
- Nadelson, C. C. (September, 1993). Ethics, empathy, and gender in health care. *American Journal of Psychiatry*, 150(9), 1309-1314.

- Neumann, M., Edelhäuser, F., Tauschel, D., Fischer, M. R., Wirtz, M., Woopen, Ch., Haramati, A., & Scheffer, Ch. (August, 2011). Empathy decline and its reasons: A systematic review of studies with medical students and residents. *Academic Medicine*, 86(8), 996-1009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/ACM.0b013e318221e615>
- Patterson, F., & Ferguson, E. (March, 2012). Using job analysis to identify core and specific competencies: Implications for selection and recruitment. *Medical Education*, 46(3), 1195-1204. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03174.x>
- Patterson, F., Ferguson, E., & Thomas, S. (December, 2008). Testing non-cognitive attributes in selection centres: How to avoid being reliably wrong. *Medical Education*, 42(12), 238-244. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04193.x>
- Prieto Miranda, S. E., Monjaraz Guzmán, E. G., Díaz Pérez, E. M., González Bojórquez, E., Jiménez Bernardino, C. A. y Esparza Pérez, R. I. (septiembre-octubre, 2012). Profesionalismo en medicina. *Medicina Interna de México*, 28(5), 496-503.
- Retuerto Pastor, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339. Recuperado de http://www.copao.cop.es/files/contenidos/VOL22_3_3.pdf
- Sánchez-González, J. M., Cacho-Salazar, J., Hernández-Gamboa, L. E., Campos-Castolo, E. M. y Tena-Tamayo, C. (mayo-junio, 2007). Estudio exploratorio de los conocimientos sobre ética, normativa y comunicación en los aspirantes a residencias médicas. *Cirugía y cirujanos*, 75(3), 191-200. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66275308>
- Tovar Bohórquez, J. O. y Ostrosky-Shejet, F. (2013). *Mentes criminales ¿eligen el mal? Estudios de cómo se genera el juicio moral*. México: Manual Moderno.

“MUJERES PELIGROSAS”: PRÁCTICAS DISCURSIVAS DEL ESTADO CHILENO EN RELACIÓN CON LA PROSTITUCIÓN, EL COMERCIO SEXUAL Y EL TRABAJO SEXUAL¹

“DANGEROUS WOMEN”: DISCURSIVE PRACTICES OF THE CHILEAN STATE IN RELATION TO PROSTITUTION, SEX TRADE AND SEX WORK

Jacqueline Espinoza-Ibacache*, Lupicinio Íñiguez-Rueda**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Recibido: 10 de diciembre de 2016–Aceptado: 5 de marzo de 2017–Publicado en línea: 24 de junio de 2017

Forma de citar este artículo en APA:

Espinoza-Ibacache, J. e Íñiguez-Rueda, L. (julio-diciembre, 2017). “Mujeres peligrosas”: Prácticas discursivas del Estado chileno en relación con la prostitución, el comercio sexual y el trabajo sexual. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 388-411. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2230>

Resumen

El artículo indaga las prácticas discursivas del Estado chileno en relación con las mujeres que ejercen la prostitución, comercio sexual o trabajo sexual. Hicimos un análisis basado en los estudios del discurso desde una perspectiva pragmática y realizativa del lenguaje, a partir de 18 normativas y leyes identificamos actos del habla, implicaturas e interdiscursos. En los resultados planteamos tres categorías conforme que denominamos: definiciones, prescripciones y transformaciones. Las definiciones son usadas para la descripción de la actividad y los sujetos de intervención. Las prescripciones materializan el discurso mediante obligaciones e instrucciones dictadas para el control social. Y las transformaciones, relacionadas con los dos primeros, crean una nueva situación respecto a la actividad, mediante la actualización de mecanismos y la definición de nuevos sujetos. Concluimos que las normativas producen prácticas discursivas para el

¹ Artículo derivado de la investigación *Trabajo sexual, políticas y participación en el norte de Chile* realizada con Beca de Doctorado de la CONICYT, Chile, a través del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado.

* Estudiante de Doctorado en Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo de la Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Psicología Comunitaria. Máster en Investigación e Intervención Psicosocial. Correo electrónico: jacqueline.espinoza.ibacache@gmail.com  <http://orcid.org/0000-0001-6601-3371>

** Doctor en Filosofía y Letras (Psicología). Catedrático de Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: Lupicinio.Iniguez@uab.cat  <http://orcid.org/0000-0002-1936-9428>

control social de los cuerpos de las prostitutas, de las mujeres que ejercen comercio sexual y las trabajadoras sexuales, situándolas en la línea de la anormalidad, de esta forma definen una guía de comportamiento para el resto de las mujeres. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Palabras clave:

Estado; Discurso; Mujer; Prostitución; Sexualidad.

Abstract

The article investigates the discursive practices of the Chilean State in relation to women who practice prostitution, sex trade or sex work. We perform an analysis based on the studies made on discourse about the issue, from pragmatic and realizative perspectives of the language. From the 18 regulations and laws we identify acts of speech, such as implicatures or indirect reference and interdiscourses. In the results we present three categories as we call them: definitions, prescriptions and transformations. The definitions are used to describe an activity and the intervention agents. Prescriptions materialize the discourse through obligations and instructions dictated to impose social control. And the transformations, which is related to the first and the second, creates a new situation regarding the activity through the updating of mechanisms and the definition of new subjects. We conclude that the rules produce discursive practices for the social control of the bodies of prostitutes and sex workers, placing them in the line of abnormality, in this way they define a behavioral guide for the rest of women. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Keywords:

State; Discourse; Women; Prostitution; Sexuality.

INTRODUCCIÓN

El Código Penal de Chile menciona que castigará a aquellos que infrinjan los reglamentos de la policía vinculados a las “mujeres públicas” (1874, art. 495). Con esta frase se inaugura el discurso del Estado sobre la prostitución en Chile, denominada en otras normativas como comercio sexual y trabajo sexual. La frase “mujeres públicas” fue sustituida por los legisladores en los primeros años del siglo XXI, por “quienes ejerzan el comercio sexual” (Ley 19.927, 2004, art.1) lo que ilustra cómo definían a las mujeres que se dedicaban a esa actividad.

Fue un poco antes de 1874 que aparecen las “mujeres públicas” en la historia de Chile. A finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, un alto porcentaje de mujeres producto de las guerras y la descomposición de la economía campesina se trasladaron a los márgenes de las grandes ciudades e incursionaron en el entretenimiento para sobrevivir; así, viudas, madres solteras y mujeres solteras instalaron ranchos donde ofrecían alimento, diversión, hospedaje y, no principal o exclusivamente, servicios sexuales (Salazar Vergara y Pinto Vallejos, 2002).

No obstante, las autoridades políticas y eclesiásticas que se encargaban de la administración de cada territorio consideraron que este tipo de comercio femenino atentaba contra la moral, acusándolas de amancebamiento y concubinato y castigándolas con el embargo de sus tierras y la obligación de prestar servicio doméstico gratuitamente a militares u hospitales, mientras sus hijas e hijos eran enviados a servir a la burguesía (Salazar, 1985). Estas mujeres transgredían el discurso hegemónico de la época, que custodiaba la sexualidad femenina valorando la virginidad, la honra sexual y la maternidad y, en tal sentido, este grupo fue foco de disciplinamiento gubernamental y eclesiástico (Zárate, 1995).

En la segunda mitad del siglo XIX, estos ranchos fueron reemplazados por burdeles o prostíbulos que, frecuentemente, eran administrados por una mujer mayor que había trabajado durante años en el recinto. La distribución espacial del burdel era parecida a la utilizada en el rancho, donde había un espacio central, que en este caso era un salón, como también habitaciones que se usaban para la atención de los clientes y el hospedaje de las mujeres que trabajan en el lugar (Brito, 1995). En este escenario surgen las primeras regulaciones del Estado moderno, donde el discurso cientificista toma un significativo protagonismo, importando e imponiendo ideas higienistas provenientes de Europa para controlar la proliferación de enfermedades venéreas (Hernández Vásquez, 2004). De esta manera, la prostitución se formaliza como una práctica transgresiva y si bien es anterior a este período, es a partir de esta etapa que comienza a tener mayor notoriedad, adquiriendo significados asociados a problema social y de identidad (Walkowitz, 1991), notoriedad que se actualiza en las normativas que establece el Estado para su control.

Estas normas serán distintas de acuerdo con los modelos legales que regulan esta actividad, se distinguen habitualmente tres tratamientos: reglamentarismo, abolicionismo y prohibicionismo, pero últimamente se ha sumado un cuarto modelo: legalización o laboral (Villacampa Estiarte, 2012). El reglamentarismo se instaura en el siglo XIX para proteger a la sociedad del “mal inevitable”, se ha ejecutado mediante normas que establecen controles administrativos para la identificación de estas mujeres, revisiones ginecológicas para supervisar su sanidad y la vigilancia del orden público (Arella, Fernández Bessa, Nicolás Lazo y Vartabedian, 2007). Es importante señalar que fue en protesta al excesivo control hacia estas mujeres y la ineficiencia del reglamentarismo que surge el abolicionismo a finales del siglo XIX. Este se fundamenta en la defensa de la dignidad de las personas y en la creencia de que un mundo sin prostitución sí es posible, y no responsabiliza a las mujeres, sino a los hombres que con su demanda estimulan esta explotación –como se define a la prostitución–. En consecuencia, el abolicionismo establece normativas para perseguir a los clientes e intermediarios (Villacampa Estiarte, 2012). Por su parte, el prohibicionismo se origina a comienzos del siglo XX y, al igual que el reglamentarismo, sitúa a las mujeres como responsables del mal social; sin embargo, este modelo amplía el marco restrictivo al definir la prostitución como un delito, sancionando fundamentalmente a las mujeres que lo ejerzan y en menor medida a los intermediarios y clientes (Carracedo Bullido, 2010). Por último, el modelo de legalización o laboral surge del movimiento de organizaciones de trabajadoras sexuales en la década del ochenta del siglo XX; se basa en el rechazo a los controles sanitarios que impone el reglamentarismo y lucha por el reconocimiento de los derechos laborales y de seguridad social de las mujeres que ejercen esta actividad (Villacampa Estiarte, 2012).

Para resumir, el prohibicionista criminaliza a las mujeres que intercambian dinero por sexo, y si bien el modelo abolicionista cuenta con reglamentos que persiguen al intermediario y al cliente, también lo define como una práctica ilegítima, y en este sentido, colateralmente criminaliza esta actividad. Por otra parte, el reglamentarista y el laboral normalizan, pero no para terminar con este oficio: el primero impone resguardos para proteger a la sociedad del “mal inevitable”, mientras que el segundo busca el reconocimiento de sus derechos ciudadanos como trabajadoras.

El Estado chileno ha transitado por tres de estos modelos legales: reglamentarismo, prohibicionismo y abolicionismo. El reglamentarismo se puede identificar en los últimos años del siglo XIX y el primer cuarto del siglo XX, el prohibicionismo se impone desde 1925 a 1931. El abolicionismo rige en la actualidad, pero no es un modelo único, ya que presenta sesgos reglamentistas y prohibicionistas al perseguir a los intermediarios, no permitir la existencia de prostíbulos y mantener el control sanitario a las trabajadoras sexuales.

Ciertamente, el análisis de los modelos normativos se presenta como una forma de entender la relación del Estado con las mujeres que ejercen la prostitución, el comercio sexual y el trabajo sexual, sin embargo, en este artículo proponemos una revisión de la reglamentación basada en los estudios del discurso. En función de ello, definiremos las normativas como un discurso, es

decir, “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 1969/1979, p. 49). En este marco, el propósito del artículo es indagar cómo las prácticas discursivas del Estado definen a las mujeres que ejercen la prostitución, el comercio sexual y el trabajo sexual. Específicamente responderemos a las preguntas: ¿cuáles son las acciones que se usan para definir a las mujeres que ejercen esta actividad? y ¿qué prácticas discursivas producen y promueven?

En el caso de las normativas y leyes es relevante la autoridad del enunciador, puesto que “el habla estatal toma a menudo un carácter soberano, de tal modo que las declaraciones son, con frecuencia y literalmente, ‘actos’ de la ley” (Butler, 2004, p. 37). En tal sentido, el discurso estatal tiene un carácter constitutivo de la realidad, en tanto “codifica y prescribe, pues al definir lo que está prohibido definen, por complementariedad, lo permitido” (Íñiguez y Antaki, 1994, p. 64). En definitiva, nos interesa analizar el conjunto de enunciados que integran las normativas, no como un conjunto de signos o elementos que representan la realidad, sino con la idea de identificar los modos de acción que se han estipulado para gobernar esta actividad y sus efectos. Estamos interesados en proponer una revisión crítica que visibilice el disciplinamiento desde el Estado hacia las mujeres que ejercen la prostitución, comercio sexual o trabajo sexual, mediante la problematización de sus definiciones, categorizaciones y los procedimientos establecidos para su control.

A continuación, en los siguientes apartados abordaremos en primer lugar las leyes y normas que se han promulgado en Chile para regular la prostitución, el comercio sexual o el trabajo sexual. Segundo, expondremos el engranaje teórico-metodológico utilizado y, para ello, señalaremos la perspectiva de análisis de discurso adoptada. Tercero, presentaremos los resultados, los cuales están organizados de acuerdo con los actos ilocutivos usados en las normativas, al mismo tiempo que referiremos las implicaturas e interdiscursos relacionados con estas prácticas regulativas. Y cuarto, argumentaremos que las prácticas discursivas producen y reproducen el control de los cuerpos de las mujeres que ejercen esta actividad y que dicha normalización hace visible las características de la sociedad patriarcal, en particular, las normas sobre esta actividad sirven para regular complementariamente al resto de las mujeres.

Las leyes y normativas de la prostitución, comercio sexual y trabajo sexual

El Código Penal inauguró lo concerniente a la regulación de esta actividad mediante el castigo a quienes trasgredieran la norma policial de las “mujeres públicas” (1874, art. 495). Unos años más tarde, el Estado decreta la Ley sobre Organización y Atribuciones de las Municipalidades que entrega facultades a la administración local para regular el orden público (Ministerio de Interior, 1891); ley que permite la creación de las normativas locales como los “Reglamentos de Casas de Tolerancia”. Estos reglamentos aplicaron en primera instancia en lupanares, prostíbulos

y burdeles, y muy tempranamente desplazaron su interés hacia el control sanitario de las mujeres que ejercían la prostitución. Se promulgaron a lo largo del territorio chileno y fueron modificándose conforme a las “necesidades” locales: en Iquique durante 1896, en Santiago en 1896, 1899, 1902 y 1903, Talca y Antofagasta en 1898, Valparaíso en 1899 y 1914, Valdivia en 1901, y Arica y Concepción en 1909 (Hernández Vásquez, 2004).

A partir de 1918 ganan protagonismo en la regulación de la prostitución las normas nacionales, es decir, aquellas que se emiten desde el poder central hacia todo el territorio chileno; iniciando con la asignación de facultades al presidente para dictar reglamentos necesarios para el servicio médico de personas dedicadas a esta actividad. Esta normativa se refuerza en 1924 cuando se centralizan los servicios de salud, entre ellos, los dirigidos a la intervención de este oficio.

En 1925 se crea la División de Higiene Social, durante la dictadura de Ibáñez del Campo, para luchar contra los males sociales, siendo la prostitución calificada como uno de ellos (Decreto Ley 355, 1925). Esa lucha se intensifica el mismo año con la creación normas que prohíben la prostitución y las Casas de Tolerancia y crean sanciones para quienes fomenten la actividad (Decreto Ley 602, 1925). Conforme a esta prohibición, en 1926 se establece un reglamento específico para la ejecución de la represión y, junto con ello, las conductas que definen la transgresión, los castigos y los actores encargados de resguardar el control.

Esta prohibición se mantuvo hasta 1931 cuando se aprobó un nuevo Código Sanitario que permitió que las personas pudiesen ejercer el comercio sexual –como se nombra a esta actividad a partir de este período–, pero que, sin embargo, mantuvo la prohibición de los recintos dedicados a esta actividad (Decreto con Fuerza de Ley 226, 1931). Además, en la normativa se le entrega la facultad a las nuevas fuerzas de orden y seguridad –Carabineros creados en 1927– para clausurar los recintos y supervisar el control sanitario de las personas que lo practican.

Si bien las prohibiciones establecidas en estos Decretos no terminan el funcionamiento de prostíbulos, el Estado mantiene su control constantemente, al mismo tiempo que permite solapadamente su actividad en los márgenes (Gálvez Comandini, 2015). Sin embargo, en los siguientes años se produce una disminución del número de mujeres que trabajan y viven en los prostíbulos, como consecuencia del surgimiento de formas de ejercer en el ambiente, ya sea como bailarinas, damas de compañía o copetineras (que sirven y comparten bebidas con los clientes), entre otras actividades (Salazar Vergara y Pinto Vallejos, 2002).

No obstante, el Estado no renuncia a su control y, luego de casi 25 años, emite otra normativa sobre este tipo de comercio. Nuevamente con el presidente Ibáñez del Campo en el poder, en 1955 se actualizan las normas sobre profilaxis de las enfermedades venéreas. La novedad se

vincula con la especificación de los procedimientos policiales para la clausura de los recintos que transgredan la norma. Revisiones similares se realizan en 1966 y 1968, cuando se emiten normativas asociadas a cuestiones sanitarias.

En la dictadura de Augusto Pinochet, las restricciones horarias para desplazarse en el espacio público afectan a la vida nocturna, pero la instauración del nuevo sistema económico hizo proliferar diversas empresas, como los cafés, cabarets, saunas o casas de citas que están asociadas al comercio sexual (Salazar Vergara y Pinto Vallejos, 2002). En este período, se revisan las normas sanitarias añadiéndose a la regulación y al ámbito de control, por una parte, la prohibición de la publicidad de esta actividad y, por otra, se incorpora la prostitución –definida como patología social– como cuestión a prevenir en programas educativos.

Es en el año 2007 que se establece un nuevo reglamento sobre el trabajo sexual –como se comienza a nombrar a la actividad a partir de este periodo– que regula la voluntariedad en la asistencia a los controles de salud sexual. Este reglamento marca dos hitos: el primero, termina con la obligatoriedad del control sanitario establecido con el Reglamento de Casa de Tolerancia a finales del siglo XIX; y el segundo, incorpora a los hombres trabajadores sexuales como sujetos de intervención de las normativas. Complementando este reglamento, en 2008 se establece la norma técnica para su implementación que da origen a la red de asistencia pública para la prevención, detección y control de salud sexual de las trabajadoras sexuales, reemplazando al centro de tratamiento de enfermedades de transmisión sexual, que era hasta entonces el dispositivo para su control. La última norma establecida por el aparato central se emitió en 2014, y en esta las trabajadoras sexuales son definidas como población de riesgo y se plantea la obligatoriedad de la vacunación contra enfermedades inmuno-prevenibles.

De las normativas señaladas, se mantienen vigentes reglamentaciones tanto en el ámbito sanitario como en lo relativo al orden público. Sin embargo, más allá de establecer su vigencia y derogación, nos interesa analizar sus modos de acción. Tal como hemos visto en esta revisión, las técnicas de gobierno se habrán modificado a lo largo del tiempo, sin embargo, nos parece importante dar cuenta de las prácticas discursivas y dispositivos materiales que se generan para este control; dicho de otro modo, la introducción de sujetos y objetos en el ámbito del discurso y de la acción.

ENGRANAJE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Proponemos un análisis de la reglamentación basado en los estudios del discurso. Tal como hemos señalado anteriormente, entendemos discurso como práctica, es decir, como “un conjunto de reglas que son inmanentes a una práctica y la definen en su especificidad” (Foucault, 1969/1979, p. 71); por lo tanto, consideramos que el análisis de discurso “consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa” (Íñiguez y Antaki, 1994, p. 63).

Tal como señalamos anteriormente, estamos interesados en analizar estas regulaciones, no como un conjunto de signos o elementos que representan la realidad, sino como enunciados que, junto a otras nociones, nos remitirán a convenciones, a un contexto específico, al entramado institucional, a los discursos y a sus prácticas (Vázquez García y Moreno Mengíbar, 1997).

Por consiguiente, planteamos un método de análisis del discurso que asume el carácter pragmático del lenguaje, coherente con los principios del giro lingüístico de Rorty (1973) – quien modifica la concepción del lenguaje–, y de los actos de habla de Austin (1971/1998) –quien plantea el lenguaje como una herramienta para hacer cosas–.

La perspectiva del acto de habla considera que el lenguaje no es la representación de la realidad, sino más bien, un productor de realidad. Austin (1971/1998) propuso que el lenguaje actúa, hace cosas, con base en ello distingue tres actos de habla: (1) *Locucionario o locutivo*, es el acto de decir algo que posee significado, en otras palabras, que las expresiones usadas tienen un sentido y una referencia definida. (2) *Ilocucionario o ilocutivo*, es el acto que se hace al decir algo y actúa conforme a una convención. (3) *Perlocucionario o perlocución*, se refiere a aquellos actos que producen ciertos efectos que no siempre son intencionales o esperados, pero que no son inseparables de la enunciación. Así, el locutivo indica que decir algo siempre es hacer, por lo tanto, cuando enunciamos algo, realizamos al menos ese algo que enunciamos; por su parte, el ilocutivo “es él mismo el hecho que efectúa; mientras que el perlocutivo produce ciertos efectos que no son los mismos que el acto de habla” (Butler, 2004, p. 18). El término performatividad se establece respecto de esta cualidad creativa y no solo descriptiva del lenguaje, del mismo modo, resalta la producción discursiva del lenguaje y su carácter procesual, fundamentando que la eficiencia productiva está en la reiteración del acto (Butler, 2002).

La fuerza ilocutiva es un componente importante de señalar respecto al acto que lleva el mismo nombre, que se explicita por medio de los diferentes elementos que componen el enunciado y que contribuyen a su realización, por ejemplo, las cualidades del enunciador, las acciones que realiza al emitir el enunciado o el contexto de enunciación (Austin, 1971/1998).

Siguiendo la línea de la pragmática, incorporamos la noción de implicaturas o implicancias pragmáticas (Grice, 1975/1991), que alude a la inferencia que se realiza a partir de una comunicación y que va más allá del contenido proposicional, es decir, incluye no solo lo que se dice mediante palabras, sino también las características del contexto de la enunciación y de las normas de interacción. Las implicancias pueden ser convencionales o no convencionales, la primera depende del significado convenido de las palabras; y la segunda depende de la producción de sentido que traspasa lo que dicen las palabras (Íñiguez Rueda, 2003).

Asimismo, entendemos que las prácticas discursivas no trabajan en solitario, sino que comparten el espacio social con un conjunto de discursos con los que se relacionan; a esta relación la definimos como interdiscurso (Íñiguez Rueda, 2003). En este sentido, las prácticas discursivas se insertan en un dominio con otros discursos, con los que se vincula de diversas maneras, ya sea para repetir lo que dicen sus enunciados, adaptarlos o enfrentarse a ellos (Montero, 2014).

Sin la intención de restarle complejidad y densidad a las distintas perspectivas teóricas metodológicas seleccionadas para el análisis, la articulación obedece a la caracterización que ofrecen del lenguaje, otorgándole un sentido productivo y no solo representacional o designativo (Ibáñez, 2003).

Como hemos señalado, nuestro *corpus* de trabajo está compuesto por las normativas y leyes promulgadas para la regulación de la prostitución, comercio sexual o trabajo sexual (Tabla 1). Para su recolección, iniciamos la búsqueda en la *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile* mediante la utilización de palabras como: prostitución, comercio sexual, trabajo sexual, prostíbulos, casas de tolerancia, burdeles. La complementamos con la revisión del *Diario Oficial de la República de Chile*, de acuerdo con fechas señaladas en textos de historiadores. El listado de normativas recolectadas en estos dos organismos fue enviado a la Fundación Margen², expertos en la temática, quienes revisaron y sugirieron incorporaciones.

² La Fundación Margen es una organización chilena cuyo objetivo es la promoción y defensa de los Derechos Humanos de las Mujeres Trabajadoras Sexuales para mejorar su calidad de vida (Fundación Margen, 2012).

Tabla 1

Normativas y leyes relacionadas con la prostitución, comercio sexual o trabajo sexual

Año	Documento	Nacional o local	Derogada o vigente
1874	Ley 2.561, Código Penal, art. 495, n° 7	Nacional	Derogada
1893	Ordenanza Municipal. Ilustre Municipalidad de Iquique.	Local	Derogada
1914	Ordenanza Municipal de la Prostitución. Ilustre Municipalidad de Valparaíso.	Local	Derogada
1918	Ley 3384. Que autoriza al Presidente de la República para dictar los reglamentos necesarios para el servicio de reconocimiento de las personas entregadas a la prostitución. Ministerio del Interior.	Nacional	Derogada
1924	Decreto Ley 174. Ministerio de Higiene.	Nacional	Derogado
1925	Decreto Ley 355. Creación de la División de Higiene Social. Ministerio de Higiene.	Nacional	Derogada
1925	Decreto Ley 602. Código Sanitario de la Organización y Dirección de los Servicios Sanitarios. Ministerio de Higiene.	Nacional	Derogada
1926	Reglamentación del Código Sanitario. Reglamento para la Ejecución de las Disposiciones del Título IV del Código Sanitario. Dirección General de Sanidad.	Nacional	Derogada
1931	Decreto con fuerza de ley 266. Código Sanitario. Art. 72 y 73. Ministerio de Bienestar Social.	Nacional	Derogada
1955	Decreto 891. Aprueba el Reglamento sobre Profilaxis de las Enfermedades Venéreas. Ministerio de Salud Pública y Previsión.	Nacional	Derogada
1966	Decreto 169. Reglamento sobre Profilaxis de las Enfermedades Venéreas. Ministerio de Salud.	Nacional	Derogada
1968	Decreto con fuerza de ley 755. Código Sanitario. Ministerio de Salud. Arts. 39-41.	Nacional	Vigente
1984	Decreto 362. Aprueba Reglamentos sobre Enfermedades de Transmisión Sexual. Ministerio de Salud.	Nacional	Derogada
2004	Código Penal, art. 495, n° 7.	Nacional	Vigente
2007	Decreto 206. Reglamentos sobre Infecciones de Transmisión Sexual. Ministerio de Salud.	Nacional	Vigente
2008	Norma General Técnica 103. Normas de Manejo y Tratamiento de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS). Ministerio de Salud.	Nacional	Vigente
2013	Ordenanza Municipal 471. Ilustre Municipalidad de Iquique.	Local	Vigente
2014	Decreto 1153. Modifica Decreto N° 6 Exento, de 2010, que Dispone Vacunación Obligatoria contra Enfermedades Inmuno-prevenibles de la Población del País. Ministerio de Salud.	Nacional	Vigente

Fuente: elaboración propia.

El *corpus* lo analizamos mediante la identificación de los actos del habla (Austin, 1971/1998; Butler, 2004; Searle, 1990), las implicaturas (Grice, 1975/1991) e interdiscursos. Respecto a los actos de habla, utilizamos la taxonomía de Searle (Tabla 2) que propone una nueva clasificación en torno a los actos ilocutivos. Es preciso señalar que si bien no estamos de acuerdo con su posición epistemológica sobre la universalidad de la clasificación como señala esta taxonomía, la utilizamos como una herramienta metodológica que permite un acercamiento sistemático a las prácticas discursivas.

Tabla 2

Taxonomía de actos ilocutivos

Actos ilocutivos	Objeto o propósito
Representativo	Describir un estado de cosas como real, verdadero o falso.
Directivo	Pretender que el destinatario haga algo.
Compromisorio	Comprometer al enunciador con algún futuro curso de acción.
Expresivo	Manifiestar actitudes o estado anímico del enunciador.
Declarativo	Dar lugar a un cambio en el estatus o condición de lo referido.

Fuente: elaboración propia.

Luego de realizar lecturas sucesivas de los textos para conocer el marco general de las distintas regulaciones, los organizamos, editamos y segmentamos la información debido a que algunas de las normativas legislaban sobre diversas materias. Creamos unidades de registro –párrafos con una coherencia de acción, tiempo y lugar– cuyo contenido se relacionaba directamente con prostitución, comercio sexual o trabajo sexual y a partir de esto, segmentamos los textos para identificar los actos ilocutivos.

Para el análisis de actos ilocutivos abordamos los elementos que componen el enunciado, tales como el enunciador, el destinatario, el estatus o posición del enunciador y el destinatario, la fuerza ilocutiva de la emisión, los verbos utilizados y sus modos y el propósito de la enunciación. Asimismo, analizamos este corpus considerando las presuposiciones y las implicaturas que se desprenden de las normativas. Para la incorporación de los interdiscursos hemos revisado estudios de la temática realizados por historiadores (Illanes Olivas, 1993/2010; Lavrín, 2005; Gálvez Comandini, 2015), médicos (Hernández, Nesvara, Torres, Pereda y Hernández, 2006; Maira, 1887; Prúnes, 1920) u organizaciones de mujeres (Fundación Margen, 2012; Red de Mujeres Trabajadoras Sexuales de Latinoamérica y el Caribe [RedTraSex], 2015). Su incorporación permite ampliar el marco de comprensión del contexto social.

Por último, para el operar sobre el texto realizamos una segmentación de información, sin embargo, el análisis fue producido con el corpus de trabajo como un todo y para la presentación de los resultados seleccionamos citas que ejemplificaran de mejor manera el análisis realizado.

RESULTADOS

Tal como hemos señalado, entendemos el conjunto de enunciados que integran las normativas vinculadas a la prostitución, comercio sexual y trabajo sexual, no como un conjunto de signos o elementos que representan la realidad, sino como enunciados o textos que realizan ciertas acciones. En este apartado responderemos a las preguntas: ¿cuáles son las acciones que se usan para definir a las mujeres que ejercen esta actividad? y ¿qué prácticas discursivas producen y promueven?

Antes de comenzar con los actos ilocutivos, implicaturas e interdiscursos identificados, es importante señalar que en las normativas se utilizan distintas denominaciones para referirse a las mujeres que realizan esta actividad, tales como mujeres públicas, prostitutas, mujeres que ejercen la prostitución, personas que ejercen el comercio sexual, o trabajadores y trabajadoras sexuales. Estas denominaciones serán incorporadas en el análisis, pues entendemos que el lenguaje tiene una capacidad realizativa, por lo tanto, no es lo mismo nombrar algo o alguien de una manera u otra.

Definiciones

Las definiciones se vinculan con los actos representativos. Estos son usados habitualmente para describir la actividad o a los sujetos de intervención, ya sea en el primer período de las normativas cuando se refieren a ellas como mujeres que ejercen la prostitución, o en los últimos años cuando las denominan como trabajadoras sexuales. Por medio de estos enunciados se establecen las características de la actividad que permiten su distinción, presentándolas como un hecho “real”, como lo señala el siguiente ejemplo: “[1] *Toda mujer que ejerza el libertinaje como oficio* [cursivas añadidas], se considera prostituta” (Ordenanza Municipal, 1914, art. 2).

En el texto en cursiva del extracto (1), el enunciador define la categoría prostituta a partir de un sujeto y un comportamiento específico señalado en el predicado. En el enunciado, primero cobra importancia el vocablo “libertinaje” como acción que de acuerdo con su significado supone un comportamiento desenfrenado. Sin embargo, esta acción se considera como parte de la definición de *prostituta* siempre que implique una práctica habitual y remunerada, presuposición que surge de la definición de oficio. También, la normativa establece la categoría asociada a un sexo específico, *toda mujer* que no atiende o sobrepase los límites, por añadidura, la omisión de otro sexo implica que dicha categoría no podría ser utilizada por ejemplo cuando “todo hombre” realice esta práctica o se comporte de esta manera.

También se hace uso de ilocutivos representativos para señalar la serie de sujetos de intervención de la normativa. Así, en esta tarea el Estado genera un listado de presuntos responsables y relaciona esta actividad con otras prácticas, tal como vemos en el siguiente enunciado:

[2] *Se entiende que contribuyen o fomentan el ejercicio de la prostitución: (...) c) [3] La mujer que en calles [cursivas añadidas], paseos u otros lugares públicos incite a la prostitución por medio de palabras, actos u otros medios; (...) e) [4] Los que aún sin objeto de lucro, se dediquen a la corrupción de menores [cursivas añadidas]; y f) [5] Los que de cualquier modo faciliten las relaciones sexuales clandestinas [cursivas añadidas]* (Código Sanitario, 1926, art. 2).

El representativo (2) comienza con el uso de dos verbos que ayudados por la “o” denotan complementariedad entre cada acción, el primero (contribuir) presupone una práctica activa y el segundo (fomentar) pudiese asociarse con una participación menos protagónica. Sin embargo, más allá de los significados vinculados a estos verbos, el uso del ilocutivo representativo permitiría definir e identificar sujetos y prácticas asociadas con la prostitución, lo que implica promover un discurso que uniforma prácticas con objetivos y significados diferentes.

El extracto citado (Código Sanitario, 1926, art.2) establece seis puntos, y si bien nos parecen importantes cada uno de ellos³, hemos decidido seleccionar tres para su análisis, de los que hablaremos a continuación. En el extracto en cursivas y enumerado (3), el enunciador no cumpliría con

³ Los primeros puntos se relacionaban con los propietarios que arrendaban o usaban sus espacios para la prostitución, el siguiente señalaba al que públicamente apoyaba esta actividad.

la máxima de cantidad de información (Grice, 1975/1991) al no especificar qué acciones involucra que se “incite a la prostitución”, sí se visibiliza que sea en un espacio público y el protagonismo de la mujer como responsable de la incitación. Las dos siguientes implican otros ámbitos de acción. Así, el extracto (4) “los que se dediquen (...) a la corrupción de menores”, plantea prácticas que quebrantan no solo la ley, sino también un comportamiento consensuado como reprochable por la mayoría de las personas con sentido común, sin embargo, incluirlo en la normativa que regula la prostitución implicaría relacionarlo con esta práctica y con las personas que ejercen esta actividad. El extracto enumerado (5) (“Los que de cualquier modo faciliten las relaciones sexuales clandestinas”) implica la asociación de la práctica de la sexualidad fuera de los cánones establecidos a la promoción de la prostitución.

De esta manera, el ilocutivo representativo realiza la presentación de un conjunto de prácticas, sujetos y relaciones como realidades pre-existentes de la prostitución, cuyo efecto es la naturalización de la regulación de la sexualidad de la mujer, de la sexualidad fuera de la norma y la vinculación de prácticas delictivas con esta actividad. Del mismo modo, la naturalización de estos aspectos invisibiliza su relación con otros discursos presentes en los primeros años de la regulación de la prostitución, como el discurso religioso y moral que se oponían a la libre expresión de la sexualidad y promovían un modelo de mujer para el hogar y la familia (Lavrín, 2005).

Tal como hemos señalado, el uso de ilocutivos representativos también incluye la incorporación de nuevos términos. Así lo hacen las normativas emitidas en el siglo XXI que introducen “personas con conductas de riesgo” para describir al colectivo que ejerce esta actividad. Como vemos en el siguiente enunciado: “[6] *Las personas con conductas de riesgo* [cursivas añadidas], entre las que se incluyen las que declaran voluntariamente el ejercicio del comercio sexual” (Decreto 206, 2007, art.9).

El uso del término en cursivas en el extracto (6) aporta a la objetivación de rasgos problemáticos, en tanto el enunciador utiliza una caracterización asociada a dificultades para percibir la proximidad del daño. Y si bien se utiliza un vocablo neutro para señalar a los sujetos intervenidos, a diferencia de las normativas de prostitución o comercio sexual que visibilizaban frecuentemente solo a la mujer, su incorporación presupone la utilización de un término inclusivo y no sexista. Sin embargo, no disminuye la implicancia de esta actividad con prácticas asociadas a la anormalidad.

Las prácticas discursivas sobre el control sanitario de las trabajadoras sexuales constituyen un dominio en el que coexisten distintas posiciones: están los interdiscursos médicos que promueven a las personas que ejercen el comercio sexual como un colectivo vulnerable ante Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH, que las asocia con prácticas de desprotección de su salud sexual (Hernández et al., 2006). En contraposición, está el discurso de las organizaciones pro derechos de las trabajadoras sexuales que defienden el cuidado de su salud como elemento importante de su quehacer, sin embargo, denuncian que estas mujeres son tratadas como “focos de infección” en

los centros de atención médica en la actualidad (RedTraSex, 2015). En este sentido, si bien el discurso médico y estatal modera su posición al señalarlas como “personas con conductas de riesgo”, en su cometido, renueva las prácticas discursivas médico-higienista de finales del siglo XIX, que planteaban que la solución de la crisis sanitaria debido a las afecciones venéreas debía dirigirse “á [sic] detener su desarrollo y á [sic] vigilar en la medida de lo posible el estado sanitario de las prostitutas” (Maira, 1887, p. 16). De esta manera, las normas reproducen un discurso que se ha reactualizado conforme a dispositivos contemporáneos.

Prescripciones

Las prescripciones se relacionan con los actos ilocutivos directivos. Son usados para dictar procedimientos e instrucciones a distintos agentes del Estado para el control social, y establecer mandatos y prohibiciones a mujeres que ejercen la prostitución o personas que ejercen el comercio sexual. Comenzaremos por los mandatos: “[7] Las mujeres que ejerzan la prostitución *serán sometidas a inspección médica en comprobación de un estado patológico* [cursivas añadidas]” (Decreto Ley 355, 1925, art.64). “[8] Toda mujer declarada enferma venérea en ejercicio de la prostitución que se manifieste rebelde al tratamiento *será asimilada en los reformatorios* [cursivas añadidas]” (Decreto Ley 355, 1925, art.67).

La utilización del verbo “ser”, el contenido proposicional y la autoridad del enunciador permiten hacer referencia a la fuerza ilocutiva del enunciado. En los dos extractos (7) y (8), el verbo en modo futuro y los participios que lo acompañan, contribuyen a que las destinatarias se comprometan con el curso de acción futuro. El extracto (7) mediante mandato impone una intervención sobre la base de una hipótesis, mientras que el (8) impone la obediencia a la norma bajo amenaza y so pena de encierro. Además, una implicatura que se desprende del enunciado *asimilación en reformatorios*, es la definición de las mujeres infectadas como un peligro para la sociedad y, en esa medida, el Estado ejerce el rol rehabilitador.

Siguiendo con los actos directivos, identificamos enunciados cuyo propósito es impedir la realización de una acción; estas prohibiciones varían a lo largo de los años. Uno de los ejemplos se relaciona con la prescripción del cese de esta actividad. Este enunciado apunta no solo a la prostitución, sino también a todas las prácticas asociadas, y no se restringe a las prostitutas, además incluye a cualquier mujer que realice actos que la expongan, como veremos a continuación: “[9] Prohíbese el ejercicio de la prostitución [10] *y de cualquiera práctica que conduzca a la exposición [sic] pública de una mujer a todo género [sic] de torpeza y sensualidad* [cursivas añadidas]” (Decreto Ley 362, 1925, art.167).

En los extractos (9) y (10), el uso del modo imperativo del verbo prohibir ordena que no se siga ejerciendo una actividad y regula un comportamiento específico de las mujeres. Es necesario señalar la importancia de la fuerza ilocutiva del extracto considerando que actúa en torno a la autoridad del enunciador, en otras palabras, no es lo mismo que el Estado o una persona natural establezca que se realice o se prohíba una acción. Detengámonos en el extracto en cursivas (10), el uso de la conjunción copulativa “y” permite presuponer una semejanza entre el ejercicio de la prostitución y la “exposición pública”, similitud que se acentúa cuando ambas prácticas integran la proscripción.

Continuando con la oración, el uso de la expresión “cualquier práctica” no cumpliría con la máxima de cantidad de información, en tanto no especifica qué comportamientos son definidos como torpes o sensuales. Sin embargo, sí entrega información sobre que la prohibición de este comportamiento se supedita a la mujer en el espacio público, en este sentido, la prohibición implicaría la definición de un modelo de mujer que considera la uniformidad de comportamientos en lo público contrarios a los señalados en la norma, presupone que deben primar valores relacionados al uso de la racionalidad y el recato.

Para cerrar el análisis de directivos, tal como dijimos anteriormente, otro importante número de estos ilocutivos los integran las instrucciones y procedimientos que se dictan para el control social de las personas que ejercen esta actividad, los que se van reactualizando conforme avanzan los años. Un ejemplo de este ilocutivo es:

[11] En todos los casos en que Carabineros proceda a clausurar un prostíbulo por infringir las disposiciones legales vigentes [12] pondrá a disposición del Servicio a las mujeres encontradas en su interior, para su examen y las correspondientes medidas sanitarias y sociales [cursivas añadidas] (Decreto 891,1955, art.17; Decreto 169, 1966, art. 18; Decreto 362, 1984, art. 17).

El texto enumerado (11) señala el marco de referencia de la acción y el rol del destinatario como encargado de hacer cumplir lo que señala la ley, y en este sentido lo sitúa como sujeto de autoridad. Si atendemos al extracto (12) en cursivas, el verbo “poder” permite suponer las facultades entregadas a las fuerzas del orden y seguridad (función que cumplen los Carabineros en Chile), particularmente, el uso del verbo da cuenta de la fuerza ilocutiva de un acto directivo, en tanto señala el curso de acción que debe seguir y sobre quienes debe actuar. Por último, en el texto se incluye el rol que cumple el Servicio (sanitario), quien actúa como reformador de las mujeres, lo que implicaría reforzar la materialización de las mujeres que ejercen la prostitución como un problema social y sanitario que se debe intervenir y recuperar.

Transformaciones

En el primer análisis identificamos los enunciados revisados como actos representativos y directivos. Conforme al primer ilocutivo señalamos que sus actos se relacionaban con la definición de la actividad, identificación y presentación de las mujeres que ejercen la prostitución o trabajadoras sexuales. Respecto al ilocutivo directivo, señalamos que son prescripciones que se usan para enunciar instrucciones, mandatos y prohibiciones para el control social de las mujeres que ejercen esta actividad. Sin embargo, una segunda lectura de carácter pragmático permite identificar los enunciados anteriores como ilocutivos declarativos, en tanto buscan crear o transformar la situación de estas mujeres. Esta lectura incorpora la autoridad del enunciador como elemento importante del contexto de enunciación, así el Estado condiciona el carácter definitorio de su enunciación, en tanto su autoridad contribuye a legitimar el estado de cosas que enuncia.

Por ejemplo, en una primera lectura del enunciado (13) podemos identificarlo como representativo debido al establecimiento de atributos, sin embargo, y sin necesidad de dejar de serlo, clasificaría como declarativo como consecuencia de los cambios que trae consigo la normativa: “[13] La asistencia a control de salud sexual será voluntaria y estará sujeta a la confidencialidad establecida en el presente reglamento” (Decreto 206, 2007, art. 9).

El enunciado (13) utiliza los verbos ser y estar de modo copulativo para dar cuenta de las características de una práctica sanitaria, su conjugación en modo futuro más que establecer una orden, señala el cambio del régimen sanitario. Es en este sentido que el enunciado actúa como declarativo, porque la modificación termina con la obligatoriedad de las revisiones sanitarias que se establecieron a principio del siglo XX y permite el cese de una serie de procedimientos que materializaban el discurso de control de los cuerpos de las mujeres, como la fiscalización de las fuerzas del orden y seguridad mediante la solicitud del *carnet* de sanidad. La implicatura de la voluntariedad contribuye a socavar el posicionamiento de las trabajadoras sexuales como agentes sospechosas de enfermedades de transmisión sexual. También, estas prácticas discursivas del Estado consideran los interdiscursos de las asociaciones pro derechos de trabajadoras sexuales, quienes reprueban la obligatoriedad de los procedimientos, rechazan el rol paternalista y la doble moral del Estado (RedTraSex, 2015).

Volvamos a los actos declarativos: igual que el anterior, una primera mirada al enunciado (14) nos señalaría que es un acto directivo usado para que los destinatarios realicen la acción que especifica. Sin embargo, si analizamos cuál es el uso que se le da a lo que dice el enunciador, entonces podemos señalar que es declarativo, porque le añade una propiedad a la actividad, tal como veremos a continuación: “[14] los programas educacionales en esta materia, deberán abordar los siguientes aspectos: *e) patología social de la sexualidad: homosexualidad, prostitución, violación, estupro, incesto* [cursivas añadidas]” (Decreto 362, 1984, art. 22).

El enunciador, mediante el acto directivo, ordena lo que corresponde enseñar a las personas que son parte de estos programas: el uso del verbo “deber” en el ilocutivo actúa como un mandato hacia los destinatarios. Sin embargo, en el extracto (14) en cursivas se señalan una serie de prácticas a las que el enunciador atribuye una propiedad: la anormalidad. Esta atribución implica la agrupación de los elementos nombrados como conjunto homogéneo, omitiendo distinciones propias de cada uno; por ejemplo, que las dos primeras son consensuadas como una forma de vivir la sexualidad y un oficio respectivamente, mientras que las siguientes responden a prácticas delictivas.

En función de nuestro objetivo de estudio nos abocaremos a la prostitución. Su distinción como patología social se relaciona con los discursos estatal y médico de las primeras décadas del siglo XX que situaban a este oficio como una enfermedad de transcendencia social (Prúnes, 1920). De esta manera, el ilocutivo directivo del mismo modo actúa como ilocutivo declarativo; ordena y agrupa ciertas prácticas definiéndolas como una problemática social, reactualizando prácticas discursivas del siglo pasado.

Tal como hemos visto, los mecanismos de control y estrategias se renuevan conforme transcurren los años, lo que se visualiza cuando se utilizan nuevos términos y características para definir a los sujetos de intervención: “[15] *El establecimiento de salud que brinde atención de salud sexual a trabajadores(as) sexuales* [cursivas añadidas], [16] deberá llevar una estadística sanitaria del número de personas en control de manera periódica” (Decreto 206, 2007, art. 10).

Es importante mencionar que el enunciado (15) actúa como representativo, en tanto su propósito es definir las cualidades del destinatario, en este caso la institución que debe obedecer las órdenes. Así, en el texto enumerado (16), nos encontramos con un directivo que mediante el uso del verbo “deber” señala el procedimiento que tiene que realizar este nuevo destinatario, un ilocutivo que contribuye a que continúe la naturalización de la vigilancia de sus prácticas sexuales.

Sin embargo, nos detendremos en el extracto (15) y en la parte de los *trabajadores(as) sexuales*; un acto declarativo porque crea una nueva situación al incluir una nueva categoría de género y estatus. La nueva categoría de género implica la visibilización de un nuevo actor en las prácticas discursivas de control estatal, los hombres que ejercen esta actividad. Por su parte, el nuevo estatus de trabajadores y trabajadoras implica la incorporación a un sistema de clasificación y jerarquización que antes estaba vetado. Precisamente esta denominación se relaciona con los interdiscursos de los movimientos sociales pro-derechos de estas mujeres, que han promovido la incorporación de normativas que permitan el ejercicio de la actividad como cualquier otro empleo en Chile (Fundación Margen, 2012).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis de las normativas respecto a la prostitución, comercio sexual y trabajo sexual, nos hemos propuesto indagar en las prácticas discursivas del Estado acerca de las mujeres que ejercen esta actividad.

En las normativas analizadas identificamos tres tipos de actos ilocutivos: representativos, directivos y declarativos. Los ilocutivos representativos se utilizan para describir características que permiten distinguir a las mujeres que ejercen esta actividad, presentando estas propiedades como reales. Estos ilocutivos se usan frecuentemente en el primer período de la reglamentación de la prostitución en las primeras décadas del siglo XX y en las últimas normativas promulgadas en el siglo XXI, cuando se incorpora el término de trabajadores y trabajadoras sexuales.

Por su parte, los actos ilocutivos directivos se usan de manera transversal en las distintas normativas, estos materializan mediante mandatos, prohibiciones y procedimientos, las prácticas de control social del Estado hacia las mujeres que ejercen esta actividad. También señalamos que los actos declarativos se usan para transformar estados o dar cuenta de nuevas situaciones. A la vez, planteamos una característica importante del contexto asociada a la autoridad del enunciador; este elemento permite plantear que los enunciados antes clasificados como ilocutivos representativos y directivos puedan también ser clasificados como declarativos, en tanto “el habla estatal toma a menudo un carácter soberano, de tal modo que las declaraciones son, con frecuencia y literalmente, ‘actos’ de la ley” (Butler, 2004, p. 37), por lo tanto, su autoridad contribuye a legitimar las definiciones que enuncia y mecanismos de control social que despliega.

