

ISSN (EN LÍNEA): 2216-1201

REVISTA COLOMBIANA DE CIENCIAS SOCIALES

rev.colomb.cienc.soc. | Vol. 10 | N° 2 | pp. 273-572 | julio-diciembre | 2019 | Medellín-Colombia

Presentación

Sobre el poder, la autoridad y el sometimiento

About power, authority and subjection

Lina Marcela Cadavid Ramírez

Editorial

El conocimiento y los otros

Knowledge and the others

Andrés Alfredo Castrillón C.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

El discurso del otro en el dispositivo de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado

The discourse of the other in the psychosocial care device for victims of the armed conflict

Manuel Alejandro Moreno Camacho

Cubrimiento informativo sobre las dos primeras temporadas de la serie Narcos: la prensa española y estadounidense

Media coverage on the first two seasons of the tvseries Narcos: spanish and the american press

Danyela Barrera López, Alexis Arredondo Espinosa

Los trabajos de la Compañía de María y el misionero Pedro Kok en el Vaupés colombiano, 1914-1949

The work of Compañía de María and the missionary Pedro Kok at Vaupés colombiano, 1914-1949

Gabriel Cabrera Becerra

Configuración de la identidad en padres adolescentes: un estudio cualitativo

Identity configuration in adolescent parents: a qualitative study

León Darío Botero Botero, Juan Carlos Hernández Ospina, Jonathan Caicedo Montoya

Prácticas educativas familiares en contextos de vulnerabilidad social

Family educational practices in contexts of social vulnerability

Iván Darío Moreno Acero, Wilmer Andrés Sanabria Parrado, Inés Nocua Gaona, Eliana Lissed Guzmán León, Janeth Silva Martínez, Lewdy Yamile Caicedo Ramos

Prácticas de exclusión social: reflexões teórico-epistemológicas em torno de um campo de estudos

Social exclusion practices: theoretical and epistemological reflections on a camp of studies

Prácticas de exclusión social: reflexiones teórico-epistemológicas alrededor de un campo de estudios

Rafael Andres Patiño, Lina Faria

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN DERIVADOS DE INVESTIGACIÓN

Prácticas vitales y saberes bio: claves para pensar resistencias en lo educativo

Life practices and bio knowledge: keys to think resistances in the educational

María Eugenia Plata Santos

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

Técnicas para formar la intuición en la caja de herramientas adaptativa

Techniques to form intuition in the adaptive toolbox

Sergio David Gómez Vidales, Horacio Manrique Tisnés

Encuentros entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad

Encounters between the decolonial perspective and disabilities studies

Juan Andrés Pino Morán, María Victoria Tiseyra

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

Revista Colombiana de Ciencias Sociales
Vol. 10, N° 2, julio-diciembre, 2019

ISSN (En línea)
2216-1201

Rector
Pbro. Carlos Enrique Cardona Quiceno

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 Rodas

Traductores
Leslie Juliana Lopera Bedoya
Edison Castrillon Angel

Directora / Editora de la revista
Lina Marcela Cadavid Ramírez
ORCID: 0000-0002-4537-1564



Comité Editorial

Ph.D. Juan Zarco Colón. Universidad Autónoma de Madrid – España

Ph.D. Ricardo Francisco Allegri. Instituto de Investigaciones Neurológicas (FLENI) – Argentina.

ORCID 0000-0001-7166-1234

Ph. D. Nicolasa María Durán Palacio. Universidad Católica Luis Amigó. ORCID 0000-0001-5492-6931

Ph. D. María Eugenia Gómez López. Instituto Nacional de Perinatología – México. ORCID 0000-0002-9678-2806

Ph. D. Agustina Palacio. Universidad Nacional del Mar de la Plata – Argentina

Ph. D. Juan Carlos Restrepo Botero. Corporación Universitaria Lasallista – Colombia. ORCID 0000-0002-0879-1148

Comité Científico

Ph.D. Juan José Martí Noguera. Consultor e investigador independiente – España. ORCID 0000-0002-4449-8563

Ph.D. Rafael Andrés Patiño Orozco. Universidade Federaldo Sul da Bahia – Brasil

Ph.D. Patricio Cabello Cádiz. Universidad Complutense de Madrid – España. ORCID 0000-0001-9656-3147

Ph.D. Joaquín de Paúl Ochotorena. Universidad del País Vasco – España

Ph.D. Manuel Martí Vilar. Universidad de Valencia. ORCID 0000-0002-3305-2996

Ph.D. Néstor Daniel Roselli. Universidad Católica de Argentina

Mg. Heiner José Mercado Percia. Universidad Eafit – Colombia

Árbitros

Ph.D. Aloisio Ruscheinsky, Universidade do Vale do Rio dos Sinos –Brasil

ORCID 0000-0003-1297-0795

Ph.D. Susana Seidmann, Universidad de Belgrano/Universidad de Buenos Aires –Argentina

Dra. Sylvia Contreras Salinas, Universidad de Santiago de Chile –Chile

ORCID 0000-0003-2297-2399

Dr. Pedro Alejandro Fuenzalida Rodríguez, Universidad de Los Lagos –Chile

ORCID 0000-0002-5870-6255

Dra. Mónica Ramírez Pavelic, Universidad Arturo Prat –Chile

ORCID 0000-0003-2710-2982

Dra. María Cristina García Vesga, Universidad de Manizales –Colombia

Dra. Marisa Silvana Zazzetta, Universidade Federal de São Carlos –Brasil

Dra. Ana Lourdes Suárez, CONICET/Universidad Católica Argentina –Argentina

Mg. Barra Javier Alberto, Universidad Católica Argentina/Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales –Argentina

ORCID 0000-0001-9679-0964

Mg. Noelia Figueroa Burdiles, Universidad de Concepción –Chile

ORCID 0000-0001-7874-004X

Mg. Sandra Isabel Mejía Zapata, Universidad Católica Luis Amigó –Colombia

ORCID 0000-0002-6368-314X

Mg. Rodrigo Molina Gutiérrez, Universidad de Santiago de Chile –Chile

Dra. Mónica De Martino Bermúdez, Universidad de la República –Uruguay

Dr. Hernán Fair, CONICET/Universidad Nacional de Quilmes –Argentina

Dra. Romina Gabriela Galiussi, Universidad de Buenos Aires –Argentina

Dr. Ancízar Vargas León, Universidad Católica Luis Amigó –Colombia

Mg. Edwin Andrés Sepúlveda Cardona, Universidad Católica Luis Amigó –Colombia

Mg. Nelly A. León Gómez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador –Venezuela

ORCID 0000-0001-8500-1253

Dr. Juan Diego Betancur Arias, Universidad Católica Luis Amigó –Colombia

ORCID 0000-0003-3340-8670

Institución editora

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/user/register>

Solicitud de canje

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

Contacto editorial

Lina Marcela Cadavid Ramírez
Directora/Editora Revista Colombiana de Ciencias Sociales

Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51A # 67B-90
Medellín-Colombia
Teléfono: (574) 4607004

Correo electrónico

revista.csociales@amigo.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.

© 2019 Universidad Católica Luis Amigó



OPEN ACCESS

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/item.php?itemid=264>

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), Publindex (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 Criée 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.



ÍNDICE GENERAL

Presentación

Sobre el poder, la autoridad y el sometimiento

About power, authority and subjection

Lina Marcela Cadavid Ramírez

Editorial

El conocimiento y los otros

Knowledge and the others

Andrés Alfredo Castrillón C.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH ARTICLE

El discurso del otro en el dispositivo de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado

The discourse of the other in the psychosocial care device for victims of the armed conflict

295

Manuel Alejandro Moreno Camacho

Cubrimiento informativo sobre las dos primeras temporadas de la serie Narcos: la prensa española y estadounidense

Media coverage on the first two seasons of the tvseries Narcos: spanish and the american press

324

Danyela Barrera López, Alexis Arredondo Espinosa

Los trabajos de la Compañía de María y el misionero Pedro Kok en el vaupés colombiano, 1914-1949

The work of Compañía de María and the missionary Pedro Kok at Vaupés colombiano, 1914-1949

350

Gabriel Cabrera Becerra

Configuración de la identidad en padres adolescentes: un estudio cualitativo

Identity configuration in adolescent parents: a qualitative study

377

León Darío Botero Botero, Juan Carlos Hernández Ospina, Jonathan Caicedo Montoya

Prácticas educativas familiares en contextos de vulnerabilidad social

Family educational practices in contexts of social vulnerability

399

Iván Darío Moreno Acero, Wilmer Andrés Sanabria Parrado, Inés Nocua Gaona, Eliana Lissed Guzmán León, Janeth Silva

Martínez, Lewdy Yamile Caicedo Ramos

Práticas de exclusão social: reflexões teórico-epistemológicas em torno de um campo de estudos

Social exclusion practices: theoretical and epistemological reflections on a camp of studies

426

Prácticas de exclusión social: reflexiones teórico-epistemológicas alrededor de un campo de estudios

Rafael Andres Patiño, Lina Faria

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN DERIVADOS DE INVESTIGACIÓN

REFLECTION ARTICLES DERIVED RESEARCH

Prácticas vitales y saberes bio: claves para pensar resistencias en lo educativo

Life practices and bio knowledge: keys to think resistances in the educational

María Eugenia Plata Santos

446

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

REVIEW ARTICLE

Técnicas para formar la intuición en la caja de herramientas adaptativa

Techniques to form intuition in the adaptive toolbox

Sergio David Gómez Vidales, Horacio Manrique Tisnés

468

Encuentros entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad

Encounters between the decolonial perspective and disabilities studies

Juan Andrés Pino Morán, María Victoria Tiseyra

497



PRESENTACIÓN

SOBRE EL PODER, LA AUTORIDAD Y EL SOMETIMIENTO

Forma de citar este artículo en APA:

Cadavid Ramírez, L. M. (julio-diciembre, 2019). Sobre el poder, la autoridad y la sumisión [Presentación]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), pp. 279-282. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.3311>

El poder produce sujetos, sería una manera de enunciar una de las tesis foucaultianas que abren un horizonte crítico más allá del esquema de la soberanía, el cual Judith Butler describe de forma precisa cuando afirma “estamos acostumbrados a concebir el poder como algo que ejerce presión sobre el sujeto desde fuera, algo que subordina, coloca por debajo y relega a un orden inferior” (2010, p. 12). La representación del poder como fuerza externa que se impone, como represión por parte de un grupo, un individuo o el Estado, se desplaza, en la analítica foucaultiana, hacia una teoría de la sujeción, en el doble sentido de este término, como sometimiento y como subjetivación (Álvarez, 2015; Butler, 2010). Así, el problema central para Foucault no sería el origen, naturaleza o legitimación del poder sino su ejercicio sobre otros, la pregunta precisa que se plantea Foucault al respecto es, justamente, “¿qué ocurre cuando los individuos ejercen, como se dice, su poder sobre otros?” (Álvarez, 2015, p. 329). Para Foucault la respuesta a esta cuestión no es evidente ni inmediata, pues la aparición en el siglo XVI del Estado en Occidente (Álvarez, 2015) se configuró como causa de la extendida concepción del poder investido para someter. Ahora bien, lejos está el filósofo francés de desconocer la importancia de estos análisis, no obstante, su reflexión apunta hacia la constitución del sujeto como quien ejerce y sobre el que se ejerce el poder y, por tanto, de las estrategias que se usan para ello. En una entrevista concedida a P. Boncennes en 1978, Foucault afirma lo siguiente:

No creo que esta pregunta «¿quién ejerce el poder?» pueda responderse a menos que otra pregunta «¿cómo ocurre?» se responda al mismo tiempo. Por supuesto, tenemos que mostrar quienes son los responsables, sabemos que tenemos que recurrir, digamos, a diputados, ministros, destacados secretarios privados, etc. Pero esta no es la cuestión importante, pues sabemos perfectamente bien que incluso si llegásemos a designar exactamente a toda esa gente, a todos esos «decision-makers», todavía no sabríamos realmente por qué y cómo se toma la decisión, cómo llega a ser aceptada por todos, y cómo es que perjudica a una particular categorías de personas, etc. (Álvarez, 2015, p. 92).

Forma interesante de plantear la cuestión, toda vez que es común preguntarnos quién ejerce el poder e incluso si quien se lo adjudica efectivamente lo ejerce o si no estará él sometido a otro cuyo poder esté instituido con más contundencia, fuerza o legitimidad. Las tesis foucaultianas sobre el poder se basan, en parte, en una constatación particular: los seres humanos se constituyen, inevitablemente, en medio de un entramado complejo de disciplinamiento y formas de

adiestramiento, que de una u otra forma se ha potenciado por la creación de espacios de confinamiento en fechas más o menos recientes en la historia de Occidente, pues según Foucault, el disciplinamiento de las sociedades se evidencia de manera más sistemática desde el siglo XVIII. Ahora bien, su examen sobre formas de adiestramiento le remitió al análisis de las relaciones de poder más que a una explicación del *poder* como fundamento o esencia, de ahí que la pregunta que se plantea el autor francés de ¿qué ocurre cuando los individuos ejercen su poder sobre otros? se revele como sentido que apunta, justamente, a la comprensión del poder en su dimensión de acto. No pierde pues valor la reflexión sobre el poder cuando se le considera como renuncia a la libertad en la que se trasfiere a un delegado un derecho por medio del consentimiento, por ejemplo; más bien se abre un campo teórico-práctico que concibe relaciones entre sujetos que actúan, y no solo entre polos de actividad y pasividad, violencia y resistencia. Específicamente para Foucault, las relaciones de poder operan “sobre el campo de posibilidad en donde viene a inscribirse el comportamiento de sujetos actuantes; incita, induce, facilita o hace más difícil, amplía o limita, vuelve más o menos probable; en el extremo, obliga o impide absolutamente” (Álvarez, 2015, p. 334). De este modo, en Foucault, el poder en sus relaciones habrá de pensarse desde el ámbito de lo que él llama *gobierno*, en el sentido de la conducción de otros, y no solo en el de la lucha, la violencia o su renuncia voluntaria.

La pregunta ¿qué ocurre cuando los individuos ejercen su poder sobre otros?, gatilla una reflexión sobre las relaciones de poder que tejemos diariamente, ya que el gobierno de los otros no sería exclusivo, en Foucault, de las que podrían considerarse élites de poder, ya que en últimas, las formas de adiestramiento se reproducen en las instituciones con el tiempo y la permanencia en ellas, seguramente sin distingo de jerarquía entre los individuos. Este aspecto del poder que describe Foucault posibilita, también, una meditación de carácter ético sobre esas relaciones, en un orden más amplio que el que atañe solo al gobernante de turno con aquellos que se hayan o se sienten subordinados a él. Me refiero aquí a una reflexión ética en el sentido de que esa producción de subjetividad, de la que habla Foucault, vendría a comprometer a cada individuo en escenarios en los que suponemos no se está ejerciendo el poder o creemos que solo se está poniendo en marcha el código o reglamento de una institución; en ambos casos nos engaña la idea, tomada unilateralmente, de poder solo como soberanía. Así, esa producción de subjetividad tendría su lugar en el ámbito de las relaciones individuales, en el cara-cara con los otros y nos recordaría que las relaciones se ejercen de manera bilateral. La noción *gadameriana* de autoridad es un buen ejemplo de ello, específicamente cuando el filósofo alemán reflexiona sobre esta “en la experiencia práctica de la vida” (Gadamer, 2002, p. 61), análisis en el que Gadamer deja entrever cómo corren paralelas la prescripción que delimita la fantasía, propia de un mundo socialmente institucionalizado (podría decirse con Foucault dispuesto, en parte, a partir de la modernidad, por el confinamiento) y la prevalencia de ciertos modelos “que dejan su impronta en nosotros” (Gadamer, 2002, p. 62) por su capacidad de rebasar nuestro propio discurso y dejarnos abierto

un campo de nuevas posibilidades. Según Gadamer, este último sentido de la autoridad revela su carácter productivo -término este que habrá de entenderse en el sentido de aquello que moviliza, pone en tensión, intensifica (Jullien, 2009)- toda vez que la autoridad se aleja del autoritarismo, el cual gusta de apelar a la fórmula: *“hay que hacer algo de determinado modo porque siempre se ha hecho así, es necesario acomodarse a ese modo inveterado de hacer las cosas”*, como si ese *hacer* no conociera historia alguna, solo la visión urgente del presente de quien por tal fórmula se orienta. La autoridad, en sentido gadameriano, parece ser tal porque estimula la fantasía, pues en vez de imponerse se otorga. De autoridad se reviste a alguien, es decir, esta no sería el producto de una relación de obediencia sino de una acción de reconocimiento; de ese modo, quien no logra establecer esa relación de autoridad tendrá que recurrir a diversas estrategias de imposición -sutiles, simbólicas, materiales- que parezcan otorgarle aquello de lo que carece.


Con Gadamer la autoridad está ligada al saber ya que, según el filósofo alemán, difícilmente se le otorga autoridad a lo que nos parece irracional, o en un tono más moderado, injustificado; de esta manera, quien está autorizado (Gadamer, 2001) no necesita apelar a su propia autoridad para que le sea reconocida; con respecto a esto Gadamer señala: “esto se pone de manifiesto en el hecho de que, por diversas razones, no se puede decir, en realidad, cómo se adquiere la autoridad” (2001, p. 135) aunque sí sea manifiesto, por el contrario, el deseo de ejercer poder de manera autoritaria, digamos sin ninguna autorización. Esta cuestión es visible en instituciones que por sus reglamentos o formas de estar constituidas no recurren regularmente a estrategias participativas de soberanía, lo que de alguna manera se traduce en maneras de gobierno sobre los individuos y entre ellos, que van en detrimento de la mayoría, y así en esa singular producción de subjetividades, los sujetos reproducen esas formas de participación privilegiada en regímenes en los que dan por sentado lo que no ha sido reconocido sino tan solo impuesto. En este sentido, la reflexión foucaultiana sobre las relaciones de poder ayuda a contrarrestar la idea de que el sujeto está “apasionadamente apegado a su propia subordinación” (Butler, 2010, p. 17), enunciada por sujetos producidos que aún se ven a sí mismos como enteramente constituidos desde su origen, y en su presente se consideran asegurados en una autoridad que en realidad no poseen -si seguimos en esto la noción gadameriana-. Ahora bien, es claro que como individuos pertenecientes a instituciones que aportan a la formación y la educación desde ámbitos diversos tenemos como tarea sopesar la relación autoridad-saber, toda vez que las relaciones que establecen los sistemas actuales de conocimiento producen subjetividades singulares, modeladas y adiestradas, en la que emergen sujetos que peligrosamente toman por autoridad del saber lo que se vale de estrategias muy acotadas y precisas, y toman dichas estrategias, a su vez, como las únicas formas legítimas de que se les otorgue autoridad. En torno a esto resulta imprescindible la reflexión que aportan las ciencias humanas, sea que sus prácticas, discursos o productos científicos tengan en

cuenta o no este norte para reflexionar sobre el poder o sobre sus relaciones. No obstante, resulta productivo (en el sentido que da Jullien al término) no olvidar este horizonte de la producción histórica de la subjetividad como una manera de detenerse y pensar nuestro compromiso en las acciones que ejercemos sobre otros.

Lina Marcela Cadavid Ramírez PhD (c)

Director/Editor

Colombian Journal of Social Sciences

 <http://orcid.org/0000-0002-4537-1564>

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (Ed.). (2015). *Michel Foucault. La ética del pensamiento para una crítica de lo que somos*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Gadamer, H-G. (2001). *El estado oculto de la salud*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gadamer, H-G. (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid, España: Trotta.
- Jullien, F. (2009). *La sombra en el cuadro. Del mal o de lo negativo*. Madrid, España: Arena.



PRESENTATION

ABOUT POWER, AUTHORITY AND SUBJECTION

Power produces subjects, it would be a way to enunciate one of the Foucauldian theses that open a critical horizon beyond the scheme of sovereignty, which Judith Butler accurately describes when she says “we are accustomed to conceive power as something that exerts pressure on the subject from the outside, something that subordinates, underrates and relegates to a lower order” (2010, p.12). The representation of power as an external force that imposes itself, as repression on the part of a group, an individual or the State, moves, in the Foucauldian analytic, towards a theory of subjection, in the double sense of this term, as submission and as subjectivation (Álvarez, 2015, Butler, 2010). Thus, the central problem for Foucault would not be the origin, nature or legitimation of power but its exercise on others, the particular question posed by Foucault is, precisely, “what happens when individuals exercise, as they say, their power over others?” (Álvarez, 2015, p. 329). For Foucault the answer to this question is not evident nor immediate, because the appearance in the sixteenth century of the State in the Western world (Álvarez, 2015) was configured as a cause of the widespread conception of power invested to subdue. Now, distant is the French philosopher of ignoring the importance of these analyzes, nonetheless, his reflection points to the constitution of the subject as who exercises and on which power is exercised and, therefore, the strategies used to it. In an interview with P. Boncennes in 1978, Foucault states the following

I do not think that this question “who exerts power?” can be answered unless the question “how does it happen?” is answered at the same time. Of course, we have to show who the responsible ones are, we know that we have to resort to, let's say, deputies, ministers, prominent private secretaries, etc. But this is not the important issue, because we know perfectly well that even if we were to designate exactly all those people, all those decision-makers, we still would not really know why and how the decision is made, how it becomes accepted by all, and how it harms a particular category of people, etc. (Álvarez, 2015, p. 92).

This is an interesting way to state the issue, since it is common to ask who exercises power, furthermore if who assumes power actually exercises it or if he, himself, is not subdue to another whose power is instituted with more severity, force or legitimacy. The Foucauldian theses on power are based, in part, on a particular observation: human beings are inevitably constituted in the midst of a complex framework of discipline and forms of training, which in one way or another has been enhanced by the creation of spaces of confinement in more or less recent dates in the history of the Western world, since according to Foucault, the disciplining of societies is more systematically evidenced since the eighteenth century. However, his examination of forms of training led him to the analysis of power relations rather than to an explanation of power as a foundation or essence, hence the question posed by the French author of *what happens when*

individuals exert their power over others? is revealed as a sense that points, precisely, to the understanding of power in its act dimension. The reflection on power does not lose its value when it is considered as a renunciation of freedom in which a right is transferred to a delegate by means of consent, for example, rather a theoretical-practical field is opened that conceives relationships between subjects that act, and not only between poles of activity and passivity, violence and resistance. Specifically for Foucault, power relations operate “on the field of possibility where the behavior of acting subjects comes to be inscribed; incites, induces, facilitates or makes more difficult, expands or limits, becomes more or less probable; in the extreme, it absolutely obliges or prevents” (Álvarez, 2015, p.334). In this regards, in Foucault, the power in its relations will have to be thought from the scope of what he calls government, in the sense of the leadership of others, and not only in the struggle, violence or voluntary resignation.

The question, *what happens when individuals exert their power over others?*, triggers a reflection on the relations of power that we intertwine daily, since, in Foucault, the governing of others would not be exclusive of those that could be considered power elites, due to the forms of indoctrinating are over time reproduced in institutions and remain there, surely without distinction of hierarchy among individuals. This aspect of the power described by Foucault allows, also, an ethical pondering on these relationships, in a wider order than the one that concerns only to the current ruler, with those who have or feel subordinated to him. Here I refer to an ethical reflection in the sense that this production of subjectivity, addressed by Foucault, would involve each individual in scenarios in which we assume that power is not being exercised or that we believe the code or regulation of an institution is only being applied, in both cases we are deceived by the idea, taken unilaterally, of power considered only as sovereignty. Thus, this production of subjectivity would have its place in the sphere of individual relationships, in the face-to-face interaction with others and it would remind us that relations are carried out bilaterally. The Gadamerian notion of authority is a good example of this, specifically when the German philosopher reflects on this matter “in the practical experience of life” (Gadamer, 2002, p. 61). In his analysis Gadamer implies how the prescription that delimits fantasy, typical of a socially institutionalized world, and the prevalence of certain models “that leave their print on us” (Gadamer, 2002, p. 62) for their ability to go beyond our own discourse and leave open a field of new possibilities for us, operate in parallel. According to Gadamer, this last sense of authority reveals its productive character -concept that should be understood as that that mobilizes, puts into tension, intensifies (Jullien, 2009)—whenever authority distances from authoritarianism, which appeals to the formula: “*something must be done in a certain way because it has always been done like that, it is necessary to adjust to the inveterate way of doing things*”, as if that way of doing things disregarded any history, only the pressing vision of the present of whom by such formula is oriented prevails. Authority, from a Gadamerian perspective, seems to be as such because it stimulates fantasy, because instead of being imposed, it is granted. Somebody is summoned up with autho-


rity, that is, authority would not be the product of a relationship of obedience but of an act of acknowledgment. This way, who fails at creating this relationship of authority will have to appeal to different imposition strategies -subtle, symbolic, tangible- that seem to bestow what he lacks.

For Gadamer, authority is linked to knowledge since, according to the German philosopher, it is difficult to grant authority to what seems irrational, or in more measured words, unwarranted; meaning, who is authorized (Gadamer, 2001) does not need to resort to his own authority to be recognized as such; in this regards, Gadamer points out: "this is evident in the sense that, for various reasons, it cannot be actually stated, how authority is acquired" (2001, p.135); on the contrary, the desire to exercise power in an authoritarian manner without any approval is unmistakable. This matter is evident in institutions that, by their regulations or forms of constitution, do not regularly consider participatory strategies of sovereignty, which up to certain point is understood as a way of ruling over and among individuals that foster the detriment of the majority, and thus in this singular production of subjectivities, the subjects reproduce those forms of privileged participation in regimes in which what has not been recognized but only imposed is taken for granted. In this sense, Foucauldian reflection on relations of power helps counteract the idea that the subject is "passionately attached to his own subordination" (Butler, 2010, p.17), enunciated by produced subjects who still see themselves as if they were entirely constituted from their origin, and in their present they consider they entitle an authority that they do not really possess – again the Gadamerian perspective. Now, it is clear that as individuals belonging to institutions that contribute to the education field from different spheres, we have the task of considering the relationship authority-knowledge, since the relationships established by current knowledge systems produce singular, modeled and trained subjectivities, from which subjects who dangerously take knowledge by authority emerge, which means fostering the use of very limited and precise strategies as the only legitimate ways of obtaining their authority. In this matter, the reflection provided by the human sciences is essential, whether their practices, discourses or scientific products take -or not- into account this path to reflect on power or its relationships. However, it is productive (considering the sense that Jullien gives to the concept) to not dismiss this perspective of the historical production of subjectivity as a way to stop and think about our commitment in the actions we exert over others.

Lina Marcela Cadavid Ramírez PhD (c)

Director/Editor

Colombian Journal of Social Sciences

 <http://orcid.org/0000-0002-4537-1564>

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (Ed.). (2015). *Michel Foucault. La ética del pensamiento para una crítica de lo que somos*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Gadamer, H-G. (2001). *El estado oculto de la salud*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gadamer, H-G. (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid, España: Trotta.
- Jullien, F. (2009). *La sombra en el cuadro. Del mal o de lo negativo*. Madrid, España: Arena.



EDITORIAL

EL CONOCIMIENTO Y LOS OTROS

Andrés Alfredo Castrillón C.*

Universidad Católica Luis Amigó

Recibido: 30 de mayo de 2018–Aceptado: 8 de junio de 2018–Publicado: 1 de junio de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Castrillón, A. A. (julio-diciembre, 2019). El conocimiento y los otros [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2). pp. 287-290.
DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.3312>

Hay una tendencia actual a reconocer lo diverso o, por lo menos, hay una directriz en este sentido que debería dar como resultado el respeto al otro (aunque no siempre sea así). Reconocimiento de diferentes culturas, sociedades, opciones políticas, sexuales, de género o religiosas. En este último ámbito, se han realizado varios encuentros ecuménicos, es decir, entre las diferentes confesiones cristianas y de diálogos interreligiosos cuya finalidad se centra en la unificación del cristianismo, el primero, y la aceptación y deferencia de las creencias y las religiones de los otros, el segundo. Asimismo, se promueve la no violencia contra las comunidades que buscan las igualdades civiles y de derechos en cuestiones de género, por ejemplo, o en el caso de la orientación sexual de los individuos (ante lo que la Unesco presenta informes en ambas materias). Diversidad a partir de la cual los estudios sociales indagan y proponen análisis de patrones de comportamiento vinculados al actual periodo y su correlación con la necesidad de responder a los cuantiosos interrogantes, los cambios vertiginosos y los problemas que surgen. Pese a grupos sociales o, incluso, Estados con tendencias conservadoras aferrados a *un* tipo de identidad religiosa y cultural, en la academia y en el ámbito de la investigación hay una propensión hacia las relaciones interculturales y al estudio de los fenómenos sociales con base en el respeto a las tradiciones del otro y de su comprensión del mundo (la Latinamerikainstitutet de la Stockolms Universitet, el Lateinamerika Institut de la Frei Universität Berlin o el David Rockefeller Center for Latin American Studies de la Harvard University, son algunas de las universidades que tienen institutos o centros de estudios latinoamericanos que pretenden favorecer los estudios interculturales). La antropología, la sociología, la etnografía o la psicología comparten esta consideración, que se acentúa en el discurso científico a partir de cifras, análisis y resultados de orden local o global. No obstante, las relaciones entre

* Magíster en literatura colombiana de la Universidad de Antioquia. Docente del programa de Filosofía de la Universidad Católica Luis Amigó. Perteneció al grupo de investigación Filosofía y Teología Crítica de la Universidad Católica Luis Amigó y al Grupo de Estudios Literarios de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Contacto: andres.castrillonca@amigo.edu.co; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5136-9997>

diversas culturas y sociedades se remontan a lo largo de la historia, por lo general, basadas en el trato comercial y, en muchas ocasiones, en la interacción entre conquistadores y conquistados, como sucedió entre Europa y sus colonias amerindias y africanas. En estas relaciones se consigna la visión que hay de los otros, sus costumbres, vestuarios, comidas, usos, siempre bajo el trasluz de un discurso de aprobación o reprobación que se convierte en hegemónico.

De cierta manera y en atención a los cambios socio históricos, las ciencias sociales han pasado paulatinamente de basarse en un punto cero desde el cual juzgar su objeto de estudio, medirlo y calcularlo, proceder heredado de los siglos XVII y XVIII a una interacción que propende por ser menos dominante entre observador (investigador) y lo observado (objeto de estudio). Sin embargo, permanece la tendencia a calificar o descalificar a partir de discursos que no dejan de ser hegemónicos. Por ejemplo, en el siglo XVI toda la información suministrada sobre los territorios ‘descubiertos’ en el Nuevo Mundo y la posibilidad de entablar allí tratos comerciales, de aculturación, evangelización y dominación política, promovió una conquista generalizada de los territorios descubiertos; aunque en los siglos XVII y XVIII los naturalistas franceses e ingleses desatendieron la veracidad de los relatos de los españoles del periodo anterior, porque los consideraban producto de la imaginación y la ignorancia, se incrementó una visión de superioridad en el discurso científico y, con ello del europeo en general. Los científicos de aquel tiempo, a partir de la observación directa, recolección de datos o simplemente gracias a la lectura de los informes de viajeros, entre los que estaban los filósofos, sostenían postulados indubitables de la debilidad de los hombres del Nuevo Mundo, así como de la inmadurez de sus animales, la fauna y de toda la geografía (Cañizares Esguerra, 2007; Buck-Morss, 2013). Este tipo de discursos científicos validó a su vez el discurso colonial y la dominación cultural que perduró hasta el siglo XX, y de la que hubo rezagos después de mediados del siglo de la pervivencia en la década de los años sesenta de la idea de superioridad racial y epistémica, entre ellos el del antropólogo norteamericano Carleton Coon y sus afirmaciones de que la mezcla de las razas puede perturbar la genética y el equilibrio de un grupo social. Los estudios sociales han revisado esta visión con base en la *colonialidad* del saber (Mignolo, 2013; Quijano, 2007; Sousa Santos, 2016) y han propuesto elementos *decoloniales* y de ruptura epistemológica para releer y contrarrestar la continuación de esta tradición.

Cuando en la actualidad, más allá de la medida populista que implica, dirigentes de Estado (como el reciente caso de México) proponen una revisión de la historia para reconocer desaciertos anteriores y avanzar en la consolidación de diálogos entre naciones, están apelando a una relectura histórica y a estudios sociales y culturales acorde con la crítica a la vigencia de discursos dominantes. Los estudios poscoloniales son un ejemplo, que antecede al actual intercambio de opiniones entre México, España y el Vaticano, en torno a un desarrollo epistemológico que había imperado tradicionalmente.