Este análisis nos permite señalar que las prácticas discursivas varían de acuerdo con las distintas denominaciones que establece el Estado. Al definir las como prostitutas, mujeres que ejercen la prostitución o personas dedicadas al comercio sexual, se establece una serie de mecanismos de control que se materializan con la identificación, registros, rehabilitación de sus cuerpos y vigilancia de sus comportamientos. Ellas son visibilizadas constantemente, nunca los clientes u hombres que ejercen esta actividad. En efecto, ellos están ausentes en los textos, lo que implica que estarían libres de responsabilidad, de infección y de la intervención sanitaria estatal; es más, se mantienen en el anonimato y en la línea de la normalidad. En oposición, los mandatos sobre estas mujeres contribuyen a definir las como un cuerpo anómalo y peligroso para la sociedad.

Estas prácticas se relacionaban con distintos discursos. El discurso médico-higienista (Maira, 1887; Prúnes, 1920) que la sitúa solo a ella como un peligro para la salud pública, especialmente en las primeras normativas promulgadas al comienzo del siglo XX. También se vincula con un discurso cristiano que impuso un modelo de femineidad que valoraba la institución familiar, la

maternidad y lo doméstico (Labarca, 2008). Y en este sentido, la visibilización de la mujer se vincula con un discurso de doble moral, propia de una sociedad patriarcal, una moral que actúa de manera diferencial para mujeres y hombres.

Al definir las como trabajadoras sexuales realiza un giro discursivo, en tanto, las incorpora a un sistema de clasificación y jerarquización legitimado, que antes estaba vetado. Esta variación discursiva se acompaña con ciertos cambios en los mecanismos de control, como la voluntariedad en los controles sanitarios que debilita el posicionamiento de estas mujeres como agente infeccioso. Sin embargo, debemos señalar que el Estado solo utiliza esta denominación como mecanismo de control social, guardando silencio en tópicos como derechos laborales o seguridad social lo que le daría soporte; por lo tanto, se transforma en un discurso vacío de significados.

Estas variaciones discursivas en la denominación como trabajadora sexual, se relacionarían con los discursos provenientes de asociaciones pro derechos de mujeres trabajadoras sexuales que surgieron a partir de los años setenta en Chile, que promueven nuevas denominaciones para desligarlo de connotaciones de índole moral y reconocerlo como una actividad legítima.

Ahora bien, si atendemos a las normas derogadas y vigentes, también se presentan variaciones. Las derogadas se relacionan con denominaciones tales como mujeres públicas, prostitutas, mujeres que ejercen la prostitución, estas estuvieron vigentes hasta el primer cuarto del siglo XX y aparecieron nuevamente durante la dictadura de Pinochet. Dichas normas imponían prácticas discursivas que situaban sus cuerpos como parte del dominio público por el bien de la sanidad y la moral de la sociedad chilena.

Las normas vigentes se relacionan con mujeres que ejercen el comercio sexual y las trabajadoras sexuales y sus prácticas promueven un discurso ambiguo. Uno que transita entre la marginación del comercio sexual y un marco de “normalidad” establecida con la denominación “trabajadoras sexuales”. Las normas del comercio sexual establecen la prohibición de los espacios (burdeles, prostíbulos) donde se tolere esta actividad, lo que implica la marginalización y clandestinidad de mujeres que ejercen un cierto tipo de comercio sexual. De este modo, se reactualizan mecanismos de control que posicionan una manera de ejercer esta actividad como ilegítima; así, mientras la reconoce como trabajadora, le constriñe espacios de ejercicio laboral dejándole la calle como único espacio legal.

A lo largo del análisis hemos revisado cómo las normativas producen y reproducen prácticas discursivas para el control social de los cuerpos y la sexualidad de las mujeres que ejercen esta actividad, sin embargo, nos parece importante señalar que este proceso implica la generación de un modelo de femineidad que sitúa a las prostitutas, a las mujeres que ejercen comercio sexual y a las trabajadoras sexuales en la línea de la anormalidad, y de esta forma definen una guía de comportamiento para el resto de las mujeres. Así, el Estado promueve una cadena metonímica mediante

las medidas higiénicas y la vigilancia del orden público, que establecen una relación naturalizada en la que se visibiliza constantemente solo a estas mujeres, no a los clientes, reproduciendo un discurso propio de una sociedad patriarcal.

Finalmente, el análisis de las normativas permite un acercamiento a las distintas posiciones del Estado respecto de las “mujeres públicas”, sobre todo, problematizar las prácticas, sujetos y relaciones que se naturalizan como verdaderas. Del mismo modo, este acercamiento permite visibilizar la presencia de otros discursos presentes en la normativa, y que actúan de manera diferente de acuerdo a cada momento histórico. Sin embargo, las limitaciones del presente artículo se relacionan con los discursos de las mujeres trabajadoras sexuales, y las lideresas de organizaciones pro derechos respecto a las normativas, nos preguntamos ¿cómo se relacionan con el Estado y sus normativas? Algo nos ha adelantado este colectivo, al señalar que su voz está ausente o poco visibilizada en los debates de la regulación del trabajo sexual.

AGRADECIMIENTOS

Para la realización de esta investigación, la autora agradece el apoyo recibido de CONICYT, Chile, mediante Beca de Doctorado en el extranjero del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado. Igualmente agradecemos el apoyo y disposición que tuvo el personal de la Fundación Margen con nuestra investigación. Y por último, pero no menos importante, agradecemos los comentarios de los y las compañeras del grupo de colaboración “Laicos lapse” perteneciente al Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

REFERENCIAS

- Arella, C., Fernández Bessa, C., Nicolás Lazo, G. y Vartabedian, J. (2007). *Los pasos (in)visibles de la prostitución: estigma, persecución y vulneración de derechos de las trabajadoras sexuales en Barcelona*. Barcelona: Virus.
- Austin, J. L. (1971/1998). *Cómo hacer cosas con palabras* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Brito, A. (1995). Del rancho al conventillo: Transformaciones en la identidad popular femenina, Santiago de Chile, 1850-1920. En L. Godoy, E. Hutchinson, K. Roseblatt y M. S. Zarate (Eds.), *Disciplina y desacato: Construcción de Identidad en Chile, siglos XIX y XX* (pp. 27-69). Santiago de Chile: Sur/CEDEM.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Carracedo Bullido, R. (2010). Marco teórico y legal de la prostitución. En S. Losada y D. Cibati (Eds.), *Plan general contra la trata de mujeres y abuso sexual a menores: análisis y prácticas* (pp. 41-59). Madrid: UAM.
- Código Penal. Código Penal de la República de Chile. Publicado en *Imprenta de la República*, del 15 de diciembre de 1874, Chile.
- Código Sanitario de Chile. Reglamento de las Disposiciones del Título IV del Código Sanitario. Publicado en *Boletín de Leyes y Decretos del Gobierno* N° 111, del 10 de marzo de 1926, Chile.
- Decreto 169. Reglamento sobre Profilaxis de Enfermedades Venéreas. Publicado en *Diario Oficial de la República de Chile* N° 26.478, del 02 de julio de 1966, Chile.
- Decreto 206. Reglamento sobre Infecciones de Transmisión Sexual. Publicado en *Diario Oficial de la República de Chile* N° 38.757, del 05 de mayo de 2007, Chile.
- Decreto 362. Reglamento sobre Enfermedades de Transmisión Sexual. Publicado en *Diario Oficial de la República de Chile* N°31.864, del 07 de mayo de 1984, Chile.
- Decreto 891. Reglamento sobre Profilaxis de las Enfermedades Venéreas. Publicado *Diario Oficial de la República* N°23.299, del 16 de noviembre de 1955.

Decreto con Fuerza de Ley 226. Decreto que aprueba el Código Sanitario. Publicado en *Diario Oficial de la República de Chile* N° 15.983, del 29 de mayo de 1931, Chile.

Decreto Ley 355. Creación División de Higiene Social. Publicado en *Diario Oficial de la República de Chile* N° 14.132 del 21 de marzo de 1925, Chile.

Decreto Ley 602. Código Sanitario de la Organización y Dirección de los Servicios Sanitarios. Publicado en *Diario Oficial de la República de Chile* N° 14.295, del 13 de octubre de 1925, Chile.

Foucault, M. (1969/1979). *Arqueología del saber* (6ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Fundación Margen. (2012). *Investigación de monitoreo y valoración de la política pública de prevención y atención integral del VIH y SIDA en población de mujeres ejercen el comercio sexual*. Santiago de Chile: Fundación Savia.

Gálvez Comandini, A. (2015). Lupanares, burdeles y casas de tolerancia: tensiones entre las prácticas sociales y la reglamentación de la prostitución en Santiago de Chile: 1896-1940. *Tiempo Histórico: Revista de la Escuela de Historia*, (8), 73-92. Recuperado de <http://www.academia.cl/temphistorico/ojs/index.php/Tiempo-Historico/article/view/21>

Grice, P. (1975/1991). Lógica y conversación. En L. M. Valdés Villanueva (Ed.), *La búsqueda del significado* (2ª ed., pp. 511-530). Madrid: Tecnos y Universidad de Murcia.

Hernández, S., Nesvara, I., Torres, C., Pereda, C. y Hernández, E. (2006). Incidencia de ETS y factores sociales en las trabajadoras sexuales en control sanitario en el Consultorio N° 1. *Revista Chilena de Salud Pública*, 10(2), 79-84. Recuperado de <http://www.revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/viewFile/2719/2631>

Hernández Vásquez, R. (2004). La jarana del desierto: burdeles, prostitutas y pampinos en Tarapacá, 1890-1910. En Colectivo Oficios Varios, *Arriba quemando el sol: estudios de historia social chilena: experiencias populares de trabajo, revuelta y autonomía, 1830-1940* (pp. 111-137). Santiago de Chile: LOM.

Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. En L. Íñiguez Rueda, *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 21-42). Barcelona: UOC.

Illanes Olivas, M. A. (1993/2010). *En el nombre del pueblo, del Estado y de la ciencia, (...). Historia Social de la Salud Pública. Chile 1880/1973. (Hacia una historia social del siglo XX)* (2ª ed.). Santiago de Chile: Ministerio de Salud.

- Íñiguez, L. y Antaki, C. (septiembre, 1994). El análisis de discurso en Psicología Social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Íñiguez Rueda, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Labarca, C. (2008). Todo lo que usted debe saber sobre enfermedades venéreas. En M. S. Zarate (Ed.), *Por la salud del cuerpo: historia y políticas sanitarias en Chile* (pp. 89-121). Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Lavrín, A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay, 1890-1940*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Ley 19.927. Ley que modifica el Código Penal en materia de pornografía infantil. Publicada en *Diario Oficial de la República de Chile* N° 37.759, del 14 de enero del 2004, Chile.
- Maira, O. (1887). *La reglamentación de la prostitución desde el punto de vista de la higiene pública*. Santiago de Chile: Imprenta Nacional.
- Ministerio del Interior (1891) Ley sobre Organización y Atribuciones de las Municipalidades. Publicada en *Diario Oficial de la República* N° 4.111, del 21 de diciembre de 1891, Chile.
- Montero, A. S. (2014). El análisis del discurso francés y el abordaje de las voces ajenas: interdiscurso, polifonía, heterogeneidad y topos. En M. Canales (Coord.), *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 25-50). Santiago: LOM.
- Ordenanza Municipal. Ordenanza Municipal de la Prostitución. Publicada en *Diario Oficial de la República de Chile* N° 11.005, del 28 de octubre de 1914, Chile.
- Prúnes, L. (1920). *Sistema Médico Municipal Reglamentado: la prostitución*. Santiago de Chile: Universo. Recuperado de www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/36718/1/198690.pdf
- Red de Mujeres Trabajadoras Sexuales de Latinoamérica y el Caribe (RedTraSex). (2015). *Ponte en nuestros zapatos. Guía de buenas prácticas en el personal del sistema de salud*. Buenos Aires: RedTraSex. Recuperado de https://www.redtralsex.org/IMG/pdf/guia_de_buenas_practicas.pdf
- Rorty, R. (1973). *El giro lingüístico*. Barcelona: Tutsquets.

- Salazar, G. (1985). *Labradores, peones y proletarios*. Santiago de Chile: Sur.
- Salazar Vergara, G. y Pinto Vallejos, J. (2002). *Hombría y feminidad: construcción cultural de actores emergentes*. Santiago de Chile: LOM.
- Searle, J. (1990). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Vázquez García, F. y Moreno Mengíbar, A. (1997). *Sexo y razón: una genealogía de la moral sexual en España (siglos XVI-XX)*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- Villacampa Estiarte, C. (enero, 2012). Políticas de criminalización de la prostitución: análisis crítico de su fundamentación y resultados. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3ra Época, (7), 81-142. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:revistaDeRechoPenalyCriminologia-2012-7-2030&dsID=Documento.pdf>
- Walkowitz, J. (1991). Sexualidades peligrosas. En G. Duby y M. Perrot (Eds.), *Historia de las mujeres en Occidente* (Tomo 4, pp. 389-426). Madrid: Taurus.
- Zárate, M. S. (1995). Mujeres viciosas, mujeres virtuosas: la mujer delincuente y la Casa Correccional de Santiago: 1860-1900. En L. Godoy, E. Hutchinson, K. Roseblatt y M. S. Zárate (Eds.), *Disciplina y desacato: La construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX* (pp. 149-180). Santiago de Chile: Sur / CEDEM.

THE SPANISH RURAL SCHOOL FROM THE NEW RURAL PARADIGM. EVOLUTION AND CHALLENGES FOR THE FUTURE¹

LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL ESPAÑOL DESDE EL PARADIGMA DE LA NUEVA RURALIDAD. EVOLUCIÓN Y RETOS PARA EL FUTURO

Noelia Morales-Romo*

Universidad de Salamanca, España

Recibido: 20 de julio de 2016—Aceptado: 18 de febrero de 2017—Published on line: June 24, 2017

Forma de citar este artículo en APA:

Morales-Romo, N. (julio-diciembre, 2017). The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 412-438. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2090>

Abstract

This paper focuses on the Spanish research exploring the role of schools in rural areas from the prospect of the New Rurality. It seeks to reflect on the context in which these schools are located and emphasise knowledge thereof. **Method:** Based on both, qualitative and quantitative methodology, 225 Spanish schools were interviewed and two surveys were applied (personal and online) to teachers, parents and head teachers. **Results:** The data reflect the reality of schools in rural environments in terms of educational policies, traditional aspects such as transport and resources, needs, advantages and disadvantages and their possible evolution in the future. **Conclusions:** This paper contributes to the presentation of a current overview of rural schools exempt from stereotypes and focused on educational policies, their schools' needs and the demystification of false beliefs, while describing defining elements such as the more symbolic than real value, its excessive dependence on teachers working in them or their bureaucratic higher profile versus their urban counterparts. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

¹ El artículo parte de las inquietudes encontradas en el desarrollo de la tesis doctoral *La escuela en el medio rural de Castilla y León. Aspectos condicionantes y contribución como organización* (2009) y emplea algunos datos obtenidos en un proyecto de investigación *Innovaciones y mejoras en el proyecto tutoría entre compañeros* (código ID2015/0137) de la convocatoria nacional del Ministerio de Educación y Cultura (2015-2016).

* PhD in Sociology. MSc. Public Services and Political Sciences. E-mail: noemo@usal.es ■ <http://orcid.org/0000-0002-0048-2607>

Keywords:

Rural Areas; Education; Rural Education; Spain.

Resumen

Este artículo se centra en el caso español para explorar el papel de la escuela en zonas rurales desde la perspectiva de la Nueva Ruralidad. Busca reflexionar sobre el contexto donde están situadas estas escuelas y profundizar en su conocimiento. **Método:** el artículo se basa en una combinación de metodología cualitativa y cuantitativa aplicada en 225 escuelas españolas, donde fueron realizadas entrevistas personales a profesorado, padres/madres y directores, así como dos encuestas (presencial y online). **Resultados:** Los datos orientan sobre la realidad de las escuelas en entornos rurales en cuanto a políticas educativas, aspectos tradicionales como debates sobre transporte y recursos, necesidades, ventajas y desventajas, y su posible evolución en el futuro. **Conclusiones:** se orienta sobre la panorámica actual de las escuelas rurales exenta de estereotipos y centrada en aspectos como las políticas educativas, sus necesidades y la desmitificación de falsas creencias, al tiempo que se describen elementos definitorios como el valor más simbólico que real que se les asigna, su excesiva dependencia de los maestros que trabajan en ellas o su mayor perfil burocrático frente a sus homólogas urbanas.

Palabras clave:

Áreas rurales; educación; educación rural; España

INTRODUCTION

Rural areas in Spain are among the most aged populations in Europe. Ageing is due to both natural population dynamics and migration (Camarero, & Del Pino, 2013). The effects are the loss of young people and the aging of the population. The dramatic increase in average life expectancy and the fall in fertility, features of the second demographic transition, and the migration of young generations show a rural population with demographic imbalances such as masculinization (Camarero, 2009).

Rural schools in Spain will be analysed from a sociological point of view. As Morales noticed, many studies from the viewpoint of pedagogy have been made about rural schools –especially in the eighties– but not sociological ones. The demographic change and the exodus from rural to urban spaces promoted a new picture about these educational resources. Moreover, some areas in Spain show large geographical dispersion and small population size and density (Morales Romo, 2013a).

The key in our research was not pointed at the main problems of rural schools linked to the traditional perception of rural areas in developing countries, but whether be able to understand rural schools from the point of view of New Rurality.

A need to break the traditional vision of rural areas in developing countries is commonly accepted by most authors studying rural contexts. We suggest New Rurality as a useful concept to better understand the stakeholders interacting in rural schools.

The available literature identifies at least two ways to understand the New Rurality: one, mainly as a response to not only neoliberal precepts but also the phenomenon of globalization (De Grammont, 2004; Kay, 2005). The other, particularly as a new Rural Development proposal closely linked to a particular understanding of the territory (Arias, 2005; InterAmerican Institute for Agricultural Cooperation [IICA], Swedish International Development Agency [ASDI], & Interdisciplinary Research Centre on Development [CIDER], 2001; Pérez, & Caballero, 2003).

The World Bank (2003) within the paradigm of New Rurality, raised a territorial development strategy based on the following elements: The concept of region, sustainable development that promotes character, the underrated resource capital, gender perspective, land reform by the market, strengthening of the institutions in the context of State reform, democratic participation of citizens in rural areas and self-community management. Most of these elements are taken into consideration in our work.

We hope that our empirical study of rural schools in Spain can serve as an initial step to help better understand the inner workings of schools not only in this context but in other international rural contexts (despite the territorial and cultural differences).

Rural areas

Gómez Limón, Vera-Toscano, and Garrido-Fernández, according to the Institute for Advanced Social Studies (IESA), & the Superior Council for Scientific Research (CSIC) (2006), considered four different types of countries depending on its sociodemographic and geographic features: Deep rural Mountainous areas, Traditional Mediterranean rural, Light rural and Simply Rural (Gómez Limón, Vera-Toscano, & Garrido-Fernández, 2014).

OECD (2009) proposed a classification based on the percentage of population living in rural communities, while Eurostat establishes different population ratios.

In Spain, the Law 45/2007 for Sustainable Rural Development (LDSMR) of December 13th defines three types of rural areas: Rural areas that need to be revitalized; they are isolated, uninhabited, are predominantly agricultural and with low-income levels. Intermediate rural areas with low or medium population density, diversified employment, low or medium levels of income, and far from cities. Finally, Peri-urban rural areas, which are more populated, have a majority of workers in the tertiary sector, medium or high levels of income and are located near cities.

In short, rural areas in the world and within countries, show large variations in terms of demography, socio-economic and culture. It is especially important to examine the heterogeneity in rural areas in Spain in order to understand their schools.

Rural change in Spain has not followed the same direction in all places. While in some rural areas there are rural schools located in small and isolated villages where most people work in agriculture and livestock, other are located close to the cities, and their ways of life are typically urban. Most of them are located in an intermediate environment between these two divergent poles. Del Barrio Aliste (2013) argues there are no separate rural and urban areas, but territories whose viability depends on cooperation between institutions and the synergy between social and economic groups.

The traditional paradigm through rural areas in Spain has been considered and it has been decided that it should be reconfigured. New demographic trends, migration flows, the Information Society, visibility of women, ICT, new uses of rural spaces or the improvement of communication systems are some of the elements that determine a heterogeneous and different reality (Jiménez, 2009).

According to Berlanga “It is not possible to give a universal and permanent definition valid for rural or urban context, but to have an overview in order to avoid falling into a simplistic dichotomy because both are continuously changing” (Berlanga, 2003, p. 27).

Rural areas cover 91.3 % of the Spanish territory and about 20% of the population lives in these areas. Globally speaking, about 50% of the total surface area of Spain is utilized as agricultural land (25.2 million ha). Stopping rural depopulation is one of the biggest challenge for Spain, given that a large area of the territory suffers from problems of depopulation. (Morales, 2013b, p. 6).

Most research on rural communities considered age as an important aspect. Some authors observed relationship between size of a municipality and degree of ageing (Camarero, 2009; Del Barrio Aliste, 2013). For instance, in rural areas in America, emphasis on age, among other demographic categories, frames rurality as an independent variable that has major social consequences for what concerns the future of the nation, including healthcare, education, infrastructure and culture (Brown, & Schafft, 2001).

Demographic tendencies do not evolve in the same way. While in some small villages there are significant demographic imbalances, the population is older and is decreasing quickly, in other (usually bigger) new inhabitants appear, people who return back home, retirees or immigrants (Sanz, 2003; Camarero, 2009). The report of Fundación Encuentro (2007) showed how Spanish rural areas have begun to recover from the demographic deficit of past decades.

The transformation of rural areas during the last four decades is especially relevant in certain regions, such as the Autonomous Community of Castilla y León.

During the last two decades, rural areas in Spain have been funded by the European Programs (LEADER² and PRODER³) promoting new initiatives to keep and increase local populations. Other regions in Europe such as South Italy have benefited from this. A work carried out by Trabalzi and De Rosa (2012) about local strategies in rural areas in Italy (model supported with funds from the European Community) and Iowa (with a market model), shows that the efficiency of the two strategies is wearing out and their long-term sustainability is in question. The authors identify the causes: Clientelism and corporatism of local powerful members in Italy, and differences in Iowa between the Shareholders interested in preserving the identity of the territory and other interested in the corporation's dividends. Perhaps it can be useful taking it in count for not repeat these problems in other rural areas.

² LEADER (Links between the Rural Economic and Development Actions). EU Initiative for sustainable development.

³ PRODER (Operative Program for the Economic Development and Diversification of Rural Areas), co-funded by the EU with Structural Funds to boost development in rural areas (Gómez Limón, Vera-Toscano, & Garrido-Fernández, 2014).

The traditional rural concept cannot be maintained to define a context for a permanent change process. So that the “extended rurality” that cited twenty years ago. In example, in some Spanish areas rural restructuring has showed a new productive and demographic context that evidences this new reality.

For recent works in environmental sociology and ecology (Batie, 2009; Bell, 2012; Wynne, 1996), rural and urban schools are different due to environment rather than to the school itself. So that, teachers working in small rural schools need to adapt to the context in which they work and consequently to the needs of their students –often different from the urban ones.

Many studies have identified some of the differences between rural and urban schools over the world (Owens, & Waxman, 1996; Reeves, & Bylund, 2005). In addition, different experiences showed that it is possible to reduce these inequalities (Liao, Chang, Wang, & Horng, 2013).

One of the most important differences between rural and urban schools is the context. Isolation and scattered areas are important problems for providing resources in rural villages in Spain, especially in the small ones. Sparse population and decreased access to resources such as transportation, education, health care, and other social and cultural services, characterize rural areas over the world. Several American studies (Allard, 2008; Vernon-Feagans, Gallagher, & Kanz, 2010) and European ones (Demoussis, & Giannakopoulos, 2006; Vicente, & López, 2006) referred to it.

Features of rural school

The Spanish Laws do not discriminate a typology of rural schools, although consider the grouped small schools, which include several schools from several municipalities with one shared head teacher and common organizational structure (the CRA). The ultimate goal of a Grouped Rural School is to provide students with a quality education, minimising negative effects on their achievement based on a number of key principles such as participation, decentralization, representation, subsidiarity and the evolution of the system itself (Bartomeu Lupiáñez, 2002).

During years, the rural school has suffered institutional and legislative neglect, and has had to face neoliberal policies that did not help it (Recio, 2016). However, Luna (2012) assured that during the last 40 years the rural school have not had inferior quality to schools in general.

In the *Report on the state and situation of the Education System in Spain*, (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2007) educational administrations are urged to adequately attend to the teachers in this field, emphasising continuing education to provide quality educational services in rural areas. Several authors (Bernal, 2009; Tomás, 2004) have demanded legislation that takes into account the specificity of the rural school.

Despite important differences in the rural contexts in Spain, there is limited research considering variation. Most of authors identified the next characteristics for rural schools in Spain (Bernal Agudo, 2009; De León Elizondo, Santa María, & Sáinz, 2000):

1. Diversity, depending on the demographic, physical, cultural, economic, communication, etc.
2. The low population density and its distribution across the territory. This situation affects other characteristics of the rural school, such as the management of schools, the ratio of students per unit or even the need of some services (such as transportation and dining rooms).
3. Teachers with inadequate training to meet the conditions presented by the rural school and different teaching-learning processes to be performed. In addition, there are high rates of provisional status of rural teachers, who often consider the rural school as a temporary destination.
4. Heterogeneous students. In addition to their social, economic or personal context, one should note the coexistence of pupils in different ages.
5. Isolation in some areas by the lack of communication.
6. The student-teacher ratio is low, and consequently the cost of these schools is higher. On the other hand, the student-teacher and student-student relationships are closer and more intense.
7. Infrastructure and resources (human and materials) are two of its most important problems.
8. Participation and partnership of families are less frequent than in urban schools although the relationships with families are closer.
9. Its organization is different, based on Grouped rural centres with itinerant teachers, classrooms scattered in different towns, multilevel classes.

With the results of this research, we want to check if these elements are common to all or most of the rural schools, and if they remained at the beginning of this century.

Traditionally many studies about rural areas have focused on transport problems of both students and teachers. The fieldwork suggests that complaints about that, have given way to a normalized view of the need to use transport services. In fact, only 10% of students in Castilla y León are rural transport service users. Nowadays complaints are more determined by the greatest difficulties of the rural students to access urban resources (Morales Romo, 2013b, p. 9).

Schools have been changing over time. These changes have been more intense in the less populated areas, where many schools have disappeared because of the insufficient number of pupils. Research developed in the 70's and 80's about Spanish rural schools focused on school levels, transport problems, closure and quality of schools. More recently, aspects such as human resources or educational inequalities have been the focus in recent years (Aguilar Criado, 2010; Camarero, 2009; Rebollar, & Girard, 2012).

We will discuss these and other aspects in detail through the result obtained in our research.

METHODS

The empirical research took place in Spain, although the autonomous region of Castilla y León in Northwest Spain was subject to further investigation because of their particular demographic conditions and, consequently, the role of the rural school. This region which has a surface area of 94.2 million square kilometres and a population of 2.5 million inhabitants, accounting for 18.6 percent of Spanish territory (is the largest region in Spain) and only 5.4 percent of its population.

The methodological approach combined quantitative and qualitative methods. This convergent methodology was carried out on more than two hundred schools in Spain with different educational stakeholders (head teachers, teachers, parents and pupils). Four methods were used simultaneously: participant observation, teachers and head teacher interviews, surveys, and case studies. SPSS was used for statistical analysis and the alignment of the qualitative data was performed by the programs Jukebox and Wave lab.

Data obtained by analysis of surveys and interviews revolve around the following topics: economic and demographic context of rural education, specificity of rural schools, policies and programs benefiting rural education, needs, advantage and disadvantages, complementary services, rural teachers and the future of rural education in Spain. This allows us to handle the objectives of this paper with a broad perspective.

Two surveys were applied by personal and online questionnaires. The main purpose of the survey 1 was to collect data regarding the past, present and future of the rural schools in Spain in general, and the survey 2 was applied in those rural schools located in Castilla y León in particular.

Personal Survey (survey 1): 100 Spanish schools were selected from different communities: Barcelona, Madrid, Valencia, San Sebastián, Cádiz, Valladolid and so on. They were both rural (20%) and urban (80%). Questionnaires were directed to the head teacher and four teachers in each school. So that, we applied 100 surveys in rural schools and 400 surveys in urban ones.

Online Survey (survey 2): 125 rural schools of Castilla y León region participated (from a total of 600 in this area). Because of the large dispersion of the population in this area, the online way was an efficient method of survey distribution.

In this regard, we selected 10 rural schools in Spain with different characteristics and from 10 regions (public and private, big and intermediate size of population, CRA, Preschool and Primary school and Secondary schools). They constituted the case studies and several educational stakeholders were interviewed –teachers, parents, pupils and head teachers–, and the main academic documents were examined. 44 personal and semi-structured interviews took place in these rural schools.

Once the data of the interviews and the two surveys were collected, they were triangulated using different categories. The results section, lists the five most representative, although more data were obtained referring to the relationships of the schools with their environment, assessments about the head teacher, the role of the teacher and so on. The triangulation was used to decrease the deficiencies of a single strategy and offer a wide way to interpret the findings. First we analysed the survey 1 for the 100 schools and later we discriminated between rural and urban schools. Secondly, we analysed the survey 2 in order to emphasise the reality of a certain region: Castilla y León. At the same time, we cross-analysed interview responses looking for consensus patterns or not among the participants. Finally, we defined ten categories of analysis from which we have selected the five most representative for this article.

RESULTS

Spanish public policies benefiting rural education

Educational laws in Spain have hardly ever attended to the special needs owed to isolation of teachers and students in rural areas. Most of the teachers, parents and head-teachers interviewed thought that rural schools in Spain have not received adequate attention according to their characteristics and their qualitative and quantitative importance, because educational laws since the second half of the nineteenth century have not taken in account the inequalities derived from the place of residence.

Rural schools have always been the most neglected by politicians and laws, and this includes their teachers and students. [I33. Head teacher CRA. February 1st, 2016]

I feel this school belongs to "the second class". The first class is for urban schools. We have more difficulties to attend to a theatre or organizing extracurricular activities. [I4. Mother CRA. December 16th, 2015]

The old concept of rural school has to be changed because the rural environment has changed too. The CRA involved a great improvement, but there are still many problems specific of these schools that have not found response in the education laws. [I16. Head teacher. Primary and Secondary rural school. October 6th, 2015].

Over the last several decades, the closure of rural schools have been a common practice in many areas because during last years the autonomous communities have been raising the ratio of students necessary to maintain schools open. This aspect was found to be a substantial concern for the teachers interviewed.

The traditional debate on transport and resources

Based on the conducted surveys, teachers have different opinions about the distance from the school to their place of living. For half of them, the transport is not a problem, 36 per cent think it is a minor problem, and for the 16 per cent is a problematic question. Aspects such as transport

conditions, distance to schools, levels of satisfaction with the school and level of communication with colleagues among others, have influenced displacement answers. Meanwhile itinerant teachers (those who work in several schools from a grouped school), and those teachers who make a daily trip from home to school, showed high levels of dissatisfaction. The interviews revealed the same idea.

Data collected from head teachers of rural school showed that the infrastructure is still an issue to improve in rural areas but, on the other side, there are great differences between answers. Interviews revealed an important number of rural schools with adequate infrastructures and even some teachers proclaimed some urban schools had worse equipment than other rural schools.

Table 1.

Comparison of the satisfaction of rural and urban teachers with infrastructures

	Rural N = 100 Valid %	Urban N = 400 Valid %
Very unsatisfied	6.7	6.1
Fairly dissatisfied	13.3	10.5
Neither satisfied nor dissatisfied	31.1	25.4
Fairly satisfied	33.3	39
Very satisfied	15.6	19
Total	100.0	100.0

Source: Survey 1. Rural and urban teachers.

Table 2.

Comparison of equipment and teaching material.

	Rural N = 100 Valid %	Urban N =400 Valid %
Very suitable	9.1	15.9
Suitable	54.5	68.2
Not suitable	36.4	15.9
Total	100.0	100.0

Source: Survey 1. Rural and urban teachers

When comparing satisfaction related to infrastructure, the reduction of past differences between rural and urban schools can be observed (Table 1). 20 per cent of respondents in rural schools were fairly or very unsatisfied with infrastructure, while these items represented 17 per cent in urban ones. There was found a little difference in the equipment and teaching materials (see Table 2); rural teachers expressed a lower level of satisfaction related to it.

Our results demonstrate that the old debate about poor equipment and problems with transport in rural schools perhaps have to be overcome, as well as other stereotypes. Rural areas have changed their schools too, so that new needs have to be tackled.

Advantages and disadvantages of rural schools

Small rural schools have several features, which provide them an identity and specific characteristics.

Personal interviews indicated some of these advantages and disadvantages, showing that they are often interrelated, and many disadvantages can be overcome by taking advantage of them.

Conversely, from insisting on the lists that indicate strengths and weaknesses, our work seeks to identify not only the problems but to indicate lines of action to overcome them.

According to Aguado, Gil-Jaurena, & Mata (2005) we include these elements in three groups:

Classification and grouping

The teachers interviewed have differentiated between the consequence of the number of students as a reason for closing the schools, from low number of pupils and the academic aspects. Interviews revealed advantages, which we believe should be highlighted: More cooperation between pupils and children with more self-esteem and autonomy.

Interviews evidenced that despite important difficulties of multilevel classes; this heterogeneity allows methodologies that are more flexible, promotes educational innovation and generates a comprehensive education with better educational outcomes.

There was found to be a substantial difference in the satisfaction with teachers between the parents that showed a great perception of teachers, and those who were clearly dissatisfied. The results of interviews indicated that there was greater dependence on teachers in small schools because the number of them is lower.

In a school with many teachers if some of them is bad professional does not influence as much as here where we are only two teachers [16. Head teacher CRA. 26/05/2016].

Table 3.

Satisfaction with colleague relationships

	Frequency	Valid %
High	56	44.8
Medium	56	44.8
Low	13	10.4
Total	125	100.0

Source: Survey 2. Head teachers of rural schools in Castilla y León.

Table 4.

Personal relationship with colleagues.

	Frequency	Valid %
First order problem	29	23.2
Secondary problem	25	20.0
It is no problem	67	53.6
No reply	4	3.2
Total	125	100.0

Source: Survey 2. Head teachers of rural schools in Castilla y León

On the other hand, while Table 3 revealed higher values of satisfaction with colleague relationships, in the Table 4 there is evidence that for 43.2 per cent of the rural head teachers of Castilla y León, the personal relationship with their colleagues involves a problem. This is probably because in the CRA (quite common in Castilla y León), there are several scholar units in different villages, and their teachers hardly ever see each other.

It is important to mention that the data collected in the survey 1 for rural schools in Spain were quite similar to those collected in Castilla y León. However, interviews showed some differences between different regions in terms of closure of schools or needs.

Discipline and coexistence

Table 5 shows the results of the analysis about satisfaction with the relationship with students for rural and urban teachers.

Table 5.

Comparison of the satisfaction of rural and urban teachers with student relationships.

	Rural N = 100	Urban N = 400
	Valid %	Valid %
High	64.8	37.1
Medium	34.4	49.6
Low	0.8	11.3
Null		0.3
No reply		1.7
Total	100.0	100.0

Source: Survey 1. Rural and urban teachers.

The data confirmed that rural teachers are more satisfied with student relationships than urban ones.

Participation of social stakeholders

The rural context seems to enhance relationships between all educational actors. Two points of view can be deduced from the interviews.

Table 6.

Fathers and Mothers Association (AMPA)

	Frequency	Valid %
It represents the genuine participation of families and the environment in the management of a public service	6	4.8
It is quite representative of parents and addresses their concerns and interests	48	38.4
It is not very representative of the parents, directed by a little group with free time and very worried about their children	51	40.8
It does not exist	17	13.6
No reply	3	2.4
Total	125	100.0

Source: Survey 2. Head teachers of rural schools in Castilla y León.

While in some rural schools 100 per cent of the families are involved in the Fathers and Mothers Association, there are other rural schools without these associations (13.6%) in Castilla y León. When they exist, 38.4 per cent of the respondents felt a good appreciation and 40.8 per cent of teachers did not. Data in Spain (survey 1) suggested a more optimistic view of the parents' associations, while case studies showed differences related to the size of the population in which schools were located. It was found a positive correlation between larger populations and stronger and more effective associations.

The interviews of educational stakeholders suggested that mutual understanding in rural schools had a strong influence on participation or non-participation of parents and on the relationships between teachers and parents. In short, the communication between pupils and teachers is more fluid, while that produced between teachers and parents depends on whether the school is located in the municipality of residence of the family or not.

Table 7.

Lack of support from families

	Frequency	Valid %
First order problem	64	51.2
Secondary problem	30	24.0
It is not a problem	30	24.0
No reply	1	0.8
Total	125	100.0

Source: Survey 2. Head teachers of rural schools in Castilla y León.

However, Table 7 offers unexpected data. For more than one-half of surveyed head-teachers in Castilla y León, the lack of support from families constitutes a first order problem. Perhaps in small schools the relationship between parents and teachers is closer, but that does not necessarily mean that from a scholar point of view there was coordination between them.

Needs in rural schools

Despite the optimistic and fighting tendency found in the interviews, the rural schools in Spain still have many unmet needs.

The traditional image of rural schools is associated with poor infrastructure and lack of resources. In the survey, of head teachers in rural schools, they were asked about the main trouble at schools. Table 8 summarises the main problems identified at schools regarding the indicators considered in the analysis.

Table 8.

Main problem at school

		Frequency	Valid %
Resources	Infrastructure	10	8
	Material	6	4.8
	Human	5	4
	Financial	5	4
Families	Low communication	4	3.2
	Low participation	3	2.4
	Low number	11	8.8
	Low motivation	10	8
Students	Few students at the same level	3	2.4
	Immigrants	3	2.4
	Socialization	2	1.6
	Absent of comradeship	7	5.6
Teachers	Absent of interest	5	4
	Instability of teachers team	5	4
	Transport	4	3.2
	Isolation	3	2.4
Rural characteristics	Neglect of Rural Schools	7	5.6
	Distance from urban areas and access to resources	7	5.6
	Multilevel	7	5.6
	Geographical dispersion/ depopulation	7	5.6
	School transport	1	0.8
	Poor innovation	1	0.8
	Treatment of publishing house to rural areas	1	0.8
	Extracurricular activities	1	0.8
Relationship with council	1	0.8	
No reply		6	4.8
Total		125	100.0

Source: Survey 2. Head teachers of rural schools in Castilla y León.

The main problem in rural schools in Castilla y León would be due to rural characteristics. The head teachers identified many problems, especially infrastructures, small number of students and their low motivation. The traditional complaint about poor resources does not have the same role as years ago. It is important to note that Castilla y León was a very significant region for movements of parents and teachers mobilized in the 1980s against student transportation. This situation seems to have been overcome.

Moreover, the results of the interviews showed other needs to be tackled in Spanish rural schools:

1. Greater attention during the stage of 0-3 years old, the most overlooked in rural areas in the view of many of the teachers interviewed.
2. Teacher stability. Some head teachers mentioned two or three teachers per academic year in some schools.
3. Support for the management teams, especially in the CRA, where there are more tasks distributed in several municipalities.
4. University education appropriate to the characteristics of rural schools, often the first destination for new teachers
5. Increasing the supply of cultural and extracurricular activities for students in smaller schools

The future of rural schools in Spain

Some of the smaller villages in Spain are in danger of disappearing, their schools too. Qualitative and quantitative data confirm this estimation.

The main problem is the number of pupils. Without pupils, the schools will closure. Some of the son of the inhabitants of the village go to schools in the city or in bigger villages. [140 Teacher CRA. May 11th, 2016]

Table 9.

Number of students in the last five years

	Frequency	Valid %
Increase of more than 1/3	6	6.0
Increase of less than 1/3	4	4.0
Constant	26	26.0
Decrease of more than 1/3	17	17.0
Decrease of less than 1/3	42	42.0
No reply	5	5.0
Total	100	100.0

Source: Survey 1. Rural schools

Table 9 shows differences based on the type of school: while CRA continue losing students, the tendency in secondary schools was considered evolutionary stable. Interviews verified these two realities:

In our school, we maintain the number of pupils but it is true than in some CRA placed in nearby villages, the teachers are worried about that. [112. Head teacher Secondary rural school. October 22nd, 2015].

Table 10.

Agreement with school closing

	Frequency	Valid %
Yes	3	3,0
No	93	93,0
No reply	4	4,0
Total	100	100,0

Source: Survey 1. Rural schools

Thus, 93 per cent of the respondents were opposed to closing the school where they worked, against a small percentage of 3 per cent in favour of closing it (Table 10). The four head teachers favourable to the closure of their schools worked in CRA or in unitary schools.

Table 11.

The future of rural schools in ten years.

	Frequency	Valid %
Similar to the current situation	29	29,0
Manny CRA will disappear	53	53,0
Maybe new initiative such as the internet connection will allow new educational practices	14	14,0
No reply	4	4,0
Total	100	100,0

Source: Survey 1. Rural schools

Analysis of the question related to the future of rural schools within 10 years showed that the 53 per cent thought that many CRA would disappear, while 29 per cent believed that the situation would be similar and only 14 per cent trusted in new initiatives such as telematic projects.

However, the teachers interviewed see new technologies as a mechanism for reducing differences between rural and urban schools. Generally speaking, innovation using ICT was seen such a good way to overcome some limitations of rural schools.

CONCLUSIONS

This article presents the evolution that schools have followed in rural areas in Spain. This overview allows demystification of some false beliefs about rural schools that no longer exists because of evolution and other features and challenges. More specifically, some assertions can be identified.

The changes of rural schools in Spain in the past few years provide a strong reason to review the original concept of the rural school. The concept of New Rurality provides appropriate parameters to understand rural areas of the XXI century. There are heterogeneous realities depending on the degree of incorporation of the elements that have changed the rural reality. We observed a significant relation between teacher's satisfaction and size of the village. This variable has also been considered as influential in aspects such as academic and job expectations (Lacruz, Cebrián, & Fernández, 2017).

In recent years, the demographic, social and economic changes produced affect the rural communities, especially the schools. Therefore, it is necessary to replace the conventional way in which they are considered. Distance between rural and urban schools in terms of equipment and educational quality (some of the main problems pointed by studies decades ago) have decreased.

Rural education in Spain has been significantly improved in the recent years (Barajas, Boix, & Silvestre, 2007). According to Boix (2004) there are still clear needs to be tackled but the decentralization of the educational system has allowed to regional governments to developed educational structures and services adjusted to the needs of their rural schools. Despite these significant improvements, we have founded that the rural schools in Spain still have needs to be covered, although many of them are different from those described in the literature of few decades ago.

Several authors are interested in knowing the advantages and disadvantages of schools in rural areas (Boix, 2004; Feu Gelis, 2003; Llevot, & Garreta, 2008; Jaime, 1998). This paper has founded other aspects not explored such as the value associated with these schools or their bureaucratization. Schools in small villages have a greater symbolic value than a real one, probably because their inhabitants have internalized the need of mobility. However, qualitative information derived from parents in rural areas showed high levels of satisfaction.

Moreover, the small rural schools are more bureaucratic than the urban ones, and that gives greater power to the teachers. This implies a greater risk because the quality of the schools is overly dependent on the quality of their teachers.

Two great challenges arise from this study. On the one hand, improvement is needed in the training of new didactic approaches, the use of ICT in the classroom and dealing with diversity. On the other hand, rural schools often are temporary destinations because many teachers prefer urban schools, which are closer to their place of residence. The second has to do with the need of rural schools to be re-thought as embedded within the actual society and its features to ensure equal opportunities between rural and urban citizens. Despite these significant improvements, we founded that the rural schools in Spain still needs to be highlighted.

Some limitations inherent in rural schools can be turned into advantages. The low number of pupils, often considered as a problem (Llevot, & Garreta, 2008) allow a personalized education. However, the study of Olivares and Tomás (2017) revealed that in Spanish rural schools studied, despite the lower number of students a daily assessment is favourable; it does not always have the character of formative assessment. In fact, it is usually more focused on the results than in the process. This is a clear example of not taking advantage of the characteristics of small rural schools.

As Garcia Cantó, Peñalver Rojo, Rodríguez Castells, De Juan Cebollada, & Navalpotro Pérez (2008) argued it is possible to affirm, according to interviews, that rural schools have fewer discipline problems than urban ones. On the other hand, the coexistence of different ages and levels promotes flexible working groups, as pointed Feu Gelis (2003). This methodology benefits valued strategies in today's knowledge society.

The access to services and resources, and less possibilities of working in-group with colleagues are still aspects to improve. ICT tools can be a good opportunity for bridging the gap between rural and urban schools (Frossard, Trifonova, Geis, Moya i Altisent, & Barajas, 2010). The School 2.0 Program has been important in terms of resources and infrastructures, but better technical assistance and maintenance of equipment is still needed (Del Moral Pérez, Villalustre Martínez, & Neira Piñeiro, 2014a).

Recent empirical researches have shown that rural communities endowed with a rich stock of social capital, are in a stronger position to implement successful development projects (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, 2009; Lopolito, Nardone, & Sisto, 2011; Trigilia, 2001; Woodhouse, 2006).

Hence, despite the changes showed, school in rural areas continue having specific limitations (although they have changed over the years) and being forgotten by administrations. Therefore, it is still necessary that for the different social actors involved in them, to continue to work towards effective equality of opportunities between rural and urban schools. This is the final purpose of this article.

DISCUSSION

In order to improve some of the needs described, new strategies are needed. Some educative actors pointed to the need to increase communication (personal and virtual), and project these schools toward the exterior, but the question is: Are all educational stakeholders willing to make the necessary efforts?

This paper shows the deep evolution of rural schools in Spain, linked to the changes of rural populations. According to Holling (2001), the panarchy could be a good system to combine the social and ecological systems, in a sustainable development for rural areas.

Moreover, we have encompassed all the dimensions and sub dimensions of rural schools and we have identified strategies for improving the weaknesses found to incorporate them all, making possible a rural school of the XXI century. We also attempt in this article to understand factors affecting the formation in rural areas. We have applied interviews and surveys to teachers, parents and head teachers to assess their contribution to this type of schools and, subsequently, identify which socioeconomic, social, formative and structural factors are determinants to reduce the difficulties faced by rural areas in education.

Therefore, it is necessary to minimise the limitations mentioned in the article directed to get a rural inclusive school. Several studies showed virtual communities as the key to the problems described (Frossard, Trifonova, & Barajas, 2010), but will it be enough?

Recent works related to that (Del Moral Pérez, Villalustre Martínez, & Neira Piñeiro, 2014b; Álvarez-Álvarez, & Vejo-Sainz, 2017) considered the innovation based on ICT a good strategy to mitigate the isolation in rural schools. Our data confirm this hypothesis although we have found great differences between rural schools.

All in all, the rural schools of the last century have disappeared. The deep educational development in Spanish has blurred many features that have pigeonholed rural schools for years. Looming future seems to point to greater equality between rural and urban schools.

Rural schools took over the job of promoting equal opportunities for rural inhabitants. Some of its main characteristics have changed (transportation problems, resources), others are still a reality (low number of students, isolation) while others emerge (value more symbolic than real in the community, its bureaucracy). Despite the changes mentioned above, in essence, the rural schools still have important social and educational functions to cover.

We believe this research significantly contributes to the otherwise empirical literature from the sociological point of view, since it aids in constructing a more comprehensive rural school that takes into account the multidimensional, and contextual features linked to it proposed by the New Rurality.

CONFLICT OF INTEREST

The author declares that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

FUNDING

This work was supported by the University of Salamanca and the Junta of Castilla y León (Local Government of CyL).