El interés por el conocimiento, actividad inseparable de las demás labores del hombre, comprende las transformaciones sociales de los diversos grupos poblacionales adheridos en mayor o menor medida a los cambios de nueva tecnología y nuevos enfoques de investigación y de relacionamiento social. En el caso de los mencionados estudios poscoloniales, no se trata, sin embargo, de cambiar unos modelos por otros como en una dialéctica en la que un esquema de estudios sociales surja como el vencedor y se instaure como el nuevo modelo o se convierta en una imposición de canon nuevo en el que los favorecidos sean los anteriores marginados. En estas propuestas, cabe esperar una construcción no unilateral del conocimiento, que cuida de no caer en una posición de relativismo en el que toda opinión vale y el conocimiento social se convierta en vertedero de suposiciones.

El reconocido etnógrafo y antropólogo Wade Davis dice, a propósito de diferentes culturas, “ellos nos enseñan que existen otras opciones, otras posibilidades, otras maneras de pensar y de interactuar con el planeta” (2017, p. 13). De este modo, la responsabilidad de las ciencias sociales no se agota solo en recolectar datos verídicos, en acatar con fidelidad el modelo cuantitativo o cualitativo y presentar un análisis con resultados imparciales, también ha de pensar su actividad en consonancia con lo que estudia, en el que se encuentra su contexto inmediato, evitando que su discurso, validado por el estatus de científico, opaque al otro u otros. Pues:

Más de seiscientos idiomas cuentan actualmente con menos de un centenar de hablantes. Y alrededor de 3.500 sobreviven tan solo en la voz de una quinta parte del 1% de la población mundial. Los diez idiomas predominantes, por el contrario, se siguen expandiendo y, en su conjunto, representan ahora a las lenguas maternas de la mitad de la humanidad. El 80% de la población mundial se comunica con los 83 idiomas más predominantes. ¿Pero y qué de la poesía, las canciones y el conocimiento codificados en las otras voces, aquellas culturas que son los guardianes y custodios del 98.8% de la diversidad lingüística del globo? (Davis, 2017, p. 15).

En este sentido también se ha movilizado una parte del pensamiento filosófico coetáneo en su apelar por un diálogo intercultural no dominante en el que se incluyan las voces poco escuchadas y se les da cabida para interactuar (Fornet-Betancourt, 2009). Estas tendencias de corte periférico, que surgen como resultado de cambios sociales, bien pueden tener un reconocimiento y aceptación más amplia en los modelos epistemológicos coetáneos y en la consolidación de un estudio multidisciplinar y multicultural.

REFERENCIAS

- Buck-Morss, S. (2013). *Hegel, Haití y la historia universal*. México: FCE.
- Cañizares Esguerra, J. (2007). *Cómo escribir la historia del Nuevo Mundo*. México: FCE.
- Davis, W. (2017). *Los guardianes de la sabiduría ancestral. Su importancia en el mundo moderno*. Colombia: Sílabas.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Mujer y filosofía en el pensamiento iberoamericano. Momentos de una relación difícil*. España: Anthropos.
- Mignolo, W. (2013). *Historias locales/diseños globales*. Madrid: Akal.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores, UC, PUJ.
- Sousa Santos, B. (2016). *Epistemologías del sur*. Madrid, España: Akal.



EDITORIAL

KNOWLEDGEMENT AND *THE OTHERS*

There is current tendency to acknowledge diversity, or at least there is a demand in that direction that should lead to respect for the other (even if it is not always the case). Awareness of different cultures, societies, sexual orientation, gender preferences, and political and religious affiliations. In relation to the latter, different ecumenical councils have been held; that is, among the different Christian denominations and interfaith dialogues, whose main purpose is the unification of all Christians, along with the acknowledgement and deference of the faith and religions of others. Likewise, the use of nonviolence resistance is promoted against those communities who strive for civil and political rights in matters of gender, for example, or sexual orientation of individuals (both for which UNESCO submits reports). Diversity upon which social studies investigate and propose analysis of behavioral patterns linked to current times and its correlation with the need for responding to the vast unanswered question, the dramatic changes and the issues that emerge. Despite social groups or even States with conservative tendencies that hold tightly onto a type of religious and cultural identity, in the academic and research field there is a tendency towards intercultural relations and the study of social phenomena based on the respect for the other's traditions and their understanding of the world (the Latinamerika institutet of the Stockolms Universitet, the Lateinamerika Institut of the Frei Universität Berlin or the David Rockefeller Center for Latin American Studies of the Harvad University are some of the universities that have institutes or centers of Latin American studies that intend to favor intercultural studies). Anthropology, sociology, ethnography or psychology share this consideration, which is accentuated in scientific discourse based on numbers, analysis and results of local or global order. However, relations between different cultures and societies go back throughout history, usually based on commercial treatment and, in many cases, on the interaction between conquerors and conquered, as it happened in the case of Europe and its Amerindian and African colonies. In these relationships the existing vision of the others, their customs, costumes, meals and uses is recorded, always under the light of a discourse of approval or disapproval that becomes hegemonic.

In a certain way, in attention to the socio-historical changes, the social sciences have gradually gone from being based on a zero point from which to judge their object of study, measure and calculate it, process that was inherited from the seventeenth and eighteenth centuries, towards an interaction that tends to be less dominant between the observer (researcher) and the observed (object of study). Nevertheless, the tendency to qualify or disqualify from hegemonic discourses remains. For example, in the sixteenth century all the information provided about the 'discovered' territories in the New World and the possibility of engaging in commercial transactions,

acculturation, evangelization and political domination, promoted a generalized conquest of the discovered territories; and although in the seventeenth and eighteenth centuries the French and English naturalists disregarded the truthfulness of the stories of the Spaniards of the previous period, because they considered them a product of imagination and ignorance, the conception of superiority in scientific discourse was increased and, with that, an image of superiority of the European in general. The scientists at that time held indubitable postulates of the weakness of the men of the New World, as well as of the immaturity of its animals, fauna and all geography (Cañizares Esguerra (2007), Buck-Morss (2013) based on direct observation, data collection or simply by reading the reports of travelers, including the philosophical ones. This type of scientific discourse validated their colonial discourse and cultural domination that continued up to the 20th century, there were still remainders of the persistence of the idea of racial and epistemic superiority after the first half of the century in the sixties decade. Among the discourses, the one of the North American anthropologist Carleton Coon, who declared that the blending of the races could disrupt the genetics and balance of a social group. Social studies have revised this vision based on the postulates about coloniality based on Mignolo (2013), Quijano (2007), Sousa Santos (2016) and have proposed decolonial elements and epistemological breaches to reread and counteract the perpetuation of this tradition.

Nowadays, when state leaders (such as in the recent case of Mexico) propose a review of history to recognize previous mistakes and advance in the consolidation of dialogues between nations, they appeal to a rereading of historical, social and cultural studies in accordance with the criticism of current dominant discourses. Postcolonial studies are an example, which precedes the current exchange of opinions between Mexico, Spain and the Vatican, around an epistemological development that had traditionally prevailed.

The interest in knowledge, an activity that cannot be separated from other tasks of men, comprises the social transformations of different population groups belonging to a greater or lesser extent to changes in new technology and new approaches to research and social relations. In the case of the aforementioned postcolonial studies, nonetheless, it is not a matter of changing some models for others as in a dialectic in which a social studies scheme emerges as the victor and is established as the new model or sets up as the new imposed model imposition in which the favored ones are the formerly marginalized. In these proposals, we can expect a non-unilateral construction of knowledge, which cares for not falling into a position of relativism in which all opinion is valid and social knowledge becomes a dumping ground for assumptions.

Renowned ethnographer and anthropologist Wade Davis says, in regard to different cultures states, “they teach us that there are other options, other possibilities, other ways of thinking and interacting with the planet” (2017, p.13). Thus, the responsibility of social sciences is not limited to collecting factual data, accepting the quantitative or qualitative model accurately, and presen-

ting an analysis with unbiased results, they must also think about their activity in accordance with what they study, finding the immediate context, and avoiding that their speech, validated by the status of scientist, opaque others. Since:

More than six hundred languages currently have less than a hundred speakers. And around 3,500 survive only in the voice of a fifth of 1% of the world's population. The ten predominant languages, on the contrary, continue to expand and, as a whole, now represent the mother tongues of half of humanity. 80% of the world population communicates with the 83 most predominant languages. But, what about poetry, songs and knowledge encoded in the other voices, those cultures that are the guardians and custodians of 98.8% of the linguistic diversity of the globe? "(Davis, 2017, p.15).

In this sense, a part of the contemporary philosophical thought has also been mobilized in its intention for resorting to a non-dominant intercultural dialogue in which the little-heard voices are included and they are given a space to interact (Fornet-Betancourt, 2009). These tendencies of peripheral cut that arise as a result of social changes, may well have a wider recognition and acceptance in contemporary epistemological models and in the consolidation of a multidisciplinary and multicultural study.

REFERENCES

- Buck-Morss, S. (2013). *Hegel, Haití y la historia universal*. México: FCE.
- Cañizares Esguerra, J. (2007). *Cómo escribir la historia del Nuevo Mundo*. México: FCE.
- Davis, W. (2017). *Los guardianes de la sabiduría ancestral. Su importancia en el mundo moderno*. Colombia: Sílabas.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Mujer y filosofía en el pensamiento iberoamericano. Momentos de una relación difícil*. España: Anthropos.
- Mignolo, W. (2013). *Historias locales/diseños globales*. Madrid: Akal.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores, UC, PUJ.
- Sousa Santos, B. (2016). *Epistemologías del sur*. Madrid, España: Akal.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH ARTICLE



EL DISCURSO DEL OTRO EN EL DISPOSITIVO DE ATENCIÓN PSICOSOCIAL A VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO¹

THE DISCOURSE OF THE OTHER IN THE PSYCHOSOCIAL CARE DEVICE FOR VICTIMS OF THE ARMED CONFLICT

Manuel Alejandro Moreno Camacho*

Universidad del Valle

Recibido: 14 de mayo de 2018–Aceptado: 5 de abril de 2019–Publicado: 1 de julio de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Moreno Camacho, M. A. (julio-diciembre, 2019). El discurso del Otro en el dispositivo de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), pp. 295-323. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2800>

Resumen

Este trabajo se propone caracterizar la dimensión prescriptiva de la estrategia de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. Está orientado teórica y metodológicamente por la perspectiva de los estudios de la *gubernamentalidad* en articulación con los principios del análisis *lacaniano* del discurso. Los resultados apuntan a la identificación de ideales sobre la reparación integral a las víctimas, y al análisis de los mensajes explícitos e implícitos que permiten situar la demanda del *Otro* institucional. Esto permite concluir que la reparación integral a las víctimas del conflicto armado en Colombia se inscribe en la lógica actual de gestión de la cuestión social, como una política de cuidado que tiene el carácter de respuesta oficial del Estado para saldar una deuda con la población. En este contexto, los profesionales de primera línea son portadores del mensaje que el Estado dirige a los destinatarios del programa y son convocados a actuar como expertos en la recuperación de los daños psicosociales causados por la violencia sociopolítica, con el propósito de alcanzar el ideal de rehabilitación.

¹ Este artículo es producto de la investigación "Posiciones profesionales en procesos de atención psicosocial a familias víctimas de violencia sociopolítica", realizada en el grupo de Investigación Estudios en Familia y Sociedad de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. La investigación fue financiada por la Universidad del Valle, a través de presentación interna en el periodo agosto 2017 – febrero 2019. También se articula a la tesis doctoral del autor: La intervención social y el gobierno de la población. Análisis del dispositivo de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado, realizada en el Doctorado en Psicología de la Universidad del Valle, director: Ph.D. Nelson Molina Valencia, con el apoyo de la Beca Doctorado Nacional de Colciencias.

* Magíster en sociología, Universidad del Valle. Profesor de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. Perteneció al grupo de investigación Estudios de Familia y Sociedad. Contacto: moreno.manuel@correounivalle.edu.co. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4314-2215>. <https://scholar.google.es/citations?user=AA SCW2cAAAAJ&hl=es&oi=ao>.

Palabras clave

Víctimas de guerra; Política social; Programa social; Psicoanálisis; Psicología social; Atención psicosocial.

Abstract

The objective of this work is to characterize the prescriptive dimension of the psychosocial care strategy for victims of the armed conflict in Colombia. It is oriented theoretically and methodologically by the perspective of governmentality studies in articulation with the principles of Lacanian discourse analysis. The results point to the identification of ideals on the integral reparation to the victims, and to the analysis of the explicit and implicit messages that allow to place the demand of the institutional Other. This allows us to conclude that the integral reparation to the victims of the armed conflict in Colombia is part of the current logic of management of the social issue, as a care policy that has the character of an official response from the State to settle with the population. In this context, frontline professionals are the bearers of the message that the State addresses to the recipients of the program and are called to act as experts in the recovery of psychosocial damages caused by sociopolitical violence, in order to achieve the ideal of rehabilitation.

Keywords

War Victims; Social policy; Social program; Psychoanalysis; Social psychology; Psychosocial care.

INTRODUCCIÓN

Analizar el dispositivo de atención psicosocial a víctimas desde la perspectiva de los estudios sobre la gubernamentalidad

El campo de los estudios de la *gubernamentalidad* está inspirado en las ideas desarrolladas por Michel Foucault en sus seminarios *Seguridad, territorio y población* y *El nacimiento de la biopolítica*, impartidos en el Colegio de Francia en 1978 y 1979. En el marco de estas lecciones Foucault propone tres vertientes para referirse a la gubernamentalidad: por una parte, la ubica como el resultado de un proceso de transformación del Estado, de un Estado de justicia a un Estado administrativo, transformación que se da desde la Edad Media hasta la constitución del Estado Moderno, durante los siglos XV y XVI. También ubica cómo dicha transformación del Estado implica una tendencia hacia el gobierno sobre los demás a través de la soberanía y la disciplina, lo que ha contribuido al desarrollo de saberes sobre el gobernar y a la consolidación de técnicas de gobierno. En consecuencia, propone la gubernamentalidad como una forma específica y compleja de ejercicio de poder dirigida a la población, sustentada en el saber de la economía política y desplegada en dispositivos técnicos de seguridad (Foucault, trad en 2001).

Tal tendencia hacia el gobierno de los demás es a lo que Foucault se refiere como biopolítica, más específicamente, la define como la “racionalización de los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población” (Foucault, 1978/2007, p. 359). En este orden de ideas, los estudios de Foucault sobre el liberalismo y el neoliberalismo “pueden ser vistos como bosquejos preliminares para entender el modo en que la libertad forma parte de una tecnología de conducción de la conducta” (Castro-Gómez, 2015, p. 14). Más allá del dominio de los otros por la fuerza, se trata de dirigir su conducta de un modo eficaz. Y ello requiere de tecnologías políticas que “producen *modos de existencia*, pues a través de ellas los individuos y colectivos se subjetivan, adquieren una experiencia concreta del mundo” (Castro-Gómez, 2015, p. 15).

Estas ideas han sido retomadas en la serie de investigaciones sobre las tecnologías neoliberales de gobierno llevadas a cabo por autores como Peter Miller, Nikolas Rose, Collin Gordon, Graham Burchell y Mitchel Dean, que da identidad al campo de los *estudios de la gubernamentalidad*. Rose & Miller (2008) proponen que el foco de estas investigaciones se dirige al funcionamiento de las racionalidades de las prácticas de gobierno, y para ello sugieren concentrarse en el *modo en el que* las personas o las instituciones *hacen lo que hacen*. Esta manera de proceder contrasta con el intento por elucidar las intenciones, los motivos y las acciones, y está alineada con la concep-

ción foucaultiana de prácticas, entendidas como acontecimientos que emergen en un momento específico de la historia, inscritas en un entramado de relaciones de poder. Por eso, “aunque las prácticas son singulares y múltiples, deben ser estudiadas formando parte de un ensamblaje, de un *dispositivo* que las articula” (Castro-Gómez, 2015, p. 31).