REFERENCES

- Aguado, T., Gil-Jaurena, I. y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- Aguilar Criado, E. (2010). Territorio, calidad e innovación: el diseño de una nueva ruralidad europea. *Desarrollo rural y sostenible*, 5, 6-7. Retrieved from <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/49455>
- Allard, S. W. (2008). Accessibility and stability of nonprofit service providers: Faith-Based and Community-Based organizations in urban and rural America. In P. Joshi et al. (Eds.), *Innovations in Effective Compassion* (pp. 79-102). Washington: U.S. Department of Health and Human Services.
- Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45, 25-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.25-32>

- Arias, P. (2005). Nueva ruralidad: antropólogos y geógrafos frente al campo hoy. En H. Ávila (coord.), *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* (pp. 73-118). Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Barajas, M., Boix, R., Martínez, M., & Silvestre, S. (2007). Creating virtual learning communities of rural schools teachers. In P. Koulouris, & S. Sotiriou, *Rural Learning for Development: Experiences from Europe* (pp. 59-67). Greece: Ellinogermaniki Agogi.
- Bartomeu Lupiáñez, A. (2002). *Los colegios rurales agrupados: antecedentes, evolución, filosofía, y funcionamiento*. Retrieved from http://enxarxats.intersindical.org/escolarural/CE_cra.pdf
- Batie, S.S. (2009). Green payments and the US farm bill: Information and policy challenges. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 7(7), 380–88. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1890/080004>
- Bell, M. M. (2012). *An Invitation to Environmental Sociology*. Thousand Oaks: Pine Forge.
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el mundo rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira.
- Bernal Agudo, J. L. (2009). Luces y sombras en la escuela rural. Encrucijadas y respuestas. En M., Hernández Blasco, *Jornadas sobre educación en el medio rural* (p. 13). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Brown, D. L., & Schafft, K. A. (2001). *Rural People and Communities in the 21st Century: Resilience and Transformation*. Cambridge: Polity.
- Camarero, L., & Del Pino, J.A. (2013). Impacts of ageing on socioeconomic sustainability in Spanish rural areas. In M. Gather (Ed.), *Proceedings of the 2nd Eurufu Scientific Conference: Education, Local Economy and Job Opportunities in Rural Areas* (pp. 79-89). Erfurt: Institut Verkehr und Raum.
- Camarero, L. (Coord.). (2009). *The Rural Population in Spain*. Barcelona: La Caixa.
- De Grammont, H. C. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, (66), 289-300. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3541454>
- De León Elizondo, A. P., Santa María, T. T., & Sáinz, E. B. (2000). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, 3, 315-347. DOI: <http://dx.doi.org/10.18172/con.428>
- Del Barrio Aliste, J. M. (2013). De los problemas a los retos de la población rural de Castilla y León. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 6, 117-128. Retrieved from <http://www.encrucijadas.org/index.php/ojs/article/view/52>

- Del Moral Pérez, M. E., Villalustre Martínez, L. V., & Neira Piñeiro, M. del R. (2014a). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula abierta*, 42(1), 61-67. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4647901>
- Del Moral Pérez, M. E., Villalustre Martínez, L., & Neira Piñeiro, M. del R. (septiembre-diciembre, 2014b). Variables asociadas a la cultura innovadora con TIC en escuelas rurales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3), 9-25. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev183ART1.pdf>
- Demoussis, M., & Giannakopoulos, N. (2006). Facets of the digital divide in Europe: Determination and extend of internet use. *Economics of Innovation and New Technology* 15(3), 235-246. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10438590500216016>
- Feu Gelis, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, (327), 90-94.
- Frossard, F., Trifonova, A., & Barajas, M. (2010). Evolving virtual communities of practice: genesis of a Spanish network of rural schools. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 2(3-4), 250-261. DOI: <http://dx.doi.org/10.1504/IJTCS.2010.033320>
- Frossard, F., Trifonova, A., Geis, X., Altisent, M., & Barajas, M. (2010). Collaborative storytelling with Wiki: a case study in Spanish rural schools. In J. Garofalakis, & M. Xenos (Eds.), *Social Applications for Lifelong Learning* (pp. 20-24). Patras: Hellenic Open University.
- Fundación Encuentro. (2007). *Informe España 2007. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro-CECS.
- García Cantó, E., Peñalver Rojo, F. J., Rodríguez Castells, Á., De Juan Cebollada, A. y Navalpotro Pérez, L. (2008). La escuela rural: ¿cierre o reorganización? Una comparación entre España y Grecia. *Revista electrónica Efdportes.com*, 13, 119. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd119/la-escuela-rural-cierre-o-reorganizacion.htm>
- Gómez Limón, J. A., Vera-Toscano, E., & Garrido-Fernández, F. E. (2014). Farmers' contribution to agricultural social capital: Evidence from Southern Spain. *Rural Sociology*, 79(3), 380-410. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/ruso.12034>
- Holling, C. S. (2001). Understanding the Complexity of Economic, Ecological, and Social Systems. *Ecosystems*, 4, 309-405. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/s10021-001-0101-5>
- Instituto de Estudios Sociales Avanzados (IESA) y Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). (2006). *Actualización de la evaluación intermedia de la iniciativa comunitaria LEADER + en Andalucía. Informes y monografías N°. E-0601*. Córdoba: IESA-CSIC.

- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), Agencia Sueca de Cooperación para el Desarrollo Internacional (ASDI) y Centro Internacional de Desarrollo Rural (CIDER). (2001). *Género en el desarrollo rural sostenible. Una respuesta a un nuevo paradigma*. San José de Costa Rica: Agencia Sueca de Cooperación para el Desarrollo Internacional y Centro Internacional de Desarrollo Rural. Retrieved from http://www.sudamericarural.org/images/en_papel/archivos/generoeneldesarrollossostenible.pdf
- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. (2009). *Distribución geográfica del capital humano de los emprendedores. Documento N° 99*. Valencia: Bancaja. Retrieved from http://www.fundacionbancaja.es/archivos/publicaciones/ch_99.pdf
- Jaime, P. S (Coord.). (1998). *Trabajar en la escuela rural, ¿Trabajar en la escuela rural?, ¡Trabajar en la escuela rural!* Madrid: MRP Confederación.
- Jiménez, A. B. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, (350), 449-461. Retrieved from http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_19.pdf
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*, (71), 607-645. DOI: <http://dx.doi.org/10.5354/0365-7779.2012.21734>
- Lacruz, J. L., Cebrián, V. D. y Fernández, M. T. (2017). Expectativas y creencias del alumnado rural sobre su futuro profesional y académico. *Aula Abierta*, 45, 49-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.49-54>
- Liao, P.-A., Chang, H.-H., Wang, J.-H., & Horng, T.-H. (2013). Do rural students really perform worse than urban students do? Empirical evidence from a university entrance program in Taiwan. *Rural Sociology*, 78(1), 109-131. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1549-0831.2012.00096.x>
- Llevot, N., & Garreta, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Lopolito, A., Nardone, G., & Sisto, R. (2011). Towards a comprehensive evaluation of Local Action Groups in LEADER programmes. *New Medit: Mediterranean Journal of Economics, Agriculture and Environment*, 10(1), 43-49. Retrieved from : http://newmedit.iamb.it/edizioni_new_medit,229,229,2011,96,372,towards-a-comprehensive-evaluation-of-local-action-groups-in-leader-programmes.htm

- Luna, R. S. (2012). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Avances en Supervisión Educativa*, (17). Retrieved from <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/521/360>
- Ministerio de Educación y Cultura [MEC] (2007). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo 2004-2005*. Madrid: MEC. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo.html>
- Morales Romo, N. (2013a). La política de concentraciones escolares en el medio rural: repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager: Revista de estudios sobre despoblación y desarrollo rural*, 14, 145-188. DOI: <http://dx.doi.org/10.4422/ager.2012.03>
- Morales Romo, N. (2013b). Rural schools in Spain. Past, present and future: a sociological framework. In M. Gather (Ed.), *Proceedings of the 2nd Eurufu Scientific Conference: Education, Local Economy and Job Opportunities in Rural Areas* (pp. 4-13). Erfurt: Institut Verkehr und Raum. Retrieved from <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/128103/1/Ruralschools.pdf>
- OECD. (2009). *OECD Rural Policy Reviews: Spain*. París: OECD.
- Olivares, P. A., & Tomás, R. B. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45(1), 41-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>
- Owens, E. W., & Waxman, H. C. (1996). Differences among urban, suburban, and rural schools on technology access and use in Eighth-grade Mathematics classrooms. *Journal of Educational Technology Systems*, 24, 83-92. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/PAP0-HJTM-95JU-RE2W>
- Pérez, A., & Caballero, J. M. (2003). *La nueva ruralidad en Europa y su interés para América Latina*. Roma: Unidad Regional de Desarrollo Agrícola y Rural Sostenible / Banco Mundial y Dirección del Centro de Inversiones / FAO.
- Rebollar, P. F., & Girard, C. I. G. (2012). ¿Qué pasa fuera de las ciudades? Violencia de género y ruralidad. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, 19, 215-244.
- Recio, R. V. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 67-79. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27446519007>

- Reeves, E. B., & Bylund, R.A. (2005). Are rural schools inferior to urban schools? A multilevel analysis of school accountability trends in Kentucky. *Rural Sociology*, 70, 360-386. DOI: <http://dx.doi.org/10.1526/003601105483121>
- Sanz, B. G. (2003). *Sociedad rural y desarrollo*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Tomás, R.B. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.
- Trabalzi, F., & De Rosa, M. (2012). Market and State-supported sustainability: A tale of two rural communities in Iowa and Italy. *Sociologia Ruralis*, 52, 115-133. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9523.2011.00550.x>
- Trigilia, C. (2001). Social capital and local development. *European Journal of Social Theory*, 4(4), 427-442. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13684310122225244?journalCode=esta>
- Vernon-Feagans, L., Gallagher, K., & Kainz, K. (2010). The transition to school in rural America: A focus on literacy. In J. Meece, & J. Eccles (Eds.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (pp. 163–184). New York: Routledge, & Taylor.
- Vicente, M. R., & López, A. J. (2006). Patterns of ICT diffusion across the European Union. *Economics Letter*, 93, 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.econlet.2006.03.039>
- Woodhouse, A. (2006). Social capital and economic development in regional Australia: A case study. *Journal of Rural Studies*, 22(1), 83-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrurstud.2005.07.003>
- World Bank. (2003). *Reaching the Rural Poor. A Renewed Strategy for Rural Development: A Summary*. Washington: World Bank. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/2003/08/5271834/reaching-rural-poor-renewed-strategy-rural-development-summary>
- Wynne, B. (1996). May the sheep safely graze? A reflexive view of the expert-lay knowledge divide. In S. Lash, B. Szerszynski, & B. Wynne (Eds.), *Risk, Environment and Modernity: Towards a New Ecology* (pp. 44-83). London: Sage. Retrieved from <http://sk.sagepub.com/books/risk-environment-and-modernity/n3.xml>

LA COMPETENCIA PARA APRENDER EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN DE CUATRO UNIVERSIDADES COLOMBIANAS¹

THE LEARNING COMPETENCE IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS IN FOUR COLOMBIAN UNIVERSITIES

Lida Cruz Jerónimo-Arango*, Concepción Yániz**

Universidad de Deusto, España

Recibido: 30 de mayo de 2016–Aceptado: 20 de febrero de 2017–Publicado en línea: 24 de junio de 2017

Forma de citar este artículo en APA:

Jerónimo-Arango, L. C. y Yániz, C. (julio-diciembre, 2017). La competencia para aprender en programas de Educación de cuatro universidades colombianas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 439-457. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1992>

Resumen

La *competencia para aprender* se constituye en una de las bases más importantes de la educación del siglo XXI. **Objetivo:** comparar el nivel de competencia para aprender en estudiantes que inician y finalizan programas de grado y posgrado en Educación en cuatro universidades colombianas. **Método:** investigación con alcance descriptivo de corte cuantitativo. Se utilizó un muestreo no probabilístico de oportunidad en el que participaron 581 estudiantes matriculados en primer y último semestre de grado y posgrado en Educación a quienes se aplicó la Escala de Competencia de Aprendizaje (LCS). Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS versión 23. **Resultados:** muestran diferencias significativas entre los estudiantes de primer semestre de pregrado y los estudiantes de último semestre de posgrado, y no así en los estudiantes que finalizan su formación de pregrado. **Conclusión:** la escala de competencia para aprender es un instrumento válido para medir el desarrollo de dicha competencia en la población estudiada. El desarrollo limitado de la competencia para aprender puede deberse a que es posible que en los primeros años de

¹ Artículo derivado del informe final de la tesis *La competencia para aprender y su relación con las estrategias de aprendizaje y de enseñanza en programas de Educación de universidades colombianas*, para optar al título de Doctora en Educación por la Universidad de Deusto.

* Doctoranda en Educación. Magíster en Educación. Licenciada en Educación Física y Recreación. Correo electrónico: lida.jeronimo@opendeusto.es  <http://orcid.org/0000-0002-8994-7772>

** Doctora en Educación. Directora de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Deusto. Profesora de la Facultad de Psicología y Educación. Correo electrónico: cyaniz@deusto.es  <http://orcid.org/0000-0002-5964-1561> Researcher ID: A-5882-2012. Scopus Author ID: 55777886000.

formación, los estudiantes participantes en este estudio desconocen la existencia de esta competencia y antes no experimentaron qué significa obtenerla, por consecuencia, la asumen como adquirida. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Palabras clave:

Aprendizaje; Competencia; Formación; Profesor.

Abstract

Learning Competence is one of the most important twenty-first century skills. **Objective:** To identify and compare the levels of learning competence among students who are starting and finishing undergraduate and postgraduate programs in Education in four Colombian universities. **Method:** It is a research with descriptive scope of quantitative character. A non-probabilistic sampling of opportunity was used in which 581 students participated, enrolled in the first and last semester and postgraduate in Education to whom the Learning Competency Scale (LCS) was applied. The data were analyzed with the statistical platform SPSS version 23. **Results:** The outcome shows significant differences between first-semester of undergraduate students and students of the last semester of postgraduate, but not the same for students who are completing their undergraduate formation. **Conclusion:** The scale of the learning competence is a valid instrument to measure the progress of this said competence in the population studied. The imperfect development of this competence may be due to the fact that it is possible that in the first years of formation, the participants in this study were unaware of the existence of this competence and have had no experience what it means to obtain it, they consequently assume it as acquired. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Keywords:

Learning; Skill; Training; Teacher.

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia se ha enfocado en el estudiante y en los factores que intervienen en su proceso de formación. Las investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza en Educación Superior han sido abordadas desde diferentes perspectivas tales como: estilos, perfiles, métodos, estrategias, evaluación, rendimiento académico, técnicas de estudio, actitudes, valores y competencias (López Aguado y Silva Falchetti, 2009; Suárez-Rodríguez y Pérez-Perez, 2009; Zatarain Cabada y Barrón Estrada, 2011; Alonso, Gallego y Honey, 2012; Schommer-Aikins, Beuchat-Reichardt, & Hernández-Pina, 2012; Gargallo, Günüş, Odabasi, & Kuzu, 2014; Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Uno de los desafíos para la Educación Superior del presente siglo se presenta entre el ofrecer una formación para la escuela que permita aprobar y obtener títulos, o una educación para toda la vida que faculte a la persona para actuar de manera idónea en la sociedad. Eso implica un esfuerzo académico para articular la realidad de lo que desea aprender o lo que en realidad aprende el estudiante, con el proyecto de formación que tiene la institución. Para Tedesco (2011), aprender a vivir juntos, así como el aprender a aprender, componente fundamental de la competencia para aprender, se constituyen en las bases de la educación del siglo XXI. Aprender a vivir juntos supone romper las tensiones entre lo mundial y lo local, es decir, “convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder las raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base” (Delors, 1996, p. 11). La competencia para aprender es la capacidad que tiene una persona para hacerse cargo de su propio aprendizaje a lo largo de la vida; involucra no solo procesos cognitivos y emocionales que se desarrollan desde la infancia y que actúan como base de sustentación del aprendizaje permanente, sino que también implica la gestión consciente de habilidades y aptitudes sociales y motrices que le hacen competente para desempeñarse de manera exitosa en diferentes contextos con criterios de autonomía y eficacia (Martín Ortega, 2008; Martín Ortega y Moreno Hernández, 2007; Salmerón Pérez y Gutiérrez-Braojos, 2012; Recomendación 2006/962/CE del Parlamento europeo).

Para Sanz de Acedo Lizarraga, “una persona competente es aquella que posee la creatividad, la disposición, y las cualidades necesarias para hacer algo cada vez mejor y justificar lo que hace, es decir, su conducta” (2010, p. 17). Por otro lado, Pozo y Monereo i Font (2010) sostienen que una persona competente como aprendiz será más eficiente aprendiendo a aprender cuando al enfrentarse a una tarea sea capaz de decidir de forma autónoma qué es lo que debe aprender y cuando sea capaz de revisar durante el propio proceso de aprendizaje si se está acercando o no a esas metas fijadas. Ambas posturas se complementan en tanto que involucran aspectos cognitivos, metacognitivos, volitivos y motivacionales que intervienen en el aprendizaje eficaz, bien sea de tipo declarativo procedimental o actitudinal.

El *aprender a aprender* fue propuesto como *competencia* por la Comisión Europea (2007), entre otras siete competencias básicas. Esta se ha convertido en objeto de estudio en los últimos tiempos y los resultados han permitido elaborar los constructos teóricos que la definen y las dimensiones que la configuran. Estos estudios han dado paso a la elaboración y validación de instrumentos para su evaluación, además de relacionar su desarrollo con diferentes áreas del conocimiento. En cuanto a su definición, diferentes autores relacionan la competencia para aprender con la disposición que posee cada persona para movilizar el conocimiento, las habilidades y las actitudes, para suscitar el propio aprendizaje y para la regulación del mismo a lo largo de la vida, de acuerdo con sus necesidades, recursos y objetivos (Monereo i Font, 2005; Martín Ortega y Moreno Hernández, 2007; Coll, 2010; De la Fuente, 2010). Estos autores, entre otros, reconocen el carácter genérico y transversal de esta competencia y cómo es en sí misma un prerrequisito para el desarrollo de las demás competencias, de tal forma que quien puede desarrollarla, estará en mejor disposición para afrontar nuevos aprendizajes.

El presente estudio asume el concepto de competencia de Yániz y Villardón (2006), quienes la definen como un “saber hacer complejo fruto de la identificación y movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que generan un resultado eficaz en la realización de una tarea, la resolución de un problema o el logro de un objetivo” (p. 23).

En el campo de la educación formal, el desarrollo de las competencias básicas, especialmente la competencia para aprender, ha sido estudiada en la etapa escolar en los niveles de primaria y secundaria destacándose, entre otros, los trabajos de Salmerón Pérez y Gutiérrez-Braojos (2012), Salmerón Pérez, Gutiérrez Braojos, Rodríguez-Fernández y Salmerón-Vilchez (2010), Pérez García, A. y Molina Jaén (2014) y Sáiz, Flores y Román (2010). Aunque los resultados de algunas de estas investigaciones revelan cómo en los primeros años de la etapa escolar los estudiantes aún no pueden hacerse cargo totalmente de su propio aprendizaje, también concluyen que tanto las estrategias como los estilos de aprendizaje en esta etapa son claves para la adquisición de la competencia para aprender, la cual es considerada como fundamental para el desarrollo de otras competencias necesarias para proseguir la formación a un nivel superior.

La Educación Superior es conocida como la antesala al mundo laboral, y existen diferentes estudios teóricos y empíricos que abordan la competencia para aprender en este nivel educativo (Allueva Torres y Bueno García, 2011; Mesárošová, & Mesároš, 2012; Sáiz, Montero, Bol y Carbonero, 2012; Cunha e Silva, 2014; Villardón-Gallego y Yániz, 2014). Algunos de los resultados de estos trabajos coinciden en afirmar que en los estudiantes universitarios tanto la metacognición, el aprendizaje autorregulado, el aprendizaje estratégico, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo, la regulación académica y la evaluación, están estrechamente relacionados con el dominio de la competencia para aprender.

La gran mayoría de investigaciones realizadas sobre la competencia aprender concluyen que su papel en el proceso de formación es clave por cuanto capacita a los futuros profesionales continuar aprendiendo a lo largo de la vida, y así poder responder a las demandas de una sociedad del conocimiento y de la información caracterizada por una dinámica de cambio permanente.

A partir de lo anterior, se realiza el estudio de la competencia para aprender en los estudiantes de grado y posgrado de educación de cuatro universidades colombianas, con el objetivo de identificar las diferencias en el desarrollo de dicha competencia durante el proceso de formación de estos estudiantes.

Tradicionalmente el profesor ha sido considerado sujeto de enseñanza, no tanto como sujeto de aprendizaje, lo que ha desviado la atención de las condiciones en las que aprende, el tiempo dedicado a aprender, los recursos y los ambientes, así como la motivación para asumir nuevos aprendizajes. En los últimos tiempos se ha asociado el desarrollo profesional con la calidad educativa, de ahí que el desempeño docente eficaz sea considerado como un gran determinante para alcanzar los logros del aprendizaje propuestos en los planes de estudio de los diferentes programas académicos (Alvarado, Cabezas, Falck y Ortega, 2012). Es así como tanto la formación inicial, como la formación permanente de los profesores tienen una clara repercusión en el desempeño de sus alumnos. Si el docente ha tenido una formación adecuada, tiene más probabilidades de un buen rendimiento para el manejo y apropiación del currículo, así como para la planificación e implementación de procesos de enseñanza aprendizaje pertinente y relevante (Román y Murillo, 2008).

A pesar de las investigaciones realizadas, hasta el momento no se puede confirmar la existencia en Colombia de investigaciones en las cuales se haya estudiado la competencia para aprender en programas de educación. Por tal razón y ante la posibilidad de que la competencia para aprender en los programas de educación sea adquirida a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, se formula la siguiente pregunta: ¿existen diferencias en el desarrollo de la competencia para aprender en los estudiantes que inician y en los que finalizan los programas de grado y posgrado en Educación?

A partir de la pregunta emerge la siguiente hipótesis de investigación: H_0 = No existen diferencias en el desarrollo de la competencia para aprender en los estudiantes que inician y en los que finalizan los programas de grado y posgrado en Educación.

La importancia de comprobar la hipótesis estriba en la necesidad de investigar y desarrollar esta competencia en los programas de Educación, dado que cada vez se requiere más que las futuras generaciones de profesores sean competentes para aprender, contextualizar lo aprendido y, en la medida que pueden superar sus propias dificultades, puedan generar procesos de aprendizaje eficaces en otros. Por otra parte, si bien es cierto que el estudiante es el responsable último de su proceso de aprendizaje, también lo es que las instituciones educativas por medio de sus progra-

mas, especialmente aquellos que se dedican a la formación de maestros, deben asumir el reto de garantizar contextos que permitan el logro de las competencias y los valores que requiere el maestro del siglo XXI. En este sentido, la duda por la calidad se sustenta sobre todo en los resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje de los alumnos a lo largo del sistema escolar y en el papel que cumplen las instituciones educativas para ofrecer programas de calidad (Vaillant, 2013).

El Ministerio de Educación Nacional (2014), basándose en la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010, que regulan y reglamentan la obtención y renovación del Registro Calificado de programas académicos, emitió los lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros). Se pide a los programas, entre otros aspectos: la presentación de avances institucionales en materia investigativa sobre la formación de docente y los aprendizajes de los estudiantes; la existencia de políticas y programas para mejorar las tasas de retención y graduación; y evidencia de sus logros y estrategias de evaluación y autoevaluación para el desarrollo y mejoramiento de las prácticas y los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, los resultados del seguimiento de la deserción estudiantil en Educación Superior del Ministerio de Educación de Colombia (2009) demuestran que el factor determinante del abandono de estudios en Colombia se sitúa en la dimensión académica y está asociado al potencial o capital cultural y académico con el cual ingresan los estudiantes a la Educación Superior. En Colombia, para el año 2013, la deserción en el nivel universitario alcanzó 44,9%, lo que significa que casi uno de cada dos estudiantes que ingresa a Educación Superior no culmina sus estudios. Durante el 2014, la deserción por cohorte acumulada a décimo semestre en el nivel universitario llegó a 45,58%. Particularmente en el caso de los programas de Ciencias de la Educación, entre el año 2013 y el año 2014 la deserción acumulada muestra un aumento en cada semestre para un grupo de estudiantes que ingresaron a primer curso en un mismo periodo académico (cohorte) (Tabla 1).

Tabla 1

Porcentajes de deserción por periodo académico en los programas de Ciencias de Educación

Ciencias de la Educación	Primer	Segundo	Tercero	Quinto	Sexto	Octavo	Décimo
2013	19,0%	26,6%	31,6%	38,0%	—	43,5%	47,3%
2014	19,43%	27,12%	35,85%	—	40,84%	44,22%	47,98%

Fuente: SPADIES (2014), elaboración propia.

Al relacionar estas estadísticas con el determinante académico como principal causa de la deserción en programas de educación, se plantea que al parecer no existe al interior de los programas de educación una estrategia de evaluación y seguimiento eficaz para diagnosticar y hacer seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, tampoco se reconoce ni se asume el desarrollo de la competencia para aprender como competencia básica que permite al estudiante enfrentar y responder a los retos propios de formación y por consiguiente, culminar con éxito sus estudios. Por lo tanto, se considera a la *competencia para aprender* como una propuesta novedosa de investigación en el contexto de Educación Superior en Colombia, por lo que ésta puede convertirse en

un medio o estrategia útil en el diagnóstico, seguimiento y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes, especialmente en cuanto a la retención y permanencia. Además, el tema cobra interés para quienes se dedican a la docencia universitaria, buscan mejorar sus prácticas pedagógicas y centran su interés en el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, específicamente en aquellos que intervienen en la formación de maestros.

Se espera que los resultados puedan ser aplicados y utilizados por los directivos, docentes y estudiantes de las universidades involucradas y por otras del país. Dichos resultados permiten obtener elementos para el diseño de planes de intervención e investigación en el aula que faciliten el desarrollo de la competencia para aprender y su inserción el currículo, y que además aporten información para el cumplimiento de los lineamientos de calidad de los programas de educación de las universidades.

MÉTODO

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico de oportunidad. Para ello se envió la encuesta a toda la población (1.480 sujetos) y fue respondida de manera voluntaria por 581 estudiantes universitarios de grado (246 hombres y 228 mujeres, en total 81,9% de la muestra) y de posgrado (43 hombres y 63 mujeres, en total 17,1% de la muestra) de cuatro universidades colombianas: Universidad Católica de Manizales (17,9%), Universidad del Quindío (55,4%), Universidad de Caldas (16,5%) y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (10,2%). Con respecto a la distribución de programas por universidad, 25,0% de los programas participantes pertenecían a la Universidad de Caldas, otro 25,0% a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 32,2% a la Universidad del Quindío y 17,8% a la Universidad Católica de Manizales.

Instrumento

Para la recolección de los datos se aplicó la Escala de Competencia de Aprendizaje (Learning Competence Scale, LCS) de Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Iraurgi, & Aguilar (2013); por un lado, el contenido y la estructura se adecuan a la finalidad de este estudio, y por otro, el proceso de elaboración y los análisis realizados muestran la validez y consistencia del instrumento, con una

fiabilidad $\alpha = 0,86$ (en el presente estudio $\alpha = 0,97$). El instrumento consta de 17 ítems de escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Indeciso; 4. De acuerdo; y 5. Muy de acuerdo. Los 17 ítems de la escala están distribuidos en cuatro subescalas, que los autores definen como:

- a) *Autogestión del aprendizaje (ADA)*: alude a la capacidad de la persona para plantearse metas de aprendizaje, planificar procesos para alcanzarlas, regular el desarrollo de dichos procesos y evaluarlos.
- b) *Construcción del conocimiento (COC)*: apunta a la actividad estructuradora y dirigida por el estudiante para construir conocimiento nuevo a partir de los conocimientos previos. Tiene que ver con la habilidad para colocar en acción estrategias y procedimientos propios en función de un verdadero aprendizaje.
- c) *Conocimiento personal como aprendiz (CPA)*: está directamente relacionado con la capacidad de evaluar las propias actuaciones en la realización de una tarea, comparándolas con los resultados pretendidos, así como con la capacidad de valorar los resultados.
- d) *Transferencia del conocimiento (TDC)*: se refiere a la capacidad de aprender en situaciones nuevas, en las que los conocimientos y habilidades se adaptan a las exigencias de la nueva tarea.

Procedimiento

Se estableció contacto con las universidades para obtener aprobación para realizar la investigación. Una vez recibido el permiso, se solicitaron las direcciones de correo electrónico de los estudiantes matriculados en primer y último semestre de grado y posgrado en Educación. A dichos correos se envió información sobre el proyecto, el consentimiento informado y el cuestionario, un día antes de la visita de la investigadora principal a cada una de las instituciones. Una vez allí se programaron encuentros con los estudiantes para informar sobre los objetivos del proyecto y explicar el diligenciamiento del cuestionario. Quienes decidieron participar voluntariamente, se dirigieron a una sala de informática dispuesta por cada institución para tal fin, otros estudiantes optaron por hacerlo desde su computador personal en otro momento.

Análisis estadísticos

El análisis de los datos se realizó con el apoyo del paquete estadístico SPSS versión 22.

Para los descriptivos estadísticos de las variables de control (sexo, universidad, programa académico) se calcularon las frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (media- M) y dispersión (desviación típica- DT). Para el análisis de cada ítem de la escala se calculó la M , DT , asimetría (A_s), kurtosis (K), el coeficiente de correlación entre el ítem y el resto de la escala (r), y el coeficiente alpha de Cronbach si el ítem fuera eliminado. Para medir las diferencias de medias entre niveles académicos, se utilizó un ANOVA (prueba F con el valor de significancia p).

Para identificar las diferencias en el desarrollo de la competencia para aprender entre los estudiantes que inician y finalizan en programas de grado (grupos 1 y 2) y los estudiantes que inician y finalizan en programas de posgrado (grupos 3 y 4) en Educación, y para conocer la distribución de los datos, se procedió inicialmente a aplicar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (por el tamaño de la muestra); reportando un grado de significancia menor de 0,005 en los cuatro grupos o niveles académicos estudiados y, por lo tanto, la distribución de los datos no era normal. Seguidamente se realizó la aplicación de dos pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis y Mann-Whitney), para comprobar la hipótesis y para medir diferencias entre muestras independientes. Finalmente para comparar el compartimiento en las subescalas en relación con el nivel académico, se utilizó una correlación con el coeficiente de Spearman.

RESULTADOS

La Tabla 2 muestra los principales datos descriptivos. El valor de la M_{escala} es 3,86 en un rango posible de 1 a 5, siendo el valor más bajo de la media 3,68 y el máximo 4,16 para los ítems de esta escala. La asimetría de la distribución de la puntuación es negativa, ya que en ningún ítem es mayor que 1, lo que indica que en la distribución los datos se aglomeran en valores menores que la media, esto muestra una tendencia hacia los valores más altos de la escala.

El análisis de la varianza (valores F y p) permitió identificar que en la respuesta media de los participantes en cada ítem en función del nivel académico existen diferencias significativas en todos los ítems de las subescalas *Conocimiento personal como aprendiz* (CPA), *Construcción del Conocimiento* (COC) y TDC. Con respecto a la subescala *Autogestión del aprendizaje* (ADA), no se encontraron diferencias significativas en los ítems ADA10, ADA11, ADA12 y ADA13.

Las pruebas post-hoc del ANOVA muestran que las diferencias se encuentran principalmente entre los estudiantes de grado de primer semestre y los estudiantes de posgrado de último semestre. El ANOVA indica que hay diferencias en la puntuación de los niveles académicos y muestra un efecto significativo en las puntuaciones totales del instrumento ($F [1,27] = 2,744, p < 0,001$).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos (M, DT, A_s, K), análisis de consistencia interna (r, α), efectos en los niveles académicos de la escala Competencia para aprender (F, p).

Item	M	DT	A _s	K	r	α	F	p
TDC1	3,94	1,134	-1,258	0,868	0,832**	0,965	4,225	0,006
TDC2	3,93	1,075	-1,289	1,207	0,836**	0,965	3,122	0,026
CPA3	3,94	1,097	-1,214	0,940	0,801**	0,966	2,925	0,033
CPA4	3,80	1,022	-0,810	0,203	0,777**	0,966	5,811	0,001
CPA5	3,68	0,952	-0,712	0,365	0,713**	0,967	5,263	0,001
COC6	3,70	0,972	-0,705	0,163	0,695**	0,967	4,895	0,002
COC7	3,73	0,926	-0,861	0,673	0,822**	0,965	3,466	0,016
COC8	3,79	0,978	-0,962	0,807	0,852**	0,965	3,087	0,027
COC9	3,86	0,979	-1,024	0,893	0,816**	0,965	3,822	0,010
ADA10	4,06	1,058	-1,305	1,260	0,871**	0,964	2,251	0,081
ADA11	3,94	0,992	-1,106	1,030	0,854**	0,965	1,831	0,140
ADA12	4,16	1,062	-1,458	1,585	0,858**	0,965	1,245	0,293
ADA13	3,78	1,006	-0,764	0,149	0,752**	0,966	1,913	0,126
ADA14	3,70	0,882	-0,773	0,670	0,789**	0,966	3,805	0,010
ADA15	3,91	1,015	-1,057	0,756	0,861**	0,965	5,488	0,001
ADA16	3,88	1,022	-0,983	0,598	0,830**	0,965	4,222	0,006
ADA17	3,83	1,035	-1,015	0,639	0,825**	0,965	3,170	0,024
Escala	3,86	0,821	-0,84	0,71	-	0,967	-	-

Nota: ** $p < 0,001$

Diferencias en la competencia para aprender entre los cuatro niveles académicos

La Tabla 3 muestra los promedios en cada subescala del instrumento y para cada nivel académico. Se nota que los puntajes por lo general son muy altos ($M_{\text{total}} = 3,862, SD = 0,820$), acercando al valor Likert 4 (“De acuerdo”). Para la competencia general, este crecimiento está limitado a solo 0,360 puntos (es decir, 9% entre los extremos 3,780 y 4,140) en un rango posible de 4 puntos de la escala Likert (con valores 1 hasta 5).

Tabla 3

Promedios de las subescalas para cada nivel académico

	TDC		CPA		COC		ADA		Escala	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Grupo 1 (n = 402)	3,847	1,075	3,711	0,904	3,687	0,861	3,835	0,895	3,780	0,848
Grupo 2 (n = 74)	4,020	0,945	4,009	0,820	3,909	0,861	4,002	0,763	3,983	0,711
Grupo 3 (n = 42)	4,155	0,920	3,881	0,832	3,911	0,744	4,080	0,815	4,014	0,775
Grupo 4 (n = 62)	4,282	0,939	4,129	0,783	4,061	0,693	4,163	0,737	4,140	0,695
Todos (n = 581)	3,938	1,043	3,806	0,887	3,772	0,837	3,909	0,864	3,862	0,820

Los resultados de la prueba Kruskal-Wallis ($df = 3$, para comparar más de 2 grupos) muestran que diferencias en las cuatro subescalas se encuentran entre $H = 13,862$ en *Autogestión del aprendizaje* (ADA) y $H = 20,060$ en *Conocimiento personal como aprendiz* (CPA), todas con un valor de significancia $p < 0,005$ (véase la Tabla 4). Esto permite rechazar la hipótesis nula y asumir la hipótesis alternativa.

Tabla 4

Nivel de la competencia para aprender: diferencias entre los cuatro grupos consecutivos en las medias de las subescalas (Kruskal-Wallis)

Kruskal-Wallis	TDC		CPA		COC		ADA	
	H	p	H	p	H	p	H	p
Grupos 1, 2, 3, 4	16,969	0,001	20,060	0,000	19,127	0,000	13,862	0,003

Los resultados de la prueba de Mann-Whitney (para comparar dos grupos) muestran que las diferencias más significativas ($p < 0,001$) están entre los estudiantes del primer semestre de grado y los estudiantes del último semestre de posgrado en educación, en todas las subescalas con valores entre $U = 8,718$ en *Construcción del conocimiento* (COC) y $U = 9,312$ en *Autogestión del aprendizaje* (ADA) (véase la Tabla 5).

Tabla 5

Nivel de la competencia para aprender: diferencias entre grupos consecutivos en las medias de las subescalas (Mann-Whitney)

Mann-Whitney	TDC		CPA		COC		ADA	
	U	P	U	p	U	p	U	p
Grupo 1 vs 2	13,580	0,217	11,833	0,005**	12,618	0,036*	13,554	0,224
Grupo 2 vs 3	1,418	0,421	1,402	0,376	1,503	0,769	1,373	0,298
Grupo 1 vs 3	7,002	0,059	7,516	0,237	6,910	0,051	6,758	0,033*
Grupo 2 vs 4	1,832	0,037*	2,085	0,353	1,946	0,122	1,913	0,095
Grupo 3 vs 4	1,149	0,290	1,054	0,094	1,163	0,350	1,238	0,673

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Las pruebas Mann-Whitney muestran diferencias significativas entre los estudiantes de primer semestre (grupo 1) y último semestre de grado (grupo 2), en las dimensiones *Conocimiento Personal como Aprendiz* (CPA) ($U = 11,833$, $p = 0,005$) y *Construcción del Conocimiento* (COC) ($U = 12,618$, $p = 0,036$) (véase Tabla 5). No así en las dimensiones *Transferencia del Conocimiento y Autogestión del Aprendizaje* (TDC y ADA). Las pruebas Mann-Whitney no muestran diferencias significativas entre los estudiantes de los grupos 2 y 3 ni entre 3 y 4, pero sí entre grupos 1 y 3 (ADA, un tanto significativa en TDC y COC), y también entre 2 y 4 (TDC). En los estudiantes de posgrado (grupos 3 y 4), los puntajes revelan que no existen diferencias en las dimensiones de la escala.

Relaciones entre subescalas y el nivel académico

Existe una correlación Spearman altamente significativa ($p < 0,001$) entre todas las dimensiones de la escala, y entre las dimensiones y los niveles académicos (Tabla 6).

Tabla 6

Correlación de Spearman entre las dimensiones de la escala y el nivel académico (n = 581)

Spearman's Rho	TDC	CPA	COC	ADA	Nivel académico
TDC	1,000	0,571**	0,619**	0,694**	0,161**
CPA	0,571**	1,000	0,659**	0,633**	0,176**
COC	0,619**	0,659**	1,000	0,711**	0,179**
ADA	0,694**	0,633**	0,711**	1,000	0,149**
Nivel académico	0,161**	0,176**	0,179**	0,149**	1,000

** $p < 0,001$

DISCUSIÓN

Los resultados permiten afirmar que existen diferencias en el desarrollo de la competencia para aprender entre los estudiantes que inician y finalizan en programas de grado y posgrado en Educación en las cuatro universidades estudiadas. El análisis de los datos en conjunto muestra diferencias en las medias en la puntuación que registran los estudiantes en cada una de las subescalas para cada nivel académico.

Para interpretarlos con rigor, debe tenerse en cuenta que se ha partido de un envío del cuestionario a la población anteriormente descrita (1.480). Se obtuvo respuesta completa de 581 estudiantes, una respuesta más que aceptable de 39,3%, si se recuerda que la participación en el

proyecto fue voluntaria. Del resto, 400 cuestionarios no fueron diligenciados por los estudiantes, pero 499 fueron devueltos por no estar debidamente activados. En consecuencia, se debe tener precaución en la atribución de los resultados a toda la población.

En sus respuestas al cuestionario se registra un aumento continuo y consistente de la competencia entre niveles académicos en todas las dimensiones de la escala. A nivel general, en la *competencia para aprender* el aumento está limitado a 0,360 puntos (es decir 9%, entre los extremos 3,780 y 4,140) en un rango posible de 4 puntos de la escala Likert (con valores 1 hasta 5).

Las puntuaciones revelan una valoración positiva, lo cual indica que desde el principio de su formación los estudiantes tienen una percepción alta sobre el desarrollo de la competencia. Este resultado contrasta con la investigación de Muñoz-San Roque, Martín-Alonso, Prieto-Navarro y Urosa-Sanz (2016) que también tuvo como población estudiantes universitarios, pero en el que no se encontraron diferencias al analizar el nivel de desarrollo de la competencia de aprender a medida que avanzaban los cursos. A pesar de ello, en ambos casos la percepción de los estudiantes sobre la competencia se reporta alta desde el principio de su formación. Esto podría explicarse porque la presencia de la competencia para aprender no es habitual en los estudiantes, debido a que poco conocen sobre su existencia y a que en algunos, si acaso llegan a conceptualizar de manera confusa sobre la misma (Martín Ortega y Moreno Hernández, 2007). El avance limitado de la competencia para aprender en estudiantes universitarios implica que para lograr su óptimo desarrollo se requiere que esta sea enseñada y aprendida de manera intencional y sistemática en las instituciones educativas (Osses Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008; Pozo y Monereo i Font, 2010).

A partir de las pruebas Kruskal-Wallis y Mann-Whitney, se pueden identificar de una manera más precisa las diferencias entre las cuatro subescalas de la competencia para aprender y su desarrollo en los cuatro niveles académicos estudiados.

En las subescalas *Conocimiento personal como aprendiz* (CPA) y *Construcción del conocimiento* (COC) se aprecian diferencias significativas entre los estudiantes que inician y finalizan la formación de grado. En estos grupos no se aprecian cambios importantes en las subescalas *Transferencia del conocimiento* y *Autogestión del aprendizaje* (TDC y ADA). La subescala *Autogestión del aprendizaje* (ADA) no muestra diferencias significativas en su desarrollo en estudiantes que inician y terminan el proceso de formación de grado y posgrado en Educación.

Los datos además reportan que los estudiantes de los grupos que inician y finalizan estudios de grado privilegian el uso de la *Transferencia del conocimiento* (TDC) y la que menos aplican es *Construcción del conocimiento* (COC). Los estudiantes que inician y finalizan posgrado en Educación coinciden en privilegiar *Transferencia del conocimiento* (TDC), mientras que la de menor uso es *Conocimiento personal como aprendiz* (CPA) para los que inician posgrado y la *Construcción del conocimiento* (COC) es la menor usada por los estudiantes que finalizan posgrado en Educación.

Estos hallazgos muestran cómo los estudiantes de grado y posgrado en educación de las universidades estudiadas reciben poca o ninguna formación que promueva el desarrollo de la competencia para aprender, en tanto que difícilmente se asumen como aprendices eficaces, participan de manera poco decidida en la autogestión de su aprendizaje y en la construcción y transferencia de su conocimiento. Por el contrario, estudios realizados por Hernández-Pina, Rubio Espin, Da Fonseca Rosário y Martínez Clares (2005), Núñez, Solano, González-Pineda y Rosário (2006) y Rosário et al. (2005), indican que la competencia para aprender demuestra ser un instrumento valioso para la formación de los estudiantes universitarios.

Finalmente los resultados también permiten establecer que existe una correlación positiva y muy significativa entre las subescalas de la competencia con el nivel académico. Sin embargo, llama la atención que las diferencias en el desarrollo solo se aprecian de manera más clara hasta el momento que finaliza la formación posgradual, lo que genera un interrogante sobre el porqué este desarrollo no se hace tan manifiesto en los estudiantes que culminan la formación de grado, sobre todo si se tiene en cuenta que en Colombia quienes egresan de este nivel académico son los encargados de orientar procesos de enseñanza-aprendizaje en la población escolar infantil. Al decir de Román y Murillo (2008), si el docente ha tenido una formación adecuada, sus probabilidades de tener un buen rendimiento para el manejo y apropiación del currículo son mayores, así como para la planificación e implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes y relevantes.

CONCLUSIÓN

La consistencia interna del instrumento LCS para medir la competencia para aprender con un alpha de Cronbach de 0,976 fue alta, permitió aplicar las pruebas estadísticas con las cuales se probó la hipótesis de investigación. Por lo tanto, a partir de los resultados de la presente investigación y teniendo en cuenta el tamaño de la muestra estudiada, podemos concluir que existen diferencias en el desarrollo de la competencia para aprender entre los estudiantes que inician y finalizan en programas de grado y posgrado en Educación. Dichas diferencias se dan solo entre algunos niveles académicos y en algunas de las dimensiones de la escala. Únicamente se encuentran las diferencias a largo plazo en un rango muy amplio entre niveles de formación (entre estudiantes de primer semestre de grado y estudiantes de último año de posgrado). El desarrollo de la competencia para aprender en los estudiantes de grado y posgrado es limitado, ello puede explicarse debido a que es posible que en los primeros años de formación los estudiantes participantes en este estudio desconocen la existencia de esta competencia y antes no experimentaron qué significa obtenerla, en consecuencia, la asumen como adquirida. Los resultados aportan información valiosa a las universidades participantes, ya que pueden ser incluidos como un indicador en los lineamientos de calidad de los programas de Educación de grado y posgrado.

Asimismo, contribuyen con información valiosa para las universidades participantes, ya que pueden ser incluidos como un indicador en los lineamientos de calidad de los programas de grado y posgrado en Educación. La evaluación de la competencia para aprender puede convertirse en una estrategia útil para el seguimiento y acompañamiento de los procesos de formación de los estudiantes que ingresan y egresan de los programas de Educación. Puede ser vinculada en los proyectos de retención estudiantil, a fin de obtener información que apoye la creación de estrategias para disminuir la deserción, sobre todo en programas de Educación en los que cada vez el ingreso es menor.

Teniendo en cuenta la limitación de la muestra, indicada anteriormente, sería recomendable replicar este estudio en sucesivas promociones, garantizando la representatividad de la muestra.

Para el avance en la investigación en este campo, se debe ampliar el estudio con otros componentes como estrategias de enseñanza y de aprendizaje para obtener elementos que aporten al diseño de planes de intervención en el aula que faciliten el desarrollo de la competencia para aprender y su inserción en el currículo de formación inicial y permanente de maestros. Debido a que no se sabe a ciencia cierta las causas por las cuales la población estudiada presenta diferencias significativas en solo algunas dimensiones de la competencia para aprender, se requiere abrir espacio para otras investigaciones que permitan relacionar el desarrollo de esta competencia con otros factores como, por ejemplo, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se implementan al interior de dichos programas.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen a todas las personas, estudiantes de grado y posgrado en Educación, la participación en este estudio. Asimismo, agradecen a las cuatro universidades las facilidades para llevarlo a cabo.

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Allueva Torres, P. y Bueno García, C. (2011). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios: Aprender a aprender y aprender a pensar. *Arbor*, 187, 261-266. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3155>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (2012). *Estilos de aprendizaje* (8ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Alvarado, M., Cabezas, G., Falck, D. y Ortega, M. E. (2012). *La evaluación docente y sus instrumentos: Discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Ministerio de Educación de Chile y Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas [PNUD]. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/EvaluacionDocenteFinal.PDF
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31- 56). Barcelona: Graó.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Cunha, M. C., e Silva, M. W. (2014). O desafio de aprender a aprender na formação de professores de línguas estrangeiras. *Signum: Estudos da Linguagem*, 17(1), 44-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n1p44>
- De la Fuente, J. (2010). Estrategias metodológicas y de evaluación para promover la competencia para aprender a aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 11-14.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO. Madrid: Santillana.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., y Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- Günüç, S., Odabasi, H. F., & Kuzu, A. (2014). Developing an Effective Lifelong Learning Scale (ELLS): Study of Validity, & Reliability. *Education and Science*, 39(171), 244-258. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2196/608>

- Hernández-Pina, F., Rubio Espin, M., Da Fonseca Rosário, P. y Martínez Clares, P. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- López Aguado, M. y Silva Falchetti, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 43-66. Recuperado de https://www.ubu.es/sites/default/files/portal/files/documento_4_estilos_de_aprendizaje.pdf
- Martín Ortega, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa (revista del Consejo Escolar del Estado)*, 9, 72-78.
- Martín Ortega, E. y Moreno Hernández, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Mesárošová, M., & Mesároš, P. (2012). Learning to Learn Competency and Its Relationship to Cognitive Competencies of University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4273-4278. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.240>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la Educación Superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-325008_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (Programas de Formación Inicial de Maestros)*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf
- Monereo i Font, C. (2005). Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En C. Monereo i Font (Coord.), *Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* (pp. 5-23). Barcelona: Graó.
- Muñoz-San Roque, I., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L. y Urosa-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.235881>
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pineda, J. A. y Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 187-197.

- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pérez García, A. y Molina Jaén, M. D. (julio, 2014). “Aprender a aprender” en los grados de educación infantil y educación primaria en el CP SAFA-ÚBEDA. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (12), 149-170. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n12/REID12art9.pdf>
- Pozo, J. I. y Monereo i Font, C. (2010). Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio. *Aula de Innovación educativa*, 17(190), 35-37.
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [*Diario Oficial L 394* de 30.12.2006]. Recuperado de <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Román, M. y Murillo, F. J. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Araújo, J. F., Núñez, J. C., Pineda, J. G., Solano, P., Grácio, L., Chaleta, E., Simões, F., e Guimarães, C. (2005). Promover as competências de estudo na Universidade: Projecto «Cartas do Gervásio ao seu umbigo». *Psicologia e Educação*, 4(2), 57-69. Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11943/1/2005_promover_competencias_estudo_universidade_%20project.pdf
- Sáiz, M. C., Flores, V. y Román, J. M. (2010). Metacognición y competencia de “aprender a aprender” en Educación Infantil: una propuesta para facilitar la inclusión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 123-130. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992801.pdf
- Sáiz, M. C., Montero, E., Bol, A. y Carbonero, M. A. (2012). Un análisis de competencias para “aprender a aprender” en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 253-270. Recuperado de <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?629>
- Salmerón Pérez, H. y Gutiérrez-Braojos, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado: Posicionamientos teóricos. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 5-13. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART1.pdf>

- Salmerón Pérez, H., Gutiérrez Braojos, C., Rodríguez-Fernández, S. y Salmerón-Vilchez, P. (2010). Influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia para aprender a aprender en la infancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 308-319. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11534>
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M., & Hernández-Pina, F. (2012). Epistemological and learning beliefs of trainee teachers studying Education. *Anales de Psicología*, 28(2), 465-474. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.125341>
- SPADIES. (2014). *Cruzar la meta*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-350629.html>
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 31-47. Recuperado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=rie55
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Villardón-Gallego, L. y Yániz, C. (2014). Características psicométricas de la Escala de Estrategias Afectivas en el proceso de aprendizaje (EEAA). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 693-716. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejerp.34.1409>
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, J., & Aguilar, C. (2013). Learning competence in university: Development and structural validation of a scale to measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/6470/6344>
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zatarain Cabada, R. y Barrón Estrada, M. L. (2011). Herramienta de autor para la identificación de estilos de aprendizaje utilizando mapas auto-organizados en dispositivos móviles. *Redie, Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 43-55. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/270>

IMPACTO PSICOLÓGICO DEL CIBERBULLYING EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

CYBERBULLYING PSYCHOLOGICAL IMPACT ON UNIVERSITY STUDENTS: AN EXPLORATORY STUDY

Jesús Redondo*^a, Marianela Luzardo-Briceño**^a, Karol Lizeth García-Lizarazo***^a, Cándido J. Inglés****^b

^a Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, Colombia

^b Universidad Miguel Hernández de Elche, España

Recibido: 27 de junio de 2016–Aceptado: 29 de noviembre de 2016–Publicado en línea: 24 de junio de 2017

Forma de citar este artículo en APA:

Redondo, J., Luzardo-Briceño, M., García-Lizarazo, K. L. e Inglés, C. J. (julio-diciembre, 2017). Impacto psicológico del ciberbullying en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 458-478. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2061>

Resumen

Los objetivos de este trabajo fueron determinar la prevalencia del *ciberbullying* entre los participantes del estudio, así como conocer el impacto psicológico tanto en cibervíctimas como en ciberagresores, analizando además las diferencias de género de dicho impacto. La muestra estuvo constituida por 639 estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, con una media de edad de 17,6 años (chicos $N = 303$, chicas $N = 334$). Para ello se emplearon los siguientes instrumentos: (a) Escala de ciberagresiones; (b) Escala de cibervictimización; y (c) Symptom Assessment-45 Questionnaire (SA-45). Los resultados evidencian que un 27,5% de la muestra ha sido agredida en alguna ocasión, así como que 26,7% ha sido

* Doctor en Psicología. Psicólogo. Docente investigador, Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga. Correo electrónico: jesus.redondo@upb.edu.co <http://orcid.org/0000-0001-6063-1996>

** Doctora en Estadística. Magíster Scientiarum en Estadística Aplicada. Licenciada en Estadística. Docente investigadora, Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga. Correo electrónico: marianela.luzardo@upb.edu.co <http://orcid.org/0000-0002-8364-5378>

*** Estudiante investigadora de la Facultad de Psicología; Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga. Correo electrónico: karol.garcial@upb.edu.co <http://orcid.org/0000-0002-4303-4388>

**** Doctor en Psicología. Psicólogo. Docente investigador Universidad Miguel Hernández de Elche. Correo electrónico: cjingles@umh.es <http://orcid.org/0000-0001-9471-3551> Scopus Author ID: 7003910624.

acosador durante el último año. Por otro lado, los resultados demostraron que existe un impacto psicológico (escalas del SA-45) tanto en las cibervíctimas, como en los ciberagresores. Respecto a las diferencias de género en *ciberbullying* se evidenciaron solo en algunas escalas (primordialmente depresión, ansiedad, sensibilidad interpersonal y somatización), aunque no fueron significativas entre los síntomas psicológicos reportados en este estudio (salvo en las escalas relacionadas con Somatización y Ansiedad fóbica). © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Palabras clave:

Cyberbullying; Estudiante universitario; Salud mental.

Abstract

The objectives of this study were to determine the prevalence of cyberbullying among study participants and examine the psychological impact on both cyber victims and cyber attackers, also analyzing gender differences in the impact. The sample consisted of 639 students from the Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga branch, with an average age of 17.66 years (N = 303 boys, girls N = 334). For developing this analysis, the following instruments were used: (a) Scale cyber aggressions; (B) Scale cyber victimization; and (c) Symptom Assessment Questionnaire-45 (SA-45). The results show that 27.5% of the sample has been attacked on occasion, and that the stalker was 26.7% over the past year. On the other hand, the results showed that there is a psychological impact (SA45 scales) in both cyber victims and cyber aggressors. Gender differences in cyberbullying were evident only at some scales (primarily depression, anxiety, interpersonal sensitivity and somatization), although they were not significant among the psychological symptoms reported in this study (except for scales related to Somatization and Phobic Anxiety). © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Keywords:

Cyberbullying; University Students; Mental Health.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las formas de comunicación han cambiado debido a la rápida evolución de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), que se han venido constituyendo como herramienta muy útil que permite a las personas mantenerse enterada de los diferentes acontecimientos socioeconómicos, políticos y personales, entre otros (Spiegel, 2007); pero que también han llevado a diferentes tipos de violencia a través de las nuevas tecnologías (Cowie, 2013; Redondo Pacheco, Luzardo Briceño, Rangel Noriega, 2016).

Aunque las TIC tienen grandes beneficios, el abuso del Internet se ha asociado con varios problemas de salud mental como soledad, depresión y ansiedad (Patchin, & Hinduja, 2010; Sourander et al., 2010; Kokkinos, Antoniadou, & Markos, 2014). Sin embargo, aparte de las consecuencias negativas, puede beneficiar a personas con problemas de interacción social como timidez o ansiedad social, entre otros, que se aventuran a socializar mediante el ciberespacio, así como para los usuarios que han sido víctimas proporcionándoles un entorno seguro en el que su presentación hacia los demás está bajo su control (McKenna, & Bargh, 2000; Ortega, Calmaestra, & Mora Merchán, 2008; Cowie, 2013; Giménez Gualdo, Maquilón Sánchez y Arnaiz Sánchez, 2015). También se ha demostrado que los individuos socialmente rechazados son más propensos a pasar más tiempo en Internet y a utilizarlo de forma peligrosa (Rincón Rueda y Ávila Díaz, 2014; Washington, 2015).

Además, las TIC también han llevado a que la violencia se dé indirectamente, caracterizándose por la intimidación, la discriminación, el hostigamiento, la suplantación y la agresión a través de los medios electrónicos (Ortega et al., 2008; Wegge, Vandebosch, Eggermont, Van Rossem, & Walravel, 2016). Este fenómeno es identificado como ciberbullying, definiéndose como aquella conducta agresiva e intencional mediada por dispositivos electrónicos, que se reitera en el tiempo y está dirigida por un individuo o grupo hacia una víctima que no puede defenderse por sí misma.

Este fenómeno ha sido estudiado mayormente en estudiantes de primaria y secundaria, pero pocas son las investigaciones centradas en estudiantes universitarios, por lo que en Colombia no se hallan reportes en la literatura donde se evidencie específicamente el estudio de la prevalencia del ciberbullying en la Educación Superior. Ahora bien, en México, el ciberbullying fue estudiado en una muestra de universitarios respecto al uso de Facebook, red social donde en los últimos años se ha encontrado mayor frecuencia de este tipo de conductas (Correa, 2012).

Los resultados relacionados con la prevalencia del ciberbullying se centran mayormente en población de educación secundaria (casi un tercio de los adolescentes han agredido a sus iguales a través de las nuevas tecnologías, en el último año), como los estudios de Buelga, Cava y Musitu (2010) y Buelga y Pons (2012), siendo el género femenino y los estudiantes de los primeros cursos los más cibervictimizados. En cuanto a la duración e intensidad del ciberacoso, se evidencia que suele ocurrir, mayormente, durante menos de un mes y con una intensidad moderada. Estos datos son similares a los encontrados por Redondo Pacheco et al. (2016) respecto a la ciberagresión en población universitaria.

En cuanto a las consecuencias del ciberbullying, en estudios realizados por Patchin e Hinduja (2010) por un lado, así como, Schenk, Fremouw y Keelan (2013) encontraron que los acosadores cibernéticos universitarios obtuvieron puntuaciones más altas que los participantes pertenecientes al grupo control en malestar general, sensibilidad interpersonal, depresión, hostilidad, ansiedad, paranoia y síntomas psicóticos. Estos hallazgos indican una disparidad en el funcionamiento psicológico entre las personas que participan en ciberbullying en comparación con sus compañeros no implicados. Entre las manifestaciones se evidenciaron baja autoestima, baja motivación, miedo al rechazo y la necesidad de confirmación por parte de los demás, todo esto relacionado con el uso frecuente de internet. Dado que los individuos deprimidos, con frecuencia se sienten indefensos, pueden sentirse ansiosos o impotentes cuando se enfrentan a un evento de ciberbullying. Además, aquellos que manifiestan síntomas de hostilidad tienden a tener ataques de ira y a estar irritables (Schenk, & Fremouw, 2012), lo que podría conducir a respuestas extremas ante la provocación, afectando su participación en los incidentes de ciberbullying.

Al contrario, la sensibilidad interpersonal, el nivel excesivo de conciencia de la conducta y los sentimientos de los demás, pueden estar relacionados negativamente con experiencias de ciberbullying (Arıcak, 2009; Van Cleemput, Vandebosch, & Pabian, 2014). Aunque las personas con problemas interpersonales tienen sentimientos de inferioridad y angustia en las relaciones interpersonales, algunas investigaciones indican que se exponen con menos frecuencia al Ciberbullying, debido a su desconfianza y cautela durante sus interacciones en el ciberespacio (Arıcak, 2009; Nahar, Li, Zhang, & Pang, 2014; Wegge et al., 2016).

En otro orden de ideas, las víctimas de ciberbullying experimentan una variedad de impactos emocionales, destacando el aumento de la angustia emocional (Ybarra, & Mitchell, 2004). Las respuestas típicas a la cibervictimización incluyen frustración, ira y tristeza. Además, cuantos más problemas de acoso cibernético vivieron las víctimas, mayores problemas se presentaron fuera de lo cibernético (Hinduja, & Patchin, 2008).

En este sentido, Beran, & Li (2005) identificaron que las respuestas emocionales más frecuentes a los sentimientos de enojo y de llanto son la tristeza, dolor, ansiedad, vergüenza, miedo y autoculpa. Por otro lado, Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000) encontraron que aproximadamente un tercio (32%) de las cibervíctimas experimentaron al menos síntomas de estrés, 31% estaban molestos, 19% tenían miedo, y 18% sintió vergüenza como consecuencia de ser agredidos.

En este orden de ideas, víctimas canadienses de ciberbullying pertenecientes a los grados 7^o-9^o denunciaron consecuencias conductuales específicas como falta de concentración, bajo rendimiento escolar y absentismo; además de evitar conscientemente el uso de internet, vivir en el acoso, sentirse ansiosos o con irritabilidad, y falta de interés en las cosas (Beran, & Li, 2005). Igualmente, los adolescentes víctimas de ciberbullying eran más propensos a tener problemas conductuales, consumo de alcohol y tabaco, así como bajo rendimiento (Mason, 2008; León del Barco, Castaño, Fajardo Bullón y Gómez Carroza, 2012; Baldrya, Farringtonb, & Sorrentino, 2016). Un estudio con población adolescente ciberacosada en Finlandia encontró que las víctimas experimentaron problemas con los compañeros, dolores de cabeza, dolor abdominal recurrente, problemas para dormir, e inseguridad en la escuela, si se comparaba con sus compañeros no víctimas (Sourander et al., 2010).

La cibervictimización también se asocia con sintomatología clínica. Ybarra (2004) encontró que las víctimas de acoso cibernético, con edades entre 10 y 17 años, presentaron más síntomas depresivos que las no víctimas. Además, Fauman (2008) identificó diferentes consecuencias psicológicas relacionadas con la cibervictimización como depresión, ansiedad, ideación suicida y falta de concentración, así como sensación de impotencia. De la misma manera, Schenk, & Fremouw (2012) indicaron que los casos extremos de cibervictimización se relacionaron con el suicidio adolescente. En este sentido, Hinduja, & Patchin (2014) investigaron la relación entre los comportamientos suicidas (ideación, intentos y experiencias) entre las víctimas y los victimarios de ciberbullying. Su investigación reveló un vínculo entre los jóvenes que experimentaron acoso cibernético, ya sea como autor o víctima, y los pensamientos suicidas, además de un aumento de la probabilidad de intento de suicidio en comparación con el grupo control. Esta relación era más fuerte para las víctimas, que para los victimarios. La investigación ha demostrado que el impacto sobre las víctimas de ciberbullying es sustancial y negativa. Algunos factores que pueden intensificar la gravedad del impacto son la mayor dificultad para escapar del acoso cibernético, así como los innumerables espectadores que pueden ver esta información privada debido a la facilidad de transmisión electrónica (Campbell, 2005; Bhat, 2008; Slonje, & Smith, 2008; Doane, Boothe, Pearson, & Kelley, 2016).

En Colombia recientemente comenzó el interés por estudiar los comportamientos asociados con el ciberbullying (Puerta-Cortés y Carbonell, 2013; Redondo Pacheco et al., 2016). Sin embargo, no es suficiente para identificar las problemáticas asociadas a este hecho, destacando además las escasas investigaciones psicológicas sobre el tema en el ámbito universitario colombiano y los pocos estudios publicados que se relacionan con su impacto psicológico.

Por ello, los objetivos de este trabajo fueron determinar la prevalencia del *ciberbullying* entre los participantes del estudio, así como conocer el impacto psicológico tanto en cibervíctimas como en ciberagresores, analizando además las diferencias de género de dicho impacto.

MÉTODO

El presente estudio se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio –donde se pretende dar una visión general respecto a un determinado fenómeno, en este caso el ciberbullying, que al interior de la Universidad Pontificia Bolivariana aún no ha sido estudiado–, transversal y con diseño no experimental.

Participantes

Para la realización de este trabajo se hizo un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra reclutada fue de 637 estudiantes de primer semestre de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga (chicos $N = 303$, chicas $N = 334$), con una media de edad de 17,66 ($DT = 1,627$). A través de la prueba χ^2 de homogeneidad de la distribución de frecuencias, se demostró la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de Género x Facultad ($\chi^2 = 90.927$; $p = 0.00$).

La clasificación de los participantes en función del género y la Facultad en la que estudia se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1*Sujetos de la muestra clasificados por género y Facultad (número y porcentajes)*

Facultad	Género		Total
	Chicos	Chicas	
Admón. Negoc. Intern.	36 (5,6%)	35 (5,5%)	71 (11,1%)
Admón. Empresas	9 (1,4%)	16 (2,5%)	25 (3,9%)
Psicología	17 (2,7%)	61 (9,5%)	78 (12,2%)
Derecho	16 (2,5%)	18 (2,8%)	34 (5,3%)
Comunicación Social	10 (1,6%)	40 (6,3%)	50 (7,8%)
Ing. Civil	108 (16,9%)	54 (8,5%)	162 (25,4%)
Ing. Electrónica	16 (2,5%)	1 (0,2%)	17 (2,7%)
Ing. Ambiental	16 (2,5%)	29 (4,5%)	45 (7%)
Ing. Industrial	46 (7,2%)	69 (10,8%)	115 (18%)
Ing. Mecánica	29 (4,7%)	11 (1,9%)	40 (6,6%)
Total	303 (47,6%)	334 (52,4%)	637 (100%)

Instrumentos

A continuación se presentan los instrumentos usados en el trabajo, teniendo en cuenta sus altos índices de fiabilidad y validez y destacando su uso en investigaciones previas con objetivos similares a los de este estudio (Buelga et al., 2010; Buelga, Cava y Musitu, 2012; Buelga, Iranzo, Cava, & Torralba, 2015).

Escala de ciberagresiones: se trata de una escala adaptada por Buelga et al. (2012), compuesta por 10 ítems, con los que se evalúan diferentes comportamientos asociados con la agresión relacionada con hostigamiento, persecución, denigración, violación de la intimidad, exclusión social y suplantación de la identidad. El rango de respuesta es de 1 a 5 (nunca, pocas veces: entre 1 y 2 veces; algunas veces: entre 3 y 5 veces; bastantes veces: entre 6 y 10 veces; y muchas veces: más de 10 veces), evaluando las agresiones que el adolescente ha llevado a cabo durante el último año mediante el teléfono celular e Internet. El coeficiente de fiabilidad α de Cronbach fue de 0,83.

Escala de victimización a través del teléfono celular y de internet. Escala adaptada por Buelga et al. en el 2010, a partir de la Escala de Victimización entre Iguales de Cava, Musitu y Murgui (2007) y de la clasificación de Willard (2007). La escala mide los momentos de acoso vividos en el último año, con respuestas que van de 1 (nunca) hasta 4 (siempre). Esta escala evalúa comportamientos relacionados con agresiones de hostigamiento, persecución, denigración, violación de la intimidad y exclusión social. El coeficiente de fiabilidad α de Cronbach fue de 0,77.

Respecto a la *intensidad* de las ciberagresiones durante el último año, se evalúa con 5 opciones de respuesta (nunca, 2 ó 3 veces, 1 ó 2 veces al mes, 1 ó 2 veces a la semana, y todos o casi todos los días). Las dos primeras formas de respuesta de intensidad permiten evaluar el acoso moderado (menos de una agresión por semana) y las dos últimas el acoso severo (más de una agresión por semana) (Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006). En cuanto a la *duración* en el transcurso del último año, se evalúa con cinco opciones de respuesta: nunca, 1 mes (o menos), entre 3 y 6 meses, entre 6 y 12 meses, y un 1 año (o más).

SA-45 [Symptom Assessment-45 Questionnaire] (Davison et al., 1997). El SA45 es un cuestionario de autoinforme de síntomas psicopatológicos derivado del SCL-90. Cuenta con 45 ítems distribuidos en nueve escalas donde se evalúa: somatización, sensibilidad interpersonal, obsesión-compulsión, ansiedad, depresión, ansiedad fóbica, hostilidad, psicoticismo e ideación paranoide; a través de una escala Likert entre 0 (“Nada en absoluto”) y 4 (“Mucho o extremadamente”) siempre que cada uno de los 45 síntomas ha estado presente durante la última semana. En este caso, el coeficiente de fiabilidad α de Cronbach fue de 0,96.

Análisis de datos

Se realizó análisis descriptivo e inferencial, valorando la presencia del fenómeno del cyberbullying. Además, se llevó a cabo un análisis multivariante de la varianza, MANOVA 2 X 10, entre géneros (hombre y mujer) y las Facultades de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga (Administración de Negocios Internacionales, Administración de Empresas, Psicología, Derecho, Comunicación Social, Ingeniería Civil, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Industrial e Ingeniería Mecánica) en las variables de ciberagresión y cibervictimización.

Se consideraron las tablas de contingencia para hacer un análisis comparativo de las frecuencias entre las dos variables categóricas. Además, se llevó a cabo un contraste de proporciones (χ^2) para determinar si las diferencias entre variables son significativas. En las pruebas Ji cuadrado en las tablas de contingencia se presenta también el coeficiente de contingencia como medida de la fuerza de asociación de las variables, siendo 0 independencia perfecta y 1 dependencia completa.

RESULTADOS

Respecto a la prevalencia del *ciberbullying* entre los participantes del estudio, los resultados señalan que un 27,5% de la muestra ha sido agredida en alguna ocasión, siendo la duración de este acoso, para la gran mayoría de las víctimas, menor o igual a 1 mes ($n= 149$). Del mismo modo, se observó mayor incidencia de victimización moderada, con un 25,4% (menos de una agresión a la semana), con una duración menor o igual a 1 mes ($n= 143$). Así mismo, se evidencia una disminución significativa en la incidencia de la cibervictimización durante un mes o menos. Un 2,8% de los estudiantes han sido acosados entre 3 y 6 meses, y 1,2% un año o más.

En cuanto a la intensidad de la cibervictimización, 25,4% de los evaluados han sido acosados de forma moderada, mientras que 2,1% de forma severa. En este sentido, los datos muestran que 1% de victimización severa se presenta durante un mes o menos, 0,5% entre 3 y 6 meses y 0,6% durante un año o más. Además, se observa que a medida que aumenta la duración de la victimización tecnológica, disminuye la intensidad de la misma ($r = 0,85, p < 0,000$) (Tabla 2).

Tabla 2

Prevalencia de la intensidad y duración de la victimización a través del celular y de internet

				(N=637)	Nunca 462 (72,5%)
Victimización Intensidad	Duración			Total	
	≤1 mes	Entre 3 y 6 meses	≥1 año		
Moderada	143 (22,4%)	15 (2,3%)	4 (0,6%)	162	(25,4%)
Severa	6 (1%)	3 (0,5%)	4 (0,6%)	13	(2,1%)
Total	149 (23,4%)	18 (2,8%)	8 (1,2%)	175	(27,5%)

Nota: Intensidad Agresión-Duración: rho-spearman = 0,85, p < 0,000

En cuanto a la ciberagresión, se encontró que 26,7% de la muestra total ($n = 170$) ha acosado a sus compañeros en el último año. Este acoso ha durado menos de un mes (23,7%, $n = 151$), siendo de intensidad moderada (23%, $n = 147$). Además, se puede observar una disminución muy signi-

ficativa en los casos en los que las ciberagresiones se dan durante más de un mes. Un 1,4% de los estudiantes ($n = 9$) han acosado entre 3 y 6 meses, 0,9% ($n = 6$) entre 6 y 12 meses, y 0,6% ($n = 4$) más de un año.

Respecto a la intensidad del acoso, 25,3% ($n = 161$) de los agresores acosan de forma moderada, mientras que 1,4% ($n = 9$) lo hace de forma severa. En este sentido, los datos muestran que 0,6% ($n = 4$) de agresores severos han acosado durante un mes o menos, 0,5% ($n = 3$) entre 3 y 6 meses, 0,3% ($n = 2$) entre 6 y 12 meses, y no se evidencia durante más de un año. También se halla que conforme aumenta la duración del acoso tecnológico, disminuye la intensidad de las agresiones ($r = 0,73, p < 0,001$) (Tabla 3).

Tabla 3

Prevalencia de la intensidad y duración de la ciberagresión a través del teléfono celular y de Internet

					Nunca (N=637) 467 (73,3%)
Agresión Intensidad	Duración				Total
	≤1 mes	Entre 3 y 6 meses	Entre 6 y 12 meses	≥1 año	
Moderada	147 (23%)	6 (0,9%)	4 (0,6%)	4 (0,6%)	161 (25,3%)
Severa	4 (0,6%)	3 (0,5%)	2 (0,3%)	0 (0%)	9 (1,4%)
Total	151 (23,7%)	9 (1,4%)	6 (0,9%)	4 (0,6%)	170 (26,7%)

Nota: Intensidad Agresión-Duración: rho-spearman = 0,73, p < 0,001

Otro de los objetivos fue conocer el impacto psicológico tanto en cibervíctimas, como en ciberagresores. Así, los resultados relacionados con la implicación entre el cyberbullying y las escalas del SA45 demostraron que existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables estudiadas, es decir, que existe relación entre ser cibervíctima y ciberagresor y todas las escalas del SA45. Además, los coeficientes de contingencias indican valores razonables de asociación entre los perfiles de cibervíctima y ciberagresor y las escalas del SA45, así como que los porcentajes entre los perfiles de cibervictimización son mayores en todas escalas del SA45, a diferencia de lo que ocurre en la ciberagresión (Tablas 4 y 5).

Tabla 4*Implicación entre cibervictimización y las escalas del SA45*

Escalas SA45	Cibervíctima			
	Sí	χ^2	p	C
Hostilidad	37 (5,8%)	33,015	0,000	0,222
Somatización	33 (5,2%)	19,395	0,000	0,172
Depresión	32 (5%)	25,881	0,000	0,198
Obsesión	30 (4,7%)	18,904	0,000	0,170
Ansiedad	31 (4,9%)	21,608	0,000	0,181
Sensibilidad	35 (5,5%)	35,963	0,000	0,231
Ansiedad fóbica	36 (5,7%)	42,633	0,000	0,250
Ideación	33 (5,2%)	33,143	0,000	0,222
Psicoticismo	34 (5,3%)	26,409	0,000	0,200

Nota: χ^2 = Ji cuadrado; P = valor significación; C = Coeficiente de contingencia

Tabla 5*Implicación entre ciberagresión y las escalas del SA45*

Escalas SA45	Cyberagresor			
	Sí	χ^2	p	C
Hostilidad	28 (4,4%)	40,147	0,000	0,243
Somatización	21 (3,3%)	13,551	0,000	0,144
Depresión	21 (3,3%)	19,746	0,000	0,173
Obsesión	19 (3%)	12,876	0,000	0,141
Ansiedad	21 (3,3%)	18,790	0,000	0,169
Sensibilidad	21 (3,3%)	19,746	0,000	0,173
Ansiedad fóbica	23 (3,6%)	28,884	0,000	0,208
Ideación	22 (3,5%)	28,884	0,000	0,199
Psicoticismo	21 (3,3%)	16,177	0,000	0,157

Nota: χ^2 = Ji cuadrado; P = valor significación; C = Coeficiente de contingencia

Finalmente, en lo que respecta a las diferencias de género en ciberbullying según las escalas del SA45, tras la aplicación del ANOVA multivariado, se evidencian efectos significativos globales ($F [9,615] = 72,015, p < 0,001,)$, lo que indica que la variable género tiene un efecto significativo sobre las escalas del SA-45. Posteriormente, mediante la aplicación del MANOVA, se analizaron los efectos por separado de la variable género sobre cada una de las nueve escalas del SA45 (Tabla 4). En este caso, se evidencian efectos significativos solo para Somatización y Ansiedad Fóbica (0,05 y 0,01, respectivamente). Además, en estas escalas las puntuaciones eran significativamente superiores en las chicas.

Tabla 6

Diferencias de género en cyberbullying según las escalas del SA45

Escalas SA-45	Género		F	p	η^2_p
	Chicos (n= 296) Media (DT)	Chicas (n= 329) Media (DT)			
Depresión	4,15 (4,0)	4,50 (4,3)	1,12	n.s.	0,002
Hostilidad	3,36 (3,7)	3,02 (3,7)	1,34	n.s.	0,002
Sensibilidad	3,58 (3,7)	3,87 (3,8)	0,94	n.s.	0,002
Somatización	3,62 (3,8)	4,16 (4,2)	2,89	0,05	0,005
Ansiedad	3,53 (3,6)	3,92 (3,7)	1,84	n.s.	0,003
Psicoticismo	2,59 (3,0)	2,47 (2,8)	0,29	n.s.	0,000
Obsesión	5,12 (4,0)	5,51 (4,2)	1,47	n.s.	0,002
Ansiedad fóbica	2,23 (2,9)	2,84 (3,2)	6,00	.01	0,010
Ideación	4,61 (3,7)	4,47 (3,4)	0,24	n.s.	0,000
SA-45-total	32,78 (26,86)	34,76 (26,4)	0,86	n.s.	0,001

Nota: n.s. = no significativo; η^2_p (eta2 parcial) = tamaño del efecto (% de varianza explicada).

DISCUSIÓN

El presente estudio pretendía determinar la prevalencia del *cyberbullying* entre los participantes universitarios, así como conocer qué impacto psicológico tiene este fenómeno, ya sea como ciber-víctimas o como ciberagresores, analizando además las diferencias de género de dicho impacto.

Los resultados de este estudio arrojan que 27,5% de la muestra ha sido acosada alguna vez a través del teléfono celular e Internet, mientras que 26,7% de los estudiantes ha acosado a sus pares en el último año. Respecto a la duración de la cibervictimización en el último año, suele ser inferior o igual a un mes; además, se puede observar mayor incidencia de victimización moderada (menos de una agresión a la semana), con una duración menor o igual a un mes. Por otro lado, los hallazgos demuestran una disminución significativa en la incidencia de la cibervictimización durante un mes o menos, en donde 2,8% de los estudiantes han sido acosados entre 3 y 6 meses y 1,2% durante un año o más. Respecto a la intensidad de la cibervictimización, 25,4% ha sido acosado de forma moderada, mientras que 2,1% de forma severa. En este sentido, los datos muestran que 1% de victimización severa se presenta durante un mes o menos, 0,5% entre 3 y 6 meses y 0,6% durante un año o más. También se encontró que conforme aumenta la duración de la victimización tecnológica, disminuye la intensidad de la misma.

En este sentido, las agresiones duran menos de un mes, siendo de intensidad moderada. Además, se encontró que la prevalencia de las ciberagresiones durante más de un mes disminuye de manera significativa. En cuanto a la intensidad del acoso, 25,3% de los agresores acosan de forma moderada, mientras que 1,4% lo hace de forma severa. Asimismo, conforme aumenta la duración del acoso tecnológico, disminuye la intensidad de las agresiones.

Estos resultados sobre la incidencia del ciberbullying concuerdan con otros trabajos sobre el tema (Ortega et al., 2008; Schenk et al., 2013; Brack, & Caltabiano, 2014; Kokkinos et al., 2014; Mateus, Veiga, Costa, & Das Dores, 2015), pero hay que considerar la dificultad ante la comparación de estudios internacionales y específicamente en el país en contextos universitarios.

Es importante indicar que la incidencia del ciberbullying varía significativamente según el país de estudio. Se han encontrado porcentajes superiores de victimización en países como Estados Unidos y Asia (55%), si se compara con otros países americanos (22%), Canadá (25%) o Europa (30%) (Garaigordobil, 2011). A pesar de que se han desarrollado más investigaciones respecto al ciberbullying, gran parte de estas se llevan a cabo entre adolescentes (Kowalski, & Limber, 2007), encontrándose pocas en universitarios, entre quienes también se presenta este fenómeno (Finn, 2004; Akbulut, & Eristi, 2011; Wright, & Li, 2013).

Dado que la frecuencia de ciberbullying aumenta en secundaria (Kiriakidis, & Kavoura, 2010; Washington, 2015), habría razones para creer que esta tendencia continuaría en los años universitarios. Así, un estudio sobre ciberbullying entre estudiantes universitarios encontró que ser víctima de ciberbullying en secundaria es un factor de riesgo significativo para seguir siendo acosado en la universidad (Kraft, & Wang, 2010). Además, cuando los adultos jóvenes se encuentran en la universidad, no existe supervisión sobre el uso de las TIC, siendo este un factor que puede aumentar la probabilidad de ciberbullying (Walrave, & Heirman, 2011).

Por otra parte, la población de estudiantes universitarios se compone sobre todo de adultos jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y 40 años. En este sentido, como grupo de edad, los estudiantes de primer año están más cerca de edades adolescentes, mientras que los adultos jóvenes son más propensos a buscar nuevas experiencias, destacando la autonomía social y sexual y la fusión de su identidad con los demás (Jones, & Scott, 2012).

Por otro lado, en nuestra investigación se evidenció sintomatología asociada entre el ciberbullying y las escalas del SA45, demostrando que existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables estudiadas, es decir, que existe relación entre ser cibervíctima y ciberagresor y todas las escalas del SA45. Diferentes estudios sugieren que el acoso cibernético está relacionado con problemas conductuales y psicosociales que incluyen la ira, la agresividad y comportamientos antisociales (Ybarra, & Mitchell, 2007; Ybarra, Espelage, & Mitchell, 2007; Aricak, 2009; Patchin, & Hinduja, 2010; Giménez Gualdo et al., 2015). En nuestro estudio se encontraron puntuaciones más elevadas en

las escalas de Obsesión-Compulsión, Depresión e Ideación, y las más bajas a Psicoticismo y Ansiedad Fóbica, lo que se relaciona con resultados de investigaciones anteriores con el SA-45 (Davison et al., 1997; Alvarado, Sandín, Valdéz-Medina, González-Arratia y Rivera, 2012; Gámez-Guadix, Orue, Smith y Calvete, 2013).

Respecto a las diferencias de género, aunque la mayoría de las investigaciones demuestran que las puntuaciones más elevadas se presentan más en las chicas en el SA-45 (Davison et al., 1997; Smith et al., 2006), en general estas diferencias se presentan solo en algunas escalas (primordialmente depresión, ansiedad, sensibilidad interpersonal y somatización). Aunque no hubo diferencias significativas entre los síntomas psicológicos reportados en este estudio (salvo en las escalas relacionadas con Somatización y Ansiedad fóbica), no se puede llegar a la conclusión de que estas reacciones y respuestas sean consecuencia directa del ciberbullying. Si bien es posible que estos síntomas psicológicos fueran el resultado directo del mismo, también es posible que tanto las víctimas como los agresores presentaran trastornos psicológicos previos al ciberacoso. Además, es posible que las diferencias en sintomatología psicológica no estén relacionadas con el ciberacoso y estuvieran relacionadas con otras cuestiones de la vida del individuo y su funcionamiento psicológico en conjunto. Una entrevista clínica estandarizada ayudaría a aclarar la aparición o la etiología de los trastornos psicológicos entre las víctimas de ciberbullying, además de estudios longitudinales que ayudarían a comprender mejor este fenómeno, sus implicaciones y la relación entre el acoso cibernético y variables psicológicas (Schenk, & Fremouw, 2012). Entre las limitaciones podríamos destacar que los resultados estaban basados en la medida a través de autoinformes; en este sentido, los participantes respondieron a todas las preguntas de forma anónima y sin ningún tipo de verificación de sus respuestas.

Los esfuerzos de intervención deben dirigirse tanto a la institución como a una organización, así como a aquellos individuos involucrados. Respecto a la primera, las autoridades de la universidad podrían orientarse a la prevención de los incidentes mediante el uso adecuado de las TIC (Dickerson, 2005; Álvarez-García et al., 2011; Chisholm, 2014), así como fortalecer diferentes competencias (comunicativas, interpersonales, uso de TIC, resolución de conflictos, entre otras) de los profesores para crear posibles estrategias que lleven a prevenir e intervenir el ciberbullying, en las que además se pueda involucrar tanto a padres de familia, como directivas de las instituciones educativas (Castro-Granados, Medina-Almeida y Glasserman-Morales, 2017).

Así mismo, los esfuerzos de intervención deben centrarse también en los estudiantes, que difieren significativamente en cuanto a sus características psicosociales y de personalidad; por lo tanto, los programas de intervención y de prevención deberían focalizarse en esas necesidades específicas (Schenk et al., 2013). Además, tanto los ciberacosadores como las víctimas, podrían presentar problemas subyacentes que necesitan ser tratados con apropiados procesos de evaluación y tratamiento. La transición a la Educación Superior y, en muchos casos estar fuera de casa llevando una vida más autónoma, combinada con el estrés, consecuencia de las mayores exigencias académicas,

podrían agravar estos problemas, lo que los llevaría a participar en la dinámica del ciberbullying. Por estas razones, los estudiantes podrían beneficiarse de servicios de asesoramiento preventivo ofrecidos por las instituciones educativas (Campbell, 2005; Dickerson, 2005; Li, 2006; 2007; Aricak et al., 2008; Corredera Martín, 2014).

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecemos a la Universidad Pontificia Bolivariana por el apoyo en el desarrollo de esta investigación.

CONFLICTO DE INTERESES

En el presente artículo los autores no presentan ningún tipo de conflicto de intereses que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones del mismo.

REFERENCIAS

- Akbulut, Y., & Eristi, B. (November, 2011). Cyberbullying and victimization among Turkish university students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1155-1170. Retrieved from <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet27/akbulut.html>
- Alvarado, B., Sandín, B., Valdéz-Medina, J., González-Arratia, N. y Rivera, S. (mayo, 2012). Análisis factorial confirmatorio en el cuestionario SA-45 en una muestra mexicana. *Anales de Psicología*, 28(2), 416-433. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.148851>
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., Álvarez Pérez, L., Dobarro González, A., Rodríguez Pérez, C. y González-Castro, P. (enero, 2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/113661>

- Arıcak, O. T. (Winter, 2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, (34), 167-184. Retrieved from [http://eukidsonline.metu.edu.tr/file/Aricak\(09\).pdf](http://eukidsonline.metu.edu.tr/file/Aricak(09).pdf)
- Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (July, 2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261. DOI: <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0016>
- Baldrya, A. C., Farringtonb, D. P., & Sorrentino, A. (March, 2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behavior. *Psicología Educativa*, 22(1), 19-26. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.001>
- Bhat, C. S. (July, 2008). Cyberbullying: overview and strategies for school counselors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(1), 53-66. DOI: <https://doi.org/10.1375/ajgc.18.1.53>
- Beran, T., & Li, Q. (July, 2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32, 265-277. DOI: <https://doi.org/10.2190/8YQM-B04H-PG4D-BLLH>
- Brack, K., & Caltabiano, N. (2014). Cyberbullying and self-esteem in Australian adults. *Cyberpsychology*, 8(2). Retrieved from <http://www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2014050501>
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, J. (2010). Ciberbullying: victimización entre adolescentes a través de teléfono móvil e internet. *Psicothema*, 9, 784-789. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3802.pdf>
- Buelga, S., Cava, M. y Musitu, G. (julio, 2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32(1), 36-42. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1020-49892012000700006>
- Buelga, S. y Pons, J. (abril, 2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91-101. DOI: <https://doi.org/10.5093/in-2012v21n1a2>
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J., & Torralba, E. (abril, 2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors / Perfil psicosocial de adolescentes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicología Social*, 30(2), 382-406. DOI: <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>

- Campbell, M. A. (July, 2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76. DOI: <https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.68>
- Castro-Granados, M. A., Medina-Almeida, C. y Glasserman-Morales, L. D. (2017). Fortalecimiento de las competencias docentes para atender el cyberbullying en una secundaria pública colombiana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (24), 199-223. DOI: <https://doi.org/10.17398/1695288X.15.1.131>
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (September, 2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290. DOI: <https://doi.org/10.2466/PRO.101.5.275-290>
- Chisholm, J. F. (Spring, 2014). Review of the status of cyberbullying and cyberbullying prevention. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 77-87. Retrieved from <http://jise.org/Volume25/25-1/pdf/Vol25-1pg77.pdf>
- Correa, E. (2012). Ciberbullying en jóvenes universitarios a través de Facebook. En E. Correa y M. Cervantes (Coord.), *Jóvenes, educación y nuevas tecnologías* (pp. 5-26). Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Corredera Martín, S. (2014). *Proyecto de prevención del ciberbullying en menores adolescentes en el ámbito escolar* (Trabajo de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Cowie, H. (April, 2013). Cyberbullying and its impact on young people's emotional health and well-being. *The Psychiatrist Online*, 37(5), 167-170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1192/pb.bp.112.040840>
- Davison, M. K., Bershady, B., Bieber, J., Silversmith, D., Maruish, M. E., & Kane, R. L. (September, 1997). Development of a brief, multidimensional, selfreport instrument for treatment outcomes assessment in psychiatric settings: Preliminary findings. *Assessment*, 4, 259-276. DOI: <https://doi.org/10.1177/107319119700400306>
- Dickerson, D. (2005). Cyberbullies on Campus. *The University of Toledo Law Review*, 37(1), 1-24. Retrieved from <http://law.utoledo.edu/students/lawreview/volumes/v37n1/Dickerson.htm>
- Doane, A. N., Boothe, L. G., Pearson, M. R., & Kelley, M. L. (July, 2016). Risky electronic communication behaviors and cyberbullying victimization: An application of Protection Motivation Theory. *Computers in Human Behavior*, 60, 508-513. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.010>

- Fauman, M. A. (January, 2008). Cyberbullying: Bullying in the digital age. *The American Journal of Psychiatry*, 165(6), 780-781. DOI: 10.1097/01.CHI.0000314059.89413.f7
- Finn, J. (2004). A survey of online harassment at a university campus. *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 468-483. DOI: <https://doi.org/10.1177/0886260503262083>
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J., & Wolak, J. (June, 2000). *Online Victimization: A Report on the Nation's Youth*. Durham: National Center for Missing, & Exploited Children. Retrieved from <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/jvq/CV38.pdf>
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (May, 2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 446-452. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030>
- Garaigordobil, M. (enero, 2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 11(2), 233-254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56019292003>
- Giménez Gualdo, A. M., Maquilón Sánchez, J. J. y Arnaiz Sánchez, P. (junio, 2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en *cyberbullying*. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335-351. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.199841>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (January, 2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156. DOI: <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (October, 2014). *Cyberbullying identification, prevention, & response*. Retrieved from <http://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response.pdf>
- Jones, J., & Scott, S. (2012). Cyberbullying in the University Classroom: A Multiplicity of Issues. In L. A. Wankel, & C. Wankel (Eds.), *Misbehavior Online in Higher Education. Cutting-edge Technologies in Higher Education* (Vol. 5, pp. 157-182). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Kraft, E. M., & Wang, J. (2010). An exploratory study of the cyberbullying and cyberstalking experiences and factors related to victimization of students at a public liberal arts college. *International Journal of Technoethics*, 1(4), 74-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/jte.2010100106>.

- Kiriakidis, S. P., & Kavoura, A. (April, 2010). A review of the literature on harassment through the internet and other electronic means. *Family and Community Health*, 33(2), 82-93. DOI: <https://doi.org/10.1097/FCH.0b013e3181d593e4>
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., & Markos, A. (May, 2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 204-214. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.04.001>
- Kowalski, R., & Limber, S. (January, 2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22-30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- León del Barco, B., Castaño, E., Fajardo Bullón, F. y Gómez Carroza, T. (septiembre, 2012). Ciberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 771-788. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123547013>
- Li, Q. (May, 2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034306064547>
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimization. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454. Retrieved from <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/viewFile/1245/617>
- Mason, K. (April, 2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.20301>
- Mateus, S., Veiga, A. M., Costa, P., & Das Dores, M. J. (November, 2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 43, 167-182. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045>
- McKenna, K. Y. A., & Bargh, J. A. (February, 2000). Plan 9 from cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 57-75. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/S15327957PSPR0401_6
- Nahar, V., Li, X., Zhang, H. L., & Pang, C. (January, 2014). Detecting cyberbullying in social networks using multi-agent system. *Web Intelligence and Agent Systems: An International Journal*, 12, 375-388. DOI: 10.3233/WIA-140301
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192. Retrieved from <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/194/cyberbullying-ES.pdf>

- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (December, 2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health, 80*, 614-621. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>
- Puerta-Cortés, D. X. y Carbonell, X. (noviembre, 2013). Uso problemático de Internet en una muestra de estudiantes universitarios colombianos. *Avances en Psicología Latinoamericana, 31*(3), 620-631. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v31n3/v31n3a12.pdf>
- Redondo Pacheco, J., Luzardo Briceño, M. y Rangel Noriega, K. (2016). Ciberagresión: un estudio sobre la prevalencia en estudiantes universitarios colombianos. *Informes Psicológicos, 16*(1), 85-99.
- Rincón Rueda, A. I. y Ávila Díaz, W. D. (2014). Simbiosis vital para describir el cyberbullying en Colombia. *Revista Científica General José María Córdova, 12*(14), 149-164. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-65862014000200009&lng=en&tlng=es
- Schenk, A. M., & Fremouw, W. J. (January, 2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence, 11*, 21-37. DOI: <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.630310>
- Schenk, A. M., Fremouw, W. J., & Keelan, C. M. (November, 2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior, 29*, 2320-2327. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.013>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (May, 2008). Cyberbullying: Another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147-154. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Sourander, A., Brunstein-Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M... Helenius, H. (July, 2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry, 67*(7), 720-728. DOI: <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief No. RBX03-06*. London: DfES.
- Spiegel, A. (2007). *Nuevas tecnologías saberes, amores y violencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior, 40*(5), 383-396. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21534>

- Walrave, M., & Heirman, W. (September, 2011). Cyberbullying: Predicting victimization and perpetration. *Children and Society*, 25, 59-72. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x>
- Washington, E.T. (February, 2015). An overview of cyberbullying in Higher Education. *Adult Learning*, 26(1), 21-27. DOI: <https://doi.org/10.1177/1045159514558412>
- Wegge, D., Vandebosch, H., Eggermont, S., Van Rossem, R., & Walravel, M. (June, 2016). Divergent perspectives: Exploring a multiple informant approach to cyberbullying victimization and perpetration. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 22(2), 235-251. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10610-015-9287-5>
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Champaign: Research.
- Wright, M. F., & Li, Y. (January, 2013). The association between cyber victimization and subsequent cyber aggression: Moderating effect of peer rejection. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 662-674. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9903-3>
- Ybarra, M. L. (May, 2004). Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users. *CyberPsychology & Behavior*, 7(2), 247-257. DOI: <https://doi.org/10.1089/109493104323024500>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (November, 2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (August, 2007). Prevalence and frequency of internet harassment instigation: Implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 41(2), 189-195. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.03.005>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (December, 2007). The co-occurrence of internet harassment and unwanted sexual solicitation victimization and perpetration: Associations with psychosocial indicators. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S31-S41. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.010>

VOCES EN MOVIMIENTO: LATINOAMÉRICA MIGRANTE DIBUJADA POR LA MÚSICA¹

MOVING VOICES: LATIN AMERICA MIGRATION SKETCH OUT BY THE MUSIC

Laura Paniagua-Arguedas*

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Recibido: 13 de junio de 2016–Aceptado: 3 de octubre de 2016–Publicado en línea: 24 de junio de 2017

Forma de citar este artículo en APA:

Paniagua-Arguedas, L. (julio-diciembre, 2017). Voces en movimiento: Latinoamérica migrante dibujada por la música. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 479-501. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2040>

Resumen

El artículo analiza las representaciones presentes en la música latinoamericana de inicios del siglo XXI sobre la experiencia de la migración. Se sostiene que las canciones dan cuenta de fenómenos sociales más amplios, entre ellos el surgimiento de un nuevo sujeto político migrante que contesta, resiste y se organiza frente a las situaciones de discriminación y en la defensa de sus derechos. Este cambio parece estar vinculado a eventos globales como la incorporación de la defensa de derechos humanos en el discurso popular, la difusión mediática de la situación migrante, el fortalecimiento organizativo y el reconocimiento de identidades globalizadas. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Palabras clave:

Migración; Música popular; América Latina; Desplazados.

¹ Artículo derivado de los proyectos *Promoción de una cultura de respeto y solidaridad en el contexto de las migraciones en Costa Rica* (2009-2017), financiado por la Universidad de Costa Rica, y *Avanzando en los derechos de las mujeres migrantes de América Latina y República Dominicana* (2008-2011), coordinado por el Dr. Carlos Sandoval García y financiado por la Universidad de Costa Rica y por International Development Research Centre (IDRC). Una versión preliminar de este documento fue presentada en una ponencia como un análisis de historia oral (Paniagua Arguedas, 2013).

* Magíster en Vivienda y Equipamiento Social. Licenciada en Sociología. Docente e investigadora de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: laura.paniagua@ucr.ac.cr
 <http://orcid.org/0000-0001-5717-9839>

Abstract

The article analyses representations present in Latin American music at the beginning of the 21st century about the migration experience. Hold the songs to give account of broader social phenomena, including the emergence of a new migrant political subject that answers, resists and is organized to address situations of discrimination and in the defense of their rights. This change seems to be linked to global events such as the incorporation of human rights in popular discourse, the broadcast media of the migrant situation, organizational strengthening and recognition of globalized identities. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Keywords:

Migration; Popular music; Latin America; Borders; Human displacements.

MÚSICA LATINA COMENZANDO EL SIGLO

Latinoamérica vibra en su fuerza, energía, dolor y colores; un subcontinente marcado por las migraciones y el desplazamiento de miles de sus habitantes, sea por la violencia armada, por el hambre, por la pérdida de sus viviendas o la ausencia de oportunidades para sobrevivir en sus lugares de origen.