Ello implica preguntarnos ¿Qué es un dispositivo? En 1977 Foucault describe un dispositivo como “un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas” (Foucault, 1991, p. 128). A partir de estas consideraciones, Giorgio Agamben (2011) destaca en el dispositivo “aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones y discursos de los seres vivos” (p. 257). A su vez, en los seminarios de 1978 y 1979, la analítica de la gubernamentalidad se sustenta en buena medida sobre el análisis de los dispositivos de seguridad, para demostrar que “los dispositivos se inscriben en relaciones de poder y juegan allí como operadores prácticos orientados a la readecuación de ciertas relaciones de fuerza con el fin de rellenar espacios vacíos” (Castro-Gómez, 2015, p. 67). Tales espacios vacíos se refieren a la gestión de acontecimientos impensados que irrumpen en las relaciones cotidianas y a los que se debe responder estratégicamente para resolver urgencias. Esta manera de entender los dispositivos, nos aproxima al estudio de las intervenciones estatales como campo de ejercicio de la gubernamentalidad, a través de la aplicación de tecnologías para la gestión de la vida de las poblaciones.

Foucault muestra cómo la preocupación por el gobierno de la conducta avanza a través de la intervención estatal en cinco grandes ámbitos: el dominio de la población, sus necesidades básicas, la salud, el trabajo y el control sobre la circulación de personas y mercancías. El común denominador de estos cinco dominios es el “ejercicio de poder sobre la vida de la población: la producción de la vida y la gestión de las condiciones de vida” (Castro-Gómez, 2015, p. 133). Y ello constituye un antecedente directo del advenimiento del Estado de Bienestar.

Así, el estudio de los dispositivos es un campo fértil para la comprensión de la racionalidad política, las tecnologías de gobierno de la población y con ello las formas de subjetivación que se derivan de dichas relaciones. Por ejemplo, los trabajos de Rose, que se inscriben en la red de investigaciones sobre historia del presente, abordan los discursos y el saber producido por las ciencias humanas contemporáneas y su participación en la constitución de tecnologías humanas articuladas a la racionalidad política de nuestra época. De manera que dan cuenta de cómo “las ciencias humanas han hecho posible el ejercicio de autoridad política, moral, organizacional, incluso personal, de maneras compatibles con las nociones de libertad y autonomía de los individuos” (Rose, 1999, p. viii).

La cuestión es que los dispositivos actúan al interior de las relaciones, favorecen prácticas de gobierno e implican procesos de subjetivación. De acuerdo con Agamben (2011), “existen entonces dos clases: los seres vivos y los dispositivos. Entre las dos, como tercera clase, los sujetos, (...) eso que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, por así decirlo, entre los vivientes y los dispositivos” (p. 258). En este orden de ideas, los dispositivos son “máquinas que producen subjetivaciones y, por ello, también máquinas de gobierno” (p. 261). Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos afirmar que estudiar los dispositivos contribuye con la genealogía de la subjetividad, más específicamente, con la comprensión de las formas contemporáneas de subjetivación. Y en ello se sustenta el interés por estudiar el dispositivo de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia.

MÉTODO

Una lectura desde el análisis lacaniano del discurso

El Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas del Conflicto Armado (PAPSIVI) fue diseñado e implementado por el Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS), en el marco del mandato de la ley de víctimas y restitución de tierras—ley 1448 de 2011 (República de Colombia, 2012). Inició su funcionamiento en el año 2013 como parte del conjunto de estrategias gubernamentales implementadas para contribuir a la medida de rehabilitación, en el marco de la reparación integral a las víctimas del conflicto armado en Colombia. En concordancia con la vigencia de la ley, el PAPSIVI debe mantenerse en funcionamiento hasta el año 2021.

En el año 2017 el autor de este escrito participó en las jornadas de capacitación dirigidas a los profesionales de primera línea de los equipos territoriales del PAPSIVI en el Valle del Cauca. Este fue un espacio privilegiado para conocer de primera mano el discurso institucional sobre el programa. La capacitación fue liderada por funcionarias del MSPS, integrantes del equipo desarrollador de la estrategia de atención psicosocial y salud integral a víctimas en el país.

En el contexto de la capacitación, las intervenciones de las funcionarias del MSPS representan los intereses de la política de atención psicosocial para las víctimas en Colombia. De hecho, la capacitación es el proceso a partir del cual se espera que dichos ideales sean transmitidos a los profesionales que implementan la atención en los territorios. Por tanto, la actuación de las representantes del MSPS y sus enunciados son aspectos centrales para analizar el PAPSIVI en tanto que es dispositivo de intervención social.

El presente análisis se orientó por dos preguntas que surgieron de manera retroactiva al organizar las notas de campo, producto del trabajo de observación participante desarrollado durante las jornadas de capacitación: ¿Qué ideales sobre la reparación integral a las víctimas se derivan del discurso del MSPS? y ¿Qué mensajes explícitos e implícitos son transmitidos por las representantes del MSPS a los profesionales de los equipos PAPSIVI?

Estas preguntas delimitan el alcance del presente texto y circunscriben su función en el marco de un programa de investigaciones sobre el dispositivo de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. En particular, los resultados de este análisis deben entenderse como aportes a la comprensión de la matriz discursiva en la que se inscriben las acciones de los profesionales de primera línea en el marco del PAPSIVI. Y específicamente se enfocan en el análisis de la demanda institucional que reciben los profesionales de primera línea para el ejercicio de sus funciones. Este es un ejercicio preliminar para avanzar en la investigación sobre las posiciones profesionales en procesos de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia.

Estas preguntas guiaron el análisis de cuatro momentos de las jornadas de capacitación: 1). Presentación PAPSIVI; 2). Estrategia de atención psicosocial; 3). Conceptos y métodos estrategia de atención psicosocial; y 4). Órdenes judiciales administrativas. Estos momentos de las jornadas de capacitación constituyen la fuente primaria de este análisis. De ellos, se retomaron los enunciados de las representantes del MSPS para realizar el análisis de discurso.

Para el tratamiento del material empírico se aplicaron procedimientos y conceptualizaciones inspiradas en el campo de la Psicología Discursiva Crítica y el Análisis Lacaniano del Discurso (Parker, 2002, 2015; Parker & Pavón-Cuellar, 2014; Pavón-Cuellar, 2010), en articulación con las ideas derivadas de los estudios de la gubernamentalidad.

El Análisis Lacaniano del Discurso (ALD) es un campo de estudios compatible con los principios del giro psicosocial en las ciencias sociales (Parker, 2014a). Es una apuesta conceptual y metodológica que propone extender el uso del psicoanálisis lacaniano a la investigación en psicología social crítica. La cuestión central para esta perspectiva es la primacía del lenguaje en su articulación con el sujeto, el inconsciente y el Otro (Savio, 2015). Justamente, una de las definiciones que Lacan (2009) propone es: “el inconsciente es el discurso del Otro” (p. 525). Entendiendo que el concepto de Otro se refiere a un ordenamiento simbólico, hecho de significantes, en el que se enmarcan las relaciones y se constituye el sujeto. El Otro es una instancia desde la que el sujeto es interpelado y a la que se dirige para responder a preguntas como: ¿Qué se me demanda ser? ¿Desde qué posición se me invita a responder en las relaciones? Por tanto, el discurso pasa por la apropiación de lo que al sujeto le viene del Otro, en tanto que estructura significativa, sistema simbólico de la cultura (Pavón-Cuellar, 2014).

Ahora bien, el discurso es irreductible a su dimensión simbólico estructural, pues en el curso de las relaciones entre los seres hablantes, en los intercambios significantes, se produce un resto inasimilable a la significación. Esto es lo que desde el psicoanálisis lacaniano se concibe como la dimensión de lo Real, entendida como aquello que no puede ser nombrado por los significantes, es decir, un saldo inapropiable, que no cesa de no inscribirse. Esto no debe confundirse con un esencialismo, sino como un más allá de lo simbolizable que se reconoce por sus efectos: instaura una falta en la estructura del lenguaje y en las relaciones, operando como espacio vacío, interrogante que se aloja en el seno de lo singular promoviendo la indeterminación.

Siguiendo esta línea conceptual, el ALD se caracteriza por una prevalencia de atención sobre los significantes, más que un intento interpretativo de los significados. Con ello, pretende descen- trar el interés por el enunciado, propio de las orientaciones lingüísticas del análisis de discurso, para procurar hacer una lectura del nivel de la enunciación (Parker, 2014b). Esto se justifica porque es en el nivel de la enunciación en donde se puede develar algo de la posición asumida por los agentes del discurso, lo que a su vez brinda la posibilidad de inferir el juego de demandas y respuestas que se teje en las relaciones, configurando dichas posiciones.

Estas premisas han hecho que el ALD sea calificado como una herramienta metodológica alternativa, innovadora y subversiva (González Castro, 2014), y también pertinente para avanzar en investigaciones desde la psicología social crítica.

En este orden de ideas, en esta investigación se propuso llevar a cabo el análisis atendiendo a las siguientes premisas:

- ▶ Las declaraciones de las representantes del MSPS son enunciados que tienen el valor de significantes (S1), que representan una posición (agentes promotoras de la política de atención a víctimas), frente a otros significantes (S2—profesionales de primera línea de los equipos de atención psicosocial).
- ▶ A través de estos enunciados es posible interpretar la posición de los agentes del discurso. Dicha posición hace referencia a algo que trasciende a los sujetos que representan el discurso, apunta a la estructura y la verdad sobre la que se soporta el discurso.
- ▶ En los enunciados es posible encontrar puntos de anclaje de las representaciones, que pueden ser interpretados a partir de la fórmula: *esta es la manera en que las cosas son* (Parker, 2014c), lo que permite orientar el análisis del lugar de la verdad que estructura la posición desde la que opera el agente del discurso.

- ▶ El análisis de la posición desde la que se enuncia el discurso busca articular una alternativa de interpretación basada en la determinación retroactiva del significado; esto es, que los enunciados, una vez proferidos, producen efectos incalculables, inapropiables e indeterminados, que exceden las intenciones de los agentes del discurso, y emergen como producto de la relación.

El procedimiento técnico para analizar el material empírico se llevó a cabo de la siguiente manera:

- ▶ Se revisaron las notas de campo producto de la inmersión etnográfica en las jornadas de capacitación a los profesionales de los equipos PAPSIVI del Valle del Cauca en la vigencia 2017. Esta revisión inicial permitió configurar dos categorías de análisis que orientaron la lectura de la transcripción de cuatro secciones de las jornadas de capacitación. Las categorías emergentes de este proceso inicial fueron: ideales sobre la reparación integral a las víctimas; y, mensajes explícitos–mensajes implícitos.
- ▶ Se seleccionaron cuatro sesiones de las jornadas de capacitación, orientándose por la experiencia de participación en las mismas, considerando que dichas sesiones brindan información pertinente para el análisis de las categorías emergentes. Las sesiones seleccionadas para la transcripción fueron: 1) Presentación PAPSIVI (1PP); 2) Estrategia de Atención Psicosocial (2EAP); 3) Conceptos y Métodos Estrategia de Atención Psicosocial (3CMEAP); y 4) Órdenes Judiciales Administrativas (4OJA)².
- ▶ Conforme se avanzaba en la lectura de la transcripción de las sesiones, se clasificó el material a partir de hallazgos emergentes, inscritos en las categorías de análisis. Para ello, se utilizaron dos rejillas de registro y clasificación de la información, una para cada categoría de análisis.
- ▶ A partir de la clasificación de la información se procedió con la integración e interpretación, a partir de los recursos conceptuales propuestos en el planteamiento de la investigación. Esta fue una operación paralela al proceso de escritura del texto.

De acuerdo con este encuadre conceptual y metodológico, y con el propósito de analizar el dispositivo de atención psicosocial a las víctimas, se considera que la aproximación a las declaraciones prescriptivas sobre la atención psicosocial permite avanzar en la lectura de algunos aspectos que constituyen dicho dispositivo, tales como: los discursos y las instituciones que participan del escenario de atención psicosocial a las víctimas; el contexto normativo, legislativo, reglamentario y administrativo en el que se inscribe el programa; las premisas científicas en las que se sustenta; y algunos aspectos sobre las proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas que guían la estrategia.

² Las siglas entre paréntesis serán utilizadas para citar los momentos de la capacitación a los que corresponden los enunciados utilizados en el análisis.

En este sentido, el análisis aquí presentado se enfoca en algunos de los aspectos del *dispositivo atención psicosocial a víctimas*, particularmente aquellos a los que es posible acceder a través de prácticas discursivas, los cuales son leídos en una articulación teórico-metodológica entre los estudios de la gubernamentalidad y el análisis lacaniano del discurso. Esta articulación permite hacer una lectura de la estrategia de atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado en la clave de las tecnologías de gobierno de la población, y una interpretación de la estructura en la que se produce el discurso, atendiendo a los significantes, su articulación y el efecto retroactivo de los mismos en el escenario de capacitación a profesionales de primera línea de los equipos territoriales del PAPSIVI.

Estas perspectivas permiten ampliar la comprensión de las demandas institucionales que se ponen en juego en el escenario de atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado, con el propósito de construir herramientas de reflexión que contribuyan a la problematización y la cualificación de la labor de los profesionales de primera línea del PAPSIVI y de otros programas de intervención social para los que las ideas derivadas del análisis de este caso sean pertinentes.

Antes de avanzar es preciso declarar que, como profesional e investigador, se considera que el equipo desarrollador de la estrategia de atención psicosocial a víctimas ha realizado un trabajo serio, comprometido y riguroso. Eso puede corroborarse en los fundamentos de la estrategia y las orientaciones metodológicas para realizar la atención psicosocial, cuestiones que para el año 2017 fueron consignadas en cinco volúmenes y un anexo técnico; documentos que son la principal referencia para la implementación del programa en los territorios.

Así mismo, el investigador expresa que su orientación conceptual y metodológica es compatible con la perspectiva en la que se inscribe el programa: se suscribe a un paradigma interpretativo y crítico en el que la realidad es plural y socialmente construida, situada en coordenadas histórico-contextuales y susceptible de transformación, a partir de experiencias de reflexión, re elaboración, inscripción retroactiva de sentidos y ampliación de repertorios interpretativos.

En este sentido, la postura como investigador en el contexto del programa debe entenderse como la implementación de un mecanismo de observación de la experiencia, basado en el principio trasferencial de estar atentos y vigilantes, *no quitar el ojo de encima*, para reflexionar sobre nuestro propio hacer. Es una indagación que apunta a la reflexión sobre lo que nuestro propio discurso puede producir: las vicisitudes de la implementación de una estrategia prescrita, lo indeterminado que emerge en las relaciones. Y es también una medida de prevención frente a la infatuación, ante el riesgo inminente que representa para un discurso crítico, como en el que se fundamenta el PAPSIVI, alcanzar la cima de la prescripción política, pues queda con ello compelido a demostrar que puede sostenerse en dicho lugar de privilegio sin traicionar los principios que lo constituyen.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Ideales sobre la reparación integral a las víctimas: gestionar lo social, gerenciar la rehabilitación

En el marco del proceso de reparación integral a las víctimas del conflicto armado en Colombia, el PAPSIVI se inscribe dentro de la medida de *rehabilitación*, la cual ha sido asignada como responsabilidad principal del MSPS: “el programa de atención psicosocial y salud integral a víctimas responde a las medidas de rehabilitación de la ley 1448 de 2011, ley de víctimas y restitución de tierras, específicamente en el artículo 135 y 136” (1PP), “es una de las medidas de rehabilitación, que contribuye a la reparación integral de las víctimas del conflicto armado en Colombia” (2EAP). Como lo expresan las representantes del MSPS, aunque otras instituciones como la Unidad de Atención y Reparación Integral para las Víctimas (UARIV) también implementan medidas de rehabilitación: “nosotros, el sector salud, somos los gerentes” (2EAP).

Por tanto, para entender aquello que se gerencia a través del PAPSIVI, es preciso remitirnos al entendimiento sobre el encargo de rehabilitación que recae sobre el MSPS. En el contexto de la ley de víctimas y restitución de tierras la rehabilitación como medida de reparación es entendida como “el conjunto de estrategias, planes, programas y acciones de carácter jurídico, médico, psicológico y social, dirigidos al restablecimiento de las condiciones físicas y psicosociales de las víctimas” (República de Colombia, 2012, p. 70). Entonces, la rehabilitación está orientada al *restablecimiento* de condiciones físicas y psicosociales. Rehabilitación es restablecimiento, que a su vez es “acción o efecto de restablecer o restablecerse” (Diccionario de la Real Academia Española). Si continuáramos por esta vía la cadena significativa sería inagotable. Esto es inherente a la imposibilidad estructural del lenguaje para representar lo real. Solo contamos con significantes, palabras que remiten unas a otras y que configuran nuestra representación de la realidad. De esta manera, la rehabilitación en tanto conjunto de estrategias para el restablecimiento de condiciones físicas y psicosociales, es el nombre del ideal al que apunta la estrategia de atención psicosocial a víctimas.