La música como expresión cultural, como comunicación y como fiesta, expresa los sentires de los pueblos donde quiera que estén y a través de mezclas. La música es movimiento y de ahí su importante vínculo con las migraciones, en todo lo que puede recordar la memoria colectiva de la humanidad. El vínculo entre la migración y la música es profundo e innegable, la música ha estado en todas las épocas y culturas, y se ha movido de una región a otra, de un continente a otro, sobrepasando fronteras. Particularmente el movimiento humano da a la música su fuerza y ha permitido las fusiones de sonidos, sabores, colores y letras en el origen de múltiples ritmos.²

Explosión de mezclas es la música latinoamericana y una maraña de emociones se entrelazan en su origen y expresividad. “Quien canta, sus males espanta”, dice una frase popular que ve en la música una fuente de alegría y liberación. La música tiene diversos usos culturales, puede tomar la forma de risa cuando es usada para la fiesta; de oración en celebraciones; de lágrima o recuerdo cuando narra la memoria, el desamor, la denuncia o hazañas; y también de grito contra la discriminación. La música tiene un lugar central en la discusión de posiciones, la revisión de los imaginarios, la recreación y el fortalecimiento de los discursos sociales. Posee además una fuerza para acompañar procesos de cambio y ser una herramienta política. Tanto para la salsa como para otros géneros de música puede afirmarse que:

Una de las prácticas medulares de la sonoridad popular salsera es su combinación muy libre de formas previamente identificadas con momentos históricos diversos (...). Mito, historia y cotidianidad se entrecruzan en inventadas utopías libertarias, en añoranzas de un futuro distinto vislumbrado desde valorados retazos de su pasado y presente. Esta práctica manifiesta o/ elabora una concepción del tiempo distinta a la línea ascendente unidireccional del “progreso” que desarrolló con fuerza la modernidad “occidental” (Quintero Rivera, 1998, p. 355).

A lo largo de los intercambios humanos se construyen nuevas geografías musicales:

La migración traza las líneas de un mapa de circulación cultural entre ciudades y tierras natales. Paralelo a ello existen conexiones globales similares constituidas por el mercado de productos culturales, que incluyen distribución de mercancías culturales y viajes. En la geografía mundial de la música, hay lugares que funcionan como centros de creatividad, recepción y transformación, otros continúan estando aislados y siendo irrelevantes para las tendencias globales (Campos García, 2006, párr. 44).

² Un análisis pormenorizado del origen y evolución de la salsa y los vínculos entre la música y las migraciones se encuentra en el trabajo de Ángel Quintero Rivera (1998), especialmente en el capítulo “Lo íntimo y lo social: el bolero” (pp. 300-310).

La música es esencial también para narrar y reconstruir memoria. Para los pueblos migrantes, en muchos lugares del mundo, la música tiene como función “contrarrestar los pesares de la vida cotidiana. Distraer-se y divertirse, escapar de uno mismo. Y entretener-se, estarse ahí en lo que regresan las obligaciones. Un breve respiro que nuestras determinaciones nos permiten” (Colón, 2009, párr. 37). También en los lugares de origen se registran mezclas y transformaciones que amplían la creación musical y cultural (véase Híjar Sánchez, 2006). Inclusive algunas investigaciones hablan de música transfronteriza (Blanco Arboleda, 2005).

¿Por qué la migración se convierte en un tema tan importante en la música latinoamericana a inicios de siglo? ¿Qué dicen nuestras canciones latinas sobre la migración? ¿Cuáles son las voces de la migración en estas canciones? ¿Qué discursos predominan en esas propuestas musicales y en qué se diferencian de las de épocas anteriores? ¿Cuáles son los actores de la migración, sus vivencias, experiencias y sentires? Estas son algunas de las preguntas que se explorarán a lo largo de las siguientes páginas, echando a andar en búsqueda de posibles respuestas.

Lafleur y Martiniello (2010) establecen algunas razones por las cuales las minorías recurren a la música como forma de expresión, de las que recuperamos las siguientes para respaldar el análisis:

- 1) El uso político de la música u otras formas de expresión artística por las minorías étnicas y por los migrantes debe ser siempre situado en un contexto y relativizado. Debe evitarse considerar que estos grupos han utilizado siempre y sistemáticamente las artes y la música en sus procesos de movilización política (...)
- 2) (...) Podemos formular la hipótesis de que cuando las formas convencionales de participación política están cerradas o restringidas, las artes y la música pueden llegar a ser los únicos medios explícitos o implícitos de expresión política. Desde este punto de vista, el ejemplo de los estadounidenses negros en la época de la segregación es esclarecedor (...)
- 3) (...) La música a menudo juega un papel decisivo en los movimientos sociales y políticos, a veces es difícil decir si la música es un medio de expresión política o si la movilización política es una condición de la producción artística [traducción propia] (pp. 235-236).

Para contribuir al análisis es posible recuperar el concepto de “acción demostrativa”, desarrollado por Eyerman, & Jamison (1998), para quienes los discursos, registros audiovisuales y la música pueden ser una expresión de la misma:

Al ser una expresión cultural, la acción demostrativa es auto-expresiva y, por lo tanto, una representación simbólica del individuo y del colectivo, que forman parte del movimiento. Es simbólica porque representa al movimiento, en lo que él mismo identifica como virtuoso o despreciable [traducción propia] (p. 23).

Además, continúan los autores, en la época de la virtualidad con las imágenes, símbolos y medios electrónicos en el mundo cotidiano, justamente la acción demostrativa parece tener una función educativa no solo para sus participantes o público inmediato, sino además para muchas más personas y movimientos (Eyerman, & Jamison, 1998, p. 23).

Por medio de una investigación cualitativa se cuestionó el lugar que tiene la migración en la música latinoamericana de inicios de siglo XXI y se ha escuchado a las diversas voces que bailan al compás del reggaetón, la ranchera, el merengue, la salsa, el hip hop, el rock en español, el duranguense, el tex mex, la norteña, la grupera, la ranchera, el pop, la balada y muchos otros géneros musicales.

Entre los temas hallados inicialmente se distinguían producciones realizadas en América Latina, Europa (principalmente España) y Estados Unidos. De cara a la oferta musical tan diversa que presenta Latinoamérica, se seleccionó una muestra de canciones. Para efectos del artículo se utilizaron solo aquellas que reunieran las siguientes características: (1) ser creadas por artistas latinoamericanos; (2) estar cantadas en el idioma castellano y, finalmente, (3) haber sido lanzadas entre los años 1999 y el 2012, es decir, durante los primeros 13 años del siglo XXI. Se trabajó con este periodo histórico pues:

A fines del siglo XX, principios del XXI, las poblaciones devastadas por el neoliberalismo hallaron como decisión más promisoría la emigración de sus países natales. La característica de este nuevo tipo de migración es que no sólo abarcó a los estratos más pobres de la sociedad, sino también a los sectores profesionales. Esto fue funcionalizado por los Estados Unidos, permitiendo y fomentando el ingreso de inmigrantes altamente calificados, y controlando –como con un cuentagotas– la migración de mano de obra no profesionalizada (Dilling, s.f., p. 2).

En total se analizaron las letras de 26 canciones (Tabla 1), entre las cuales se encuentra al menos una producción por cada país latinoamericano. Lo significativo de esta selección es que se trata de letras referidas a la vivencia latina, por lo cual la nacionalidad de las mismas, aunque relevante, no es lo trascendental para el análisis.³ La selección para el análisis responde a la totalidad de canciones sobre esta temática lanzadas en el periodo elegido para la investigación y halladas en Internet, lo que permite acceder a ellas casi desde cualquier parte del mundo; la riqueza de esta muestra es que facilita tener presentes temas comerciales, algunos de música de culto, otros creados para públicos masivos y otros poco escuchados, y de diferentes países, por lo que circulan por múltiples contextos gracias a la radio, pero principalmente al espacio virtual.

³ Se tomó como parte de la muestra el trabajo del grupo puertorriqueño Calle 13, por su importante presencia en Latinoamérica y el mundo, a pesar de que Puerto Rico es parte de Estados Unidos.

Tabla 1

Lista de canciones latinoamericanas sobre migración con información de referencia, 1999-2012

Canción	Intérprete	Género musical	Disco	Discográfica	Año	País de origen de cantante o grupo
La rosa de los vientos	Makiza	Hip hop/rap	La rosa de los vientos		1999	Chile
Frontera	Jorge Drexler	Trova			1999	Uruguay
Fíjate bien	Juanes	Pop rock	Fíjate bien	Universal Music Latino	2000	Colombia
De igual a igual	León Gieco	Rock	Bandidos rurales	EMI	2001	Argentina
Sale sobrando	Lila Downs	Cumbia	La línea	EMI	2001	México
Fronteras	Silvio Rodríguez	Trova	Expedición		2002	Cuba
Emigrante	Orishas	Hip hop/rap	Emigrante	EMI	2002	Cuba
Pobre Juan	Maná	Pop rock	Revolución de amor	WEA International	2002	México
Sur o no sur	Kevin Johansen	Cumbia	Sur o no sur		2002	Argentina
Frijolero	Molotov	Hip hop/rap	Dance, & Dense Denso	Universal	2003	México
Cuando pienses en volver	Pedro Suárez Vértiz	Pop	Play	Solver Label	2004	Perú
Mojado	Ricardo Arjona	Trova	<i>Adentro</i>	Sony Music	2005	Guatemala
Sueño americano	El Tri	Reggae	Más allá del bien y el mal	Lora Records, Fonovisa	2005	México
Contramarea	Malpaís		Malpaís En Vivo	Producciones La Chola	2006	Costa Rica
A las tres	Enanitos Verdes	Rock	Pescado Original	Universal Music	2006	Argentina
Pal norte	Calle 13 y Orishas	Reggaetón/ música urbana	Video Filmado en Puno, Perú y Jujuy, Argentina	Sony Music	2007	Puerto Rico
El muro de la vergüenza	El Tri		Directo desde el otro lado	Lora Records, Fonovisa	2007	México
El inmigrante	Coti	Pop	Gatos y palomas	Universal Music	2007	Argentina
Me quedaría	Daddy Yankee	Reggaetón	El Cartel III: The Big Boss	Machete Music, El Cartel records, Interscope Records, Universal Music	2007	Puerto Rico
Bandera	Aterciopelados	Rock	Río	Nacional Records	2008	Colombia
La raza indocumentada	El Tri		Nada que perder	Lora Records, Fonovisa	2008	México
Mirando al sur	Perrozompopo		CPC (Canciones Populares Contestatarias)	Perrozompopo	2010	Nicaragua
El hormiguero	Calle 13	Reggaetón/ música urbana	Entren los que quieran	Sony Music	2010	Puerto Rico
Soy migrante	Moisés Gadea				2011	Nicaragua
Libertad	Laguna Pai		Kultura Babylon		2011	Perú
El extranjero	Yaco	Rap			2012	Costa Rica

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las canciones disponibles en internet en los sitios: www.quedeletras.com, www.letras.mus.br, www.musica.com, www.stlyrics.com, <http://letras.com>

Cabe precisar que en las canciones se distingue una parte verbal y una parte sonora (Ramírez Caro, 2016, p. 308), para este caso se trabajó únicamente con la letra de las canciones y se desarrolló un análisis de discurso (p. 32). Para el estudio de las letras se privilegió el análisis de casos más que el análisis comparativo, es decir, cada canción fue dividida en estrofas y las mismas fueron clasificadas según los temas emergentes. A la vez, en el análisis expuesto en este artículo se establecieron los puentes analíticos entre lo narrado en las canciones y la historia, es decir, se buscaron las relaciones entre “el texto y el contexto social, histórico y cultural” (p. 308). Para otras investigaciones puede quedar la tarea de establecer análisis de la parte musical, de las mediaciones entre texto y contexto, de las relaciones entre el campo verbal y el sonoro, así como el análisis de la multiplicidad de canciones producidas por migrantes en los lugares de llegada (Olmos Aguilera, 2012), sus mensajes, posicionamiento y papel en la reconstrucción de identidades.

Según Ramírez Caro:

Al comparar el punto de vista, la posición y el tono que tiene el texto con las manifestaciones sociales, discursivas e ideológicas del contexto nos daremos cuenta si su posición es distanciadora, cuestionadora, subversiva o si, por el contrario, es reproductiva y alienada y alienadora frente a los valores vigentes (2016, p. 311).

La música, al ser un producto artístico, puede presentar múltiples interpretaciones, por ello es necesario aclarar que lo expuesto representa una interpretación, como pueden existir otras, sobre los contenidos manifiestos y latentes de las canciones. Como complemento, a las personas lectoras se les invita a escuchar las canciones del listado antes de abordar el análisis, con el fin de acercarse al género musical y a sus simbolismos audiovisuales, y facilitar la comprensión de lo aquí expuesto.

Este artículo se divide en tres partes. La primera presenta las conexiones encontradas entre la música, la migración y la memoria; por medio de ejemplos extraídos de las canciones se muestra la forma en la cual son narradas las migraciones a través de la música latina más reciente. La segunda parte presenta las propuestas de respuesta de la población migrante dentro de las canciones ante la discriminación, estereotipos y violencia. Y la tercera, detalla lo que hemos analizado como la emergencia de un nuevo sujeto político migrante, especialmente presente en las luchas por los derechos humanos.

MÚSICA, MIGRACIÓN Y MEMORIA

A lo largo de la historia, la música ha sido uno de los medios más importantes para transmitir el dolor y las dificultades de la experiencia migrante; constituida como una voz colectiva, cientos de canciones han llevado a múltiples generaciones los sentimientos de las personas migrantes en su camino y experiencias, y han generado la suficiente identificación para ser utilizadas como una muestra de las “lecciones” que hay que conocer antes de “jugarse la suerte”.

La historia oral de este subcontinente se recrea mediante las canciones. Son formas de narrar y de reescribir la historia. Las voces tocan el tema del amor, la despedida, la guerra, las dificultades económicas, el viaje, la llegada a otro país, el deseo de regresar, la discriminación, la resistencia y los sueños de una vida mejor. Según Gilroy (1993, como se citó en Campos García, 2006, párr. 24):

La música como la migración misma ha estado siempre en agitada evolución, a través de la absorción y la transformación, trastornando las supuestas “certezas” de las culturas nacionales y étnicas desde los márgenes de estas culturas. La música es un ejemplo audible, junto con el lenguaje, de solidaridad colectiva y de ascendencia común.

Siguiendo a Vergara Figueroa (2013, p. 139):

La experiencia del desplazamiento se vive como una salida hacia lo incierto-desconocido (espacio) y, posteriormente, se lo habita como un nuevo esfuerzo de configuración –reterritorialización– acompañada por la incertidumbre y la nostalgia iniciales, la mitificación consecuente de lo físicamente abandonado y, después, por la creatividad que refunda y reterritorializa, venciendo así al espacio, al modularlo como territorio y lugares. El mediador empírico entre estas tres formas del espacio es el emigrante, cuyo viaje, por lo tanto, no es un simple desplazamiento físico espacial sino una experiencia angustiante y hecho creador, quien (se) redefine (en) el tiempo por la dialéctica relación entre la memoria y la imaginación.

Debe recalcar la importante tradición oral presente en América Latina vehiculizada por la música. La migración, como muchos temas de la experiencia latinoamericana, ha tenido una extraordinaria presencia en el espacio musical: “el nomadismo... desplazamiento, la separación, la ausencia... son temas centrales (...) permean la composición también de la mayoría de los más importantes representantes de la bolserística mexicana” (Quintero Rivera, 1998, pp. 307-308).

En las producciones musicales, cada país posiciona algunos temas centrales en su experiencia histórica, entre ellos el refugio -en el caso de la población colombiana- o la experiencia con el muro -en el caso de México y Centroamérica-.

A diferencia de la narrativa de épocas anteriores, en las canciones de principios de siglo XXI es el inmigrante el que habla, nos cuenta de su vida, su historia y también de cómo se posiciona frente a lo que vive, especialmente la discriminación. La mezcla promovida por las migraciones se encuentra también en la música:

El intento integrador de lo tradicional y moderno, lo “popular” y lo “culto”, en la estructura formal misma de la realidad sonoro-social que redefine, se traduce también y complejiza (...). Estos rejugos de tiempo y espacio –historia y geografías– en la composición “clásica” puertorriqueña contemporánea, recogen también, como la salsa, la realidad migratoria. (Quintero Rivera, 1998, p. 357).

La experiencia de las personas migrantes es retratada con las difíciles situaciones que enfrentan en el camino y en la llegada: sentimientos como tristeza, nostalgia y amor, son plasmados en las canciones, así como las experiencias de soledad y depresión. De la misma forma se hace énfasis en la religiosidad presente en los pueblos latinoamericanos (Paniagua Arguedas, 2013).

La intencionalidad de migrar se describe desde diversas necesidades, entre las más mencionadas están el trabajo y la búsqueda de mejores condiciones de vida, como se ve en el siguiente ejemplo:

Para darte algo mejor
es que yo llegué hasta aquí
a ganar con mi sudor
lo que tantas veces te prometí
“A las tres” (Enanitos verdes, 2006, canción 1).

El camino no es fácil para las personas migrantes, de ahí que las canciones hablan de las injusticias y violencia que enfrentan en la ruta migratoria. La figura del “coyote” vista desde el amor y el odio, las experiencias con la policía migratoria y con la delincuencia, entre otras, son parte de esas historias:

Mi cuerpo reta mil leyes,
para cambiar de lugar.
Mi sueño, rey entre reyes,
echa a andar
“Fronteras” (Rodríguez, 2002, canción 4).

Una de las estrofas de “Fíjate bien” (Juanes, 2000, canción 7) refleja estas realidades:

te han quitado lo que tienes,
te han robado el pan del día,
te han sacado de tus tierras
y no parece que termina aquí.
Despojado de tu casa,
vas sin rumbo a la ciudad,
sos el hijo de la nada,
sos la vida que se va

Esta letra plasma el carácter forzoso de la migración, el cual es mencionado por los temas, así como el despojo que enfrentan, especialmente las personas refugiadas. Una reflexión relevante sobre la expulsión forzosa de los países se establece en “Me Quedaría” (Daddy Yankee, 2007, canción 19) en esta afirmación:

El sol me quita la fuerza, pero tengo un alma guerrera.
Si las cosas fueran diferentes en mi país
de corazón yo... me queda... me quedaría...

La migración mueve para América Latina una historia de colonialismo y neocolonialismo, en algún momento establecida en la relación con Europa, que se mantiene (fue el segundo destino para migrar mencionado en las canciones) y, para muchos países, hoy escenificada por el vínculo con Estados Unidos. En la letra de “Bandera” de Aterciopelados (2008, canción 8), se percibe esa construcción de la estructura geopolítica:

que quién es usted, que dónde nació...
 que de qué color es,
 entonces no puede venir por aquí (...)
 Es usted conquistado,
 no es conquistador,
 usted no puede soñar
 con una vida mejor

La migración en todos sus alcances nos hace pensar Latinoamérica en su condición de la región más desigual del planeta, extremadamente rica en cultura, naturaleza e historia, pero marcada por pesadas fronteras de exclusión social.

En la mayoría de los casos, el tiempo verbal en el cual están escritas las canciones es el presente y el singular. Esta voz individual, en ocasiones toma fuerza de representación de la colectividad, pero refleja una narrativa usual al referirse al tema de las migraciones y las representaciones sobre la migración en quienes escribieron estas canciones: un movimiento protagonizado por hombres y en solitario. Las denominaciones utilizadas son: “extranjero”, “nómada”, “inmigrante”, “mojado”, “emigrante”, “indocumentado”, “ilegal”⁴, “caminante”. En una de las canciones se posiciona como “pueblo” y en otra destaca la metáfora del hormiguero y las hormigas, en alusión al trabajo, a la construcción colectiva de un proyecto común y también a la defensa colectiva del grupo.

Al centrarse en una voz masculina o de las vivencias de los hombres en cuanto género, se invisibiliza el papel de las mujeres, su presencia y aportes en las migraciones. Se caracteriza a un migrante masculino, de limitados ingresos económicos, que busca una mejor vida para sí y para su familia. La voz de las mujeres aún está pendiente de ser representada y escuchada.

VOCES QUE ATRAVIESAN FRONTERAS: CONTESTANDO Y RESISTIENDO

Una neocolonialidad que es contestada: se enfrenta la discriminación y la jerarquía que sostiene, en ese sentido Calle 13 y Orishas (2007) plantean en “Pal Norte”⁵:

En tu sonrisa yo veo una guerrilla, una aventura un movimiento...
 Tu lenguaje, tu acento...
 Yo quiero descubrir lo que ya estaba descubierto...

⁴ La denominación “ilegal” es cuestionada, especialmente porque el poseer o no documentos refiere a un elemento administrativo y no a una condición inherente a la persona (Sandoval García, Brenes Montoya y Paniagua Arguedas, 2012, p. 12).

⁵ Esta canción no tiene número porque fue promocionada sola y con su video.

También se manifiesta el sentido contradictorio del “sueño americano” que va de la promesa de mejor vida y dinero, a la realidad de trabajo, de la violencia y la crueldad, así lo describe Daddy Yankee (2007) en “Me Quedaría” (canción 19):

Bienvenidos a la tierra prometida,
donde millones caminan muertos en vida,
un país lleno de oportunidades, de racismo y desigualdades (...)
Yo vivo orgulloso de la tierra en que nací
de la cultura, de mi país... estoy hecho con raíces sinceras...
No te equivoques, yo vivo por mi bandera,
pero no aguanto el abuso del gran tirano, es un demonio disfrazado en cuerpo de humano. El pensamiento no es libre... pa' buscarnos el pan hacemos hasta lo imposible

En las canciones es posible encontrar un colectivo migrante que cuestiona el orden establecido por los grupos poderosos, por el poder empresarial y transnacional. En estos casos, la persona migrante establece en la canción un diálogo simulado con quienes discriminan, con quienes explotan. En “Frijolero” (Molotov, 2003, canción 6) se discute de la siguiente manera:

don't call me gringo, you beaner.
No me digas beaner, Mr. Puñetero,
te sacaré un susto por racista y culero.
No me llames “frijolero”, pinche gringo

Es un migrante que cuestiona y contesta. Este es un punto central para comprender por qué hablamos de la emergencia de un nuevo sujeto político migrante en el siglo XXI. La persona migrante de las canciones de inicios de siglo tiene una voz viva, a diferencia del migrante de las canciones de épocas anteriores, abatido por las dificultades de los viajes, por la persecución y la criminalización de la que era objeto, de las catástrofes del camino, de la burocracia o simplemente un viajero en busca de un sueño. Otra muestra la presenta León Gieco (2001) en “De igual a igual” (canción 10):

Si me pedís que vuelva otra vez donde nací
yo pido que tu empresa se vaya de mi país
Y así será de igual a igual.

Su relato es activo. Su vivencia desafía. Resiste al control, la persecución, la burla y al dolor de los recuerdos. Debate y reta, responde al rechazo de manera reflexiva. La persona migrante problematiza lo que le duele, lo que siente injusto, lo que le impone límites a su supervivencia, especialmente las fronteras invisibles entre los seres humanos, creadas a partir de diferenciaciones nacionalistas o patriotismos excluyentes y chauvinistas, como se señala en “Bandera” (Aterciope- lados, 2008, canción 8):

Quién dice cuál es la bandera que sobre un pedazo de tierra ondea...
 quién decide, quién tiene el poder
 de limitar mi caminar, dime quién...
 quién dijo que un trozo de tela
 cierra las puertas y las fronteras
 quién delimita, este es mi planeta
 si soy tercermundista y empaco mis maletas

Como lo plantea Vergara Figueroa (2013, p. 152):

Las canciones que cantan la gesta del mojado, transfiguran las anteriores emosignificaciones⁶ de la pérdida por la conquista, y produciéndose en las luchas que emprenden en “territorio ajeno”, configuran también el lenguaje de dicha resistencia dotando a las marchas de símbolos y emociones que dignifican.

Molotov posiciona una respuesta directa a la xenofobia. “Frijolero” (*beaner*) es un término racista en el contexto estadounidense (Petersen, s.f.) utilizado para referirse al migrante, por la práctica cultural de comer tortillas con frijoles; posee un significado de diferenciación en términos de clase social y de rechazo a la pobreza. Vinculado con estos elementos, se construye una criminalización de las migraciones y de la condición de empobrecimiento, que a la vez es denunciada por canciones como “El inmigrante” (Coti, 2007, canción 3):

Mucha gente nos respeta, pero hay mucha que se piensa
 que si algo malo les pasa, es todo por culpa nuestra.
 Seré extraño, pero nunca voy a ser un delincuente,
 porque me enseñó mi padre, a ganarme dignamente
 mi refugio y mi comida, como lo hace tanta gente.

En contraposición al discurso de la criminalización, las canciones coinciden en reconstruir una narrativa que se sostiene en la humanización de la persona migrante y la valoración de su trabajo. Este proceso ya había sido descrito en el análisis de Coutin (2007), como algo que venía ocurriendo desde los años 90: “a medida que los no ciudadanos reclamaron mayor reconocimiento, el discurso de la inmigración experimentó un ‘resurgimiento’ con la creación de nuevos términos, como ‘ajuste adquirido’, y con el refuerzo del énfasis en la valía de los trabajadores inmigrantes” (p. 157).

Del reconocimiento de un mundo esencialmente diverso y mezclado, se llega a la comprensión de que el mismo es un espacio de desigualdades y contradicciones, en “Mirando al sur” de Perrozompopo (2010, canción 10) se establece:

El mundo es la mezcla de todos los pueblos,
 de todos los dioses, de todas las lenguas. (...)
 Mirando al sur encuentro más familias,
 que miran hacia el sur desde otra parte,
 me encuentro a otro igual, a un paralelo, a un semejante,
 y encuentro que mi boca besa igual que cualquier boca

⁶ El autor refiere como “emosignificaciones” a las emociones hechas espacio o a los espacios hechos emoción, se trata de significaciones que sirven de anclaje para las identidades en los territorios, de ahí la importancia para las migraciones de dichos referentes en la música que se vehiculizan a través del miedo, la alegría, el enojo o la nostalgia.

En la representación del colectivo migrante se destaca un colectivo que se reconoce en su globalidad y conexión con una historia y una humanidad que trasciende la documentación, tal y como puede verse en “El extranjero”⁷ de Yaco (2012):

mis pulmones respiran, mi corazón siente,
vengo a ganarme mis frijoles honestamente,
vengo con ilusiones, vengo con mis sueños
me falta suerte sí, pero me sobra empeño

Las fronteras simbólicas hacen que quien canta dé una respuesta a la discriminación y se posicione, desmitificando a la persona migrante, mostrando lo humano de su rostro como Orishas (2002) lo describe en “Emigrantes” (canción 13):

estoy cantando pa' mi gente:
esos que llaman emigrantes
y son personas comunes corrientes, ¡oye mi gente!
Por tener otro color, otra forma de pensar
dos culturas diferentes, yo no me puedo quedar,
estoy cantando pa' mi gente

En relación con la narrativa del empleo, se destaca a la población migrante trabajadora que aporta, construye y sostiene, junto con otros trabajadores, un sistema y el estatus de vida de millones de personas en los países desarrollados. El migrante que levanta ciudades enteras con sus manos o con su fuerza es descrito en “Emigrantes” (Orishas, 2002, canción 13):

soy yo quien recoge lo que tú comes,
soy yo quien dejando mis cojones, construyo tu esperanza,
puta balanza, no te pones nunca de mi lado.
Tengo un hermano peruano, otro chicano,
un chileno, un colombiano, un chino, un afroamericano,
he construido con mis propias manos
ciudades, pueblos, lugares.
Me has colonizado y ahora discriminas tú mi raza

Igualmente, Aterciopelados (2008) lo establece en “Bandera” (canción 8):

Mi trabajo, humilde y tenaz,
vale lo mismo que el tuyo o quizá más.

A la vez lo recupera Yaco (2012) en “El extranjero” (s.n.):

tengo callos en las manos, yuyos⁸ en las patas,
yo soy, la mano de obra barata
tengo mi nostalgia en el anonimato,
no quiero ser la piedra atravesada en tu zapato,

⁷ Esta canción no tiene número porque fue promocionada sola.

⁸ “Yuyo” es el término coloquial utilizado para hacer referencia a los hongos en los pies, que se caracterizan por generar mucha comezón y molestia.

quiero ver tus colores, quiero oler tu aroma,
saludar a tu bandera y aprender a hablar tu idioma,
quiero reír contigo, apaciguar tu llanto,
sé que soy diferente, pero no tanto.

Otro elemento central en la narrativa de humanización lo destaca Yaco en esta última estrofa, por medio del cuerpo es que se exterioriza el común humano de la risa y el llanto. Se establece una conexión en la humanidad que implican las sensaciones. Este cuerpo que reta también fue mencionado con antelación por Silvio Rodríguez (2002) en “Fronteras” (canción 4): “mi cuerpo reta mil leyes”, un cuerpo o territorio a defender. En ese sentido, la tendencia emancipatoria que comparten estas canciones respalda lo planteado por las feministas comunitarias:

Asumir la corporalidad individual como territorio propio e irreplicable permite ir fortaleciendo el sentido de afirmación de su existencia de ser y estar en el mundo. Por lo tanto emerge la autoconciencia, que va dando cuenta de cómo ha vivido este cuerpo en su historia personal, particular y temporal, las diferentes manifestaciones y expresiones de los patriarcados y todas las opresiones derivadas de ellos (Cabnal, 2010, p. 22).

En la estrofa de Aterciopelados se muestra cómo el tema de la documentación es fundamental cuando se habla de la migración. Refiere a la explotación “justificada” por los contratistas bajo la situación de indocumentación. En otras canciones, se habla de la criminalización hacia las personas migrantes y de la complejidad de trámites para conseguir papeles. Se menciona además el rechazo a reconocer al migrante como persona, tanto en el país al que se llega como en el de origen, en razón de un registro de su identidad, como se escucha en “El extranjero” de Yaco (2012):

yo soy el foráneo, soy algo distinto,
yo no vengo a comerme tu gallopinto⁹
vengo a agregarle mi sasón a tu salsa inglesa,
pa' sentarnos a comer juntos en la misma mesa.

La estrofa de la canción “Mojado” de Ricardo Arjona (2005, canción 7):

El suplicio de un papel lo ha convertido en fugitivo.
Y no es de aquí porque su nombre no aparece en los archivos,
ni es de allá porque se fue

sugiere la existencia del tercer espacio (Bhabha, 1994) en el cual la persona migrante reconstruye identidades y culturas. Se refiere a ese lugar intermedio, “donde la diferencia no es ni lo uno ni el otro, pero sí algo más” (p. 219). En contextos migratorios, la construcción de un tercer espacio es la riqueza del intercambio y la transformación constante de las identidades catalogadas como otredad.

⁹ Gallopinto es el nombre de un platillo tradicional resultado de la mezcla de arroz y frijoles, común en países como Costa Rica, Nicaragua, El Salvador y el Caribe latinoamericano. Es de origen afrocaribeño y adquiere diversos nombres como casamiento, moros y cristianos o arroz con habichuelas y, preparado con leche de coco, “rice and beans”.

Además se cuestiona la violencia a la cual se somete a la población migrante, en un escrutinio constante y marcado por una fusión de jerarquizaciones de clase, género y elementos étnicos. Desde su experiencia, el migrante interpela a los países conformados por migraciones, como es el caso estadounidense; llama a ponerse en los zapatos de los migrantes y las situaciones injustas que enfrentan:

Podrás imaginarte desde afuera,
ser un mexicano cruzando la frontera,
pensando en tu familia mientras que pasás,
dejando todo lo que tú conoces atrás.
Tuvieras tú que esquivar las balas
de unos cuantos gringos rancheros.
Les seguirás diciendo good for nothing wetback?
Si tuvieras tú que empezar de cero
"Frijolero" (Molotov, 2003, canción 6)

Los principales interlocutores en las canciones son aquellos que discriminan, es decir, se construye un sujeto para que escuche, del cual se ha recibido violencia y discriminación. Este es un elemento llamativo teniendo en cuenta que la producción se realiza desde países latinoamericanos.

¿Qué actores son mencionados en las letras? Principalmente al migrante, pero también al pollero o coyote (que casi siempre es un actor colectivo, que trabaja en red y representa una gran ambivalencia, pues "ayuda" y abandona, "apoya" y extorsiona); el camino; la frontera; migración ("la migra" y lo que representa en el control, persecución y peligro); el país (casi siempre es el de origen y tiene otras denominaciones "tierra", "hogar"); el sueño (americano o no, es de mejoría, de alcanzar un lugar donde vivir dignamente), y la aspiración al trabajo y los papeles.

UN NUEVO SUJETO POLÍTICO: VOCES CONTRA LA VIOLENCIA

Desde nuestra perspectiva, lo que encontramos en las canciones analizadas es el reflejo de la emergencia de un nuevo sujeto político. El migrante deja de ser ese "alguien" que no es de aquí ni es de allá, para posicionarse, tanto individual como colectivamente, como persona que busca hacer efectivos sus derechos de manera organizada u oponerse a las diferentes formas de violencia. ¿Cómo explicamos el cambio en la narrativa de las migraciones en la música latina? ¿Con qué eventos globales se vincula el posicionamiento de la población migrante desde otra perspectiva político-organizativa? Ante el recrudecimiento de las legislaciones en materia migratoria (Sandoval García, 2016, p. 10), la población migrante no desiste en su aspiración a vivir en un lugar que le brinde mejores oportunidades que el país de origen:

En lugar de irse o sumergirse más en la clandestinidad los inmigrantes resultaron en cierta forma aún más visibles. Al verse señalados fuera de los límites del Estado, inelegibles para ciertos servicios públicos, y básicamente indeseables o problemáticos, los no ciudadanos intentaron desafiarse esas caracterizaciones (Coutin, 2007, p. 157).

Para contestar las preguntas esbozadas sugerimos cuatro elementos a tomar en cuenta:

La incorporación popular del discurso de los derechos humanos y su defensa: desde los años 90, en el ámbito social se ha extendido el conocimiento de la creación y ratificación de convenciones internacionales, legislación y tratados de protección a múltiples poblaciones que antes enfrentaban la invisibilización.

La difusión mediática de la situación migrante: se han dado mejoras en la cobertura del tema migratorio en noticieros y programas de televisión, prensa escrita e Internet, al igual que el uso de medios tradicionales y alternativos por parte de las personas migrantes y colectivos organizados en función de sus intereses y denunciando la cobertura parcializada.

El fortalecimiento organizativo: un elemento central para comprender la emergencia de este nuevo sujeto político es el surgimiento y aumento de organizaciones de personas migrantes o que trabajan con migrantes (Sandoval García et al., 2012, p. 63). A pesar de que las migraciones son un fenómeno amplio y antiguo, es en los últimos años que muchas agendas políticas han incorporado la atención a este tema, incluyendo las necesidades, sentires y participación de las personas migrantes.

El reconocimiento de identidades globalizadas: por medio del acceso que permite la comunicación a través de las nuevas tecnologías y la circulación de productos culturales, como la música o los videos musicales, entre otros, se articulan elementos de identificación y reconstrucción de identidades que representan algunos referentes de colectividad. El “ser latino o latina” frente al grupo anglosajón o europeo son, a veces, puntos de identificación facilitados por la globalización.

Los movimientos de población que se dieron en el auge de la industrialización se diferencian de la migración que es producto de la implementación de los procesos neoliberales, pues esta última, entre otras características: incluye a sectores rurales, pero también y en gran medida, urbanos; proviene de diferentes clases sociales, aunque siguen predominando los sectores populares, también es utilizada por los Estados Unidos para fomentar la migración de personas calificadas (Dilling, s.f.); es una población que ha consolidado organizaciones sociales y tiene presencia en el debate público y existe un amplio acceso a la tecnología que permite tener una presencia significativa en medios de comunicación, especialmente Internet, así como apoyar su organización y ampliar las convocatorias.

Con las nuevas migraciones se ha dado lo que Dilling (s.f.) denomina “la construcción colectiva del espacio político”, en la cual nuevos grupos se organizan y unen para defender sus derechos e intereses. Lo que sí es evidente por medio de las canciones es que son los movimientos o grupos organizados de migrantes en Estados Unidos los que toman mayor visibilidad. Esto ha ocurrido aunque en los países de origen y en otros procesos de migración sur-sur se presenten importantes expresiones de la participación política de colectivos a nivel local, en especial vinculadas al desarrollo comunal o a las reformas o intentos de cambio en la legislación o las políticas migratorias en los países de Latinoamérica.

Según plantea Chacón (2006), hasta inicios del siglo XXI la debilidad organizativa de la población migrante latinoamericana en Estados Unidos se atribuía, por una parte al exacerbamiento de los sentimientos antiinmigrantes y, por otra, a la aprobación de leyes y reglamentación municipal estatal discriminatorias (p. 151), aunque hay claros antecedentes organizativos y de participación política desde la década de los años 60, en vinculación con otros movimientos sociales por los derechos civiles.¹⁰

Sin embargo, nos centraremos en el periodo de estudio a inicios del siglo XXI. A partir del 10 de febrero de 2004, se celebró un encuentro de líderes de organizaciones de inmigrantes, que pasó a llamarse la National Alliance of Latin American and Caribbean Communities (NALACC) (o Alianza Nacional de Comunidades Latino Americanas y Caribeñas), que es una instancia cívica de participación en los Estados Unidos, que a la vez promueve proyectos transnacionales para evitar la migración forzada en los países de origen (Chacón, 2006). Esta y otras organizaciones fueron centrales en las multitudinarias marchas que tuvieron lugar en Estados Unidos en los años 2005 y 2006, las cuales hasta la fecha han presionado al gobierno estadounidense por la creación de una Política Nacional de Migración.

A partir del 11 de septiembre de 2001, con los atentados en las Torres Gemelas en Nueva York, el panorama mundial se transformó y la “seguridad” se posicionó como justificación para toda acción de control y vigilancia. Este fenómeno, en el campo de las migraciones, se convirtió justamente en un elemento de reforzamiento de ideas de criminalización y represión hacia la población migrante (Sandoval García, 2016, p. 10).

Por otra parte, las tan esperadas propuestas de regularización para la población indocumentada no tuvieron el apoyo político oficial esperado en toda la primera década del presente siglo, sin embargo, debe decirse que en 2004, 2006, 2009 y 2011 se hicieron algunos intentos por posicionar una reforma migratoria. Dichas coyunturas se enriquecieron de la organización y movilización por parte de la población migrante en favor de sus derechos. En este marco, las movilizaciones contra la legislación que promovía la deportación y criminalización de la población migrante fue-

¹⁰ Para un análisis detallado de los antecedentes de participación política de migrantes desde los años 40 y hasta el presente ver el trabajo de Díaz, & Rodríguez (2007) y para analizar la ocurrida en los años 90 y la primera década del siglo revisar el trabajo de Coutin (2007).

ron denominadas nuevos movimientos por los derechos civiles, lo cual “marca una nueva etapa en la globalización y el fenómeno de las masas, en la migración transnacional que dicha globalización ha engendrado” (Robinson, 2006, p. 77).

En el año 2005, durante la presidencia de George W. Bush, la Cámara Baja de Estados Unidos aprueba la Iniciativa H.R.4437: “varias leyes que preveían la construcción de un muro en la frontera con México (...), ponían obstáculos a los indocumentados para obtener licencias de conducir y criminalizaban la contratación de migrantes” (Schiavon, 2009, p. 8). A raíz de estos cambios “en abril y mayo de 2006, por primera vez en la historia de Estados Unidos, miles de inmigrantes salieron a las calles a protestar por las nuevas leyes migratorias” (p. 8). Finalmente, ese año el Senado de Estados Unidos aprobó la regularización de varios millones de mexicanos, creó un programa de trabajo temporal, a la vez que incrementó los agentes de patrulla fronteriza (p. 8). De esa forma, el 2006 marcó un antes y un después en la lucha por los derechos de la población migrante:

El lunes 1 de mayo de 2006 fue un día importante en la lucha por los derechos de los migrantes latinoamericanos en Estados Unidos. Millones de hispanos se unieron al paro convocado por organizaciones civiles. Se concentraron en centenares de ciudades, e hicieron sentir a los norteamericanos lo que implica “un día sin inmigrantes” (Martel y Marroquín, 2007, párr. 12).

En el año 2010 otro hecho que convocó a la movilización y protesta a nivel global fue la aprobación de la conocida Ley de Arizona o Ley del Senado 1070 *Support Our Law Enforcement and Safe Neighborhoods Act* (Ley de apoyo a la implementación de nuestra ley y a los barrios seguros). Como lo señala Rocha Gómez (2010), dicha ley se convirtió en una licencia para arrestar indiscriminadamente:

Arizona es el Estado que aplicará una ley que se ubicó en la vanguardia mundial de la xenofobia (...) un paquete legislativo que busca desanimar y detener el ingreso, la presencia y las actividades económicas de personas ilegalmente presentes en Estados Unidos. La ley establece que los oficiales comisionados para implementar la legislación migratoria pueden -sin necesidad de una orden de arresto- detener a cualquier persona si tienen una causa para creer que ha cometido cualquier falta pública que la haga removible de Estados Unidos. Los oficiales del Estado de Arizona y de sus condados, ciudades y pueblos, no tendrán ninguna restricción para enviar, recibir o mantener información sobre el estatus migratorio de las personas, para determinar su elegibilidad a beneficios, servicios y licencias públicas, verificación de su residencia, procesamientos civiles o criminales, confirmación de su identidad y, si son extranjeras, aseguramiento de que se encuentran registradas de acuerdo a la legislación federal. Si no lo están y están en terrenos privados o públicos del Estado de Arizona, esas personas serán consideradas culpables de ingreso ilegal y deben ser procesadas (p. 42).

Esta ley generó mucha polémica en el ámbito mundial ante su explícito enfoque xenófobo. En su mayoría los países latinoamericanos, incluidos algunos centroamericanos, reaccionaron ante la ley SB1070. Uno de los principales ejes para la protesta internacional lo constituyó el sostener la acción policial en la existencia de una “sospecha razonable” para detener a la persona. Finalmente, en 2011 se pusieron en suspensión los estatutos más discutidos de dicha legislación.

Un panorama bastante tenso para la población migrante y sus familiares en todo el mundo, lo presenta el triunfo en el año 2016 en la presidencia de los Estados Unidos del candidato republicano Donald Trump; su discurso de campaña tuvo como pilares la xenofobia, la misoginia y el racismo, y se alimentó de clasismo, enarbolando de nuevo la bandera de la deportación masiva y la construcción de un muro en la frontera con México como formas de relación con la migración. El reto que tendrán los grupos organizados en ese país y alrededor del mundo en la denuncia de los abusos que ocurran una vez se implementen estas y otras medidas es de dimensiones globales y mantiene a la población migrante en una amplia zozobra.

Sin lugar a dudas, el protagonismo migrante en la vida social de muchos países ha desencadenado su visibilización y el reconocimiento a sus aportes, así como la reforma de políticas, leyes y reglamentación en materia migratoria, cambios esenciales para mejorar las condiciones de vida de estos colectivos.

Como lo expone Yaco (2012), la tendencia a recalcar las características humanas de las personas migrantes es un primer gran paso al que apuntan la mayor parte de las canciones que tocan el tema migratorio a inicios de siglo. Se debate el asunto de la “diferencia” sobredimensionada, que cae sobre las espaldas de las personas migrantes, evidenciando que son mayores las cercanías y estableciendo la solicitud de contacto e intercambio.

CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo ha sido posible revisar cómo la música es una herramienta política para posicionar temas que inquietan a las personas migrantes. Las transformaciones globales ocurridas durante la primera parte del siglo XXI, y que venían gestándose desde finales del siglo anterior, se reflejan en un cambio significativo en el número y contenido de la producción musical referida a la migración a nivel mundial. Se ha mostrado en este texto el registro por medio de las canciones latinas de la emergencia y lucha de un nuevo sujeto político migrante. Por medio de los relatos que muestran la historia oral en la música popular latina de inicios del siglo XXI, las narrativas nos hacen pensar en la incorporación popular del discurso de los derechos humanos y su defensa, la difusión mediática de la situación migrante, el fortalecimiento organizativo de colectivos migrantes y el reconocimiento de identidades globalizadas.

A diferencia de la narrativa de épocas anteriores, en las canciones de principios del siglo XXI es el inmigrante el que habla, nos cuenta de su vida, su historia y también de cómo se posiciona frente a lo que vive, especialmente la discriminación. Los nuevos actores políticos se autodefinen como binacionales, se reconocen en terceros espacios y se refieren a entornos globales. Son sujetos

que se reconocen en su globalidad y conexión con una historia y una humanidad que trasciende la documentación. De esta manera, la música que versa sobre las poblaciones migrantes se constituye en una acción demostrativa, tal como lo refieren Eyerman, & Jamison (1998), en el sentido de constituir un espacio de simbolización, de referenciación para las identidades tanto del grupo de migrantes, como de otros colectivos que pueden respaldar sus reivindicaciones políticas.

La música que habla sobre la migración latina de inicios de siglo presenta las experiencias del desplazamiento, el dolor de la separación de la familia y la pareja, pero también nos habla de un migrante que se posiciona ante la discriminación y la explotación que vive. La mayor parte de las canciones producidas a partir del año 1999 tienen en común el cuestionamiento al lugar asignado y la violencia. Eso ocurre aunque no se dejan de lado las canciones que lamentan la partida y sufren ante la imposibilidad de regresar.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco especialmente a la socióloga y amiga Sindy Mora Solano por sus valiosas contribuciones a partir de la lectura de este escrito.

También quiero agradecer los comentarios de las personas que evaluaron el artículo, pues sus aportes y observaciones enriquecieron muchísimo el contenido. Agradezco a Sonia Natalia Cogollo por su acompañamiento y detallada labor de seguimiento a este artículo.

REFERENCIAS

Arjona, R. (2005). Mojado. En *Adentro* [CD]. Los Ángeles, California: Sony Music.

Aterciopelados. (2008). *Bandera*. En *Río* [CD]. Bogotá, Colombia: Nacional Records.

- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Londres: Routledge.
- Blanco Arboleda, D. (julio-diciembre, 2005). Transculturalidad y procesos identificadorios. La música caribeña colombiana en Monterrey, un fenómeno transfronterizo. *Alteridades*, 15(30), 19-41. Recuperado de <http://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/273>
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En L. Cabnal y Asociación para la Cooperación con el Sur-Las Segovias, *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 10-25). España: ACSUR-Las Segovias. Recuperado de <https://porunavidavivible.files.wordpress.com/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Calle 13. (2010). El Hormiguero. En *Entren los que quieran* [CD]. Florida, Estados Unidos: Sony Music.
- Calle 13 y Orishas. (2007). Pa'l norte. Sencillo. [CD]. San Juan, Puerto Rico: Sony Music.
- Campos García, J. L. (febrero-marzo, 2006). Interculturalidad, identidad y migración en la expansión de las diásporas musicales. *Razón y palabra*, 11(49), 3-16. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/jlcampos.html>
- Chacón, O. (2006). La voz de los actores: movilizaciones masivas de inmigrantes latinoamericanos en Estados Unidos. *Migración y desarrollo*, (6), 151-159.
- Colón, H. M. (21 de noviembre de 2009). La calle que los marxistas nunca entendieron. [Registro web]. Recuperado de <http://paukar.blogspot.com/2009/11/la-calle-que-los-marxistas-nunca.html>
- Coti. (2007). El inmigrante. En *Gatos y palomas* [CD]. Buenos Aires, Argentina: Universal Music.
- Coutin, S. (2007). ¡Sí se puede! Los sin papeles en Estados Unidos y la lucha por la legalización en los primeros años del siglo XXI. En L. Suárez-Navaz, R. Macià y Á. Moreno (Eds.), *Las luchas de los sin papeles y la extensión de la ciudadanía. Perspectivas críticas desde Europa y Estados Unidos* (pp. 155-183). Madrid: Traficantes de sueños.
- Daddy Yankee. (2007). Me quedaría. En *El Cartel: The Big Boss* [CD]. Miami, Florida: Universal Music.
- Díaz, J., & Rodríguez, J. (September-October, 2007). "Undocumented in America". *New left Review*, (47), 93-106.

- Dilling, A. C. (s.f.). *Migración latina en los Estados Unidos: estrategias del poder e (inter)acción política*. Recuperado de http://www.ddhnmigraciones.com.ar/publicaciones/colegas/carolinaDilling%20_Dilling.pdf
- Enanitos Verdes. (2006). A las tres. En *Pescado Original* [CD]. Santa Mónica, California: Universal Music.
- Eyerman, R., & Jamison, A. (1998). *Music and Social Movements: Mobilizing Traditions in the Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University.
- Híjar Sánchez, F. (Coord.). (2006). *Música sin fronteras. Ensayos sobre migración, música e identidad*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Juanes. (2000). Fíjate bien. En *Fíjate bien* [CD]. Medellín, Colombia: Universal Music Group.
- Lafleur, J.-M. e Martiniello, M. (outubro, 2010). Si se puede! Música, músicos e o voto latino na eleição presidencial americana de 2008. *Migrações*, (7), 229-247. Recuperado de http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/92004/1/Migracoes7_PT_article.pdf
- León Gieco. (2001). De igual a igual. En *Bandidos rurales* [CD]. Burbank, California: EMI.
- Martel, R. y Marroquín, A. (enero-junio, 2007). Crónica de fronteras: la música popular y la construcción de la identidad salvadoreña migrante. *Istmo*, (14). Recuperado de <http://istmo.denison.edu/n14/articulos/cronica.html>
- Molotov. (2003). Frijolero. En *Dance & Dense Denso* [CD]. México D.F., México: Universal Music Latino.
- Olmos Aguilera, M. (2012). Antropología de la migración musical. En *Músicas migrantes: la movilidad artística en la era global*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Orishas. (2002). Emigrante. En *Emigrante* [CD]. La Habana, Cuba: EMI.
- Paniagua Arguedas, L. (marzo, 2013). *Al ritmo de Latinoamérica migrante*. Trabajo presentado en el V Encuentro Latinoamericano de Historia Oral: voces e imágenes de la Historia reciente de América Latina. Universidad de El Salvador, San Salvador.
- Perrozompopo. (2010). Mirando al sur En *CPC (Canciones Populares Contestatarias)* [CD]. Managua, Nicaragua.

- Petersen, E. R. (s.f.). *Expresiones mexicanas para argentinos. Diccionario popular*. Recuperado de <http://www.elportaldemexico.com/cultura/diccionarios/diccionarioexpresionesmexicanas.htm#letraF>
- Quintero Rivera, Á. G. (1998). *¡Salsa, sabor y control! Sociología de la música "tropical"*. México: Siglo XXI.
- Ramírez Caro, J. (2016). *Cómo analizar de todo: textos populares, mediáticos, artísticos y didácticos*. Heredia: Universidad Nacional.
- Robinson, W. (2006). "¡Aquí estamos y no nos vamos!" Global capital and immigrant rights. *Race & Class*, 48(2), 77-91.
- Rocha Gómez, J. L. (junio, 2010). Arizona: vanguardia mundial de la xenofobia. *Envío*, (339). Recuperado de <http://www.envio.org.ni/articulo/4193>
- Rodríguez, S. (2002). Fronteras. En *Expedición* [CD]. La Habana, Cuba.
- Sandoval García, C. (Ed.). (2016). *Migraciones en América Central. Políticas, territorios y actores*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Sandoval García, C., Brenes Montoya, M. y Paniagua Arguedas, L. (2012). *La dignidad vale mucho: mujeres nicaragüenses forjan derechos en Costa Rica*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Schiavon, J. (2009). Migración México-Estados Unidos: intereses, simulaciones y realidades. *Documento de trabajo del CIDE*. Recuperado de <http://www.libreriacide.com/librospdf/DTEI-181.pdf>
- Vergara Figueroa, A. (2013). Del lugar-territorio al espacio. Geografía de los sentimientos vista desde el cancionero popular. En M. Á. Aguilar y Paula Soto (Coords.), *Cuerpos, espacios y emociones. Aproximaciones desde las ciencias sociales* (pp. 139-168). México: Porrúa y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Yaco. (2012). El extranjero. [audio]. San José, Costa Rica.

ARTE Y MEMORIA: EXPRESIONES DE RESISTENCIA Y TRANSFORMACIONES SUBJETIVAS FRENTE A LA VIOLENCIA POLÍTICA¹

ART AND MEMORY: EXPRESSIONS OF RESISTENCE AND SUBJECTIVE TRANSFORMATIONS FACING POLITICAL VIOLENCE

Juan David Villa-Gómez*, Manuela Avendaño-Ramírez**

Universidad San Buenaventura, Colombia

Recibido: 23 de noviembre de 2016–Aceptado: 5 de marzo de 2017–Publicado en línea: 24 de junio de 2017

Forma de citar este artículo en APA:

Villa Gómez, J. D. y Avendaño Ramírez, M. (julio-diciembre, 2017). Arte y memoria: expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 502-535. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2207>

Resumen

Este artículo de revisión tiene como objetivo recoger y hacer una sistematización preliminar de investigaciones y textos de reflexión teórica o investigativa, sobre la relación entre arte y memorias colectivas, en contextos de conflicto armado, dictaduras y represión política. **Método:** se revisaron las bases de datos Scopus, Redalyc, Sage, Taylor, & Francis, Scielo y Dialnet. Se recopilaron artículos en ciencias sociales y otros textos sobre memoria colectiva, con el fin de identificar las formas a través de las cuales el arte es un vehículo y vector para la conservación, transmisión y expresión de memorias subalternas. La información se analizó según el método de análisis categorial por matrices, siguiendo un procedimiento intratextual de coherencia, uno intertextual y una codificación teórica que permitió cruzar las categorías con el marco geográfico de las acciones. **Resultados:** se partió de investigaciones sobre las producciones artísticas en relación con los denominados “lugares de memoria”, concernientes a la iconografía, la mitología y la historia oficial del Estado-Nación, para avanzar hacia expresiones de memoria en las que el arte formal y los artistas profesionales se vinculan a la construcción mnemónica en sus propios países, aportando nuevos elementos

¹ Artículo producto de un estado del arte sobre las políticas de memoria realizado en el proyecto de investigación *Recordar para reconstruir: el papel de la memoria colectiva en la reconstrucción del tejido social, el empoderamiento colectivo de las víctimas y sus transformaciones subjetivas*, financiado por la Universidad San Buenaventura, Medellín, y realizado entre enero y noviembre de 2016.

* Doctor en Migraciones Internacionales y Cooperación Internacional al Desarrollo. Magíster en Cooperación Internacional al Desarrollo. Psicólogo. Docente Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín. Correo electrónico: Juand.villa@usbmed.edu.co  <http://orcid.org/0000-0002-9715-5281>

** Psicóloga. Auxiliar de investigación. Correo electrónico: mavera95@hotmail.com  <http://orcid.org/0000-0001-8638-4129>

para la recordación, la representación de la historia y la elaboración de horrores y traumas colectivos. **Conclusión:** la relación entre arte y memoria posibilita resistencias a las historias oficiales, en la reivindicación de los derechos de las víctimas, en la reconstrucción del tejido social o la lucha por la justicia. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Palabras clave:

Memoria colectiva; Resistencia; Arte; Lugares de memoria.

Abstract

This review article has as purpose to collect and make a preliminary systematization of researches and texts about theoretical or investigative reflection about the relation between art and collective memories in armed conflict, dictatorships and political repression contexts. **Methods:** In the process were reviewed Data Basis like Scopus, Redalyc, Sage, Taylor, & Francis, Scielo and Dialnet. There were collected Social Sciences articles and other texts about collective memory with the final purpose of identifying the forms through which art has been a vehicle and a vector for the conservation, transmission and expression of subaltern memories. All the information was analyzed according to the method of category analysis by matrices, following an intratextual procedure of coherence, an intertextual procedure and a theoretical codification that allowed to intersect categories with the geographic frame of the actions. **Results:** It started from researches about the artistic productions in relation with the called "Memory spots", related with the iconography, the mythology and the official History of the nation-state, to go forward to expressions of memory in which the formal art and the professional artists are linked to the mnemonic construction in their own countries contributing with new elements to the remembrance, the representation of the history and the elaboration of horror and collective traumas. **Conclusion:** The relation between art and memory enables resistance to the official history, in the vindication of the victim's rights, in the reconstruction of the social tissue or the battle for justice. © Revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Keywords:

Collective memory; Resistance; Art; Memory Places.

INTRODUCCIÓN

Este artículo de revisión tiene como objetivo recoger y hacer una sistematización preliminar de investigaciones y textos de reflexión teórica o investigativa sobre las memorias colectivas en contextos de conflicto armado, dictaduras y represión política, que han transitado desde lugares y ubicaciones fijas en el espacio, signadas en los denominados por Nora (1997) “*lieux*” de memoria; hacia la expresión en el cuerpo, la danza, la música, la plástica, como un modo de tramitación colectiva y subjetiva, lo que puede cristalizarse, transmitirse y consolidarse de forma más sólida mediante el arte formal.

El texto inicia con una breve exposición del método desarrollado para la selección y análisis de los artículos y textos. Después presenta los resultados de este proceso en tres momentos: el primero, se centra en trabajos clásicos que permiten ubicar el lugar de memoria como monumento y museo, y lo que eso ha implicado en términos prácticos y políticos; para en un segundo momento, dar el giro hacia la expresión del arte popular que posibilita la expresión de comunidades, sujetos y pueblos en dinámicas de resistencia y transformación social; posteriormente se pasa al arte formal que conecta lo monumental y museístico con la expresión estética, como posibilidad memorialista de largo aliento, comprometiéndose con procesos de memoria colectiva y convirtiéndose en vehículo para asegurar que las vivencias del pasado puedan transmitirse, contarse y narrarse para nuevas generaciones. Finalmente se presenta una breve conclusión sobre la importancia de la relación entre memoria y arte como mediación simbólica, al mismo tiempo política y lúdica, para promover resistencias de comunidades, colectivos y movimientos sociales frente a lógicas de opresión, explotación y violencia.

MÉTODO

El proceso de investigación documental y revisión partió de realizar un barrido por las bases de datos Scopus, Redalyc, Sage, Taylor, & Francis, Scielo y Dialnet, con el fin de recopilar artículos de investigación en ciencias sociales y otros textos de reflexión teórica e investigativa sobre memoria colectiva. Esta revisión nos permitió recoger cerca de 350 textos que permitían diferenciar dos líneas: la primera centrada en los lugares de memoria, los museos y los monumentos, como cristalización de memorias colectivas que recogen políticas de los Estados en torno a la memoria, en la configuración de la identidad nacional; 104 artículos fueron utilizados para otro texto de revisión, en proceso de publicación (Villa Gómez y Barrera Machado, 2017), donde se profundiza en estas investigaciones. De la revisión total, 161 textos se han incluido entre los artículos que establecen

una relación entre memoria y arte, con el propósito de identificar las formas a través de las cuales el arte es un vehículo y vector (Feld, 2000) para la conservación, transmisión y expresión de memorias subalternas y resistentes.

En este sentido, y siguiendo a Rabotnikof (2010), pueden diferenciarse tres registros de producción en las investigaciones sobre memoria colectiva: el primero es el identitario, relacionado con la construcción del Estado-Nación como configuración simbólica y comunidad imaginada (Anderson, 1993).² Un segundo tópico de las investigaciones sobre memoria se centra en los procesos de lucha y reivindicación desarrollados por los movimientos sociales de derechos humanos y de víctimas, buscando que las memorias de los grupos sociales excluidos o victimizados puedan emerger en el escenario social; uno de los vehículos para ello es el arte, en el cual se centra la presente revisión. Finalmente, un registro terapéutico, que es abordado por Villa Gómez (2014) en el estado de la cuestión del libro “Recordar para Reconstruir”, capítulo 3, y que se centra en las posibilidades que tienen las acciones de memoria para generar transformaciones subjetivas en quienes participan de estos espacios.

Para la revisión total se tuvo como fondo el método hermenéutico y se utilizó en el proceso un análisis categorial del discurso, desarrollado por matrices, procediendo de manera analítica, combinando procesos inductivos y deductivos hasta llegar a interpretaciones que relacionan categorías permitiendo, en un primer momento, realizar un procedimiento analítico de coherencia o intratextual que posibilitó ubicar los aportes fundamentales del texto dentro de la matriz categorial según unidades gramaticales y conceptuales de sentido, al interior de cada texto. El segundo paso permitió hacer un análisis intertextual, donde las categorías se cruzaron en dos niveles: uno teórico para identificar textos siguiendo las macro-categorías utilizadas: “lugares de memoria”, “memoria performativa y arte popular”, para centrarnos al final en expresiones de “memoria y arte formal”. Dentro de esta última distinguimos, a manera de subcategorías, algunas de las principales artes: cine, literatura, teatro, plástica, música, entre otros; no siempre de manera exhaustiva, puesto que el objetivo del trabajo no se centra tanto en la dimensión de los procesos formales del arte, como en las implicaciones que este tiene para ser canal (Yerushalmi, 1982) o vector de memoria (Feld, 2000) en procesos de resistencia a la opresión, la exclusión y la violencia.

En este proceso se relacionaron contenidos, agrupándolos según sentido y significado para la codificación teórica, en un procedimiento axial (Flick, 2004) y se intentó que el cruce se hiciera con un marco de categorías geográfico. Primero, en el ámbito mundial (investigaciones en contextos diversos al latinoamericano), un segundo grupo recogió el marco latinoamericano, para finalizar con el contexto colombiano, puesto que es el escenario fundamental desde el cual realizamos nuestra reflexión y sobre el cual planteamos nuestros principales aportes. Por último se procedió a

² Este tema se desarrolló anteriormente (Villa Gómez y Barrera Machado, 2017), pero para dar lugar a la discusión se ha incluido una reflexión inicial a partir de la revisión realizada, que pueda abrir el escenario al tema del presente artículo, que se enmarca en el registro resistente (Rabotnikof, 2010).

la codificación final y a la redacción del texto que permite ir hilando lo enunciado y lo resaltado de las investigaciones y artículos referenciados con nuestro propio proceso interpretativo, siguiendo la línea demarcada al definir las macro-categorías.

RESULTADOS

Del “lugar de memoria” al arte como expresión del recuerdo resistente

El trabajo de Anderson (1993) permitió evidenciar que la construcción de identidades nacionales fue cristalizada en lugares simbólicos (Nora, 1997; Puente-Valdivia, 2013), que portaban sentidos fundamentales para una comunidad imaginada alrededor del Estado-Nación y sus instituciones: monumentos, relatos, héroes, plazas, vías, museos, se convirtieron en recipientes de memorias y en referentes simbólicos de nacionalidad y cristalización de relatos de carácter identitario. Para Nora (1997; 1998), lo que hace significativos estos lugares es el relato que les subyace y que ha constituido un referente histórico, que puede ser un espacio físico, una persona, un objeto, un patrimonio inmaterial: remite a una singularidad que se elige, una especificidad que se asume, una permanencia que se reconoce.

Investigaciones como las de Mellon (2008) y Duclos (2009) en Francia, Varvantakis (2009) en Alemania, Rigney (2008) en Irlanda, Spunar (2009) en Canadá y Schwartz (1987; 2000; 2016) en los Estados Unidos, han evidenciado la manera cómo los lugares de memoria, los monumentos, ciertos puntos de las ciudades, se convierten en referentes identitarios fundamentales para los procesos de consolidación de relatos comunes, narrativas históricas, identificaciones posibles con la mitología del Estado-Nación. Savelsberg y King (2005) en una revisión de las memorias colectivas de Alemania y Estados Unidos, a partir del análisis de sus fiestas, monumentos y memoriales, afirman que las narrativas de memoria colectiva y de trauma colectivo, se cristalizan no solamente en estos eventos, sino también en la institucionalización de leyes e incluso en la forma como las fuerzas del orden actúan para prevenir “crímenes de odio” que causan traumas culturales. Cuando se trata de museos nacionales, estos portan tanto parte de la historia, como las narrativas de memoria que constituyen las identidades de esa nación (Rowe, Wertsch, & Kosyaeva, 2002) o la cristalización de relatos oficiales sobre conflictos padecidos (Arboleda-Ariza y Morales Herrera, 2016).

Por su parte, Puente-Valdivia (2013) plantea que hay objetos y dispositivos explícitamente utilizados por las sociedades para evocar el recuerdo: museos y otros edificios que son artefactos referentes de eventos pasados, que recuerdan o propician olvidos en torno a la historia colectiva y a la definición de un nosotros. Sin embargo, Puente-Valdivia (2013) devela que detrás de cada memoria cristalizada en el imaginario social del Estado-Nación, se encubren y silencian horrores que no se han dicho ni nombrado, que construirían formas de silencio y olvido, a través de los cuales se tejen impunidades desde el poder, clausuras a relatos emergentes, bloqueos y represiones, que constituyen lo que Mendoza García (2005, 2007) denomina: “olvido social”, y permite retomar a Benjamin (1996) cuando afirma que detrás de cada monumento de la civilización hay un monumento de la barbarie.

Jelin y Langland (2003), Huffschmid y Durán (2012), entre otros, desarrollan para América Latina una reflexión que ahonda en la concepción de Nora (1997) sobre los “lugares de memoria”. Estos escenarios y monumentos han sido claves para la construcción de las naciones latinoamericanas, especialmente en lo que se refiere a identidad nacional; lo que terminó siendo un olvido monumentalizado, base para la construcción de una historia oficial (Montalbetti Solari, 2013), como es el caso de Colombia, donde, incluso hoy, los entes estatales buscan realizar “actos de memoria” solo por mantener una imagen ante la comunidad internacional y demostrar que cumplen con su deber en el esclarecimiento de la verdad del conflicto armado, pero excluyendo relatos subalternos de estos espacios (Rueda Arenas, 2013; Arboleda-Ariza y Morales Herrera, 2016).

De allí que muchos movimientos de víctimas y de derechos humanos se han opuesto a esta lógica de museo y monumento para poder mantener viva la memoria (H. Achugar, 2003; M. Achugar, 2007; Alonso, 2013), reivindicando, a su vez, las memorias desde abajo y sus luchas políticas que buscan representar los “huecos de lo indecible”. Para Brett, Bickford, Sevenko y Ríos (2007), Cortés Severino (2007; 2013), Puente-Valdivia (2013) y Vecchioli (2014), los vencidos, los excluidos y silenciados necesitan abrir estos escenarios para expresar esa memoria, preguntándose por el potencial de olvido que tienen estos “lugares de memoria”. En efecto, ya Nora (1997) afirmaba que se construyen, por lo menos en Francia, cuando la memoria como transmisión viva se ha perdido, como un lugar de cristalización de la historia, producto de una institucionalización histórica (Arboleda-Ariza, 2013; Cortés Severino, 2013; Puente-Validivia, 2013), ya que “el problema no es en sí la conmemoración, sino la impostura histórica sobre la cual subyace” (Jaramillo Marín, 2012, p. 50), por lo cual es necesario preguntarse también: ¿qué se conmemora?, porque

el mayor riesgo que se corre es que este deber de memoria quede eclipsado por la lógica de la musealización de la experiencia traumática, que se confine el dolor, que se exhiba como una simple pieza de museo, que termine dramatizado al extremo y que colapse bajo un dolor ritualizado (Jaramillo Marín, 2012, p. 51).

Por esta razón, algunos autores (H. Achugar, 2003; M. Achugar, 2007; Brett et al., 2007; Mendoza García, 2005; 2007; Sarlo, 2009; Montalbetti Solari, 2013; Vecchioli, 2014) reconocen que pueden existir estrategias de monumentalización para “pasar” más rápido la página o para desviar

la atención sobre los hechos. Por ello, afirman que la memorialización debe estar vinculada estrechamente con la remembranza social (Arboleda-Ariza, 2013), con el testimonio, con los movimientos sociales y las víctimas, de tal manera que el “lugar de memoria” sea al mismo tiempo un lugar de conciencia, un imperativo ético, que establezca un puente tanto con el pasado como con el presente y el futuro (Mendoza García, 2005; 2007; Mora, 2012; Agostino, 2013), superando el riesgo de convertirse en memoria domesticada, que “normaliza” lo acaecido, el horror vivido y paraliza incluso a los movimientos sociales resistentes (Alonso, 2013).

Por esta razón, la memoria debe ser viva, expresada por un grupo; sus lugares deben estar impregnados de sentido vital, de ahí que más allá del monumento y el museo, las fiestas, las artes y las acciones performativas, al igual que testimonios y narraciones, son formas que resisten a esta lógica de fosilización (Lira Kornfeld, 1998; 2009; Brett et al., 2007; Piper Sharif, 2009; Jaramillo Marín, 2012; Arboleda-Ariza, 2013; Arboleda-Ariza y Morales Herrera, 2016). Esto implica voces subalternas que se escuchen en espacios ciudadanos, visibles frente a lo que quiere ocultarse, públicas frente al horror y la violencia, evidenciando resistencias, búsquedas de no repetición y elaboración de los duelos colectivos (Brodsky Zimmerman y Galende, 2012), pero además la manifestación de grietas, de lo espectral, versiones subterráneas de una poética cultural de resistencia a modelos hegemónicos y homogeneizadores (Mendoza García, 2005; 2007; Cortés Severino, 2007; 2013; Di Filippo, 2012).

De esta forma, el “lugar de memoria” o “memorial” permite una reflexión crítica del pasado en el presente, desarrollando una dimensión plural que pueda recoger múltiples sentidos y vivencias para constituir espacios educativos y formativos (Guixé i Coromines, 2009). Este proceso de dotar de sentido un lugar, pasa por el trabajo de “emprendedores de memoria” que discuten y debaten tanto la emoción y la compasión propia de lo testimonial, como el relato crítico en una discusión democrática (Iniesta González, 2009; Mir Curcó, 2009). Para Brett et al. (2007) y Villa Gómez (2014), desde un registro terapéutico (Rabotnikof, 2010), son fundamentales en una sociedad que pasa por procesos de transición: se les reconoce un sentido reparador en términos de salud mental, elaboración de duelo y transformación individual del dolor generado por la victimización, un papel educativo frente a las nuevas generaciones y uno confrontador de versiones oficiales que pretenden ocultar la historia. Aquí es clave el papel de la sociedad civil como portadora de la fuerza para generar estos espacios, mientras se mira con desconfianza al Estado. Por esto se debe tener siempre en cuenta el contexto local, sus necesidades y formas de expresión: para que el memorial, incorporando dinámicas artísticas, dialógicas, pedagógicas y constructivas, tenga el impacto requerido (Brodsky Zimmerman y Galende, 2012; Brodsky Baudet, 2015).

Según Piper Sharif (2009), Cienrojas y Paz Silva (2009), una forma de contrarrestar el silencio, el olvido y la evasión en la sociedad es “reapareciendo” lugares³ que se pretendían desaparecer, para que vuelvan al escenario público y expresen, con sentido y significado las vivencias de quie-

³ En Chile algunos de estos lugares son: Villa Grimaldi, Casa de la calle Londrés, 38, Chacabuco, Isla Dawson, Estadio Nacional, entre otros.

nes pasaron por allí; para ir más allá del memorial, la placa o el museo, cortos en su capacidad de expresión, sin caer en una representación morbosa que reproduciría el horror. Se trata de lenguajes sugerentes que permitan múltiples sentidos, que estimulen la democracia, abiertos, disponibles para que hayan múltiples interpretaciones y evitar la petrificación y la momificación (Brodsky Zimmerman y Galende, 2012), como el producido por el Colectivo de Acciones de Arte (CADA) en Chile: una forma de resistencia a la opresión política y social vivida en la dictadura, que logra pasar del museo a la calle, llevando reflexión a los transeúntes en sus obras (Vega Neira, 2013).

Es en este marco donde puede afirmarse que el arte es una forma de expresión simbólica de situaciones que no pueden ser manifestadas por medio de otros tipos de lenguaje, desarrollando un papel de transformación y denuncia social, sirviendo como forma de resistencia, reparación y memoria (Sierra León, 2014; Uribe Alarcón, 2016). Los hechos de desigualdad, opresión, injusticia social y violencia son evidenciados en pinturas, esculturas, piezas musicales, teatrales, literarias, “lugares de memoria”, espacios performativos y otras formas de representación que se hacen portadoras de relatos subalternos, caminos de expresión de lo que no puede ser nombrado (Aguirre Calleja, 2012; Martínez Quintero, 2013a; 2013b; Gargallo Celentani, 2014).

Desde este punto de vista, las representaciones artísticas no están solo en manos de quienes se han formado para esta tarea, los artistas, quienes se encargan de hacer una reflexión que se convierte en denuncia, resistencia y memoria; sino también de las comunidades afectadas, que encuentran su forma de tomar voz y hacer memoria; y en una construcción social, especie de desvío poético del imposible duelo, sustitución simbólica que da un lugar a lo perdido, evocación que se resiste a una situación de ruinas, un grito que enuncia la supervivencia y la resistencia (Diéguez, 2013; Uribe Alarcón, 2016).

Además de utensilios y materiales utilizados para la creación, también se invoca al cuerpo como instrumento declarativo de denuncia, comunicando un saber social y una memoria compartida; esto es el *performance* (Gómez-Peña, 2005; Lucero, 2014). Su principal objetivo es realizar resistencia desde abajo, con países, pueblos y comunidades ahogados por políticas económicas injustas, guerra, violaciones de derechos humanos. El *performance* articula narrativas personales con el discurso institucional, implica el deseo transgresor de la agencia y la acción (Aguirre Calleja, 2012).

El performance y el arte popular

Desde una perspectiva resistente de la memoria, las manifestaciones artísticas, si bien no son expresiones de un proceso que implique acciones jurídicas o responsabilizantes, son escenario de transmisión de sentidos y develación de relatos, manifestaciones de lo no nombrado y lo no dicho.

Ahora bien, son también vehículos que portan sentidos en torno a la vida cotidiana, relaciones de poder, luchas sociales y transformaciones soñadas (Gómez-Peña, 2005; Martínez Quintero, 2013a). Por tanto, el vínculo entre arte y memoria valida metodologías emancipadoras para realizar incluso intervención psicosocial (Sierra León, 2014).

Diana Taylor (2003) plantea que las acciones resistentes de memoria pueden tener dos formas de representación: lo que denomina la *memoria documento*, que puede recogerse en los archivos, en los documentos y en el testimonio –los estudios y procesos que se centran sobre lugares, fechas, archivos, tienen que ver con este tipo de forma: “documento”–. La otra es la *memoria de repertorio* o *memoria performativa* (Cortés Severino, 2007; Grupo de Memoria Histórica, 2009; Uribe Alarcón, 2009; Villa Gómez, 2009; 2014).

Ahora bien, Taylor (2003) sugiere que esta forma de memoria puede ser en efecto una poderosa forma de romper lógicas homogenizantes, porque permite ver las diferencias y resaltar los relatos de grupos minoritarios o excluidos como mujeres, víctimas, minorías étnicas, homosexuales y demás, que afrontan la exclusión (Lucero, 2014). Por su parte Gaborit (2007) y Reátegui Carrillo (2009) afirman que son una forma propicia para expresar aquellas experiencias de horror que no pueden ser nombradas de forma narrativa o archivística, por ello tienen una dimensión ritual, icónica o artística. Son procesos de elaboración que incluyen la dimensión estética.

Gómez-Peña (2005), Connerton (2009) y Martínez Quintero (2013a), reafirmarán este punto de vista al decir que la memoria performativa trasciende lo espacial, textual e histórico y se ubica en la dimensión corporal y emocional, evocando significados, construyendo hábitos, generando comprensiones y una forma de transmisión. Por tanto, las ceremonias conmemorativas se convertirán en memoria social solo si son performativas, lo que implica la inmersión corporal y emocional en el evento, yendo más allá del monumento y el museo.

Estos escenarios incluyen manifestaciones estéticas, más allá del “arte formal”: procedimientos, materiales de carácter colectivo que hacen parte de una intervención más directamente política (Jelin y Longoni, 2005; Ramos Pérez y Ríos Rincón, 2014). Por ello, cuando se realizan trabajos de recuperación de memoria colectiva con comunidades o grupos sociales, es clave que estos se involucren de lleno en el proceso, desde sus propias dinámicas; ya que desde arriba, aunque sea un objeto artístico que involucre la dimensión estética, puede no tocar la vida de la gente y el monumento u obra de arte quedarse también en el olvido.

Algunas investigaciones dan cuenta de estos procesos: por ejemplo, Karen Till (2008) presenta experiencias como *Art workshop*, un taller de arte que sensibiliza sobre el problema de la migración en la frontera entre México y Estados Unidos; el proyecto SITES en Australia, que pretende con mapas interactivos, movimiento corporal y danza, recrear la memoria del proceso de colonización australiano. Presenta además experiencias de Sudáfrica (en el distrito 6 de Ciudad del

Cabo) y Berlín, donde las acciones de memoria performativa han generado preguntas y transformaciones en la gente, permitiendo una comprensión compleja de la participación y las consecuencias sobre sujetos y colectivo social.

En esta línea, Annette Kuhn (2010) realizó un análisis del performance en los procesos de memoria, especialmente desde las artes visuales, la fotografía y la pintura, estudiando recursos audiovisuales de Escocia, Inglaterra, Canadá y China; afirmó que este tipo de trabajo tiene fuerza porque logra conectar lo privado, desde el nivel más íntimo de la expresión personal, con lo público, que se pone en el escenario y que porta una palabra de denuncia, de resistencia o de identidad. De la misma forma, Young (2000) y Melendo Carrascón (2013) plantean la discusión que tuvieron los artistas alemanes para expresar la memoria del holocausto: plasmar la ausencia, el vacío y la perspectiva de una mirada abierta que vincule al espectador, lo cuestione y establezca un diálogo con él, manteniéndola viva; es la mejor manera de evitar el olvido y conservar activa la memoria: superando una perspectiva monumental que cristaliza un único sentido y la momifica.

Numerosas publicaciones en América Latina, en particular en los países del sur, han tratado de comprender la relación entre arte y memoria. Por ejemplo, la productora artística del Parque de la Memoria en Buenos Aires, Florencia Battiti, propone dos aspectos: (a) la función del arte es la transmisión intergeneracional de un hecho específico que produce una memoria específica, y (b) tiene la función de ser crítica ante la memoria hegemónica o establecida (Gómez Müller, 2009). De allí la importancia de no perder de vista en lo social el proceso de concreción relacional e interaccional, en el que a partir de la vida cotidiana se pueden desarrollar estrategias artísticas, lúdicas, representacionales, que conducen a enunciaciones resistentes: las arpilleras en Chile (Lira Kornfeld, 1998, 2009), performances callejeros en Argentina (Oberti, 2008; Pastoriza, 2009; Sarlo, 2009), las múltiples acciones artísticas de los jóvenes y otros sectores sociales: grafitis, murgas, conciertos de rock, obras de teatro (Rojas y Canavese, 2000; Molas y Molas, 2006; De la Puente, 2015⁴). Dentro de las acciones de Madres de Plaza de Mayo resaltan algunas que han tomado un cariz estético y performativo: la pañoleta blanca, la siluetada que llenó las calles de Buenos Aires, manifestando la presencia de una ausencia, entre otras (Jelin y Longoni, 2005).

El trabajo con fotografías en Guatemala, las fiestas mayas, la cruz en el cerro del Filo o en Xelabé (Lykes, 2001) o la exposición fotográfica en resistencia a la dictadura en Brasil llamada *Cosmococas* de Helio Oiticica (Lucero, 2014), la lavada de la bandera en las plazas centrales de las ciudades en Perú en el año 2000 en contra del gobierno represivo de Alberto Fujimori (Vich, 2005), entre otras, son una muestra de este tipo de expresión resistente de la memoria en distintos contextos latinoamericanos.

⁴ Los "hijos críticos" de la dictadura argentina han buscado por medio del teatro hacer reflexión sobre los horrores de la violencia, a pesar de no haber vivido dicho horror en carne propia. Algunas obras son: *Señora, esposa, niña y joven desde lejos* (1998) de Marcelo Bertuccio; *Los murmullos* (2002) de Luis Cano; *La Chira (el lugar donde conocí el miedo)* (2004) de Ana Longoni y Ana Alvarado; *Árboles* (2006) de Ana Longoni y María Morales Miy; *Mi vida después* (2009) de Lola Arias y *170 explosiones por segundo* (2011) de Virginia Jáuregui y Damiana Poggi (De la Puente, 2015).

También pueden referenciarse expresiones culturales desarrolladas en Colombia: María Victoria Uribe Alarcón (2009) afirma que las formas y procesos de memoria de comunidades en recuperación de su cotidianidad y en rituales de duelo, se convierten en resistencia y afrontamiento del horror: realizan una reparación colectiva al reincorporar las almas de los muertos al tejido social; se resisten al mandato de los actores armados que han ordenado su olvido y desaparición (Diéguez, 2013). Otras acciones como telones, murales, jornadas culturales, fotografías, marchas simbólicas, arreglo de cementerios, son mencionadas por el Grupo de Memoria Histórica (2009), por Rojas Ochoa (2015) en El Salado, y el equipo de investigadores del Centro de Memoria Histórica en varios contextos de Colombia: Mampuján, Bahía Portete, San Carlos, entre otras.

Por ejemplo, en Bojayá se recogen experiencias de danza y música que en el sector del Medio Atrato tienen una oferta muy variada: vallenatos, bundes, ragas, chirimías, rap, reguetón y champeta. Un grupo de jóvenes de la región de Vigía del Fuerte, llamado *Záfate*, tiene como propósito invitar a la reflexión sobre situaciones violentas y otros problemas sociales vividos en la región (Grupo de Memoria Histórica, 2010), pero como este, pueden existir cientos en Colombia. Se pueden añadir las acciones de memoria realizadas por las mujeres en el Oriente antioqueño, reportadas por Villa Gómez (2014) y Marulanda, Valencia y Londoño (2009): jornadas de la luz, marchas, multimedias, rincones de memoria, monumentos comunitarios, obras de teatro, y un largo etcétera cumplen también con este papel desde abajo. Además de las resistencias de los jóvenes en comunas como la 13 y la 8 en la ciudad de Medellín, donde la música, el hip-hop, el *breakdance*, los grafitis, entre otras manifestaciones, logran expresar las resistencias, la memoria, pero también los anhelos de un futuro diferente en el que la vida prime sobre la muerte (Restrepo Marín, 2013).

Es importante destacar el papel que el teatro popular ha tenido en Colombia, puesto que ha posibilitado procesos y dinámicas para que las mismas comunidades se empoderen y puedan dar cuenta de su historia enunciándola de manera viva y eficaz al resto de la sociedad. En Bojayá, el proceso *El Atrato juega al teatro* documentó la creación de ocho obras realizadas y la participación de toda la comunidad (Grupo de Memoria Histórica, 2010). Cabe destacar el trabajo realizado por Patricia Ariza y la Corporación Colombiana de Teatro (2016), quienes vienen desarrollando actualmente y desde hace más de 20 años

un trabajo con grupos culturales en teatro, danza, y músicas populares campesinas y urbanas, así como en la realización de performances y videos. Desarrolla un trabajo muy importante en la equidad de género, a partir de la cultura y el teatro con grupos y proyectos del movimiento social de mujeres (...) además de una serie de proyectos puntuales como "Mujeres arte y parte en la paz de Colombia", que ha posibilitado la organización de 12 grupos de teatro en la periferia, siete de los cuales funcionan en Bogotá (Corporación Colombiana de Teatro, 2016, p. 2).

Sobre estas formas de memoria, tanto en Colombia como en el resto de América Latina, Gaborit (2007), Reátegui Carrillo (2009) y Lucero (2014) afirman que tienen características propias: tienden a ser memorias locales, con poco alcance nacional; se circunscriben a casos y circunstancias en un tiempo localizado, pero en definitiva portan una resistencia a poderes establecidos y a lógicas de dominación local; van formando un proceso expansivo, según van madurando, puesto

que entran en red con otros procesos, configurando lentamente un movimiento social y una resistencia más amplia, que al final puede conducir a una memoria más explicativa, de tipo documento o archivística.

Arte formal

En España, pero también en el Cono Sur, donde las memorias alternativas, subalternas y resistentes estuvieron coartadas, silenciadas y reprimidas durante varias décadas, las expresiones artísticas y performativas han sido complementadas por algunos trabajos que han explorado las voces de la memoria en diferentes expresiones artísticas formales: cine, literatura, música y demás (Olaziregi Alustiza, 2009; Vilavedra, 2015). Un ejemplo de ello es el trabajo de Colmeiro (2005), quien realiza un análisis de tipo semiológico, develando signos de memoria resistente en España desde las etapas primeras del franquismo, expresiones en cine, literatura y canciones populares, en un contexto de silenciamiento. De la misma forma, De Moraes y Machado (2013) presentan la capacidad de la música para portar memorias e identidades del pueblo brasileiro; Viz Quadrat (2005) aborda una reflexión sobre las letras del rock brasileiro como forma de resistencia en los años de la dictadura, y Arda (2013) enuncia cómo la música ha sido uno de los portadores fundamentales de la resistencia kurda frente a la dominación turca.

También puede resaltarse el papel de la música afrontando violencia, injusticia social y represión en Latinoamérica: creaciones que cantautores como Mercedes Sosa, Piero, Víctor Heredia, León Gieco, entre otros, les dedicaron a las Madres de Plaza de Mayo, hicieron contrapeso en el juego de relaciones de poder durante la dictadura (Suárez Bautista, 2010). También en Chile se utilizó la música como forma de denuncia y protesta social: varios artistas decidieron hacer y difundir sus creaciones de manera clandestina contra la dictadura, denunciando la represión vivida (Jordán González, 2009). Algunos son conocidos: Víctor Jara, asesinado por el régimen, Inti-Illimani, Quilapayún y Violeta Parra (Robayo Pedraza, 2015); Soy y Lluvia y mucho después, Los Prisioneros (Uranga Harboe, 2011).

Robayo Pedraza (2015) recuerda que Cuba aportó grandes artistas que dieron luz a canciones con alto contenido social, de memoria y denuncia, quienes crearon un movimiento llamado *La Nueva Trova Cubana*, del cual fueron parte Pablo Milanés, Silvio Rodríguez, Lázaro García y Noel Nicola; sus letras y ritmos se centraron en diversos actos ocurridos en la revolución cubana. En Venezuela encontramos artistas como Soledad Bravo y Alí Primera. En Colombia, los hermanos Ana y Jaime Valencia, además Pablus Gallinazus, Eliana y Luis Gabriel, entre otros, que utilizaron la música como dispositivo de denuncia de la miseria, la represión y la violencia sociopolítica vivida en el país (Robayo Pedraza, 2015). En la actualidad cabe destacar el trabajo de Marta Gómez,

quien además de recrear elementos de memoria, siempre la combina con una dosis de esperanza en búsqueda de nuevos sentidos para un país que requiere de luces y perspectivas de transformación de la injusticia histórica y la guerra casi perpetua.

Desde el cine, Tzvi Tal (2005) analizando *Machuca y Kamtchaka*, Anderson y Keller (2010) profundizando en *Hotel Ruanda*, intentan construir conciencia en la sociedad mediante una memoria fílmica, considerando que los testigos no solamente se expresan en manera literal, sino a través de imaginar otras formas y sentidos de su relato. Xudong Zhang (2003), al analizar las películas *Adiós a mi concubina* y *The Blue Kite*, descubre un lenguaje de resistencia al lenguaje dominante en China, acudiendo a imágenes de un pasado remoto, retoma temas para deconstruir la gran narrativa de la revolución y su lenguaje idealizado.

Owen Evans (2010) revisa la película *La vida de los otros* (Henckel von Donnersmarck, 2006) recogiendo los diversos sentidos implicados en el análisis del papel de la Stasi (la policía secreta) en la antigua República Democrática Alemana; según el autor, este drama posibilita una memoria de la injusticia, pero también de la redención. En otro contexto, Neil Narine (2010) compara tres películas (*Sophie's Choice*, *Shoah* y *La lista de Schindler*) y tres formatos de construir memoria acerca del holocausto, analizando de estas tres producciones: representación, música y relación con la fantasía; actualizando el debate entre quienes piensan que es fundamental una memoria y un testimonio que represente la realidad, o una memoria que reconozca la imposibilidad de nombrar el horror y acuda a la ficción como único camino de nombrar lo que parece inenunciable e indecible. Es así como Marianne Hirsch, desde su concepto de *post-memoria*, desarrolla un estudio donde las artes visuales (como la fotografía y el cine) serían importantes objetos de reflexión para las segundas generaciones después del Holocausto (Hermosilla Z., 2012).

Una discusión similar plantea Nelly Richard (2005) en torno a los documentales *La Batalla de Chile* y *La memoria obstinada* de Patricio Guzmán, en los cuales se plasman las imágenes de la memoria del 11 de septiembre y las formas como la sociedad chilena actual responde a estos hechos, de tal manera que lo sepultado emerja de algún modo en el escenario social. Esto se ve más claro en el documental *Nostalgia de la luz* (Guzmán, 2010), en el que el desierto de Atacama sirve para condensar en un solo espacio memorias del universo, de culturas andinas prehispánicas y de campos de concentración y desaparecidos durante la dictadura chilena; marcadas por el silencio: emergen voces ocultas que develan historias del universo, de culturas ancestrales y de un pasado reciente magullado por la represión y la violencia⁵.

⁵ Es importante mencionar algunas películas de diferentes contextos de guerra, violencia y represión que, en nuestro concepto, reflejan la manera como las sociedades necesitan afrontar y confrontarse con su pasado, asumiendo a las víctimas y restituyéndoles su dignidad, puesto que, de lo contrario, los hechos sin resolver y sin elaborar, tanto en lo personal como en lo colectivo, terminan generando situaciones de mayor drama, dolor y desarticulación personal y social. En *El secreto de sus ojos*, de Juan José Campanella (2009), resuena la manera en que cuando hay impunidad y no se hace memoria, la víctima queda ligada al victimario de por vida, lo cual se convierte en metáfora de las sociedades latinoamericanas y en particular la argentina. *Un pasado imborrable* (Teplizky, 2014) y *Unbroken* (Jolie, 2014) recogen la experiencia de vida de Eric Lomax y de Louis Zamperini, respectivamente, que fueron torturados por los japoneses en la II guerra mundial, y que reconstruyen su vida cuando logran recoger la memoria de lo vivido y confrontar a su torturador. En *El baile de la victoria*, de Fernando Trueba (2009), Victoria es una mujer que se ha quedado muda tras ver la muerte horrenda de sus padres durante la dictadura, cuando apenas era una niña; después su única forma de expresión, el baile, es una poesía que enuncia su dolor y su historia, pero el "escenario oficial" (la Escuela Nacional de Ballet de Chile), símbolo de la institucionalidad chilena, no es capaz de comprender su danza, condenándola nuevamente al silencio y la soledad. En Colombia, resalta, entre muchas otras, *Retratos en un mar de mentiras*, dirigida por Carlos Gaviria (2010), quien logra recrear el drama de las víctimas desplazadas y despojadas de su tierra, su lucha por recuperar lo perdido ante el acecho de la violencia paramilitar, y el importante papel de recordar como una manera de sanar y afrontar la propia historia para recuperar la identidad.

Graell Reis (2005) hace seguimiento a las obras de teatro en Brasil para presentar los trabajos que han decidido hacer memoria y analizar cuáles son los dispositivos sociales que posibilitan que allí las obras de teatro sobre el pasado, la represión y la dictadura, apenas se visibilicen; mientras en Argentina puede haber más de 20 obras en cartelera durante un año. Para Jelin y Longoni (2005) esto tiene que ver con la forma como se vivió la dictadura, como con el proceso de transición a la democracia en ambos países. También en Perú, el colectivo artístico Yuyachkani da vida a la obra teatral *Adiós Ayacucho*, en la cual muestran situaciones sucedidas en el gobierno represivo de Fujimori, posibilitando una reflexión sobre la desestructuración ética, social y política vivida durante el régimen (Martínez Quintero, 2013a).

En Colombia también se puede resaltar la obra teatral del autor chileno Mario Opazo exiliado en Colombia, quien en *Olvido de arena* (2005) muestra su crítica en torno a la memoria de la inhumanidad, basado en las negociaciones con los paramilitares y en el ocultamiento de la verdad promulgado indirectamente en la *Ley de Justicia y Paz* (Gómez Müller, 2009)⁶, que se puede complementar con la obra *En los dientes de la guerra* (2005) del Teatro Experimental de Cali, escrita por Enrique Buenaventura y dirigida por Jacqueline Vidal, que intenta comprender la profundidad de nuestra propia tragedia como nación en medio de una guerra impúdica que no cesa y permanece en el tiempo (Garzón Marín, 2016).

De otro lado, Rossana Nofal (2006) considera que, en el caso de la transmisión de las memorias para niños, una literatura testimonial centrada en el horror podría producir más parálisis y silencio que transformación. Para ello apela a lo fantástico como una posibilidad de transgresión de lo real y a la ficción como una forma de elaboración y enunciación que puede decir verdades y transmitir memorias más allá de la literalidad de los hechos. De ahí considera fundamental la creación literaria como una forma de elaboración. Esto se evidencia de manera sublime en la poesía de Juan Gelman que logra decir lo indecible en palabras y hacer arte de una historia de horror, para nombrar lo que muchas veces no pudo nombrarse (Dalmaroni, 2003).

Una línea similar sigue Jorge Semprún (2007), quien consideraba que solamente la ficción podría dar cuenta de un horror indecible e innombrable como el vivido en los campos de concentración. Adorno (1962), quien inicialmente se negaba a cualquier representación del holocausto y negaba cualquier poesía al respecto, afirma más adelante, que solo a través del arte, la poesía y la expresión de ficción se le puede dar voz al sufrimiento, aún sin palabras. Allí se puede hallar consuelo, en una forma de expresión que está más allá de la política. Es la expresión de la verdad, de otra verdad que no pretende la correspondencia entre enunciado y realidad (Melendo Carrascón, 2013). Por esta razón, Orsini-Saillet (2006), al analizar el libro *Los girasoles ciegos* de Alberto Méndez, reconoce que uno de los juegos más importantes de este libro de cuentos se da en torno

⁶ Pueden resaltarse cinco obras teatrales que recogen la memoria del conflicto armado desde diferentes puntos de vista y que invitan al espectador a no ser indiferente ante lo que pasa en el campo colombiano y en las periferias de las ciudades; estas son: *Labio de Liebre* del director y actor Fabio Rubiano Orjuela (2015), *De la muerte sin exagerar o un cielo bajo tierra* (Viana, 2013) de Elemental Teatro, *El insepulto o yo veré qué hago con mis muertos* del director Jose Félix Londoño Zuluaga (2013) basado en *La Antígona* de Sófocles; *El país de las mujeres hermosas* de Farley Velásquez Ochoa (2013) y el teatro Hora 25; y *La casa grande* (Peláez González, 2015) del Teatro Matacandelas basada en la novela homónima del escritor Álvaro Cepeda Samudio. Sin desconocer los cientos de obras que se han estrenado sobre este tema en las últimas décadas en nuestro país.

a la verdad. Los relatos no son ciertos, pero son verdaderos, con lo cual subyace una concepción de verdad que no es de correspondencia o adecuación entre hecho/realidad y enunciado, sino de carácter ético, donde prima la rectitud y la verosimilitud de lo dicho (Habermas, 1988). Así pues, lo importante en la memoria no es que los hechos se adecúen a lo realmente sucedido, sino que porten sentidos que posibiliten la identificación con experiencias que o bien no han sido reconocidas, o bien han sido excluidas explícitamente desde lugares de poder.

Por su parte, María Teresa López de la Vieja (2003), desde una perspectiva ética y política, observa que la literatura puede cumplir el papel de discurso emergente, testimonio estético, para construir relatos alternativos de memoria incluyente, en contra de una historia oficial; por esto afirma que la novela termina siendo un transmisor subversivo, que vehicula la voz de víctimas y vencidos, movilizandolos sentidos y significados en el imaginario social. En esta línea se mueven López de Abiada y López Bernasocchi (2004) cuando analizan las variaciones en torno a la transición española en cuatro novelas, entre 1985 y 2000⁷; Luis García Jambrina (2004), al examinar tres novelas sobre la guerra española, afirma que la literatura es una forma de lucha contra el olvido y la impunidad⁸; María Malusardi (2003), al observar varias novelas en torno a la represión, la dictadura y el exilio argentinos⁹ y Alfonso de Toro (2011), cuando estudia la memoria colectiva de la tortura y el terror vivido en la dictadura chilena¹⁰.