Pero no se trata de remitirnos al registro imaginario de los significados cuando la intención apunta al análisis del lugar de la enunciación. Entonces, una pregunta de interés para avanzar en esta vía es: ¿cómo entender el ideal de rehabilitación desde la perspectiva de los agentes del discurso? Esta pregunta ha sido planteada como asunto pendiente de indagación en investigaciones recientes sobre discursos y prácticas en la intervención psicosocial con víctimas (Castro-Sardi y Olano, 2018). La definición de rehabilitación, tanto en su vertiente normativa, como en la

definición coloquial, está arraigada a dos grandes discursos en los que se inscribe la estrategia de atención psicosocial del PAPSIVI: por una parte, el discurso jurídico, en el marco de la justicia transicional, y por otra, el discurso médico, predominante en el contexto institucional del MSPS. En el marco de las normas de justicia transicional en Colombia, como se ha hecho referencia anteriormente, la rehabilitación se refiere al restablecimiento de las condiciones física y psicosociales. Y este empeño está articulado al discurso de la medicina desde el que se comprende la rehabilitación como un conjunto de técnicas y métodos que sirven para recuperar una función o actividad del cuerpo que ha disminuido o se ha perdido a causa de un accidente o de una enfermedad. Sin embargo, ninguno de estos discursos es suficiente para acuñar una perspectiva de rehabilitación sustentada desde una perspectiva psicosocial. Por ello, el PAPSIVI hace un esfuerzo por suscribir el ideal de rehabilitación en el ámbito de la comprensión de lo psicosocial como estrategia transversal de acompañamiento al proceso de reparación.

Para los referentes gubernamentales del Ministerio de Salud y Protección Social, el objetivo de la estrategia de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado es: “favorecer la recuperación o mitigación de los daños psicosociales y el sufrimiento emocional generados a las víctimas, sus familias y comunidades, como consecuencia de las graves violaciones a los Derechos Humanos y las infracciones al Derecho Internacional Humanitario” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017, p. 5). En estos términos, ¿a qué apunta la rehabilitación que es horizonte de la atención psicosocial? La respuesta a este interrogante está desarrollada en los fundamentos conceptuales de la estrategia: la rehabilitación está orientada al daño psicosocial. Así, en lugar de aceptar el concepto de rehabilitación en sus vertientes jurídica y médica, el PAPSIVI ha centrado la discusión en aquello que en términos ideales es susceptible de rehabilitar desde una aproximación psicosocial. “¿Qué es lo que ustedes hacen?”, pregunta retórica que la capacitadora dirige a los profesionales de los equipos territoriales, para responder, con tono prescriptivo: “favorecer la recuperación/mitigación del daño psicosocial (...) ustedes lo que pretenden con la atención psicosocial es favorecer que la gente se recupere de ese daño” (2EAP).

Para alcanzar este objetivo, la estrategia gubernamental de atención psicosocial propone: facilitar la elaboración y representación del sufrimiento emocional, así como la integración de la experiencia de violencia en la historia de vida de las víctimas; contribuir a la reconstrucción de los vínculos, el tejido social y la cohesión sociocultural de las víctimas; y fortalecer los recursos y estrategias de afrontamiento que afiancen la autonomía y participación de las víctimas como sujetos de derechos (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017). Y estas intenciones aspiran a tener efecto en dos dimensiones: la primera, que la gente aprenda a hacer algo frente al daño sufrido, pues “aunque hay daños de los cuales la gente nunca se va a recuperar al 100%, psicosocialmente hablando, sí se pueden mitigar, la gente puede aprender a hacer algo frente a ese daño” (2EAP); y la segunda, que por esta vía se transformen las condiciones de producción y reproduc-

ción de las dinámicas de violencia: “ir más allá de retribuir el derecho, incidir en esas estructuras que perpetúan o fortalecen los imaginarios de violencia, no es solamente restituir los derechos, sino también transformar el continuo de violencia” (1PP).

Estas cuestiones pueden ser analizadas desde la perspectiva de los estudios de la gubernamentalidad. Los intereses a los que atiende el ideal oficial de rehabilitación, muy loables en su esfuerzo por la mitigación del sufrimiento ocasionado por los hechos de violencia, se inscriben en la lógica de racionalización de los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos que afectan a la población. En este caso, el problema con el que se enfrenta la práctica gubernamental es la violencia sociopolítica, más específicamente, los efectos de dicha violencia a nivel del sufrimiento humano, la precarización de los lazos sociales, y las capacidades individuales para la gestión de la vida y la participación productiva en la sociedad.

Para enfrentar esta cuestión, una de las propuestas para alcanzar el ideal de rehabilitación es el PAPSIVI, definido como el “conjunto de actividades, procedimientos e intervenciones interdisciplinarias diseñados por el Ministerio de Salud y Protección Social para la atención integral en salud y atención psicosocial” (República de Colombia, 2012, p. 163). El PAPSIVI comprende dos componentes: la atención integral en salud y la atención psicosocial. Es el segundo el que se constituye en objeto de este análisis, encontrando que se define como “el conjunto de procesos, de servicios, que tienen como finalidad favorecer la recuperación o mitigación de los daños psicosociales a familias, individuos y comunidades, víctimas de grandes violaciones a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario” (1PP).

Hasta este punto, tanto en el discurso cristalizado en los documentos normativos, como en los mensajes transmitidos por las representantes del MSPS, predomina una definición instrumental del ideal de rehabilitación y de la atención psicosocial como medio para alcanzar dicho ideal. Son prescripciones próximas a la lógica de gestión de los problemas de la población, explícitamente declarados en este caso como un asunto de *gerencia de la medida de rehabilitación*. Por esta vía, el conjunto de procesos, actividades, procedimientos, intervenciones y servicios, que apuntan a la rehabilitación, se configuran como tecnologías políticas para la gestión de la cuestión social. En este caso, la cuestión a gestionar es el saldo generado por la violencia sociopolítica, específicamente a nivel del sufrimiento humano, la precarización de los lazos sociales, y las capacidades individuales para la gestión de la vida y la participación en la sociedad.

Este análisis no pretende demeritar la relevancia de los objetivos específicos de la estrategia de atención psicosocial. Es muy importante que el Estado, a través de sus programas, se ocupe de los efectos provocados por las violaciones a los Derechos Humanos. Y dirigir la mirada a las secuelas psicosociales de la violencia sociopolítica es un gran avance en la adopción de una ética que aloje aquello del malestar de los sujetos que es irreductible a la clasificación bajo la categoría *víctima del conflicto armado*. No obstante, es preciso advertir que estos esfuerzos están inmersos

en un horizonte de sentido en el que la gestión de la cuestión social hace parte de las transformaciones en la sociedad, derivadas de la afirmación del discurso capitalista y la implementación de políticas neoliberales que son su correlato.

En el marco de estas transformaciones en la sociedad, las tecnologías para la gestión de la cuestión social se fortalecen de la mano de la lógica que alimenta el despliegue del discurso capitalista, la producción permanente de saber técnico sobre la vida y la reificación de dicho saber como verdad acerca de los cuerpos y los sujetos. En este caso, es importante dirigir la mirada a las implicaciones de incluir la categoría conceptual *psicosocial* en el discurso de la prescripción política. Asunto que tiene lugar en la ley de víctimas y restitución de tierras, cuando propone que “el acompañamiento psicosocial deberá ser transversal al proceso de reparación y prolongarse en el tiempo de acuerdo con las necesidades de las víctimas, sus familiares y la comunidad, teniendo en cuenta la perspectiva de género y las especificidades culturales, religiosas y étnicas” (República de Colombia, 2012, p. 71). Dicha inclusión representa el triunfo de un discurso académico que otrora se presentaba como crítico frente a las prácticas de atención a víctimas lideradas por los organismos estatales.

Frente a este asunto, en un trabajo anterior se realizó una revisión sobre la producción académica nacional relacionada con la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado (Moreno Camacho y Díaz Rico, 2016), concluyendo que las posturas sugeridas para la atención psicosocial de esta población daban cuenta de la preponderancia de marcos de referencia que se ubican desde una perspectiva crítica frente al discurso de la salud mental y la clasificación psicopatológica, a partir de perspectivas fundamentadas en la psicología social y la psicología comunitaria, desarrolladas en contextos latinoamericanos. Tanto en las investigaciones como en las experiencias de atención fue común encontrar principios tales como la necesidad de hacer análisis contextualizados de las situaciones de violencia y los efectos que pueden generar en las comunidades y sujetos; un marcado énfasis en el reconocimiento y la dignificación, como también en el empoderamiento de los sujetos. Ello supone una noción de sujeto capaz de construir, a partir de sus propios recursos, las formas de hacer frente a las dificultades que ha tenido que enfrentar como consecuencia de la violencia. Dichas posturas se orientan a la acción sin daño e insisten en cuidar el rol de los representantes de las instituciones que brindan atención, de forma que las acciones contribuyan a la reparación, respetando los principios de dignificación y reconocimiento.

La postura oficial coincide con estos planteamientos y los ha formalizado en sus documentos de difusión y capacitación. Por ejemplo, en el marco conceptual de la estrategia de atención psicosocial se define el dominio epistemológico de la siguiente manera:

La atención psicosocial asumiendo el enfoque interpretativo o hermenéutico, tiene como finalidad la comprensión colectiva de los sucesos y la lectura contextualizada de la realidad (...). Con el componente crítico se enfatiza la necesidad de que la atención psicosocial reconozca las condiciones estructurales que generan la violencia social y política, orientándolas hacia el enfoque transformador (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017, pp. 22-23).

Esta apropiación de un enfoque interpretativo y un componente crítico da cuenta de la incorporación de los análisis y los resultados de las investigaciones adelantadas en esta materia. Por ello, en la revisión realizada en el 2016 concluimos que respecto a la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia podemos hablar de un acuerdo sobre una postura prescrita.

No obstante, era un momento prematuro para observar las vicisitudes de dicho acuerdo tácito en el discurso prescriptivo. Cuestión que empieza a vislumbrarse en este análisis, pues la inclusión de la categoría *psicosocial* en el discurso de la prescripción política, y el encargo realizado al MSPS de gerenciar la medida de rehabilitación a través del PAPSIVI, tienen consecuencias tanto para los procesos de atención a las víctimas, como para lo psicosocial mismo en tanto categoría conceptual representativa de un discurso crítico.

Al incluir la conceptualización sobre lo psicosocial, los procesos de atención a las víctimas se ven enriquecidos por una apuesta conceptual y ética más cercana a la dignificación de los sujetos, a través de una oferta de estrategias para la tramitación del sufrimiento, entendido en sus dimensiones contextuales y diferenciales. Pero en la medida en que el saber sobre lo psicosocial se integra al dispositivo de atención a las víctimas, el encargo de gerenciar la rehabilitación a través de la atención psicosocial implica, simultáneamente, una gestión técnica racional sobre lo psicosocial mismo como categoría conceptual. Así se intuye en el mensaje de la representante del MSPS, cuando propone que:

Antes de que existiera esto [se refiere a las orientaciones metodológicas del PAPSIVI], cada quien hacía la atención psicosocial como cada quien creía que era la atención psicosocial, y algunos muy alejados del enfoque reparador. Entonces como Ministerio de Salud, como rectores de esta medida, tuvimos que hacer una estructura metodológica, incluso definir la frecuencia de una sesión a otra, porque eso marca la diferencia (2EAP, comunicación personal).

Esta precisión de la referente del MSPS presenta una ambigüedad: por una parte, es muy importante destacar el esfuerzo de sistematicidad metodológica realizado por el PAPSIVI; por otra, si tomamos en cuenta que la estrategia de atención psicosocial se inscribe en un paradigma interpretativo-crítico, como es declarado en sus documentos de referencia, es preciso señalar la tensión a la que esta aspiración técnica conduce.

Con ello, se destaca que la lógica de gestión de la cuestión social se presenta en el dispositivo de atención psicosocial a víctimas bajo la premisa ideal de gerencia de la rehabilitación. Y el saber técnico proporcionado por la ciencia como medio para alcanzar dicho ideal, en este caso desde una vertiente interpretativa y crítica, es la conceptualización sobre lo psicosocial. No obstante, al ser capturado como uno de los elementos del dispositivo, lo psicosocial mismo, en cuanto elaboración conceptual, forma de entendimiento de la realidad y perspectiva para la atención, ingresa en una lógica de instrumentalización técnica, al servicio de las tecnologías de gobierno de la población.

Mensajes explícitos—mensajes implícitos: la demanda del Otro institucional

Es posible situar algunos mensajes explícitos e implícitos en la transmisión de los fundamentos de la estrategia de atención psicosocial propuesta por las representantes del MSPS. Estos mensajes pueden ser interpretados como la demanda que el Otro institucional hace a los profesionales de primera línea, es decir, aquellos a quienes es encomendada la tarea de *traducir* la dimensión prescriptiva del programa en acciones concretas dirigidas a la población. A continuación, sitúo algunos mensajes en torno a cuatro ejes temáticos: la reparación como deber (deuda) del Estado; el Otro del Estado; los profesionales de primera línea como representantes del Estado; y los profesionales de primera línea convocados como expertos.

La reparación como deber (deuda) del Estado

En el encuadre del PAPSIVI sobresale la idea de que “el Estado está en la obligación de reparar a la población víctima, que es sujeta [sic] de derechos especiales” (1PP). Esta expresión tiene estrecha relación con el esfuerzo gubernamental por suscribir los valores asociados al discurso de los Derechos Humanos. Por tanto, es una premisa que encuentra su justificación en el terreno jurídico: ante la falla en la protección de la población y la exposición a los eventos de violencia, el Estado es llamado a responder como garante de la reparación. De esta manera, el deber jurídico del Estado instaura algo del orden de una deuda adquirida con la población.

Por tanto, la lógica del deber (la deuda) del Estado está en el fundamento de sus actuaciones para reparar a las víctimas. Ello configura un escenario simbólico complejo cuando el ideal apunta a la rehabilitación, entendida como tramitación del sufrimiento, reconstrucción de los vínculos y empoderamiento para la participación. En este caso, se trata de asuntos inconmensurables, lo que puede conducir a que, en la relación entre el Estado y la población afectada, se instaure una demanda sin límite, soportada en lo imposible de una deuda impagable.

Esto tiene implicaciones en el discurrir de los procesos de atención psicosocial en el marco del PAPSIVI, pues como bien lo indican las representantes del MSPS, hay diferencias entre la actuación como representante de una política de Estado y la actuación como representante de una organización de la sociedad civil:

Una ONG (Organización No Gubernamental) no está obligada a reparar una víctima, el Estado sí (...) una ONG no tiene esa obligación, una ONG lo hace porque le gusta, porque tiene afinidad con la población, porque trabaja en eso, porque tiene recursos de cooperación, pero no porque esté obligada a hacerlo, y eso sí marca la diferencia (2EAP, comunicación personal).

Con ello, se advierte que la relación de los profesionales con los destinatarios de la atención, en el marco del PAPSIVI, está mediada por la obligación del Estado de reparar daños. Es decir, es una relación fundamentada en la deuda del Estado. En este orden de ideas, el programa, y a su vez los profesionales que lo representan, hacen parte de la serie de objetos de intercambio con los que el Estado pretende pagar la deuda adquirida por no haber protegido a la población afectada por el conflicto armado.

La lógica del deber del Estado, que lo instituye como garante de la reparación, aunada al ideal de rehabilitación, son expresiones de una de las vertientes en las que se inscribe la gestión de la cuestión social en la actualidad, a saber, las políticas del cuidado orientadas por una noción de sujeto desamparado. Cuando la demanda de la población es interpretada por los agentes gubernamentales como una demanda de desamparo se producen políticas del cuidado en las que los sujetos son víctimas, o víctimas potenciales, merecedoras de protección -en este caso de reparación-. La consecuencia de esto en la lógica de la gestión de la cuestión social es que una víctima no cuestiona la manera en la que está organizado el poder, al contrario, necesita de figuras de poder que brinden amparo (Safatle, 2016). Estas figuras de poder actúan encarnadas a través de políticas, programas y servicios sociales. De esta manera, la estructura de cuidado configura una matriz anti-política que obstaculiza las posibilidades de ciudadanía, pues los desamparados, más que ciudadanos en ejercicio político, son tratados como destinatarios pasivos de servicios sociales.