Rainer Schulze (2006) invoca la novela de Günter Grass, *Im Krebsgang*, como una forma de recuperar del olvido la memoria de los millones de refugiados alemanes, luego de la II Guerra Mundial y considera que es una memoria que también necesita ser evidenciada como rechazo a cualquier guerra, precisamente para contradecir la lógica neoconservadora que ve en estos hechos un bastión para un discurso nacionalista. Siguiendo esta línea, Jayasuriya (2016) nombra poetas como Cheran, Nuhman, Bahri y novelistas como Ganeshanthan y Naomi Munaweera, que en sus versos y prosas plasman el horror, el dolor, y la tristeza que causó el conflicto en su natal Sri Lanka, como forma de no dejar que este se olvide en el tiempo. O el caso de Chimamanda Adichie, quien trae en sus escritos elementos de la historia y la memoria de su natal Nigeria, en un marco donde es fundamental reconocer siempre diversas versiones de la historia para evitar imposiciones culturales y ejercer una resistencia que respete la propia identidad (Simonovis-Brown, 2011). Pero también la literatura es portadora de sentidos, nostalgias y memorias cotidianas en torno a los lugares de origen, las culturas, el hogar, el pasado, tal como lo afirma Houlden (2010) en su estudio de la novela *The Chosen Place, The Timeless People*, de Paule Marshall.¹¹

⁷ Las novelas son: *Luna de Lobos*, de Julio Llamazares (1985); *Beatus Ille* de Antonio Muñoz Molina; *Corazón tan Blanco* de Javier Marías y *La caída de Madrid* de Rafael Chirbes (López de Abiada y López Bernasocchi, 2004).

⁸ Las novelas son: *Soldados de Salamina* de Javier Cercas; *El nombre de los nuestros* de Lorenzo Silva y *Velódromo de invierno* de Juana Salabert (García Jambrina, 2004).

⁹ *Dos veces junio* de Martín Cohan; *La casa y el viento* de Héctor Tizón; *La larga noche de Francisco Sanctis*, de Humberto Constantini; *La sombra del jardín* de Cristina Siscar; *Perder la cabeza* de Marcos Rosenzvaig (Malusardi, 2003).

¹⁰ En la novela *El Desierto* de Carlos Franz.

¹¹ También se pueden señalar cinco novelas que tienen la fuerza de expresar verdades innombradas, pero que emergen a través de la ficción, con una fuerza performativa que enuncia la realidad de una manera contundente: *La voz dormida* de Dulce Chacón (2002), *El corazón helado* y *Las tres bodas de Manolita* de Almudena Grandes (2007; 2010), *Camino de hierro* de Nativel Preciado (2007) y *Otra maldita novela sobre la guerra civil* de Isaac Rosa (2007). En todas ellas se evidencia la dificultad de la sociedad española para asumir su historia, para darle una voz a las víctimas del franquismo y del lado perdedor de la guerra; así como la imposibilidad de pasar la página de la historia si no se aborda este tema de forma pública.

En Colombia, algunos poetas de la *Generación desencantada*¹², se caracterizan por sus constantes referencias a las crisis sociales, y sus posiciones y proposiciones críticas desde la literatura (Bolaño Sandoval, 2014). De la misma manera, Vargas Valencia (2013) plantea que la poesía debe ir más allá del esteticismo, comprometerse con procesos emancipadores y transformadores en pro de la construcción de una conciencia que rompa el sentido común de las sociedades latinoamericanas marcadas por la dominación; debe ser medio para que la memoria, la resistencia y el cambio social se puedan dar la mano. Para ello, retoma a poetas latinoamericanos como Luis Vidales, Roque Dalton, José Lezama Lima y Jesús “Chucho” Peña, porque “si la poesía nombra la herida es para que dejen de sangrar los cuerpos” (Vargas Valencia, 2013, p. 195).

Por otro lado, novelistas como Fernando Soto Aparicio y Gabriel García Márquez en *La rebelión de las ratas*, *Cien años de soledad* (1967), *La hojarasca* (1955) y *La mala hora* (1962), relatan la violencia sociopolítica y la desigualdad vivida en el país (Robayo Pedraza, 2015); o José Eustasio Rivera, que denuncia la construcción de un orden que se fundamenta en la destrucción y la degradación, creando una relación entre literatura y emancipación (Vargas Valencia, 2013). Cabe destacar novelas como *El Cristo de espaldas* y *Siervo sin tierra* de Eduardo Caballero Calderón (1952, 1954), o *Cóndores no entierran todos los días*¹³ de Gustavo Álvarez Gardeazábal (1972), que recogen elementos de la injusticia y la violencia de los años 40 y 50 en Colombia, que conectan con una memoria histórica que ha sido borrada. En definitiva, para Astrid Erll (2012): “la literatura se caracteriza por el hecho de que remite a versiones del pasado y conceptos de memoria de otros sistemas simbólicos y codifica el saber cultural en forma estética (...) y lo conceptualiza de forma precisa” (p. 100), permitiendo nombrar lo innombrable y develar lo que ha sido borrado.

Desde otra perspectiva, la literatura testimonial puede marcar con insistencia el retorno de lo ausente, en un género que está entre la ficción y lo periodístico, entre la veracidad factual y la elaboración subjetiva, como una voz que se erige contra el olvido obligatorio impuesto, y enuncia la corporalidad y la materialidad del sujeto que expone su experiencia, generalmente de dolor, produciendo su verdad (Nofal, 2003; Suárez Gómez, 2011). Algo que Primo Levi (2008) resuelve buscando hacer una narración “objetiva” y desapasionada, de carácter descriptivo; con lo que también se identifica al texto *Sin destino* de Imre Kertész (1975) y la narración de Margarete Buber-Neumann (1967) *Prisionera de Stalin y de Hitler*, entre muchos otros de este género.

En Colombia, esta perspectiva de literatura testimonial ha estado más vinculada a las investigaciones que desde la historia oral se han realizado con sobrevivientes del conflicto armado. Investigadores y autores¹⁴ presentan testimonios e historias de vida de personas y comunidades que han resistido al horror de la violencia y se han convertido en signo de esperanza, fortaleza, resiliencia,

¹² Juan Ramón Mercado, Elkin Restrepo, Jaime García Maffla, Harold Alvarado Tenorio, Juan Manuel Roca, Darío Jaramillo Agudelo, Gustavo Cobo Borda, María Mercedes Carranza, Juan Manuel Arango, Raúl Gómez Jattin y Giovanni Quessep.

¹³ Novela que posteriormente fue llevada al cine por Francisco Norden.

¹⁴ Destacamos los trabajos de Patricia Nieto Nieto (2010) en Medellín con testimonios de múltiples actores y sus relatos de vida. O el trabajo del Grupo de Memoria Histórica (2011) sobre cuatro grandes líderes en el Caribe colombiano. Son muchos más los libros, textos y trabajos realizados en este ámbito, pero escapan al propósito de esta revisión que se centra más en la dimensión artística y performativa y no tanto en la investigativa alrededor de la historia oral y las historias de vida.

compromiso con la vida y transformación social. De igual forma, en el Cono Sur han proliferado este tipo de trabajos, investigaciones y textos testimoniales. Sin embargo, la profundización en estos textos escapa a los límites de la presente revisión.

Romero Torres (2013) y Hermosilla Z. (2012) afirman que la fotografía ha sido quizás uno de los elementos fundamentales en las luchas políticas y sociales en América Latina, especialmente porque en el tema de la búsqueda de los desaparecidos y la denuncia de crímenes de lesa humanidad, ha sido la portadora de la presencia de una ausencia y un material flexible para adaptar a otros formatos artísticos, performativos y de movilización social y política. Un ejemplo de esto es el texto *Políticas y estéticas de la memoria* editado por Nelly Richard (2000), que dedica un capítulo a la fotografía como forma de resistencia y memoria durante la dictadura chilena.

En trabajos fotográficos sobre memoria en Colombia podemos resaltar al fotógrafo Jesús Abad Colorado, quien con su lente registra los procesos de resistencia y reivindicación de las comunidades afectadas en el conflicto armado, como forma de denuncia de lo que sucede en el país. Algunas de sus obras se encuentran en el informe general ¡Basta Ya! del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), que según Duarte Pardo (2016a), son otra forma de hacer posible la memoria, otro lenguaje mediante el cual recuperamos lo que la palabra no puede expresar. En esta misma línea, se inscribe el trabajo de Patricia Nieto Nieto y Natalia Botero (2011), cuya cámara se convierte en ojo testigo de lo acaecido y en una voz que enuncia y denuncia para no dejar los hechos en el olvido. Sin embargo, estas fotografías tienen una dimensión más cercana a lo periodístico e investigativo, que a lo puramente artístico.

Cabe resaltar además el trabajo de Erika Diettes, quien desde la fotografía ha representado simbólicamente en su obra *Río Abajo* la presencia/ausencia de los desaparecidos (Rubiano Pinilla, 2014), con la que busca devolverles su identidad y otorgarles la posibilidad de una alternativa al duelo en el encuentro con la imagen. Obra que podríamos relacionar con *Treno* de Clemencia Echeverri (Pérez Moreno, 2016a), que deja entrever una camisa que flota en las aguas del río Cauca, en una instalación de vídeo, que emerge de la nada, como una presencia que flota como ausencia en el agua, de manera similar a las imágenes que danzan en las fotografías de Diettes.

También puede profundizarse en el rostro sufriente de las víctimas, el silencio que se toca, en su obra *Sudarios*, en la que la imagen es una oda no solo a un dolor que tiene cara de dignidad, sino también a la expresión de los testigos, de los que nos habla Primo Levi (2008), quienes tienen una posibilidad de enunciación, más allá de la palabra; en *Sudarios*, la vida y la muerte se entrelazan de manera profunda en la vitalidad de los rostros sufrientes de mujeres víctimas y resistentes (Diéguez, 2013; Duarte Pardo, 2016b; Villa Gómez, 2014). Además, Diettes nos regala el recuerdo de los seres queridos, en su obra *Relicarios*¹⁵, toda una posibilidad de resignificación del dolor y recuperación de la dignidad de las víctimas, plasmando una memoria que transmite historias de

¹⁵ Inaugurada en el Museo de Antioquia el 9 de noviembre de 2016.

vida, de cotidianidad, de relaciones afectivas y personales, en los objetos que quedan inscritos para siempre en esos “bloques de ámbar”, donde la memoria no fenece, queda clistalizada en un “para-siempre” que evita el olvido, la desidia, la deshonra y la mentira; nos dice: sí existieron y allí están fijados los objetos que testifican su existencia, y que nos sobrecoge cuando entramos a la sala y con una sola mirada contemplamos la magnitud del horror vivido en Colombia, del cual la obra es una denuncia y una invitación a la reflexión íntima y profunda.

Martínez Quintero (2013b) reporta los procesos que enuncian, denuncian y posibilitan el afrontamiento de la violencia en las obras *Campo Santo* de Juan Fernando Herrán y *342* de Rodrigo Grajales, que hace alusión a la masacre de Trujillo; en estas, el arte expresa la resistencia y la elaboración colectiva del duelo. En la misma línea, Rubiano Pinilla (2014) y Acosta López (2016) analizan la obra *Requiem NN* de Juan Manuel Echavarría sobre los no identificados en el cementerio de Puerto Berrío, donde la muerte evidencia una presencia que es ausente en algún otro lugar, mostrando en las grietas de la memoria una manifestación de resistencia y de dignificación de quienes perdieron hasta la dignidad de un funeral. También la “Galería Partes” de ASFFADES pretende que emerja la imagen de los desaparecidos entre el rostro y el rastro en una comparación entre la acción de la comunidad desde abajo y el papel del artista, que permite que este horror pueda ser enunciado desde unos significantes transformadores (Rubiano Pinilla, 2014).

Además, María del Rosario Acosta López (2016) nos presenta la instalación *Proyecto para un memorial* de Oscar Muñoz, en el que el arte, más que reparar, se convierte en una forma de enunciación y denuncia de lo acaecido, que no se queda inmóvil, sino que trasciende y mira la perspectiva de la reconstrucción y del futuro. Otra obra de este artista, *Línea del destino*, es retomada por Gualdrón Ramírez (2016) para dar cuenta de la fragilidad y la evanescencia de la memoria que no se fija en un solo espacio y lugar, sino que se crea y se recrea de diversas maneras en relación con el futuro.

Otros investigadores han realizado análisis o seguimientos a trabajos de artistas plásticos, que en su obra han plasmado situaciones límite, que se convierten en testimonio por la vía de la expresión manual. López de la Vieja (2003) define los grabados de Goya como testimonio de una época que porta un sentido ético frente a la violencia misma. Y Ticio Escobar (2005) analiza los *performances* y montajes de Osvaldo Salerno, donde se recogen las memorias de la dictadura y las falacias de la transición paraguaya. Por su parte, Larnaudie (2005) evidencia la forma como las obras de varios artistas uruguayos en torno a la dictadura, la tortura y los desaparecidos, son un grito de resistencia y una oda a la lucha por la justicia y la transformación social. En Chile, Mora (2012) y Brodsky Baudet (2015) analizan el performance *Geometría de la conciencia* de Alfredo Jaar, sobre la dictadura chilena, que utiliza un juego de luces en un recinto y siluetas de personas desaparecidas y personas contemporáneas. Su fin es mostrar cómo la dictadura se ha llevado algo de todos, así no se haya vivido directamente.

En Colombia, Ramos Pérez y Ríos Rincón (2014) realizan el estudio de las pinturas de Eliseo Velásquez, Alipio Jaramillo, Fernando Botero y Nirma Zárate, demostrando cómo en estas se recuerda que las manos campesinas se vieron obligadas a empuñar las armas, en defensa de sus vidas y su territorio, contra un Estado empeñado en acabar con todo vestigio de oposición, dando comienzo a la larga guerra vivida por el país. También se resaltan los trabajos de Pedro Nel Gómez y Débora Arango sobre la llamada época de la violencia (Schuster, 2011). Además, obras de la artista Doris Salcedo, como *Sumando ausencias* y *6 y 7 de noviembre*, *A flor de piel*, en las que se rescata la memoria de los ausentes por la guerra, de los desaparecidos, en un intento de clamar por su presencia, por hacerlos visibles en medio de su invisibilidad, en un marco estético que clama justicia y paz. Estos trabajos son un referente de memoria que sale del museo y se descentra hacia la calle y la vida cotidiana, produciendo una discusión sobre la percepción de la “víctima” como ausente, en diversos hechos traumáticos, y generando empatía, ya que ubica al espectador ante el evento y experiencia vívida y le confronta con la realidad del horror, que en Colombia nos desborda, haciendo del arte una forma de expresión y manifestación política (Hermosilla Z., 2012; Supelano-Gross, 2013; Acosta López, 2016; Pérez Moreno, 2016b).

CONCLUSIÓN

A la luz de la relación entre memoria y poder, puesto que los poderes de todas las sociedades intentan apropiarse de la memoria como una manera de ejercer control sobre la sociedad –lo que se cristaliza en lugares, monumentos y museos de memoria, con los que se pretende una historia oficial y una línea unívoca de sentido–, es importante afirmar que el arte y los modos performativos son formas alternativas y eficaces de ejercer resistencia, confrontar y transformar los relatos dominantes. Esto implica comprender los fenómenos históricos y sociales en complejidad, de manera que permite superar situaciones inaceptables como el culto a las víctimas o memorias cristalizadas al servicio de una historia oficial (Arboleda-Ariza, 2013).

El discurso de la memoria es complejo, la constitución de memorias con sus narrativas, performances, obras de arte, rituales y monumentos debe ser un espacio abierto, plural, democrático y público, para que no sea el “territorio de unos cuantos”, no importa si estos son políticos, clases dirigentes, instituciones como la iglesia o un partido, o incluso las víctimas. Siempre es necesario el debate y la discusión pública, lo cual no representa ni una afrenta ni una falta de reconocimiento a las víctimas, sino la posibilidad de su reivindicación histórica, de tal manera que la memoria sea siempre una acción incluyente y facilitadora de transformaciones sociales y subjetivas que permitan decir un no rotundo a la violencia, la injusticia y la exclusión; esa es su función fundamental, que la inscribe como portadora de resistencias y propiciadora de cambios sociales, con efectos terapéuticos en las personas, familias y comunidades.

CONFLICTO DE INTERESES

Como autores declaramos que no existe ningún conflicto de intereses en la búsqueda de la información ni en el proceso de elaboración del artículo. El trabajo se ha realizado con independencia, objetividad y dentro de los marcos de rigor, sentido ético y elaboración científica.

REFERENCIAS

- Acosta López, M. del R. (2016). Las fragilidades de la memoria. Duelo y resistencia al olvido en el arte colombiano: Muñoz, Salcedo, Echavarría. En M. del R. Acosta López (Comp.), *Resistencias al olvido: memoria y arte en Colombia* (pp. 23-48). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Achugar, H. (2003). El lugar de la memoria, a propósito de monumentos (motivos y paréntesis). En E. Jelin y V. Langland (Comps.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales* (pp. 191-214). Madrid: Siglo XXI.
- Achugar, M. (2007). Between remembering and forgetting: Uruguayan military discourse about Human Rights (1976-2004). *Discourse and Society*, 18(5), 521-547. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/0957926507079632>
- Adorno, T. (1962). Commitment. In A. Arato, & E. Gebhardt (Eds.), *The Essential Frankfurt School Reader* (pp. 300-319). New York: Continuum.
- Agostino, H. N. (2013). El espacio local como ámbito de la memoria y construcción de la historia. En J. A. Bresciano Lacava (Comp.), *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 257-276). Montevideo: Cruz del Sur.
- Aguirre Calleja, A. (2012). *Figuras performativas de la acción colectiva* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/97343>

- Alonso, L. (2013). Monumentalidad, acción contenciosa y normalización en el movimiento argentino de derechos humanos. Tendencias generales y casos locales. En J. A. Bresciano Lacava (Comp.). *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 409-440). Montevideo: Cruz del Sur.
- Álvarez Gardeazábal, G. (1972). *Cóndores no entierran todos los días*. Bogotá: Grijalbo.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, S., & Keller, D. (2010). Understanding *Hotel Rwanda*: A reception study. *Memory Studies*, 3(4), 344-363. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750698010374923>
- Arboleda-Ariza, J. C. (2013). *Memoria e imaginarios sociales del conflicto colombiano: desmemorias y acontecimientos, de cómo olvidar recordando*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Arboleda-Ariza, J. C. y Morales Herrera, M. D. (2016). Musealización de la memoria y conflicto armado en Colombia. En Grupo de Investigación sobre Estudios Críticos; Arrieta, E. (Comp.), *Conflicto, justicia y memoria: Tomo III. Narrativas de la memoria* (pp. 67-83). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Arda, B. (2013). La búsqueda de la sinceridad. La lucha política y discursiva para ser reconocidos como lo “verdaderamente” representativo del arte kurdo. En J. A. Bresciano Lacava (Comp.), *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 325-347). Montevideo: Cruz del Sur.
- Benjamin, W. (1996). *La dialéctica en suspenso: fragmentos sobre historia*. Santiago de Chile: LOM / ARCIS.
- Bolaño Sandoval, A. (2014). Tratado de soledad: sobre el paisaje conmovido y la memoria traumática. *Estudios de Literatura Colombiana*, 34, 119-142. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4765613.pdf>
- Brett, S., Bickford, L., Sevenko, L. y Ríos, M. (2007). *Memorialización y democracia: políticas de Estado y acción civil*. Reporte sobre la conferencia Memorialización y democracia. Junio 20-22. Recuperado de <https://www.ictj.org/es/publication/memorialización-y-democracia-pol%C3%ADticas-de-estado-y-acción-civil>

- Brodsky Baudet, R. (2015). Memoriales, monumentos, museos: arte y educación en los derechos humanos. *Lua Nova*, 96, 149-161. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67342810009>
- Brodsky Zimmerman, C. y Galende, F. (2012). *Memoria y monumento: el memorial en la recuperación de la historia de la represión 1973-1990 en Chile* (Trabajo de grado). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/ar-brodsky_c/pdfAmont/ar-brodsky_c.pdf
- Buber-Neumann, M. (1967). *Prisionera de Stalin y de Hitler*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- Caballero Calderón, E. (1952). *El Cristo de Espaldas*. Bogotá: Panamericana.
- Caballero Calderón, E. (1954). *Siervo sin tierra*. Bogotá: Panamericana.
- Campanella, J. J. (Director), Besuievsky, M. y Campanella, J. J. (Productores). (2009). *El Secreto de sus Ojos*. [Película]. Argentina: Haddock Films.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Chacón, D. (2002). *La voz dormida*. Madrid: Alfaguara.
- Cienrojas, M. F. y Paz Silva, M. (2009). Espacio público y políticas de la memoria en Chile. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 605-622). Barcelona: RBA.
- Colmeiro, J. F. (2005). *Memoria histórica e identidad cultural: de la posguerra a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Connerton, P. (2009). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University.
- Corporación Colombiana de Teatro. (2016). *Historia | Corporación Colombiana de Teatro*. Recuperado de <http://www.corporacioncolombianadeteatro.com/historia>
- Cortés Severino, C. (enero-junio, 2007). Escenarios de terror entre esperanza y memoria: políticas, éticas y prácticas de la memoria cultural en la costa pacífica colombiana. *Antípoda*, (4), 163-185. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/antpo/n4/n4a09.pdf>

- Cortés Severino, P. (2013). La ruina como aproximación estética, política y ética a los escenarios de memorias de la violencia. En A. Castillejo y F. Reyes (Eds.), *Violencia, memoria y sociedad* (pp. 115-128). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Dalmaroni, M. (2003). Madres e hijos en la poesía. Literatura y memoria. *Puentes*, (10), 40-47. Recuperado de <http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/04/puentes10.pdf>
- De la Puente, M. (2015). Memorias performativas en el teatro político contemporáneo. *Aura. Revista de Historia y Teoría del Arte*, (3), 84-102. Recuperado de <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/aura/article/view/243>
- De Moraes, G. V. y Machado, C. (2013). Música en conserva. Memoria e historia de la música en Brasil. En J. A. Bresciano Lacava (Comp.), *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 277-303). Montevideo: Cruz del Sur.
- De Toro, A. (2011). Memoria performativa y escenificación: “hecho y víctima” en *El Desierto* de Carlos Franz. *Taller de Letras*, 49, 67-95. Recuperado de http://letras.uc.cl/html/6_publicaciones/pdf_revistas/taller/tl49/letras49_memoria_alfonso_toro.pdf
- Di Filippo, M. (2012). Arte y resistencia política en (y a) las sociedades de control. Una fuga a través de Deleuze. *Aisthesis*, (51), 35-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812012000100003>
- Diéguez, I. (2013). *Cuerpos sin duelo: Iconografías y teatralidades del dolor*. Córdoba: Documenta Escénica.
- Duarte Pardo, A. M. (2016a). Sobre violencia, memoria y transición en Colombia. Las fotografías del periodista Jesús Abad Colorado. En M. del R. Acosta López (Comp.), *Resistencias al olvido: memoria y arte en Colombia* (pp. 275-301). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Duarte Pardo, A. M. (2016b). Los “silencios del dolor”: sobre el tacto en *Sudarios* de Erika Diettes. En M. del R. Acosta López (Comp.), *Resistencias al olvido: memoria y arte en Colombia* (pp. 117-138). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Duclos, J. C. (2009). Razones de ser, límites y actualidad de los museos de la resistencia en Francia a través del caso del Isère. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 549-568). Barcelona: RBA.
- Erl, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Bogotá: Universidad de Los Andes.

- Escobar, T. (2005). Memoria insumisa. Notas sobre ciertas posibilidades críticas del arte paraguayo. En E. Jelin, y A. Longoni (Comps.), *Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión* (pp. 3-25). Madrid: Siglo XXI.
- Evans, O. (2010). Redeeming the Demon? The legacy of the Stasi in *Das Leben der Anderen*. *Memory Studies*, 3(2), 164-177. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750698009355678>
- Feld, C. (diciembre, 2000). “El duelo es imposible y necesario”: entrevista a Henry Rousso. *Puentes*, (2), 30-39. Recuperado de <http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/04/puentes02.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata y Fundación Paideia.
- Gaborit, M. (2007). Recordar para vivir: el papel de la memoria histórica en la reparación del tejido social. *ECA: Estudios centroamericanos*, 62(701), 203-213. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2360665>
- García Jambrina, L. (2004). La recuperación de la memoria histórica en tres novelas españolas. *Iberoamericana*, 15, 143-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.18441/ibam.4.2004.15.143-154>
- Gargallo Celentani, F. (2014). Historia, estética y resistencia. Cultura y arte de cara al terror del Estado. *Visualidades, Goiânia*, 12(1), 9-25. DOI: <https://doi.org/10.5216/vis.v12i1.33690>
- Garzón Marín, M. A. (2016). Teatro y violencia. En *los dientes de la guerra* de Enrique Buenaventura. En M. del R. Acosta López (Comp.), *Resistencias al olvido: memoria y arte en Colombia* (pp. 237-256). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Gaviria, C. (Director) y Erwin Goggel (Productor). (2010). *Retratos en un mar de mentiras*. [Película]. Colombia: Producciones Erwin Goggel.
- Gómez Müller, A. (2009). *Arte y memoria de la inhumanidad: acerca de un olvido de arena*. Cátedra “Manuel Ancízar”. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://meopazoc.files.wordpress.com/2012/12/arte-y-memoria.pdf>
- Gómez-Peña, G. (2005). En defensa del arte del performance. *Horizontes Antropológicos*, 11(24), 199-226. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832005000200010>
- Graell Reis, L. I. (2005). Tercer acto: Herencias de la dictadura en el teatro brasileño contemporáneo. En E. Jelin y A. Longoni (Comps.), *Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión* (pp. 39-68). Madrid: Siglo XXI.

- Grandes, A. (2007). *El corazón helado*. Madrid: Tusquets.
- Grandes, A. (2010). *Las tres bodas de Manolita*. Madrid: Tusquets.
- Grupo de Memoria Histórica. (2009). *Memorias en tiempos de guerra. Repertorio de iniciativas*. Bogotá: Punto y Aparte.
- Grupo de Memoria Histórica. (2010). Memorias de la vida: los trabajos de duelo, la organización social y los procesos de resistencia. En Grupo de Memoria Histórica, *Bojayá. La guerra sin límites* (pp. 271-306). Bogotá: Taurus.
- Grupo de Memoria Histórica. (2011). *Mujeres que hacen historia. Tierra, cuerpo y política en el Caribe colombiano*. Bogotá: Taurus. Recuperado de https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/libro_biografias_genero.pdf
- Gualdrón Ramírez, M. (2016). Pensar con las manos. Otra mirada a las relaciones entre arte y memoria en la obra de Oscar Muñoz. En M. del R. Acosta López (Comp.), *Resistencias al olvido: memoria y arte en Colombia* (pp. 49-78). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Guixé i Coromines, J. (2009). Espacios, memoria y territorio. Un memorial en red en Cataluña. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 569-604). Barcelona: RBA.
- Guzmán, P. (2010). *Nostalgia de la luz*. [Documental]. Chile: Atacama Productions.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Henckel von Donnersmarck, F. (Director) y Wiedemann, B. (Productor). (2006). *La vida de los otros*. [Película]. Alemania: Wiedemann, & Berg Bayerischer Rundfunk.
- Hermosilla Z., D. (2012). La memoria y la práctica artística: hacia un estado de la cuestión. *Global Art Archive*. Recuperado de <http://globalartarchive.com/es/investigadores-asociados/doctorado/daniela-hermosilla/la-memoria-y-la-practica-artistica-hacia-un-estado-de-la-cuestion/>
- Houlden, K. (2010). Nostalgia for the past as guide to the future: Paule Marshall's *The Chosen Place, The Timeless People*. *Memory Studies*, 3(2), 253-261. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750698010364817>
- Huffschnid, A. y Durán, V. (2012). *Topografías conflictivas: memorias, espacios y ciudades en disputa*. Buenos Aires: Nueva Trilce.

- Iniesta González, M. (2009). Patrimonio, ágora, ciudadanía. Lugares para negociar memorias productivas. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 467-498). Barcelona: RBA.
- Jaramillo Marín, J. (diciembre, 2012). Los fundamentos de una política de la justa memoria. *Estudios Filosóficos*, 46, 41-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379837132004>
- Jayasuriya, M. (April, 2016). Terror, trauma, transitions: representing violence in Sri Lanka. *Indialogs*, 3, 195-209. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/indialogs.48>
- Jelin, E. y Langland, V. (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. y Longoni, A. (2005). *Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión*. Madrid: Siglo XXI.
- Jolie, A. (Directora) y Baer, M., Jolie, A., Stoff, E. y Townsend, C. (Productores). (2014). *Unbroken*. [Película]. Estados Unidos: Legendary Films.
- Jordán González, L. (2009). Música y clandestinidad en dictadura: la represión, la circulación de músicas de resistencia y el *cassette* clandestino. *Musical Chilena*, 63(212), 77-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902009000200006>
- Kertesz, I. (1975). *Sin destino*. Madrid: El Acantilado.
- Kuhn, A. (2010). Memory texts and memory work: Performances of memory in and with visual media. *Memory Studies*, 3(4), 298-313. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750698010370034>
- Larnaudie, O. (2005). Uruguay en dictadura. Imágenes de resistencia y memoria. En E. Jelin y A. Longoni (Comps.), *Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión* (pp. 27-38). Madrid: Siglo XXI.
- Levi, P. (2008). *Trilogía de Auschwitz: Si esto es un hombre, La tregua, Los hundidos y los salvados*. Barcelona: El Aleph.
- Lira Kornfeld, E. (1998). Recordar es volver a pasar por el corazón. En D. Páez, J. Pennebaker, B. Rimé y D. Jodelet (Eds.), *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos* (pp. 247-263). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Lira Kornfeld, E. (2009). La resistencia de la memoria: olvidos jurídicos y memorias sociales. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 67-115). Barcelona: RBA.

- Londoño Zuluaga, J. F. (2013). *El insepulto o Yo veré qué hago con mis muertos*. [Obra de Teatro]. Colombia: Teatro el Trueque.
- López de Abiada, J. M. y López Bernasocchi, A. (2004). Gramáticas de la memoria. Variaciones en torno a la transición española en cuatro novelas recientes (1985-2000). *Revista Iberoamericana*, 15, 123-142. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/41675536>
- López de la Vieja, M. T. (2003). Hacer compañía y hacer justicia. *Signos*, 10, 235-250. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34301013>.
- Lucero, M. E. (2014). Crónicas performativas como prácticas de resistencia. *Revista de Estudios Feministas*, 22(2), 657-665. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2014000200017>
- Lykes, M. B. (2001). Artes creativas y fotografía en investigación-acción-participativa en Guatemala. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 363-371). London: Sage.
- Malusardi, M. (2003). Los conjuros contra el horror. Literatura y memoria. *Puentes*, (10), 48-51. Recuperado de <http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/04/puentes10.pdf>
- Martínez Quintero, F. (2013a). El arte como archivo, lo otro como testimonio, el artista como testigo. En A. Castillejo y F. Reyes (Eds.), *Violencia, memoria y sociedad* (pp. 43-66). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Martínez Quintero, F. (2013b). Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto. *Eleuthera*, 9(2), 39-58. Recuperado de http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Elleuthera9_4.pdf
- Marulanda, B., Valencia, L. y Londoño, N. (2009). Sobrevivientes hacen historia contra el olvido: municipios del Oriente antioqueño. En M. Briceño-Donn, F. Reategui Carrillo, M. C. Rivera y C. Uprimny Salazar (Eds.), *Recordar en conflicto. Iniciativas no oficiales de memoria en Colombia* (pp. 165-187). Bogotá: Centro Internacional para la Justicia Transicional.
- Melendo Carrascón, M. J. (2013). Los monumentos contemporáneos frente al desafío de lo irrepresentable: Berlín y la memoria del holocausto. En J. A. Bresciano Lacava (Comp.), *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 349-366). Montevideo: Cruz del Sur.

- Mellon, J. G. (Summer, 2008). Urbanism, nationalism and the politics of the place and collective memory. *Canadian Journal of Urban Research*, 17(1), 58-77. Retrieved from <http://connection.ebscohost.com/c/articles/36204259/urbanism-nationalism-politics-place-commemoration-collective-memory>
- Mendoza García, J. (otoño, 2005). Exordio a la memoria colectiva y al olvido social. *Athenea Digital*, (8), 1-26. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/39149/39011>
- Mendoza García, J. (2007). Sucinto recorrido por el olvido social. *Polis*, 3(2), 129-159. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/polis/article/viewFile/16928/15147>
- Mir Curcó, C. (2009). Acción pública y regulación memorial del territorio. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 523-547). Barcelona: RBA.
- Molas y Molas, M. (2006). Fotografías, memorias y silencios. De la escuela-calabozos de Campo de la Ribera. En E. Jelin y S. Kaufman (Comps.), *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 131-155). Madrid: Siglo XXI.
- Montalbetti Solari, M. (2013). El lugar del arte y el lugar de memoria. En J. A. Bresciano Lacava (Comp.), *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 243-256). Montevideo: Cruz del Sur.
- Mora, M. (2012). Museo de la Memoria y los Derechos Humanos: una apuesta estético-política de legibilidad de la experiencia dictatorial. *Cátedra de Artes*, 11, 63-76. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/7582>
- Narine, N. (2010). Film sound and American cultural memory: resounding trauma in *Sophie's Choice*. *Memory Studies*, 3(1), 33-54. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750698009348305>
- Nieto Nieto, P. y Botero, N. (2011). *Relatos de una cierta mirada: el acontecimiento, la fotografía y el sentido*. Medellín: Secretaría de Gobierno y Alcaldía de Medellín.
- Nieto Nieto, P. (2010). *Donde pisé aún crece la hierba*. Medellín: Secretaría de Gobierno y Alcaldía de Medellín.
- Nofal, R. (2003). Desmontable: el género testimonio. *Puentes*, (10), 52-55. Recuperado de <http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/04/puentes10.pdf>

- Nora, P. (1997). *Les Lieux de mémoire* (Volumen I, II, III). París: Gallimard.
- Nora, P. (1998). La aventura de los *Lieux de mémoire*. *Memoria e Historia*, (32), 17-34. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41324813>
- Oberti, A. (2008). Memorias y testigos: una discusión actual. *Políticas de la Memoria*, (8/9), 41-49.
- Olaziregi Alustiza, M. J. (2009). La recuperación de la memoria histórica en la novela contemporánea vasca. *Euskera*, 54(2), 1027-1047. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3326410>
- Orsini-Saillet, C. (2006). *La memoria colectiva de la derrota: Los girasoles ciegos de Alberto Méndez*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- Pastoriza, L. (2009). Hablar de memorias en Argentina. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 291-239). Barcelona: RBA.
- Peláez González, C. (2015). *La casa grande*. [Obra de Teatro]. Colombia: Teatro Matacandelas.
- Pérez Moreno, J. D. (2016a). El canto de la lira. Dos figuras de duelo a partir de *Treno* (Canto Fúnebre) de Clemencia Echeverri. En M. del R. Acosta López (Comp.), *Resistencias al olvido: memoria y arte en Colombia* (pp. 79-116). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Pérez Moreno, J. D. (2016b). Flores Kenóticas, o el tacto de lo inmemorial. El duelo por el desaparecido en *A flor de Piel* de Doris Salcedo. En M. del R. Acosta López (Comp.), *Resistencias al olvido: memoria y arte en Colombia* (pp. 173-210). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Piper Sharif, I. (2009). Investigación y acción política en prácticas de memoria colectiva. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 151-172). Barcelona: RBA.
- Preciado, N. (2007). *Camino de hierro*. Madrid: Espasa.
- Puente-Valdivia, J. (2013). El museo como espacio de representación: de Benedict Anderson al lugar de memoria en Perú. En J. A. Bresciano Lacava (Comp.), *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 566-582). Montevideo: Cruz del Sur.
- Rabotnikof, N. (2010). *Memoria pública, espacio público y sociedad civil*. Ponencia presentada en el Seminario Derecho y memoria histórica: Justicia transicional, políticas públicas y ciudadanía (Inédita). Universidad Carlos III, Madrid.

- Ramos Pérez, J. y Ríos Rincón, S. (2014). Memoria, imagen y violencia. Rastros de memoria colectiva en el arte pictórico. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 11, 42-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/2011804X.11PPO41.51>
- Reátegui Carrillo, F. (2009). *Las víctimas recuerdan. Notas sobre la práctica social de la memoria*. En M. Briceño-Donn, F. Reategui Carrillo, M.C. Rivera y C. Uprimny Salazar (Eds.), *Recordar en conflicto: Iniciativas no oficiales de memoria en Colombia* (pp. 17-42). Bogotá: Centro Internacional para la Justicia Transicional.
- Restrepo Marín, J. (2013). Expresiones juveniles en espacios de violencia. Una forma de hacer memoria y denunciar el olvido. En A. Castillejo Cuéllar y F. Reyes Albarracín (Eds.), *Violencia, memoria y sociedad* (pp. 279-294). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Richard, N. (2000). *Políticas y estéticas de la memoria*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Richard, N. (2005). Con motivo del 11 de septiembre. Notas sobre “La memoria obstinada” de Patricio Guzmán. En E. Jelin y A. Longoni (Comps.), *Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión* (pp. 121-129). Madrid: Siglo XXI.
- Rigney, A. (2008). Divided pasts: A premature memorial and the dynamics of collective remembrance. *Memory Studies*, 1(1), 89-98. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750698007083892>
- Robayo Pedraza, M. I. (2015). La canción social como expresión de inconformismo social y político en el siglo XX. *Calle14, Revista de investigación en el campo del arte*, 11(17), 54-66. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/9562>
- Rojas, P. y Canavese, M. (2000). Bailando sobre las cenizas. Los jóvenes y la memoria: una mirada diferente del pasado. *Puentes*, (2), 6-11. Recuperado de <http://www.memoriaenelmercotur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/04/puentes02.pdf>
- Rojas Ochoa, M. (2015). *La construcción de memoria histórica como acto estético y medio de reconocimiento de las víctimas de la masacre de El Salado*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10292/1020776896-2015.pdf?sequence=4>
- Romero Torres, J. D. (2013). Quiromancia: entre la imagen, la memoria y el relato. En A. Castillejo Cuéllar y F. Reyes Albarracín (Eds.), *Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual* (pp. 43-66). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Rosa, I. (2007). *Otra maldita novela sobre la guerra civil*. Barcelona: Seix Barral.

- Rowe, S. M., Wertsch, J., & Kosyaeva, T. Y. (March, 2002). Linking little narratives to big ones: Narrative and public memory in History Museums. *Culture & Psychology*, 8(1), 96-112. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X02008001621>
- Rubiano Orjuela, F. (2015). *Labio de Liebre*. [Obra de Teatro]. Colombia: Teatro Petra.
- Rubiano Pinilla, E. (2014). Arte, memoria y participación: ¿dónde están los desaparecidos? *Hallazgos*, 12(23), 31-48. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2015.0023.002>
- Rueda Arenas, J. F. (julio-diciembre, 2013). “Memoria histórica razonada”: una propuesta incluyente para las víctimas del conflicto armado interno colombiano. *Historelo, Revista de Historia Regional y Local*, 5(10), 15-52. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v5n10/v5n10a02.pdf>
- Sarlo, B. (2009). Vocación de memoria. Ciudad y museo. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 17-66). Barcelona: RBA.
- Savelsberg, J., & King, R. D. (2005). Institutionalizing collective memories of hate: Law and law enforcement in Germany and the United States. *American Journal of Sociology*, 111(2), 579-616. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.1086/432779>
- Schulze, R. (2006). The politics of memory: Flight and expulsion of German populations after Second World War and Germany collective memory. *National Identities*, 8(4), 367-382. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14608940601051984>
- Schuster, S. (2011). Arte y violencia: la obra de Débora Arango como lugar de memoria. *Revista de Estudios Colombianos*, (37/38), 35-40.
- Schwartz, B. (1987). *George Washington: The Making of an American Symbol*. New York: Free Press.
- Schwartz, B. (2000). *Abraham Lincoln and the Forge of National Memory*. Chicago: University of Chicago.
- Schwartz, B. (2016). Rethinking the concept to collective memory. In A. L. Tota, & T. Hagen (Eds.), *Routledge International Handbook of Memory Studies* (pp. 9-21). New York: Routledge.
- Semprún, J. (2007). *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets.
- Sierra León, Y. (2014). Relaciones entre el arte y los derechos humanos. *Revista Derecho del Estado*, 32, 77-100. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4765385>

- Simonovis-Brown, L. (2011). Del peligro de una sola historia al poder de “otras” historias. *Letras*, 53(84), 13-20. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832011000100001
- Spunar, P. (2009). Monuments, mundanity and memory: Altering “place” and “space” at the National War Memorial (Canada). *Memory Studies*, 2(4), 379-394. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750698010374286>
- Suárez Bautista, A. C. (2010). *Construcción de memoria colectiva a través de la música. Experiencia del movimiento de las Madres de la Plaza de Mayo* (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Suárez Gómez, J. (2011). La literatura testimonial de las guerras en Colombia: entre la memoria, las culturas, la violencia y la literatura. *Universitas Humanística*, 72, 275-296. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n72/n72a12.pdf>
- Supelano-Gross, C. (2013). Una poética *Unland*. La universalidad del silencio en Doris Salcedo. En J. A. Bresciano Lacava (Comp.), *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 257-276). Montevideo: Cruz del Sur.
- Tal, T. (2005). Alegorías de memoria y olvido en películas de iniciación: *Machuca* y *Kamtchatka*. *Aisthesis*, 38, 1136-1151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163221380009>
- Taylor, D. (2003). *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Américas*. Dwhain: Duke University.
- Teplizky, J. (Director) y Patterson, A., Curbishley, B. y Brown, C. (Productores). (2014). *Un pasado imborrable* [Película]. Switzerland, United Kingdom y Australia: Archer Street Productions.
- Till, K. (2008). Artistic and activist memory work: Approaching placed-based practice. *Memory Studies*, 1(1), 99-113. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750698007083893>
- Trueba, F. (Director) y Trueba, F. (Productor). (2009). *El Baile de la Victoria*. [Película]. Chile y España: Fernando Trueba Producciones Cinematográficas.
- Uranga Harboe, V. (2011). Las nuevas batallas de Chile. En E. Rabinovich, A. L. Magrini y O. Rincón (Eds.), *“Vamos a portarnos mal”: protesta social y libertad de expresión en América Latina* (pp. 77-87). Bogotá: Centro de competencia en comunicación para América Latina.

- Uribe Alarcón, M. V. (2009). Iniciativas no oficiales: un repertorio de memorias vivas. En M. Briceño-Donn, F. Reategui Carrillo, M. C. Rivera y C. Uprimmy Salazar (Eds.), *Recordar en conflicto. Iniciativas no oficiales de memoria en Colombia*, (pp. 43-72). Bogotá: Centro Internacional para la Justicia Transicional.
- Uribe Alarcón, M. V. (2016). Desaparición y evanescencia. El arte contemporáneo y la violencia. En M. del R. Acosta López (Comp.), *Resistencias al olvido: memoria y arte en Colombia* (pp. 1-23). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Vargas Valencia, F. (2013). La memoria y la literatura en Colombia: acercamientos a la poesía. En A. Castillejo y F. Reyes (Eds.), *Violencia, memoria y sociedad* (pp. 185-201). Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Varvantakis, C. (2009). A monument to dismantlement. *Memory Studies*, 2(1), 27-38. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750698008097393>
- Vecchioli, V. (2014). La monumentalización de la ciudad: los sitios de memoria como espacios de intervención experta de los hacedores de ciudad. *Estudios Sociales Contemporáneos*, 10, 33-44. Recuperado de <http://bdigital.uncu.edu.ar/6429>
- Vega Neira, C. (2013). El colectivo de acciones de arte y su resistencia artística contra la dictadura chilena (1979-1985). *Revista Divergencia*, (3), 37-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4716430.pdf>
- Velásquez Ochoa, F. (2013) *El país de las mujeres hermosas*. [Obra de Teatro]. Colombia: Teatro Hora 25.
- Viana, J. (2013). *De la muerte sin exagerar o un cielo bajo tierra*. [Obra de teatro]. Colombia: Elemental Teatro.
- Vich, V. (2005). "Lava la bandera". En E. Jelin, y A. Longoni (Comps.), *Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión* (pp. 79-85). Madrid: Siglo XXI.
- Vilavedra, D. (2015). Literatura en el espacio público. Rivas y su obra: un punto de inflexión en la recuperación de la memoria histórica. *Olivar*, 16(24). Recuperado de <http://www.olivar.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Olivar2015v16n24a02>

- Villa Gómez, J. D. (2009). La memoria como territorio en disputa y fuente de poder: un camino hacia la dignificación de las víctimas y la resistencia no violenta. En M. Briceño-Donn, F. Reategui, M. C. Rivera y C. Uprimmy (Eds.), *Recordar en conflicto. Iniciativas no oficiales de memoria en Colombia* (pp. 73-104). Bogotá, Centro Internacional para la Justicia Transicional.
- Villa Gómez, J. D. (2014). *Recordar para reconstruir*. Medellín: Bonaventuriana.
- Villa Gómez, J. D. y Barrera Machado, D. (en prensa). (2017). Registro identitario de la memoria: políticas de la memoria e identidad nacional. *Revista Colombiana de Sociología*, 40(suplemento 1)..
- Viz Quadrat, S. (2005). El rock y la memoria de los años de plomo en Brasil. En E. Jelin y A. Longoni (Comps.), *Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión* (pp. 93-117). Madrid: Siglo XXI.
- Yerushalmi, Y. H. (1982). *Zajor: La historia judía y la memoria judía*. Barcelona: Anthropos.
- Young, J. E. (2000). Cuando las piedras hablan. *Puentes*, (1), 79-93. Recuperado de <http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/04/puentes01.pdf>
- Zhang, X. (2003). National trauma, global allegory: reconstruction of collective memory in Tian Zhuangzhuang's *The Blue Kite*. *Journal of Contemporary China*, 12(37), 623-638. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1067056032000117678>



DIRECTRICES PARA LOS AUTORES

POLÍTICAS EDITORIALES

Enfoque

La *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* es una publicación de carácter científico que divulga artículos resultado de investigaciones interdisciplinarias en ciencias sociales; se interesa en los estudios que abordan las problemáticas contemporáneas con un sentido de pertinencia social. De este modo, espera contribuir al desarrollo de estas ciencias a través del debate nacional e internacional en torno a desafíos epistemológicos, disciplinares y profesionales de carácter actual.

Público objetivo y alcance

La *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* está dirigida al público estudioso de las ciencias sociales interdisciplinarias, pretendiendo aportar conocimientos científicos sobre las complejas problemáticas sociales contemporáneas.

Características de los artículos

Los artículos deben ser *inéditos*, digitados en *word* con interlineado a 1,5 líneas, con fuente Times New Roman de 12 puntos. Deben incluir el título, resumen y palabras clave en español e inglés.

Los artículos pueden ser escritos en español, inglés, portugués o francés y podrán corresponder en su estructura con los siguientes tipos de texto (la revista privilegia los artículos tipo 1, 2 y 3):

- 1) **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de *proyectos terminados* de investigación. La estructura contiene seis partes importantes: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

- 2) **Artículo de reflexión derivada de investigación.** Documento que presenta *resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor*, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales (información obtenida mediante entrevistas, encuestas, con los informantes del estudio). Su estructura típica es: introducción, desarrollo, conclusiones y referencias.
- 3) **Artículo de revisión o estado del arte.** Documento que presenta la organización, la integración y la evaluación de una serie de *investigaciones* realizadas en torno a un área o problema específico de las ciencias sociales. Su propósito es comunicar a la comunidad científica el estado actual de la investigación en torno a dicho asunto. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 artículos de investigación. Su estructura suele ser: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.
- 4) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática de la literatura sobre casos similares.
- 5) **Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
- 6) **Editorial.** Documento escrito por el editor, un miembro del Comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.
- 7) **Reseñas de libros.** Solo excepcionalmente se publicarán reseñas de libros; serán por encargo a algún miembro de los comités o a un reconocido autor invitado, y cuando así se haga obedecerá a textos que se consideren de importancia para las disciplinas que cubre la revista.

Proceso de revisión por pares

Los revisores se eligen de acuerdo a los siguientes criterios: personas con niveles de formación en maestría y prioritariamente, doctorado; en lo posible, externas a la entidad editorial; con reconocido conocimiento sobre el tema específico de cada artículo, respaldado con publicaciones científicas; **sin conflicto de intereses** respecto al tema o artículo que evalúen. Por conflicto de intereses se entiende cualquier tipo de relación de índole financiero, profesional o personal que incida en la objetividad y en la presentación de la información. Para cada artículo se elegirán dos árbitros bajo el modelo **doblo ciego**, lo cual implica que ni el revisor sabe a quién está revisando ni el autor sabe quién revisó su texto.

Para la evaluación, los árbitros deberán tener en cuenta:

- 1) La validez del artículo como resultado de investigación o como producción disciplinar.
- 2) La pertinencia del artículo y su aporte a las ciencias sociales.
- 3) La actualidad y riqueza de las fuentes.
- 4) La solidez de la información contenida en el artículo.
- 5) La coherencia conceptual y textual del artículo.

El árbitro diligenciará un formato diseñado con el fin de facilitar la consignación de sus opiniones respecto al texto que le será enviado por correo electrónico o podrá diligenciarlo a través de la plataforma de la revista. Las evaluaciones tendrán tres tipos de resultado: (1) Se publica, (2) Se publica con correcciones, (3) No se publica.

MANUAL PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Es importante que los colaboradores se ciñan al presente manual para la aceptación inicial de sus artículos. La primera selección de los artículos obedece al estricto seguimiento del formato, las directrices y políticas editoriales de la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*.

Este manual ha sido elaborado por Sonia Natalia Cogollo Ospina, retomando aspectos esenciales del *Manual de publicaciones de la APA* (2010) y del Committee on Publication Ethics (COPE).

Formato general del trabajo

Las márgenes utilizadas serán 2,54 cm. en todos los lados: superior, inferior, derecha e izquierda de cada página.

- ▶ Letra Times New Roman, tamaño 12 puntos.
- ▶ Texto en interlineado a 1,5 líneas, justificado, excepto en tablas y figuras que serán en espacio sencillo.
- ▶ Sangría a 0,6 cm. en todos los párrafos.
- ▶ Las tablas no tienen líneas separando las celdas y deben estar identificadas con su respectivo título y fuente. Proceder igual con las figuras.
- ▶ Extensión máxima 10.000 palabras, exceptuando las referencias.
- ▶ Se debe escribir con correcta ortografía y gramática.

- ▶ La redacción debe ser clara y precisa, sin utilizar eufemismos ni discriminaciones en el lenguaje, como lo estipula el Manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2010, pp. 61-84). En ese sentido, las diferencias en cuanto al género, orientación sexual, grupo étnico o racial, discapacidades o edad deben mencionarse sólo cuando sean relevantes para la comunicación. Es preferible evitar el uso de la tercera persona, pues genera ambigüedades y confusiones; igual sucede con el plural editorial, que solo se debe usar en caso de que sean varios los autores del artículo.

- ▶ Use las cursivas para los títulos de libros, revistas, periódicos, películas y programas de televisión, la primera vez que presente un término nuevo o clave, las anclas de una escala y para las palabras en otro idioma.

- ▶ Se debe evitar el uso de citas secundarias o “citas de citas”; en su lugar es recomendable citar a los autores originales. Utilizar la cita literal para presentar ideas que requieran precisión o discusión de términos.
- ▶ El uso del ampersand (&) es exclusivo para citas y referencias en inglés.

Formato para la presentación de los artículos

El **título** debe ser tipo *abstract* con una extensión de 12 palabras; si incluye subtítulo la extensión máxima total es de 18 palabras. En él se deben identificar las variables y asuntos teóricos que se investigan. Debe tener nota al pie de página indicando el nombre del proyecto de investigación del que se deriva el artículo, las entidades financiadoras, el código del proyecto, fase de desarrollo y fechas de inicio y finalización.

La **nota de autor** (para cada uno de los autores) debe contener lo siguiente: declarar su máximo nivel de formación académica y el programa del que egresó, su filiación institucional, correo electrónico, número de registro en ORCID y su perfil en Google Académico, en caso de que no lo hayan hecho. Para la creación de este último se recomienda el siguiente tutorial: <https://www.youtube.com/watch?v=Xc3IUyYjYX8>. Se entiende que quienes firman como autores han contribuido de *manera sustancial* a la investigación. Para ampliar información sobre quién merece autoría, remitirse al *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (APA, 2010, p. 18).

El **resumen** debe ser **analítico**, estructurado de la siguiente manera: introducción, método, resultados y conclusión, y con un máximo de 180 palabras. En el caso de los artículos de reflexión derivada de investigación, el resumen debe, del mismo modo, expresar clara y sucintamente el objetivo del artículo, los principales supuestos de los que parte, los argumentos que utiliza como soporte y la tesis que lo estructura. Jamás deben aparecer citas ni referencias en un resumen.

Todas las **palabras clave**, sin excepción, deben ser extraídas del *Tesaurus de la Unesco*, disponible en: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>. Deben ser entre tres y cinco palabras clave.

Los autores deben **traducir** al inglés el título, el resumen y las palabras clave. No se recomienda hacerlo a través de *softwares* o páginas web.

Las **notas al pie de página** únicamente se utilizan para aclaraciones o digresiones, jamás para referencias ni para información importante. Cuando sean necesarias las notas al pie, deben ir en letra Times New Roman tamaño 10 puntos.

Estructura del artículo: en la **Introducción** se plantea el problema de investigación, los antecedentes y el marco teórico, las hipótesis y los objetivos específicos. En **Método** se describe cómo se estudió el problema: caracterización del estudio, de los participantes, el procedimiento del muestreo y las técnicas de recolección de datos. En **Resultados** se da cuenta de los hallazgos de la investigación; si es necesario, se hace uso de tablas y figuras. En la **Discusión** se muestra la significación de los resultados en diálogo con los antecedentes y el marco teórico. En las **Conclusiones** se escucha la voz propia de los autores, con las implicaciones que tiene la investigación realizada y la contribución teórica o práctica que hace a la disciplina en que se enmarca. Cualquier ayuda técnica –funciones de apoyo como recolección o ingreso de datos, reclutar participantes, dar sugerencias para el análisis estadístico o lectura y análisis del artículo– o apoyo financiero recibido –tipo contrato o beca–, amerita agregar una sección de **Agradecimientos**. Por último, en las **Referencias** deben ir listadas todas las obras a que se hizo mención en el artículo. Es importante cotejar todas las partes de cada referencia con la publicación original, de manera que no se omita información para su fácil ubicación, incluyendo los DOI o las URL si están disponibles.

Forma de citación

Las citas y referencias se deben adecuar al *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (APA, 2010). Esto implica que debe haber plena correspondencia entre citas y referencias. En normas APA únicamente se listan en las referencias las obras efectivamente citadas bien sea directa o indirectamente. Es importante verificar que siempre se respete siempre la manera como se firman los autores, esto es, que si lo hacen con **dos apellidos**, así aparezcan tanto en el momento de la cita como en el listado de referencias. Igualmente es necesario conservar el orden de aparición de los autores en las fuentes consultadas, pues obedece al grado de contribución en la investigación.

Cita textual corta: también conocida como cita literal; es cuando se reproducen con exactitud las palabras de un autor. No se debe alterar ninguna palabra del texto y en caso de precisar introducir alguna, se debe poner entre corchetes. La cita corta, que es inferior a 40 palabras, va entre comillas y luego de ellas se abren paréntesis para introducir el o los apellidos de los autores, el año y la(s) páginas donde se encuentra. Las citas textuales nunca van en cursiva y todo énfasis debe indicarse a quién pertenece (si se encuentra en el original o es un énfasis que se quiere hacer). Ejemplo: “Es infinitamente más cómodo, para cada uno de nosotros, pensar que el mal es exterior a nosotros, que no tenemos nada en común con los monstruos que lo han cometido.” (Todorov, 1993/2004, pp. 163-164).

La **referencia** correspondiente sería así:

Todorov, T. (1993/2004). Gente común. En *Frente al límite* (pp. 129-167). 2ª ed. México: Siglo XXI.

Citas literales o textuales de más de 40 palabras: las citas literales que tienen más de cuarenta palabras se escriben en párrafo aparte y sin comillas ni cursiva. Para efectos de su clara identificación para la diagramación, en la Revista Colombiana de Ciencias Sociales se escriben en un tamaño de 10 puntos, con sangría a 2,54 cm. y sin comillas. Concluida la cita, se escribe punto antes de la referencia del paréntesis y posterior a este. Ejemplo:

La enfermedad mental tiene implicaciones tanto personales como familiares. Tanto los estilos de afrontamiento como la conducta de enfermedad varían en función de los recursos que el sujeto pone en juego, entre los recursos ambientales el principal es la familia, de aquí la especial importancia que cobra el grupo familiar en el tratamiento de la persona con enfermedad mental. (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45).

La **referencia** correspondiente sería así:

García Laborda, A. y Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Paráfrasis o cita no literal: este tipo de cita toma las ideas de una fuente original y las reproduce, pero no con los términos originales, sino con las propias palabras del autor. Se utiliza para exponer ideas generales. Ejemplo: los trabajos de Matthew Benwell (2015) intentan potenciar una mirada renovada en el campo de la geografía social.

Esta es la **referencia** correspondiente:

Benwell, M. (December, 2015). Reframing Memory in the School Classroom: Remembering the Malvinas War. *Journal of Latin American Studies*, 48(2), 273-300. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X15001248>

Trabajos de múltiples autores: cuando se cite un trabajo de **dos autores**, siempre deben ponerse los apellidos de ambos. Ejemplo: (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005). Cuando el trabajo comprenda de **tres a cinco autores**, se citan todos los autores en la primera aparición. En las demás citas del mismo texto, se escriben los apellidos del primer autor y se termina con *et al.*, indicando el año y la página. Ejemplo: 1ª cita: (García del Castillo, López-Sánchez, Tur-Viñes, García del Castillo-López y Ramos, 2014). 2ª y demás citas: (García del Castillo et al., 2014). Si el texto tiene de **seis autores en adelante** solo se ponen los apellidos del primer autor seguido de *et al.* (sin cursiva) desde la primera aparición de la cita. Ejemplo: (Torres Pachón et al., 2015).

Las **referencias** correspondientes a los tres trabajos citados en estos ejemplos y organizadas alfabéticamente son:

García del Castillo, J. A., López-Sánchez, C., Tur-Viñes, V., García del Castillo-López, A. y Ramos, I. (2014). Las redes sociales: ¿adicción o progreso tecnológico? En A. Fernández (coord.), *Interactividad y redes sociales* (pp. 261-279). Madrid: Visión.

García Laborda, A. y Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A.,... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

Autor corporativo: cuando el autor es una entidad con sigla muy conocida, en la primera cita se escribe el nombre completo y en las siguientes se abrevia a la sigla conocida. Ejemplo: (American Psychological Association [APA], 2010). Sigüientes citas: (APA, 2010).

Citas secundarias: corresponde a las citas de citas, es decir, cuando un texto fue leído por un autor diferente a quien redacta el artículo. En este caso, debe indicarse claramente el autor que citó directamente la fuente. No es recomendable hacer uso de este tipo de citas. Únicamente es aceptable emplearlas cuando el trabajo original ya no se imprime, no se encuentra a través de bases de datos y demás fuentes de internet o no está disponible en español. Es aconsejable consultar directamente la fuente primaria. Ejemplo: “la mayoría de los sandieguinos se oponía a fortalecer los vínculos entre San Diego y Tijuana, y el 54% de los entrevistados declaró nunca haber visitado esta ciudad” (Nevins, 2002, p. 82, como se citó en Muriá y Chávez, 2006, p. 39). En ese caso, en las referencias irán Muriá y Chávez (2006).

Citas en otro idioma: las citas en otro idioma deben traducirse, generalmente en una nota al pie de página. Puede citarse la traducción en el cuerpo del texto, o dejar la cita en el idioma original. En este caso, deberá escribirse en cursiva.

Citas de entrevistas: el material original, producto de entrevistas, grupos focales o conversatorios, no se incluye en la lista de referencias. Al citar en el cuerpo del texto, se procede así: (Codificación del informante. Comunicación personal, fecha exacta de la comunicación). Ejemplo: “Nuestras historias son parecidas, aunque no iguales” (P5, 3:3. Comunicación personal, 25 de septiembre, 2015).

Autocitas: no son recomendables las citas que aluden a trabajos previos del autor o autores de un artículo, pues “La autocita es equivalente a autopremiarse por reconocimientos que otros debieran hacer, si un autor es merecedor de tal distinción” (Valderrama Méndez, 2008, p. 1). La referencia de esta cita es:

Valderrama Méndez, J. O. (2008). Las autocitas en artículos de revistas de corriente principal. *Información tecnológica*, 19(5), 1. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642008000500001>

REFERENCIAS

El listado de referencias se escribe al final del texto en orden alfabético, sin viñetas, y con sangría francesa. A continuación se detalla cómo se referencian las principales fuentes que se utilizan en un artículo.

Libros. Consta de: Apellidos del autor, iniciales del nombre del autor. (Año). *Título del libro*. Ciudad: Editorial. Se escribe a continuación el título. Nótese cómo se omiten las palabras editorial, fondo editorial o librería. Ejemplos:

Cisneros Estupiñán, M. y Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe.

Todorov, T. (1993/2004). *Frente al límite*. 2ª ed. México: Siglo XXI.

Libro con editor, compilador, director u organizador. Luego del nombre del responsable se consigna su grado de responsabilidad: si es un editor, se escribe (ed.); si es compilador (comp.), director (dir.), organizador (org.). Ejemplo:

Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., e Miranda, T. (orgs.). (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Número de edición. En los casos en que entre la primera publicación del libro y la que leyeron los autores del texto, haya transcurrido un tiempo importante, se indica la primera fecha de publicación y de la versión consultada, así: (1993/2004). Si el material no tiene fecha de publicación, se escribirá la abreviatura (s.f.). Si está a punto de publicarse, se escribe (en prensa).

Trabajos con ocho autores o más. Incluya los nombres de los seis primeros, luego se escriben puntos suspensivos y el último autor. Ejemplo:

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A.,... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

Capítulos de libro. Se cita al autor de la parte o el capítulo, procediendo del mismo modo que en autores de libros completos, seguido de la palabra En y a continuación las iniciales de los nombres y los apellidos completos de los autores o compiladores y el título del libro, luego del cual van las páginas que comprende el capítulo consultado. Ejemplo:

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior. En A. A. Sánchez Upegui, C. A. Puerta Gil, L. M. Sánchez Ceballos y J. C. Méndez Rendón, *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica* (pp. 15-50). Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf>

Artículos de revista. No es necesaria la fecha de recuperación, pero sí es importante que se agregue la página de recuperación si tiene disponibilidad en línea. Ejemplo:

Baeza Duffy, P. (2011). La reconstrucción de la memoria en *La Hija del General*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (21), 41-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45924228003>

Artículo de revista con DOI. Si un artículo o capítulo tiene DOI no se requiere página de recuperación, en cambio se debe agregar el enlace completo del DOI. Ejemplo:

Strait, D. L., Kraus, N., Parbery-Clark, A., & Ashley, R. (March, 2010). Musical experience shapes top-down auditory mechanisms: Evidence from masking and auditory attention performance. *Hearing Research*, 261(1-2), 22-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.heares.2009.12.021>

Artículos de periódicos. Si especifica el autor, la referencia va de la siguiente manera:

Castrillón, G. (9 de septiembre de 2012). Farc quieren a un militar activo en la mesa de negociaciones. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/paz/articulo-373674-farc-quieren-un-militar-activo-mesa-de-negociaciones>

En caso de que no especifique el autor, en el listado de referencias anote el título del artículo empezando por la primera palabra importante (excluir los artículos definidos e indefinidos). Ejemplo:

Revive temor por “casas de pique” en Buenaventura. (19 de enero de 2015). *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/revive-temor-por-casas-pique-buenaventura>

Tesis. Se deben referenciar así: Apellidos, A. A. (año). *Título* (Tesis de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Lugar. Ejemplo:

De la Cruz Lichet, V. (2010). *Retratos fotográficos post-mortem en Galicia (siglos XIX y XX)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11072/1/T32199.pdf>

Ponencias o conferencias. Ejemplo:

Lanero, A., Sánchez, J. C., Villanueva, J. J. y D'Almeida, O. (septiembre, 2007). La perspectiva cognitiva en el proceso emprendedor. En *X Congreso Nacional de Psicología Social: un encuentro de perspectivas*. Universidad de Cádiz, Cádiz. Recuperado de <http://psi.usal.es/emprendedores/documentos/Lanero07.pdf>

Películas y medios audiovisuales. Director, B. B. (Director) y Productor, A. A. (Productor). (Año). *Título de la película* [Película]. País de origen: Estudio. Ejemplos:

Amenábar, A. (director), Cuerda, J. L. y Otegui, E. (productores). (1996). *Tesis* [Película]. España: Las producciones del Escorpión.

Centro de Memoria Histórica (productor). Rubio, T. (director). (2010). *Mampuján. Crónica de un desplazamiento*. [Documental]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=9v_rsVojQt8#t=1145.398308

Fotografías y obras de arte. Ejemplos:

Arango, D. (1948). *Masacre del 9 de abril*. Acuarela.

Brodsky, M. (1996). Buena memoria. [Serie fotográfica]. Recuperado de <http://www.marcelobrodsky.com/intro.html>

Para los demás tipos de referencias recomendamos la serie denominada Cápsulas APA realizada por el Fondo Editorial Luis Amigó.

Envío del artículo

Los artículos deberán enviarse a través del Open Journal de la revista: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/about/submissions#onlineSubmissions> y hacer el registro de los metadatos allí requeridos. Los campos solicitados nunca deben diligenciarse con mayúscula sostenida, únicamente con mayúscula inicial. Cerciorarse de ingresar las referencias correctamente en concordancia con las normas APA.

Es preciso verificar que se cumplen los criterios mínimos, para ello existe una lista de comprobación que contempla lo siguiente:

- ▶ Las márgenes son 2,54 cm. en todos los lados: superior, inferior, derecha e izquierda de cada página.
- ▶ Letra Times New Roman, tamaño 12 puntos.
- ▶ Texto en interlineado doble, justificado.
- ▶ Se utiliza sangría a 0,6 cm. en todos los párrafos.
- ▶ Las tablas no tienen líneas separando las celdas, usan interlineado sencillo y están identificadas con su respectivo título y fuente. Igual con las figuras.
- ▶ Todas las figuras y tablas están dentro del texto en el sitio que les corresponde y no al final de todo. Además las tablas y figuras están numeradas y poseen título. En caso de emplear figuras o tablas de otros autores, se dan los créditos y se les solicita el permiso de uso.
- ▶ Las figuras se anexan además en formato JPEG de alta calidad: 1200 dpi para imágenes en blanco y negro, 600 dpi en escala de grises y 300 dpi para color.
- ▶ El manuscrito tiene un máximo de 10.000 palabras, exceptuando las referencias.
- ▶ El artículo está escrito con correcta ortografía y gramática.
- ▶ Aparecen en *cursiva* los títulos de libros, revistas, periódicos, películas y programas de televisión, las anclas de una escala y para las palabras en otro idioma.
- ▶ Se evita el uso de *citas* secundarias o “citas de citas”.
- ▶ El uso del *ampersand* (&) es exclusivo para citas y referencias *en inglés*.
- ▶ El envío no ha sido publicado previamente ni se ha enviado previamente a otra revista (o se ha proporcionado una explicación en Comentarios al editor).
- ▶ El fichero enviado está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o WordPerfect.

- ▶ En las citas y referencias **aparecen los dos apellidos de los autores hispanoamericanos**, cuando así se firman en el trabajo consultado.
- ▶ Se han añadido direcciones web para las referencias donde ha sido posible.
- ▶ Se ha cumplido con la forma de citar directa e indirectamente, con el respeto debido a la propiedad intelectual.

Si se presenta cualquier dificultad con el envío, puede reportarla al siguiente correo electrónico: revista.csociales@funlam.edu.co

Los envíos son revisados inicialmente por la Editora y por miembros del Comité Editorial para comprobar que el artículo sea legible, esté adecuado a la normativa y tenga un nivel de calidad que permita remitirlo a pares evaluadores.

Revisión de pruebas

Si un artículo es aceptado para su publicación, luego de la evaluación por pares, se procede a la normalización y corrección de estilo. A los autores se les remite el documento corregido para que realicen la revisión correspondiente y envíen su aprobación u observaciones, de manera que prosiga con la diagramación. Una vez el artículo se diagrama, se le remite el pdf a los autores con el objetivo de que examinen si existe algún error tipográfico. En ningún caso se podrán hacer modificaciones de contenido ni incluir material adicional.

POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

Cada artículo remitido a la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* será revisado a través del software iThenticate para verificar la originalidad del mismo, esto es, que no haya sido publicado anteriormente o que no atente contra los derechos de autor. Esta revisión arroja un porcentaje de índice de similitud mostrando los contenidos similares y las páginas web donde se encuentran. El reporte del iThenticate se analiza en función de verificar que los autores hayan realizado una correcta citación de las fuentes y sus respectivos autores o titulares, y así prevenir el plagio.

ÉTICA DE LA PUBLICACIÓN

El Comité Editorial, en virtud de la transparencia en los procesos, velará por la confidencialidad de la información que se recibe y la calidad académica de la revista.

Para evitar sesgos en el proceso de revisión por pares se les pide a los árbitros una declaración donde expliciten si tienen o no conflicto de intereses, es decir, cualquier tipo de relación financiera, profesional o personal que incida en la objetividad del estudio o de la presentación de sus resultados. La Editora velará por el mutuo anonimato de los articulistas y los pares durante el proceso de evaluación.

La Editora, los Comités y los Árbitros tendrán libertad para emitir su opinión sobre la viabilidad de publicación del artículo. Las decisiones editoriales se informarán a los autores de manera oportuna, en términos respetuosos y procurando el mutuo aprendizaje.

Se consideran causales de rechazo: el plagio, la adulteración, el invento o la falsificación de datos del contenido y del autor, artículos que no sean inéditos y originales, artículos que hayan sido publicados en otro idioma, la presencia de autores fantasma o invitados que realmente no contribuyeron al estudio o al manuscrito, así como la omisión de un autor que haya contribuido al estudio y no haya sido listado en las notas de autor. En caso de duda o disputa de autoría y coautoría se suspenderá el proceso de edición y la publicación del texto hasta que sea resuelto. El articulista se comprometerá a respetar las leyes nacionales e internacionales de Derechos de Autor y de Protección a menores. De igual manera, el manuscrito no debe contener material abusivo, difamatorio, injurioso, obsceno, fraudulento o ilegal.

En ningún caso, la dirección de la revista exigirá al autor la citación de la misma ni publicará artículos con conflicto de intereses no declarados.

Si una vez publicado el artículo: (1) el autor descubre errores de fondo que atenten contra la calidad o científicidad, podrá solicitar su retiro o corrección con la respectiva notificación a las bases de datos donde se encuentre indizada la revista. (2) Si un tercero detecta el error, es obligación del autor retractarse de inmediato y se procederá al retiro o corrección pública, notificándolo a las bases de datos donde se encuentra indizada la revista.

En caso de encontrar alguna anomalía en el proceso de edición, producción o publicación, la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* se rige por el código de conducta del *Committee on Publication Ethics* (COPE).

Esta es una revista de acceso abierto que no cobra a los autores ni por el proceso editorial ni por la publicación. Todos los costos de producción editorial son asumidos por la Universidad Católica Luis Amigó.

La revista se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución–No Comercial–Compartir Igual 4.0 Internacional.

Toda reclamación se recibirá por escrito mediante correo electrónico a revista.csociales@funlam.edu.co. El plazo máximo de respuesta será de cinco días hábiles a partir de la recepción de la disconformidad.

The background is a light green color with a faint world map. A solid green horizontal banner is positioned across the middle. Above the banner, there are several overlapping, wavy green shapes that create a sense of movement. Below the banner, there are decorative elements consisting of a series of small green dots arranged in a pattern that resembles a stylized wave or a series of connected arches.

GUIDELINES FOR AUTHORS

EDITORIAL POLICIES

Approach

The *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* is a scientific journal that publishes high quality articles, product of interdisciplinary researches in social sciences, interested in studies that address contemporary problems with a sense of social benefit. In this way, it hopes to contribute to the development of social sciences through the national and international discussion on current epistemological, disciplinary, and professional challenges.

Target audience and scope

The *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* is for Interdisciplinary Social Sciences audience, on purposing to contribute to scientific knowledge about the complex contemporary social issues.

Types of articles

The articles should be original, typed in *word* 1,5-spaced, Times New Roman 12 pt. It must include the title, abstract and keywords both in English and in Spanish. Articles can be written in Spanish, English, Portuguese or French and can be any of the following types of texts (the Journal will favor types 1, 2 and 3):

- 1) **Scientific and technological research article.** The paper fully details the original results of a *conducted research project*. There are six main parts: introduction, method, results, discussion, conclusions and references.
- 2) **Scholarly theoretical based on research.** The paper that presents the results of a *conducted research project from analytical, interpretative or critical perspective*, on a specific topic citing original sources (data collected through interviews, surveys from participants in the study). The structure of this type is introduction, development, conclusions and references.
- 3) **Review or state of the art.** Paper that presents the organization and integration and assessments of *several studies* or projects on a specific issue in social sciences. The purpose is to share with the academic community the current state of research on a specific topic. It is an important bibliographical review with at least 50 references. The structure is introduction, methodology, results, discussion, conclusions and references.

- 4) **Case report.** Paper that presents the results of a specific situation in order to share the technical and methodological experiences considered in a specific case. It includes a systematic literature review on similar cases.
- 5) **Letters to the editor.** Critical, analytical or interpretative stance on papers published by the journal that the editorial committee considers make an important discussion on the topic for the scientific community.
- 6) **Editorial.** Paper written by the editor, a member of the editorial committee or a guest researcher on the general topic of the journal.
- 7) **Bibliographical review.** Exceptionally, book reviews will be included and only of texts that are considered of high importance for the field of study. The author will be a member of one of the committees or a guest author.

Peer revision process

The reviewers are chosen according to the following criteria: people who hold a MSc. or preferably PhD degree; if possible, external users to the publishing company; with knowledge and expertise on the specific topic of each article, supported by scientific publications; **without any conflict of interest** regarding the topic or article to review. Conflict of interests refers to any type of financial, personal or professional matter that influences the objectivity of the information presented. Each paper will be assigned two referees under the **double-blind review model**. In this model, the author's and reviewers' identities are unknown to each other.

The referees will have the following criteria to fill the article's report:

- 1) Validity of the research.
- 2) Relevance of the article and its contribution to social sciences.
- 3) Reference update and variety.
- 4) Solidity of the information of the article.
- 5) Conceptual and textual coherence.

The referees will fill out a specific format designed to ease their opinions on the manuscript. This format will be e-mailed to each referee and may be returned in digitally or printed. The peer-reviewers will classify the articles into three types of results: (1) a suggestion to accept, (2) ask authors to revise the manuscript, (3) reject.

MANUSCRIPT SUBMISSION

It is important that the authors follow this manual for the initial acceptance of their articles. The First phase of article selection is strictly based on the format and guidelines of this journal.

These author guidelines were written by Sonia Natalia Cogollo Ospina based on essential aspects of the Publication Manual of the American Psychological Association (2010) and the Committee on Publication Ethics (COPE).

General Format

- ▶ The margins must be 2.54 cm on all sides.
- ▶ Times New Roman, 12 pt.
- ▶ 1.5-line spacing, tables and figures must be single-spaced.
- ▶ A 0.6 cm. indention in all paragraphs.
- ▶ Tables and figures should have a specific title and source, a line separating the cells of the tables is not necessary.
- ▶ Extension: maximum 10,000 words, not including references.
- ▶ Appropriate grammar and spelling must be used.
- ▶ The text must be coherent and cohesive without using euphemisms nor prejudice language according to the Publication Manual of the American Psychological Association (APA, 2010, pp. 61-84). Information on differences in gender, sexual orientation, ethnical or racial group, disability or age should only be mentioned when it is essential to communication. It is recommended to avoid the use of the third person singular since it might bring ambiguity or confusion; likewise, the use of the editorial plural, unless the article actually has several authors.
- ▶ Use the *italics* style for titles of books, journals, newspapers, movies, the first time introducing a new or key term, anchors of a scale, and words in other languages.
- ▶ The use of secondary citation and “citation of a citation” should be avoided; it is recommended to quote original authors and works. Use a literal quote to present ideas that require precision or discussion.
- ▶ Use the *ampersand* (&) only for citation and references in *English*.

Article presentation form

The **title** should follow the *abstract* style with a maximum of 12 words; if there is a subtitle, it should not be over 18 words. The title should identify the topics or variables of the research process. It must include a note at the bottom of the page referring to the name of the research project which the article is based on, the funding institutions, the project code, phase and beginning and ending dates.

The **author's note** (for each of the authors) must include the following information: highest level of academic education, graduate program, institutional filiation, email, ORCID registration number and Google Scholar profile. In case you have not done it, the following tutorial is recommended: <https://www.youtube.com/watch?v=Xc3IUyYjgYX8>. It is given that people that sign as authors have contributed to the research process. In order to have more information on who deserves to hold authorship, refer to the Publication Manual of the American Psychological Association (APA, 2010, p. 18).

The **abstract** must be **analytical** and use the following structure: introduction, method, results and discussion in 180 words maximum. For reflective papers based on research processes the summary should clearly establish the purpose, the main premises, as well as the thesis and the arguments used. Abstract should never include references nor citations.

All **keywords** without exception must be from the Unesco Thesaurus available at <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>. Keywords should be between three and five.

Authors should include title, summary and keywords in **Spanish and English**. The use of translation Web pages or software is not recommended.

Footnotes should only be used for clarification or digressions, not for references nor important information. If they are used, it must be in Times New Roman 10.

Article structure: The **Introduction** must include the research problem, research background and theoretical framework, the hypothesis and specific objectives. The **Method** describes the way the problem was studied: characteristics of the study, participants, sample and data collection techniques. The **Results** show the research findings, tables and figures might be included if needed. In **Discussion** shows the meaning of results discussing with research background and theoretical framework. The **Conclusions** present the author's voice, the implications that the research might have as well as the practical or theoretical contributions to a specific field. Any technical help regarding supporting activities such as data collection and introduction, recruiting participants, providing suggestions on the analytical analysis or proofreading and analyzing the article,

financial support like a grant merits an **Acknowledgment section**. Finally, the **References** should include all the works that were mentioned in the article. It is important to compare the references with the original material, so no information is omitted and is easier to find by including DOI or URL if possible.

Citation and references

Citations and references must follow the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA, 2010). This means that citations and references must have total correspondence. In APA, the complete list of works cited or referenced are included in the reference section. It is important to make sure that the authors appear in the same exact way both in the citation and in the reference, that is if they use **two last names** it must always be so. It is necessary, likewise, to maintain the order of appearance of the authors and sources, for it shows the level of contribution to the research project.

Short textual citation: also known as the literal citation. It is when the writer uses the exact words of the author. No part of the text should be altered, in case there is need to introduce a word it must be included in brackets. If it's a short quote, under 40 words use quotation marks followed by a parenthesis with the author's or authors' last name, year and pages. The quotes do not go in italics and the emphasis should be placed on the who it belongs to (if it's the original or an emphasis is needed). For example, "It is infinitely more comfortable for each of us to think that evil is external to us, that we have nothing in common with the monsters who have committed it." (Todorov, 1993/2004, pp. 163-164).

The reference would be:

Todorov, T. (1993/2004). *Gente común*. En *Frente al límite* (pp. 129-167). 2ª ed. México: Siglo XXI.

Citations of more than 40 words

Citations of more than 40 words are placed in a paragraph. No quotation marks, nor italics. In the design process the Colombian Social Science Journals uses size 10 fonts, with a 2.54 cm indentation. Once the quotation is finished, there is a period before the reference in the parenthesis. For example:

Mental illness has personal and family implications. The styles of facing and the behavior towards illnesses depend on the resources the person uses, the main environmental resource is family, which is the reason why family is especially important during the treatment of a mental illness. (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45)

The **reference** would be:

García Laborda, A. y Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Paraphrasing: Citing while paraphrasing is not using the original terms but those of the author. It is used to present general ideas. For example: Mathew Benwell's (2015) works try to improve a renewed view of the field of social geography.

The **reference** would be:

Benwell, M. (December, 2015). Reframing Memory in the School Classroom: Remembering the Malvinas War. *Journal of Latin American Studies*, 48(2), 273-300. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X15001248>

Works with multiple authors: when there is a citation of a work with **two authors**, both last names should be included. For example: (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005). If there are from **three to five authors**, all names should be included the first they are mentioned. Other citations of the same text should only use the last name of the first author and finish with *et al.*, also including the year and page. Example for first citation: (García del Castillo, López-Sánchez, Tur-Viñes, García del Castillo-López y Ramos, 2014). Other citations: (García del Castillo et al., 2014). If there are **six or more authors** use only the last name of the first author and finish with et al. (no italics) from the first time they are cited. For example: (Torres Pachón et al., 2015).

The **references** of the works of these examples are placed in alphabetical order:

García del Castillo, J. A., López-Sánchez, C., Tur-Viñes, V., García del Castillo-López, A. y Ramos, I. (2014). Las redes sociales: ¿adicción o progreso tecnológico? En A. Fernández (coord.), *Interactividad y redes sociales* (pp. 261-279). Madrid: Visión.

García Laborda, A. y Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A.,... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

Corporate author: If the author is an organization with a well-known abbreviation. The first citation includes the full name of the organization and the others use only the abbreviation. For example: (American Psychological Association [APA], 2010). The rest of the references would be: (APA, 2010).

Indirect citation: it refers to citing another citing, that is when the author cites another author but was read by a different person than the author of article. In this situation, it should be made clear the author that directly cited the source. This type of reference is not recommendable. It is only acceptable when the original work is no longer available on data bases, online or in Spanish. It is recommendable to avoid the primary source. For example: “Most San Diegans opposed strengthening the bonds between San Diego and Tijuana and 54% of them expressed that they had never visited that city.” (Nevins, 2002, p. 82, cited by Muriá y Chávez, 2006, p. 39). In this type of situation, the best way to reference would be Muriá y Chávez (2006).

Quotes in other languages: The quotes in other languages should be translated usually in a footnote. The quote can be cited in the translation in the body of the text or leave the quote in the original language. In this case, it should be in italics.

Citing interviews: the original material that results from an interview, a focus group or a group interview are not included in the references. When they are used in the text, the following information should be included: (codification. Personal communication, date of the communication. For example, “Our stories are similar, but not the same” (P5, 3:3. Personal communications, September 25th, 2015).

Self-references: it is not recommendable to use citations referring to the author’s previous works because “self-referencing is equivalent to self-appraisal; but, if deserved, that should be done by others” (Valderrama Méndez, 2008, p. 1). The reference for this citation would be:

Valderrama Méndez, J. O. (2008). Las autocitas en artículos de revistas de corriente principal. *Información tecnológica*, 19(5), 1. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642008000500001>

References

An alphabetically organized list of references should be included at the end of the paper using the hanging indent to organize it. Here is a list of how to reference the different sources used:

Books. Include: author's last name, first letter of the author's name. (year). *Title of the book*. City: Publisher. All this information follows the title of the book, without using the words publisher. For example:

Cisneros Estupiñán, M. y Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe.

Todorov, T. (1993/2004). *Frente al límite*. 2ª ed. México: Siglo XXI.

Books with editors, compilers, directors or organizers. After the name of the person that is responsible the role should be included, that is editor (ed.), compiler (comp.) director (dir.), organizer (org.). For example:

Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., e Miranda, T. (orgs.). (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Number of edition. In case there is a significant amount of time between the first edition and the one the author read, use (1993/2004). If the material does not have a publication date, use the abbreviation (n.d.) if it is about to be published, write (in press).

Eight authors or more. Include: the names of the first six authors, followed by three points and the name of the last author. For example:

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A., ... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). *Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos? Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

Book chapter. Cite the specific chapter author, as if it were a book author and use the word In along with the first letter of the name and full last name of the authors or compilers as well as the title of the book, followed by the pages of the chapter. For example:

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior. In A. A. Sánchez Upegui, C. A. Puerta Gil, L. M. Sánchez Ceballos y J. C. Méndez Rendón, *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica* (pp. 15-50). Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf>

Journal Articles: the retrieval date is not necessary, but the website is. For example:

Baeza Duffy, P. (2011). La reconstrucción de la memoria en *La Hija del General*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (21), 41-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45924228003>

Electronic Journals in data bases that have DOI. If a chapter or an article has DOI, it is not necessary to include the website, only the link of the DOI. For example,

Strait, D. L., Kraus, N., Parbery-Clark, A., & Ashley, R. (March, 2010). Musical experience shapes top-down auditory mechanisms: Evidence from masking and auditory attention performance. *Hearing Research*, 261(1-2), 22-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.heares.2009.12.021>

Articles in Newspapers. If the article includes the name of the author, the reference goes:

Castrillón, G. (September 9th 2012). Farc quieren a un militar activo en la mesa de negociaciones. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/paz/articulo-373674-farc-quieren-un-militar-activo-mesa-de-negociaciones>

If it doesn't include the name of the author, the reference list must include the title of the article, avoiding definite and indefinite articles and using only the main words. For example:

Revive temor por “casas de pique” en Buenaventura. (January 19th 2015). *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/revive-temor-por-casas-pique-buenaventura>

Dissertations. Should be referenced: last name, A.A. (year). *Title* (Masters or PhD dissertation). Name of the Institution, Place.

For example:

De la Cruz Lichet, V. (2010). *Retratos fotográficos post-mortem en Galicia (siglos XIX y XX)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11072/1/T32199.pdf>

Conferences. For example:

Lanero, A., Sánchez, J. C., Villanueva, J. J. y D'Almeida, O. (September, 2007). La perspectiva cognitiva en el proceso emprendedor. En *X Congreso Nacional de Psicología Social: un encuentro de perspectivas*. Universidad de Cádiz, Cádiz. Recuperado de <http://psi.usal.es/emprendedores/documentos/Lanero07.pdf>

Movies and audiovisual media. Director, B.B. (Director) and Producer, A.A. (producer). (year). *Movie title* [movie]. Country: studio. For example:

Amenábar, A. (director), Cuerda, J. L. y Otegui, E. (productores). (1996). *Tesis* [Película]. España: Las producciones del Escorpión.

Centro de Memoria Histórica (productor). Rubio, T. (director). (2010). *Mampuján. Crónica de un desplazamiento*. [Documental]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=9v_rsVojQt8#t=1145.398308

Photography and Works of art. Examples:

Arango, D. (1948). *Masacre del 9 de abril*. Acuarela.

Brodsky, M. (1996). Buena memoria. [Serie fotográfica]. Recuperado de <http://www.marcelobrodsky.com/intro.html>

For all other references, please consult the series named Cápsulas APA by the Luis Amigó Editorial.

Submitting the article

The articles must be submitted through Open Journal at <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/about/submissions#onlineSubmissions> as well as the registration process. The format should not be filled out in capital letters. Make sure that references are in APA style.

- ▶ It is important to verify the basic requirements:
- ▶ The margins must be 2.54 cm on all sides.
- ▶ Times New Roman, 12 pt.
- ▶ Double line spacing, justified.
- ▶ A 0.6 cm. indention in all paragraphs.
- ▶ Tables and figures should have a specific title and source, a line separating the cells of the tables is not necessary. In case of using a figure or table by other authors, include the appropriate credits and request their permission.
- ▶ Figures should be in high quality JPEG format: 1200 dpi for black and white images, 600 dpi in gray and 300 dpi for color.

- ▶ Extension: maximum 10,000 words, not including references
- ▶ Appropriate grammar and spelling must be used.
- ▶ Use italics for book titles, journals, newspapers, movies, TV shows, scale anchors and words in different languages.
- ▶ Avoid secondary citation and “citation of a citation”
- ▶ Use the *ampersand* (&) only for citation and references in *English*.
- ▶ The paper has not been published or sent to another journal (nor has it been used in letters or comments to the editor)
- ▶ Use OpenOffice, Microsoft Word, RTF or WordPerfect.
- ▶ Use **the two last names of the Hispanic authors**, if they use both names for their works.
- ▶ Include Web sites for references, if possible.
- ▶ Use appropriate citation, respecting intellectual rights.

If there is any problem with this process, please report it to: revista.csociales@funlam.edu.co

All articles are previously verified by the Editor and members of the Editorial Committee in order to verify the legibility, appropriate use of norms and quality of the article before sending it to peers.

Revision

If, after peer revision, an article is accepted for publication, it goes through normalization and copy editing. Authors will receive the copy-edited article for revision and approval or observations before going into design. Once the design process is over, authors will receive a pdf file of the article to check for any typographic mistakes. Modifications or inclusion of new material will not be permitted under any circumstances.

PLAGIARISM DETECTION POLITICS

Each article submitted to *The Colombian Social Sciences Journal* will be reviewed through *Turnitin* software to verify its originality, this is that hasn't published previously or that not preserve the author's intellectual rights. This review gives an originality percent and shows similar contents and web pages where they are. The Turnitin report is analyzed to verified that authors have used appropriate citation as well as to avoid plagiarism.

PUBLICATION ETHICS

Editorial Committee, searching transparency in processes, will care for confidentiality of the information that it is received and the journal's academic quality.

In order to avoid biases in the review process referees are asked to sign a statement establish whether they have conflict of interests refers to any type of financial, personal or professional matter that influences the objectivity of the information presented. The editor will guard the anonymity of the authors and referees during the evaluation process.

The Editor, Committees and referees will be free to voice their opinion regarding the viability to publish the article. Editorial decisions will be made known to authors in an appropriate way looking to provide mutual learning.

There reasons for rejecting papers are: plagiarism, fraud, invention or falsification of data of contents information or the author, published or unoriginal articles, papers published in other language, including authors or guests that did not contribute to the study or was not included in the author's note. In case of authorship disputes the editing and publishing process will be suspended until the situation has been resolved. Authors must respect national and international legislation on author intellectual rights and underage minors. Likewise, the manuscript must not hold any abusive, obscene, slanderous, offensive, fraudulent or illegal material.

Under no circumstances, will the journal's direction require the citation of The Colombian Social Science Journal nor will it publish articles with conflicts of interest.

If once published an article: 1) the author discovers mistakes that attempt to the quality or scientificity, he/she will may request its removal or correction. 2) If a third person detects the mistake, it is the obligation of the author to publish an immediate retraction and the public correction, immediately informing the databases hat host our journal.

In case of any anomaly during the editing process editing, production or publish, *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* follows the conduct code established by the *Committee on Publication Ethics* (COPE).

This is an open access Journal that does not have any fees for the editorial or publishing process. Universidad Católica Luis Amigó is responsible for all financial aspects of this editorial production.

The journal is distributed using an International Creative Commons Attribution-Non Commercial Share Alike License 4.0.

In case of any questions or complaints against our issue, please contact revista.csociales@funlam.edu.co . Any answers will be received five working days after the reception.

ÍNDICE ACUMULADO VOL. 8 (ENERO-DICIEMBRE, 2017)

VOL. 8 N° 1 (enero-junio)

Presentación

Presentation

Sonia Natalia Cogollo Ospina

Editorial

El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos

The social model of disability and its conception as a human rights issue

Agustina Palacios

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Consumo de sustancias psicoactivas antes y después del ingreso a prisión en 14 centros carcelarios de Colombia

Consumption of psychoactive substances before and after admission to prison in 14 prisons in Colombia

Richard Larrotta Castillo, Kelly Johana Rangel Noriega, Marianela Luzardo Briceño, Natalia Gómez Muñoz, Jesús Redondo Pacheco

25

Paisaje y diversidad cultural en una conurbación

Landscape and cultural diversity in a region

Genaro Aguirre Aguilar

46

Conflicto y memoria: trayectorias de vida como metodología para comprender el conflicto armado colombiano

Conflict and memory: Life stories as a methodology for understanding colombian armed conflict

Diego Andrés Escamilla Márquez, Lahdy Diana del Pilar Novoa Sanmiguel

66

Memorias, cotidianeidad y territorios: Malvinas en las escuelas secundarias argentinas

Memories, the everyday and territories: Malvinas in Argentinian Secondary Schools

Alejandro F. Gasel, Matthew C. Benwell

89

La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad

Family as mediator in the digital gap: Consequences in the authority

Carmen López-Sánchez, José A. García del Castillo Rodríguez

109

Influencia del neoliberalismo en el Trabajo Social chileno: discursos de profesionales y usuarios Neoliberalism influence in the Chilean social work: Professional and users' points of view <i>Luis Alberto Vivero-Arriagada</i>	126
Cierre de fronteras, libre comercio y migrantes: el área binacional de San Diego–Tijuana como resultado inesperado Closing frontiers, free trade and migration: The binational area of San Diego and Tijuana as an unexpected result <i>Ignacio García Marín</i>	150
El exilio como campo de estudios en ciencias sociales: análisis bibliométrico Exile as a field of study in Social Science: Bibliometric analysis <i>José Hernando Ávila-Toscano</i>	172
El movimiento político y social Marcha Patriótica: génesis, estructura y proyecto The political and social movement <i>Marcha Patriótica</i> : Genesis, structure and project <i>Edwin Cruz Rodríguez, Shameel Thahir Silva</i>	189

REPORTE DE CASO

Programa de prevención del suicidio, tratamiento de trastornos mentales y promoción de la salud mental para médicos residentes Program for suicidal prevention, mental disorder treatment, and mental health development for resident doctors <i>José Luis Jiménez-López, Jesús Arenas Osuna</i>	227
---	------------

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES

Políticas Editoriales

Manual para la presentación de los artículos

Política de detección de plagio

Ética de la publicación

VOL. 8 N° 2 (julio-diciembre)

Presentación

La afinidad entre lógica y ética

Sonia Natalia Cogollo-Ospina

Presentation

The affinity between logic and ethics

Sonia Natalia Cogollo-Ospina

Editorial

A propósito de la Responsabilidad Social Universitaria

Juan José Martí-Noguera, Isabel Cristina Puerta-Lopera, Piedad Rojas-Román

Editorial

About the Social Responsibility of Universities

Juan José Martí-Noguera, Isabel Cristina Puerta-Lopera, Piedad Rojas-Román

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La imagen de Gustavo Rojas Pinilla en la propaganda política durante la dictadura militar, Colombia 1953-1957

The image of Gustavo Rojas Pinilla in political propaganda during the military dictatorship, Colombia 1953-1957

Ana Lucía García-Villamarín

311

La desaparición de los 43 normalistas en México: una aproximación al análisis crítico del discurso en la prensa

The disappearance of 43 teacher-trainees in Mexico: An approach to critical discourse analysis in the press

Carolina Robledo-Silvestre, Eva Patricia Velásquez-Upegui

334

The disappearance of 43 teacher-trainees in Mexico: An approach to critical discourse analysis in the press

La desaparición de los 43 normalistas en México: una aproximación al análisis crítico del discurso en la prensa

Carolina Robledo-Silvestre, Eva Patricia Velásquez-Upegui

353

Niveles de empatía y ética profesional en candidatos a subespecialidad médica Levels of empathy and professional ethics in candidates to Medical Graduate School <i>José Luis Jiménez-López, Jesús Arenas-Osuna, Ulises Ángeles-Garay</i>	372
“Mujeres peligrosas”: Prácticas discursivas del Estado chileno en relación con la prostitución, el comercio sexual y el trabajo sexual “Dangerous women”: Discursive practices of the Chilean State in relation to prostitution, sex trade and sex work <i>Jacqueline Espinoza-Ibacache, Lupicinio Ñíguez-Rueda</i>	388
The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future La escuela en el medio rural español desde el paradigma de la nueva ruralidad. Evolución y retos para el futuro <i>Noelia Morales-Romo</i>	412
La competencia para aprender en programas de Educación de cuatro universidades colombianas The learning competence in teacher education programs in four Colombian universities <i>Lida Cruz Jerónimo-Arango, Concepción Yániz</i>	439
Impacto psicológico del ciberbullying en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio Cyberbullying psychological impact on university students: An exploratory study <i>Jesús Redondo, Marianela Luzardo-Briceño, Karol Lizeth García-Lizarazo, Cándido J. Inglés</i>	458
Voces en movimiento: Latinoamérica migrante dibujada por la música Moving voices: Latin America migration sketch out by the music <i>Laura Paniagua-Arguedas</i>	479
Arte y memoria: expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política Art and memory: Expressions of resistance and subjective transformations facing political violence <i>Juan David Villa-Gómez, Manuela Avendaño-Ramírez</i>	502

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES

Política de detección de plagio

Ética de la publicación

Índice acumulado Vol. 8 (2017)

La contribución debe enviarse únicamente mediante el OJS:

<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS>

revista.csociales@funlam.edu.co

Universidad Católica Luis Amigó

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Transversal 51A N° 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66

www.funlam.edu.co