Por esta vía se expresa otro de los cambios en la matriz social actual: el movimiento de ciudadanos a clientes. En las políticas de cuidado, los desamparados son consumidores de servicios sociales. Esto inscribe la intervención social en la lógica del discurso capitalista y ello, junto a la ubicación del Estado como deudor, conlleva a la instalación de un circuito de insatisfacciones propio de la dinámica de consumo en las relaciones de mercado.

El Otro del Estado

Por esta vía, también encontramos que la lógica de la reparación como deber (deuda) del Estado se deriva del obligatorio acatamiento de órdenes legales, sentencias judiciales y disposiciones administrativas, proferidas por organismos encargados de la veeduría del orden constitucional y de la protección de los Derechos Humanos:

La atención que nosotros damos en el PAPSIVI, responde a lo dispuesto en sentencias de organismos como la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Constitucional Colombiana, que le han ordenado al Estado Colombiano la atención psicosocial a las víctimas (2EAP, comunicación personal).

Estas instancias, nacionales e internacionales, conforman lo que podríamos entender como el Otro del Estado. Son organismos frente a los cuales las instituciones del Estado organizan su actuación y ante los que serán llamadas para rendir cuentas. De esta manera, se revela otra cara de la deuda del Estado: debe a su población y debe a los organismos de veeduría, monitoreo y verificación. Y para atender este deber, las instituciones del Estado implementan mecanismos de gestión de las intervenciones sociales.

En lo que concierne a la reparación integral a las víctimas, “el Ministerio de Salud tiene una meta hasta 2021 de 3 millones de personas víctimas a atender psicosocialmente (...) el PAPSIVI contribuirá en las metas: como meta de atención tenemos que 490 mil personas serán atendidas a 2018” (1PP, comunicación personal). Esta meta: 490 mil personas a 2018, está consignada en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, y expresa la cifra de cobertura en la atención psicosocial a las víctimas con la que será evaluada la efectividad de las acciones adelantadas por las instituciones del Estado en este periodo de gobierno. Por eso, en el discurso que dirige el MSPS a los profesionales de los equipos territoriales del PAPSIVI es claro un pedido de contribución para el alcance de los compromisos expresados en las metas:

Para nosotros, este año es fundamental lograr demostrarles a los jueces que el PAPSIVI sí está llegando a esas personas que tienen una protección especial.

Hay algunas sentencias en las que nosotros hemos ido y no hemos podido dar cuenta de la modalidad psicosocial. En varias, en realidad (...) ¿Qué nos piden los jueces? Establecer un cronograma de trabajo en el que nosotros evidenciamos en la siguiente audiencia que cumplimos con lo que dijimos (4OJA, comunicación personal).

De esta manera, el Estado hace una demanda explícita sobre la manera en que el programa apunta al cumplimiento de objetivos orientados a la legitimidad de su acción. Por este camino se configuran procesos de gestión de la población: ¿a quién se atiende?, ¿quiénes son priorizados? Son interrogantes que inciden en la labor de los profesionales de primera línea, pero que se inclinan más a la satisfacción de la demanda del Estado, a la obligación de responder al Otro que hace veeduría y verificación del cumplimiento de compromisos. Esta priorización de las medidas administrativas en la gestión de las intervenciones sociales es comprensible en el terreno político en el que actúan las instituciones del Estado. Sin embargo, es importante reflexionar sobre el impacto que este mensaje tiene en las acciones de los profesionales de primera línea en los territorios, pues la priorización de la demanda institucional carga con mensajes explícitos e implícitos las acciones de respuesta frente a las demandas de atención por parte de la población destinataria de los servicios del programa. Y ello hace dirigir la mirada al papel de los profesionales de primera línea como intermediarios entre la demanda del Otro institucional y la población destinataria de las políticas de reparación integral a las víctimas.

Los profesionales de primera línea como representantes del Estado

Detenernos sobre estas cuestiones es muy relevante cuando los profesionales de primera línea son propuestos de manera explícita como representantes del Estado. Es decir, que el lugar simbólico otorgado a los profesionales en la relación con los destinatarios de los servicios del programa, es el de portadores del mensaje que el Estado dirige a la población. Para avanzar, es preciso reflexionar sobre algunas vicisitudes que se derivan del modelo de gestión de la política social en el que se desarrolla el PAPSIVI.

A los profesionales se les dirige un mensaje explícito: son representantes del Estado que implementan una medida de rehabilitación, en el marco del proceso de reparación integral a las víctimas del conflicto armado. No obstante, este encargo supone una aclaración necesaria: “por más que ustedes estén contratados por un ente que es no gubernamental, ustedes están implementando una política de reparación a las víctimas (...), por lo tanto, así seamos contratistas, sí tenemos un nivel de responsabilidad como representantes del Estado” (2EAP, comunicación personal). Esta aclaración contrasta con el énfasis destacado anteriormente en la comparación entre las funciones de las organizaciones no gubernamentales y el deber del Estado. Pero es una aclaración indispensable, dado que el PAPSIVI es operado en diferentes regiones del país por ONG, a través de convenios para la administración de los recursos económicos del MSPS.

Esta es una característica asociada al fenómeno de tercerización de las funciones del Estado, una de las consecuencias de la implementación de políticas neoliberales. Con la transformación del Estado, desde mediados del siglo XX, el terreno de la asistencia social ha sido capturado por el proceso gradual de apertura de campos de mercado donde tradicionalmente no había. Este fenómeno se expresa en América Latina, y particularmente en Colombia, como un mercado de servicios sociales, esto es, un campo de oferta y demanda que funciona a través de licitaciones para operar programas por medio de entidades privadas, bajo la denominación *sin ánimo de lucro*. En nuestros días, este campo de mercado se ha consolidado como un sector de desarrollo económico, fuente de subsistencia para algunos profesionales, e incluso de plusvalía para ciertos sectores de la sociedad (Moreno Camacho y Molina Valencia, 2018).

Entonces, los profesionales de los equipos territoriales del PAPSIVI son representantes del Estado, y al mismo tiempo son una expresión de la precarización de las políticas sociales, la mercantilización de la asistencia social y la consolidación de las operaciones de gestión de la cuestión social, a través de tecnologías para el gobierno de la población. En ese marco simbólico se desarrolla su acción. Y es muy importante tener en cuenta este horizonte, porque el hecho de ser representantes del Estado tiene una alta carga de responsabilidad en el ejercicio de sus funciones, como lo recalca la representante del MSPS: “nosotros nos paramos como Estado, nosotros encarnamos al Estado en los procesos de atención y estamos obligados a la reparación, al compromiso del Estado” (1PP, comunicación personal).

Con este mensaje, el Estado traslada su deuda a los profesionales que lo representan, lo cual puede prestarse para una ambigüedad, pues, aunque tiene la intención de resaltar que el fin que orienta las acciones de los profesionales es la reparación, al mismo tiempo ubica la representación del Estado en sí misma como el fin de sus actuaciones. Es decir, que lo que se revela como mensaje implícito es la representación del Estado como un fin en sí misma, más que como un medio para contribuir a la reparación. Este mensaje, que se deriva de los fundamentos del dominio ético-político de la estrategia de atención psicosocial, tiende a producir una identificación entre la concepción de una actuación con política y la lógica de representación del Estado. La cuestión es que, en el ejercicio de sus funciones, los profesionales de los equipos territoriales del PAPSIVI son el rostro del Estado frente a los destinatarios de la política de reparación integral a las víctimas. Por ello, su responsabilidad política está asociada al hecho de que, al estar investidos como representantes del Estado, su actuación tiene efectos en la relación de los ciudadanos con el Estado, pues lo que se pone en juego en los encuentros es una relación entre el Estado y la población.

Sin embargo, reconocer la responsabilidad política de los profesionales por ser representantes del Estado, es diferente a homologar actuación política y representación del Estado como única explicación de la responsabilidad de los profesionales de primera línea. En el discurso de las representantes del MSPS, el mensaje explícito sobre la representación del Estado está justificado como defensa de las actuaciones del mismo frente a su obligatorio cumplimiento del deber. En esta lógica, la representación del Estado por parte de los profesionales es presentada como una contribución para el cumplimiento de las metas, es decir, para el pago de la deuda. Así, como mensaje implícito, la representación del Estado se revela como un fin, más que como un medio para alcanzar los fines de la reparación.

Ahora bien, la responsabilidad política de los profesionales de primera línea no se agota en su papel como representantes del Estado para contribuir a los fines del mismo. En la intervención social, las acciones están orientadas por intereses conscientes e inconscientes, construidos de manera heterogénea a partir de la experiencia de los sujetos. Dichos intereses representan versiones de la realidad y son indicadores del posicionamiento asumido por los sujetos en las relaciones. En ese sentido, los intereses actúan como entidades que contingentemente influyen y estructuran las acciones. La puesta en acto de los intereses se realiza en las intervenciones, es decir, en los gestos asumidos por los agentes de la intervención. Las acciones afectan las relaciones y alteran el devenir, producen resultados-efectos, por tanto, tienen potencial de acto, pues aspiran a la transformación de la realidad sobre la que actúan. Ello resulta muy importante para justificar la pregunta por la responsabilidad y las implicaciones éticas de los profesionales de primera línea.

En el discurrir de su labor, los profesionales se ven enfrentados frecuentemente a la pregunta ¿qué debo hacer? Es una pregunta política que moviliza los valores y abre el espacio de la ética (Ibáñez, 2001). En este estudio se propone una variante de esta pregunta para ampliar el análisis: ¿qué voy a hacer? O, como es común encontrarla en los escenarios de las intervenciones sociales, en plural: ¿qué vamos a hacer? En esta variante se destaca la homofonía con las expresiones ¿qué voy a ser? o ¿qué vamos a ser? De esta manera, al referirse al espacio de la ética y la movilización de los valores, la pregunta ¿qué voy a hacer? remite a una pregunta por el propio ser y por la manera en que las elecciones asumidas en los procesos de intervención, implican un posicionamiento en el que representamos unos valores desde los que demandamos una respuesta a nuestros interlocutores. Esta idea está respaldada por la concepción de que actuar es asumir una posición de un agente que se dirige a otro (Lacan, 1992). En ese sentido, hacer lazo social es dirigir una demanda, con las consecuencias que ello acarrea tanto para quien dirige la demanda, como para quien es demandado. Consecuencias que revelan la posición desde la que actúa el agente: sus ideales, su manera de relacionarse con el otro en tanto que objeto de satisfacción y con el Otro en tanto que horizonte al que se dirige la pregunta por la propia existencia: ¿Qué soy?

Así, en el campo de las intervenciones sociales, los profesionales de primera línea se ven enfrentados a la elección de una posición para actuar como agentes que se dirigen a los destinatarios de los servicios sociales. En este contexto, su elección es localizable en un umbral de posibilidades delimitadas por dos extremos lógicos: de un lado, la alineación con aquello que surge de los dispositivos de poder del discurso capitalista; de otro lado, lo inapropiable, es decir, aquello que el discurso del capital no puede capturar (Alemán, 2016).

Utilizar esta conceptualización al caso del análisis del dispositivo de atención psicosocial a víctimas, implica plantear interrogantes como: ¿los sujetos destinatarios de las acciones son fines en sí mismos, o son instrumentalizados como objetos para lograr fines ajenos? Si seguimos el análisis desarrollado hasta este punto, la respuesta a esta pregunta es una oscilación constante entre los dos extremos de posibilidades, y esto es así permanentemente en el discurrir cotidiano de la implementación de las estrategias de intervención social. Esto hace parte de lo real del dispositivo, es decir, lo inasimilable, los límites que se imponen por tratarse de un asunto entre sujetos de lenguaje. A su vez, ello da cuenta de lo indeterminado que puede operar en las relaciones, en el juego de elecciones que tiene lugar en los encuentros. Ya que no todo está constreñido por el dispositivo.

Los profesionales de primera línea convocados como expertos

Desde la perspectiva de los estudios de la gubernamentalidad, las intervenciones sociales se fundamentan en la necesidad de transformar situaciones que se construyen como problemáticas. En este contexto, los dispositivos de atención buscan moldear la conducta de los individuos y colec-

tivos por medios sutiles, no coercitivos, que apuntan a hacerlos más inteligentes, felices, saludables, productivos y dóciles (Rose, 1996). De esta manera, la intervención social entra de lleno en la lógica de la gubernamentalidad, en tanto “genera los mecanismos por los cuales se producen conocimientos, técnicas y personas expertas que tienen como objetivo adentrarse en las vidas de las poblaciones a partir de una posición institucional legitimada socialmente” (Galaz Valderrama y Montenegro Martínez, 2015, p. 1668).

En el caso objeto de análisis, los profesionales de los equipos territoriales del PAPSIVI son convocados a actuar como expertos en el sentido/significado, para gestionar el daño:

La gente tiene nociones distintas frente a lo que pasa en su vida, ¡afortunadamente! Por eso insistimos en que trabajamos con el sentido, con el significado, porque con eso es que se puede hacer, no con los hechos, los hechos ya ocurrieron y eso no lo vamos a poder cambiar (3CMEAP, comunicación personal).

Ustedes lo que pretenden con la atención psicosocial es favorecer que la gente se recupere de ese daño, o que aprendan a mitigar el daño; luego ¿qué tenemos que ver? El daño; si vemos el daño, vamos a ser asertivos (2EAP, comunicación personal).

Esta lógica en la que los profesionales son convocados a actuar como expertos para gestionar las problemáticas sociales es propia del funcionamiento de los dispositivos de gestión de la cuestión social, “los expertos constituyen una pieza clave del dispositivo neoliberal, encarnan el control, por parte del saber sobre la población, que deja de estar constituida por ‘sujetos’, y se presenta como cosas que deben ser gestionadas y calculadas” (Alemán, 2016, p. 37). En este caso, las cosas a gestionar son los efectos de la violencia sociopolítica, que se expresan como daños psicosociales en el ámbito individual, familiar y comunitario:

Tenemos que saber qué le pasa a una persona que ha sido torturada, qué les pasa a los familiares que tienen a personas desaparecidas, qué le pasa a alguien que ha sido abusado sexualmente, qué le pasa a un niño que fue desvinculado, pero que estuvo un tiempo reclutado forzosamente y qué le pasa a su familia cuando el niño regresa (3CMEAP, comunicación personal).

En este mensaje, el imperativo *tenemos que saber* es la cara visible de la invitación a ocupar el lugar de expertos en las relaciones de atención psicosocial. El mensaje implícito que reciben los profesionales de primera línea desde la dimensión prescriptiva del programa se expresa como un imperativo: *tienes que saber*.

Esto no quiere decir que los profesionales, en el discurrir de sus acciones situadas, en los encuentros con los destinatarios del programa, se conduzcan efectivamente como expertos infatuados en el ejercicio de su profesión. Este análisis no cuenta con recursos para hacer tal aseveración, pues la posición asumida por los profesionales de primera línea es un asunto que se escapa a los límites del objeto de indagación en este ejercicio. Lo que quiere señalar el autor de esta investigación es que el imperativo: *tienes que saber*, se constituye en una demanda del Otro institucional dirigida a los profesionales de primera línea. En ese sentido, es la posición que estos profesionales están llamados a encarnar en la dinámica de gestión de la cuestión social en la que

se inscribe el dispositivo de atención psicosocial a las víctimas. No obstante, cada profesional, uno por uno, hará frente a dicha demanda en el ejercicio de la intervención, en los encuentros con los destinatarios del programa. Esto será objeto de un análisis posterior en el programa de investigaciones sobre el dispositivo de atención psicosocial a víctimas.

La cuestión es que este mensaje implícito contrasta con la apuesta ontológica, epistemológica, metodológica y ético-política del PAPSIVI, que en coherencia con los principios interpretativos y críticos invitaría a desmarcarse de la posición de experto. Y es justamente por eso que resulta relevante señalar dicho mensaje en el discurso prescriptivo dirigido a los profesionales de primera línea. En ese sentido, este análisis apunta a una reflexión que contribuya al alcance de lo propuesto por la estrategia atención psicosocial.

Para avanzar en ese propósito, conviene dirigir la mirada a los mensajes que se presentan como recomendaciones metodológicas. En ellos podemos discernir los contenidos específicos sobre los que los profesionales son demandados como expertos:

Si bien tenemos 73 orientaciones metodológicas, en las 3 modalidades hay temas que son comunes, luego si yo sé qué es la desaparición forzada, qué hace la desaparición forzada, qué daña la desaparición forzada, yo ya sé cómo se maneja individualmente, cómo se maneja familiarmente, o cómo se maneja comunitariamente. Luego, lo que yo tengo que saber es lo que hace la desaparición forzada. Si yo sé qué es un proceso de duelo, yo sé cómo lo manejo individual, familiar o comunitariamente, pues yo tengo que saber cómo manejamos el duelo aquí en PAPSIVI. Si reducimos orientaciones a temas, los temas no son más de 25 (3CMEAP, comunicación personal).

Entonces, los profesionales son convocados como expertos en temas asociados a las consecuencias por la exposición a los hechos de violencia. Algunos de los temas a los que hace referencia la recomendación del MSPS son: autoestima, autoconfianza, manejo de emociones, solución de problemas, proyecto de vida, resiliencia, miedo, culpa, vergüenza, duelo, identidad, seguridad, autoprotección, re-estructuración de roles, comunicación familiar, perspectiva de género, transformación de conflictos, restitución de derechos y reconstrucción de la memoria individual y colectiva (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017).

Este listado está arraigado al conocimiento acumulado por disciplinas del campo de las ciencias sociales y humanas, y entre ellas, específicamente la psicología. Esta es otra de las características de los dispositivos de gestión de la cuestión social: el uso del saber sobre la subjetividad para diseñar y poner en marcha tecnologías humanas para el gobierno de la población. Es así como los estudios de la gubernamentalidad han visibilizado cómo las disciplinas *psi*, desde su experticia, han tenido un rol clave en la construcción de sujetos gobernables, es decir, compatibles con los principios del liberalismo y la democracia liberal (Rose, 1999). Y en el mismo sentido es que algunos autores proponen que “el secreto del Capital es la subjetividad, y el verdadero botín de guerra del Capitalismo contemporáneo es el sujeto” (Alemán, 2016, p. 36).

Ahora bien, este análisis apunta a un más allá de las intenciones de los desarrolladores de la estrategia de atención psicosocial y de los profesionales de primera línea que la implementan en los territorios. Es una cuestión que sobrepasa las intenciones puestas en juego a partir del encargo de diseñar o implementar un programa de atención psicosocial para las víctimas. Más que de juzgar a los funcionarios, se trata de comprender la matriz social en la que se desarrolla su actuación y construir elementos críticos para leer la realidad en la que discurre su oficio. En este empeño, los estudios de la gubernamentalidad permiten entender que el discurso de las ciencias participa del poder político contemporáneo, tanto en la perspectiva de las ciencias al servicio del poder, como a partir de sus intenciones de contribución a la transformación a través del desarrollo de estrategias de intervención. En este orden de ideas, el PAPSIVI puede ser entendido como una tecnología humana, derivada del saber del campo psi, que hace parte del conjunto de dispositivos para la gestión de la cuestión social en Colombia.

Pensarlo así justifica poner atención a la demanda institucional relacionada que invita a hacer uso del saber como expertos, que se vislumbra en las recomendaciones metodológicas dirigidas a los profesionales de los equipos territoriales:

Metodológicamente hay que recurrir a unos recursos y unas habilidades de facilitación pedagógicas distintas, pero es importantísimo que yo sepa sobre el tema: ¿qué es la culpa?, ¿qué hace la culpa en un individuo?, ¿qué hace la culpa en una familia? porque hay una orientación para la culpa a nivel individual, una para individual grupal y otra para familiar, pero culpa es culpa, desaparición es desaparición, miedo es miedo. Lo que yo tengo que saber es qué hago frente a esos temas, qué hago cuando la gente está teniendo expresiones de daño alrededor de esos temas, qué hago cuando la culpa no deja que una familia se comunique bien, qué hago cuando la culpa está haciendo que el vínculo esté deteriorado en una familia, qué hago cuando la familia no sabe que más hacer frente a la desaparición (3CMEAP, comunicación personal).

En este caso, el imperativo de tener que saber se presenta en su vertiente de necesidad de *saber-hacer*. Basados en su saber sobre las consecuencias de la violencia sociopolítica, los profesionales deben saber-hacer técnicamente para gestionar los encuentros con los destinatarios de los servicios del programa y contribuir al alcance de los objetivos. Esto es comprensible si tenemos en cuenta el propósito con el que es emitido este mensaje: estamos en el contexto de una capacitación de profesionales para la implementación de una estrategia. Incluso, es preciso recordar que para las representantes del MSPS ha sido necesario indicar que hacer atención psicosocial no es hacer cualquier cosa que se le ocurra a los profesionales, de acuerdo con su formación y experiencia. En el marco del PAPSIVI, lo psicosocial es una toma de partido por unos principios ontológicos, epistemológicos, metodológicos y ético-políticos que quieren ser transmitidos a los profesionales que desarrollan las acciones en los territorios.

Sin embargo, este esfuerzo que apunta a la sistematicidad del programa, trae consigo un mensaje implícito que puede conducir a la estandarización. Si culpa es culpa, desaparición es desaparición y miedo es miedo, y el saber sobre estos temas puede resolver las decisiones técnicas respaldadas en el *saber-hacer con eso*, entonces se compromete la posibilidad de atender cada

caso en su singularidad, dado que ello puede conducir a la aplicación de respuestas fabricadas con antelación. Si este impulso a actuar como expertos tuviera lugar en el ejercicio de la intervención podrían incurrir en una confusión muy recurrente: suponer que el conocimiento sobre una profesión es equivalente al saber sobre los sujetos con los que se efectúa la acción profesional. Esto es un error, pues conocer sobre una profesión, o sobre una estrategia de atención profesional, equivale a comprender sus principios conceptuales y metodológicos, pero no garantiza un saber anticipado sobre lo singular de los sujetos con los que los profesionales se relacionan en los escenarios de intervención (Moreno, 2013). De ahí el riesgo de desatender lo singular de cada caso.

No se está afirmando que así sea en el ejercicio de las funciones de los profesionales de primera línea, esto depende de la manera en que cada uno asume este mensaje, y esto, a su vez, tiene que ver con la relación que cada uno establece con el saber. Lo importante aquí es destacar que los anhelos de sistematicidad del programa están presos de la indeterminación del discurso. Por tanto, la aspiración de control sobre las acciones de los profesionales de primera línea y los resultados de las mismas en la población destinataria de los servicios del programa, están dentro del campo de los efectos no calculados de la acción.

Esto nos pone frente a los límites de la invitación a actuar como expertos. En medio de la abrumadora lógica de captura del sujeto y la subjetividad por parte del imperativo social de nuestra época, hay algo de los sujetos que no se ajusta ni al molde de los resultados de las investigaciones científicas, ni a la experiencia acumulada sobre las consecuencias de la violencia sociopolítica. Y es justamente eso con lo que se encuentra cada profesional en las relaciones con cada destinatario del programa de atención psicosocial.

Para hacer frente a esta cuestión es preciso considerar que, en el contexto de las intervenciones sociales, las situaciones incluyen elementos de novedad y aspectos impredecibles que no pueden ser atendidos desde unas reglas pre-constituidas. Por tanto, las acciones deben ajustarse constantemente a las circunstancias cambiantes producidas por su propio desarrollo:

Ni conocimiento proposicional (*conocer qué*), ni conocimiento procedimental (*conocer cómo*); sino conocer desde dentro (*knowing from within*) (...) En tanto que el conocimiento desde dentro es tan poco formalizable como lo pueda ser el propio significado (...) se vuelven a cerrar todas las puertas para una concepción de la acción en términos de aplicación algorítmica de reglas y de elaboración apriorística de planes de acción nítidamente especificados (Ibáñez, 2001, p. 208).

Esto nos enfrenta con las aspiraciones de prescripción para la predicción y el control que se encuentran en la base de la mayoría de los programas de intervención en la lógica de gestión de la cuestión social. En consecuencia, en el análisis surgen preguntas por las posibilidades de aplicación de los principios interpretativos y críticos en programas inscritos en el marco de políticas sociales: ¿puede un discurso prescriptivo, como el de la política social gubernamental que analizamos en este trabajo, respetar los principios críticos de indeterminación, falibilidad y contin-

gencia? O, por el contrario, en ese contexto el uso de la perspectiva crítica ¿puede derivar en una nueva forma de discurso dominante, reproduciendo con ello los efectos de poder que el propio discurso crítico denuncia?

CONCLUSIONES

La reparación integral a las víctimas del conflicto armado en Colombia se inscribe en la lógica actual de gestión de la cuestión social. En ese sentido, el dispositivo de atención psicosocial puede ser entendido como parte de la construcción de un conjunto de operadores prácticos orientados a la gestión de las secuelas de la violencia sociopolítica.

La política de reparación a las víctimas se deriva de la lógica de las políticas del cuidado, y tiene el carácter de respuesta oficial para saldar lo que se construye como una deuda del Estado. Una deuda que tiene dos caras: deber con la población y deber con los organismos de defensa de los Derechos Humanos. Esta doble cara de la deuda se traduce en un mensaje implícito de priorización de las medidas administrativas en el que los profesionales de primera línea son ubicados en el lugar de instrumentos para alcanzar compromisos institucionales.

En este contexto, los profesionales de primera línea son representantes del Estado: portadores del mensaje del Estado para la población. Esta investidura los enfrenta a la responsabilidad ética de sus actuaciones, entendida en la vertiente de la representación del Estado como un fin en sí misma para el alcance de metas, o como la decisión de asumir que los gestos dirigidos a los destinatarios de la atención tienen potencial de actos transformadores de realidades. Dicha responsabilidad está asociada a la investidura simbólica con la que los profesionales se presentan en las relaciones de intervención, y pasa por la reflexión acerca de la dialéctica entre ofertas, demandas y respuestas, que tiene lugar en los encuentros situados con los destinatarios de los servicios del programa.

Esta cuestión se complejiza por el papel de expertos al que son convocados los profesionales en la lógica contemporánea de gestión de la cuestión social. En el caso del PAPSIVI, los profesionales son demandados, desde la dimensión institucional, como expertos en sentidos/significados, para la gestión de los daños psicosociales ocasionados por la violencia sociopolítica. Ante esta demanda, los profesionales se enfrentan a la decisión ética de asumir la infatuación de la posición de expertos, o buscar alternativas para alojar aquello de la subjetividad que se resiste a ser capturado por la matriz simbólica del mundo actual.

Esto discurre en un escenario comandado por objetivos a alcanzar e ideales a realizar. El ideal de rehabilitación es el intento por realizar unos valores asociados a la reivindicación de la dignidad, derivados del discurso de los Derechos Humanos. En esa lógica, lo psicosocial es el saber técnico designado por la prescripción política como medio para contribuir a la satisfacción del ideal de rehabilitación.

Esta perspectiva de análisis no pretende realizar un juicio moral sobre el programa. Concluir que el PAPSIVI opera como una tecnología humana no implica un juicio de valor sobre la calidad de la estrategia, ni mucho menos sobre la especificidad de las posiciones asumidas por los profesionales de primera línea. Más bien invita a adoptar una postura reflexiva, pertinente para que los profesionales de primera línea se orienten en su labor, en la medida en que aporta elementos de análisis para comprender su lugar en el dispositivo de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia.

Entender este entramado simbólico ayuda a ubicar la práctica de los profesionales de primera línea como un ejercicio inmerso en un horizonte de sentido que constriñe las actuaciones y encuadra las relaciones establecidas con los destinatarios del programa. No obstante, en el discurrir de la implementación de la estrategia de atención psicosocial nos enfrentamos con lo contingente que emerge en las relaciones. Cada agente del discurso, representante de la estrategia de atención psicosocial y cada destinatario de la misma, se encontrarán en relaciones indeterminables en las que habrá cabida para acontecimientos incalculables, en los que será posible situar alternativas de tramitación del sufrimiento ocasionado por la violencia sociopolítica, y contribuciones para la transformación de las condiciones estructurales que favorecen su repetición.

Con todo, la analítica de la gubernamentalidad es importante para comprender el entramado simbólico en el que se inscribe el dispositivo de atención psicosocial a las víctimas, pero tiene límites cuando se trata de avanzar en el estudio de la implementación de las ofertas de mitigación del sufrimiento. Si bien, los programas de intervención social cuentan con una dimensión prescriptiva, la ejecución de las estrategias de intervención discurre en medio de una compleja red de relaciones entre diferentes actores e instituciones. Los intereses asociados a las racionalidades de gobierno precisan pasar por procesos de traducción para ser implementados en los escenarios de interacción entre operadores y destinatarios de los servicios. Ello implica la apertura de campos de producción social en los que se pone en cuestión la efectividad de la dirección de la conducta, pues tanto los operadores de los programas como sus destinatarios son agentes activos que interpretan, significan, interpelan o consienten con los tipos de relaciones propuestas y los objetivos a los que apuntan.

En ese orden de ideas, en las indagaciones por venir en el marco de este programa de investigaciones me enfocaré en las posiciones asumidas por los profesionales de primera línea en los procesos de atención psicosocial a víctimas en el marco de la estrategia del PAPSIVI.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a la Secretaría de Salud Departamental del Valle del Cauca, Dimensión Transversal Gestión Diferencial de Poblaciones Vulnerables, Víctimas del Conflicto Armado; y al Ministerio de Salud y Protección Social, Oficina de Promoción Social, Grupo de Asistencia y Reparación a Víctimas del Conflicto Armado; por apoyar el desarrollo de esta investigación, a través de la concertación y la aprobación de la participación del autor en los espacios de capacitación de los equipos territoriales del PAPSIVI en el Valle del Cauca, en el año 2017.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249–264. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales de la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Grama.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I* (2ª ed.). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Sardi, X., y Olano, J. (2018). Reparación y escucha del sujeto-víctima: Discursos y prácticas en la intervención psicosocial con víctimas del conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 9(1), 85–108. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2610>
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (2001). *Estética, ética y hermenéutica*. (Vol 3). Obras escogidas. Barcelona, España: Paidós.

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Galaz Valderrama, C., y Montenegro Martínez, M. (2015). Gubernamentalidad y relaciones de inclusión/exclusión: los dispositivos de intervención social dirigidos a mujeres inmigradas en España. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1667–1680. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.up14-5.grie>
- González Castro, P. (2014). Análisis lacaniano del discurso: una herramienta metodológica “alternativa, innovadora y subversiva”. *Teoría y Crítica de La Psicología*, 4, 51–59. Recuperado de <http://teocripsi.com/documents/4GONZALEZ.pdf>
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes*. Barcelona, España: Gedisa.
- Lacan, J. (2009). De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. En *Escritos 2* (pp. 509–557). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1992). *El seminario, libro 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2017). Estrategia de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en el marco del programa de atención psicosocial y salud integral a víctimas–PAPSIVI. Marco conceptual atención psicosocial individual, familiar, comunitaria y colectiva étnica. (Volumen 1). Bogotá, Colombia: Ministerio de Salud y Protección Social. Recuperado de <http://www.iets.org.co/victimas/PublishingImages/Paginas/PAPSIVI/V1.%20Marco%20conceptual%20Atenc%20Psicosocial%20070516.pdf>
- Moreno, M. A. (2013). Psicoanálisis e intervención social. *CS En Ciencias Sociales*, (11), 115–142. DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1568>
- Moreno Camacho, M. A., y Díaz Rico, M. E. (2016). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado. *El Agora USB*, 16(1), 193–213. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312016000100010&lang=pt
- Moreno Camacho, M. A., y Molina Valencia, N. (2018). La intervención social como objeto de estudio: discursos, prácticas, problematizaciones y propuestas. *Athenea Digital*, 18(3), 1-29. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2055>
- Parker, I. (2002). *Critical discursive psychology*. London: Palgrave Macmillan.

- Parker, I. (2014a). Conclusion. Lacanian domains of practice and forms of event in analysis. In I. Parker & D. Pavón-Cuéllar (Eds.), *Lacan, discourse, event: New psychoanalytic approaches to textual indeterminacy* (pp. 338–346). London: Routledge.
- Parker, I. (2014b). Lacan discourse analysis. Seven elements. In I. Parker & D. Pavón-Cuéllar (Eds.), *Lacan, discourse, event: New psychoanalytic approaches to textual indeterminacy* (pp. 38–51). London: Routledge.
- Parker, I. (2014c). Negotiating text with Lacan. Theory in practice. In I. Parker & D. Pavón-Cuéllar (Eds.), *Lacan, discourse, event: New psychoanalytic approaches to textual indeterminacy* (pp. 52–65). London: Routledge.
- Parker, I. (2015). *Psychology after discourse analysis. Concepts, methods, critique*. London: Routledge.
- Parker, I., & Pavón-Cuéllar, D. (2014). *Lacan, discourse, event: New psychoanalytic approaches to textual indeterminacy*. London: Routledge.
- Pavón-Cuéllar, D. (2010). *From the conscious interior to an exterior unconscious. Lacan, discourse analysis and social psychology*. London: Karnac.
- Pavón-Cuéllar, D. (2014). From the word to the event. Limits, possibilities and challenges of lacanian discourse analysis. In I. Parker & D. Pavón-Cuéllar (Eds.), *Lacan, discourse, event: New psychoanalytic approaches to textual indeterminacy* (pp. 325–337). London: Routledge.
- República de Colombia. (2012). *Ley de víctimas y restitución de tierras y sus decretos reglamentarios*. Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Rose, N. (1996). *Inventing ourselves: Psychology, power and personhood*. New York: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: the shaping of the private self* (2nd ed.). London: Free associations.
- Rose, N., & Miller, P. (2008). *Governing the present: administering economic, social and personal life*. Cambridge: Polity Press.
- Safatle, V. (2016). *O circuito dos afetos. Corpos políticos, desamparo e o fim do individuo*. Sao Paulo: Autêntica.
- Savio, K. (2015). Aportes de Lacan a una teoría del discurso. *Folios*, (42), 43–54. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a04.pdf>

CUBRIMIENTO INFORMATIVO SOBRE LAS DOS PRIMERAS TEMPORADAS DE LA SERIE NARCOS: LA PRENSA ESPAÑOLA Y ESTADOUNIDENSE

MEDIA COVERAGE ON THE FIRST TWO SEASONS OF THE TVSERIES NARCOS: SPANISH AND THE AMERICAN PRESS

Danyela Barrera López * Alexis Arredondo Espinosa**

Universidad Pontificia Bolivariana

Recibido: 21 de noviembre de 2018–Aceptado: 05 de mayo de 2019–Publicado: 1 de julio de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Barrera López, D., Arredondo Espinosa, A. (julio-diciembre, 2019). Cubrimiento informativo sobre las dos primeras temporadas de la serie Narcos: la prensa española y estadounidense. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), pp. 324-349. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.3013>

Resumen

El propósito de este trabajo es saber, a través de un análisis de contenido cuantitativo, cómo fue el cubrimiento de las dos primeras temporadas de la serie Narcos en la prensa española y estadounidense. Serie web de drama criminal, cuyo protagonista es el extinto capo del Cartel de Medellín: Pablo Escobar Gaviria. Aplicado a un total de 85 unidades de análisis, se extraen los principales actantes, temáticas y géneros periodísticos utilizados durante las dinámicas de producción de los medios; además de un estudio de la imagen de Pablo Escobar, Medellín y Colombia mediante la identificación de conceptos constantes durante el cubrimiento de la prensa. Los resultados señalan que, aunque se mantuvo un equilibrio periodístico durante el cubrimiento, hay diferencia en el abordaje de las temáticas de la serie por geolocalización. Mientras los periódicos españoles recurren a las noticias y las entrevistas a los actores que participan en la serie; los periódicos estadounidenses se apoyan en la investigación documental y presencial.

* Magíster en Comunicación Digital, Universidad Pontificia Bolivariana. Contacto: danyela.barrera@upb.edu.co. ORCID: 0000-0001-9777-9361. Google Académico: https://scholar.google.es/citations?hl=es&view_op=list_works&gmla=AJsN-F7g8Sq7GVMCwEkHtsbzOuat3pBgDodRTp9DVbA598hGKmJUTKUPNOnUJnkK5jP10s5ZIWNWqQaeYuoLFy_wYIO-FPCiMmspKvuiKQqPac0iaWvI&user=DMotB_sAAAAJ

** Comunicador-social periodista de la Universidad Pontificia Bolivariana. Contacto: alexisar@ucm.es, ORCID: 0000-0002-9652-8269- Google Académico: https://scholar.google.es/citations?user=zs_EORsAAAAJ&hl=es

Palabras clave

Pablo Escobar; Netflix; Medellín; Colombia; Narcotráfico; Narcos.

Abstract

The purpose of this work is to know, through an analysis of quantitative content, how was the coverage of the first two seasons of the series Narcos by the Spanish and American press, web series of criminal drama, whose protagonist is Cartel de Medellín extinct capo: Pablo Escobar Gaviria. Applied to a total of 85 units of analysis, the study extracts the main actors, thematics and journalistic genres used during the dynamics of media production; as well as a study of the image of Pablo Escobar, Medellín and Colombia through the identification of constant concepts during the coverage of the press. The results indicate that, although a journalistic balance was maintained during the coverage, there is a difference in the approach of the themes of the series by geolocation. While Spanish newspapers resort to news and interviews to the actors participating in the series; American newspapers rely on documentary and face-to-face research.

Keywords

Pablo Escobar; Netflix; Medellín, Colombia, Drug trafficking; Narcos.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, las ‘narconovelas’ nacieron bajo las temáticas de una realidad del país: el narcotráfico. Algunas polémicas se desataron cuando el fenómeno de este tipo de producciones creció al igual que el rating y el nivel de opinión pública sobre las producciones. Las creaciones televisivas que empezaron con este tipo de contenido fueron ‘Sin tetas no hay paraíso’, ‘El cartel’ y ‘Escobar el patrón del mal’. Con esta última, realizada por Caracol Televisión, se dio a conocer en diferentes países de Latinoamérica lo que en Colombia se estaba contando alrededor del extinto capo del narcotráfico Pablo Escobar Gaviria.

Como respuesta a la demanda creciente por la vida del jefe del Cartel de Medellín, Netflix comienza junto a Dynamo Producciones, la producción de la serie a la que llamó *Narcos*. Se estrenó el 28 de agosto de 2015. Según Forbes (2016), Netflix, para el momento de la emisión de las primeras dos temporadas, ya superaba los ochenta millones de suscriptores. Como plataforma online de transmisión de películas, series y documentales selló su colaboración directa con la producción de la serie que dio respuesta a la creciente demanda por productos audiovisuales relacionados con la realidad del narcotráfico en países productores de cocaína como México y Colombia; en contraste con su consumo y distribución en Estados Unidos y Europa.

Para Fernández-Manzano, Neira y Clares-Gavilán (2016) Netflix, como “televisión por internet líder en el mundo” (autodenominada por la misma organización), se basa en un modelo de negocio mediado por la suscripción, a diferencia de la televisión convencional que usa la publicidad como la entrada económica más fuerte. Además, hace uso de los datos de los usuarios con varios fines, entre ellos: captar y retener suscriptores, minimizar las bajas, conseguir fidelidad con el servicio a largo plazo, y lograr buenos índices de satisfacción con su producto.

Por la misma línea, Benassini (2011) sugiere que el éxito de esta plataforma radica en que Netflix es una especie de videoclub digital que provee un acceso a contenidos cinematográficos y televisivos. Así pues, trae consigo una nueva forma de televisión: la virtual, que no necesita descargas o programas especiales para disfrutar los contenidos. La Compañía supo entender que las nuevas tecnologías han dejado a un lado los cables; los dispositivos análogos son desplazados por los medios digitales que se pueden llevar a donde quiera.

El éxito de *Narcos* se basó en la expectativa y la trama de Escobar como dueño del contrabando y, consecuentemente, en su ascenso al tráfico internacional de cocaína, además, un esbozo del poder estatal colombiano entremezclado con sobornos, amenazas y muertes de periodistas, servidores públicos, reconocidos políticos y víctimas anónimas de la guerra de Escobar contra el Estado colombiano.

El set de grabación fueron las calles y barrios pobres de Medellín. Allí, el actor brasilero Wagner Moura dio vida al narcotraficante que aprovechó la necesidad de quienes huían de las zonas rurales y que poco a poco, colonizaban las laderas y bosques aledaños a la urbe.

Las dos primeras temporadas de la serie fueron nominadas a premios como los Globo de Oro y los BAFTA TV. Durante la UBS (Conferencia Global sobre la Comunicación), realizada en 2015, El Informador (2015), en entrevista con el jefe de contenidos de Netflix, Ted Sarandos, presentó a *Narcos* como la serie más vista de 2015. Para Sarandos, una de las ventajas más importantes de Netflix en la transmisión de la serie, fue la versatilidad y las múltiples formas en que se pudo disfrutar el servicio de emisión en línea, es decir, una televisión digital que abrió el camino para llevar contenidos en muchos dispositivos de visualización.

Pablo Escobar Gaviria nació en 1949 en Rionegro, Antioquia, municipio cercano a la ciudad de Medellín. Para Salazar (2001), *El Patrón*, como le conoció su círculo más cercano, consolidó su historial delictivo de la mano del rey del contrabando Alfredo Gómez López. Acciones que complementó con el robo de automóviles y, posteriormente, con el envío de marihuana a los Estados Unidos.

Para los años setenta crea el Cartel de Medellín en asocio con Gonzalo Rodríguez Gacha, Carlos Lehder, Jorge Luis Ochoa y sus hermanos Fabio y Juan David. El negocio crece gracias a la exportación de drogas ilícitas por la ruta entre Perú y Ecuador. Una década después, el grupo criminal conforma el MAS -Muerte a Secuestradores-, un grupo de paramilitares que actúa contra los guerrilleros del M-19, como retaliación por el secuestro de Martha Nieves Ochoa, hermana de uno de los socios del grupo.

Según la revista Semana (2013), al entonces jefe del Cartel de Medellín, se le atribuyen 623 atentados, 550 policías asesinados, 100 bombas que afectaron distintos edificios públicos y privados y 85 bombas a establecimientos de grupos enemigos. Un total de 15.000 víctimas mortales en las que se destacan las de alto impacto para la opinión pública nacional como la muerte Rodrigo Lara Bonilla -Ministro de Justicia-, Enrique Low Murtra -Ministro de Justicia-, Guillermo Cano Isaza -Director del diario El Espectador-, Carlos Mauro Hoyos -Procurador General-, Diana Turbay -periodista- y Luis Carlos Galán Sarmiento -candidato presidencial-.

Tras la incursión de los miembros del Cartel en la política, Escobar es nombrado diputado suplente del Congreso de la República de Colombia bajo el Movimiento de Renovación Liberal. El poder, adquirido con las rentas ilegales de la banda, genera simpatía entre la figura del narcotraficante y los habitantes más necesitados de la ciudad de Medellín. Allí, funda escenarios deportivos y barrios para los pobres. Touryalai (2015) afirma que Forbes ubicó a Pablo Escobar como el

séptimo hombre más rico del mundo, en el año 1989, con ingresos de 25 mil millones de dólares. Sin embargo, tiempo después, es expulsado del cargo por investigaciones y acusaciones que le tildaron de narcotraficante y líder de grupos armados ilegales.

Luego de la firma de la constitución en 1991, El Patrón se entrega a las autoridades colombianas y se recluye en la cárcel La Catedral, en la ciudad de Envigado. Un año después, se escapa frente a la inminente intervención de las fuerzas del orden en la prisión por las acusaciones de su vida de lujos y de acciones ilegales al interior del penal.

La incapacidad de las autoridades para detener la guerra del capo contra el Estado impulsó la concreción de un grupo de búsqueda y captura para dar con su paradero. En 1993, en un techo de una vivienda del barrio Los Olivos de la ciudad de Medellín, es dado de baja por miembros del Bloque de Búsqueda.

La construcción social de la realidad: percepción y prejuicio

La teoría de la construcción social de la realidad es, explicada bajo los estudios fenomenológicos aplicados por Schütz (1967/1972), un sentido de comprensión del mundo ligado a esquemas propios complementados por códigos o patrones culturales que determinan la comprensión de los significantes por parte de los miembros de una comunidad. La comprensión de esas construcciones sociales de hombres y mujeres es posible gracias al lenguaje.

Para Tuchman (1978/1983), con el fin de acelerar los procesos de producción y de esquematización de la información, los constructores de relatos hacen uso de tipificaciones o categorizaciones con el fin de poner orden a los sucesos. Esto, aplicado al tema que atañe al presente trabajo, es el refuerzo de esquemas mentales construidos bajo un consenso general sobre el conflicto armado interno de Colombia. Ello por lo tanto, configura unos preceptos establecidos donde ya se han referenciado los actores y temas más importantes a través de su cobertura en medios de comunicación. Sin embargo, para Barthes, (1967/2003), la construcción de un relato sobrepasa el límite de causa y efecto para posicionarse en un interés por el *dramatis personae*, es decir, el núcleo o raíz emocional de los personajes que hacen parte de la historia. Por tanto, lo espectacular o lo loable cobra protagonismo dentro de la construcción narrativa del relato.

Para Costa (1992) hay tres vías para el estudio de la interiorización de esquemas, imágenes o conceptos mentales sobre determinado hecho o situación. La primera, es la transformación de impresiones o percepciones en esquemas mentales que dan sentido a la lectura que el sujeto hace del mundo; la segunda, es la actuación o conducta del sujeto en consecuencia de la interiorización del esquema; la tercera, es la estimulación y excitación de esas imágenes mentales a través de las

sensaciones y las percepciones. El lenguaje televisivo sería entonces uno de los dispositivos de estímulo que pondrían a prueba los esquemas propios de los sujetos, esto dentro de un estudio general de masas que, para Ahumada Barajas (2007), es la consecuencia de una larga historia en el que los medios de comunicación evolucionan desde la impresión de los primeros diarios hasta el desarrollo del cine y la fotografía. Hechos que coadyuvaron en el desarrollo de inventos como la televisión, la radio y el Internet.

Eco (1983/1986) referencia la construcción de la realidad de los productos de ficción como una verdad parabólica. Es decir, que si un producto es presentado como una noticia o hecho fáctico tiene una valoración distinta con respecto a uno que manifiesta abiertamente ser de ficción. Por tanto, la ficción tendría una deformación de la realidad permitida por los entes que se encargan de controlar a los contenidos audiovisuales. Esto ha sido de utilidad para quienes introducen de forma implícita ideologías o estrategias para un mayor consumo del producto.

En la misma línea, Muñoz (1989/1995) afirma que esa deformación de los mensajes estaría dada por las dinámicas de las sociedades post-industriales gracias a una institucionalización u organización psíquica de los pensamientos de sus individuos. Por consiguiente, ante la aceptación de valores dentro de las estructuras del pensamiento colectivo surge el término de estereotipo o prejuicio a aquello donde prima una percepción o sentido común establecido, por encima de un entendimiento racional de lo que se consume o interactúa.

Muñoz (1989/1995) lo define, además, como un automatismo mental tanto individual como colectivo que es construido por los medios de comunicación masiva. “Por una parte, oímos hablar del mundo antes de verlo y, por otra, imaginamos la mayor parte de las cosas antes de experimentarlas” (Lippmann, 1922/2003, p. 87) Estas preconcepciones, para Lippman, gobiernan las formas de percepción. La educación sería una de las soluciones para que el sujeto caiga en la cuenta de sus prejuicios o sesgos. Esos recursos brindarían las herramientas para que el sujeto reconozca de donde surgió la preconcepción de sus ideas, por cuáles medios comunicativos llegaron y por qué fueron aceptadas por él o ella como verdaderas.

Sartori (1997/1998) expone que la irrupción del Internet rompe con las nociones de la realidad. La creación de los contextos digitales, virtuales o simulados proveerían un control total del cibernauta sobre su consumo de información. Un riesgo en el que el consumidor individualiza su visión del mundo, de las ideas y de su propia conducta bajo un concepto de realidad a la carta.

Cabañas (2014) enfatiza en la falta de contexto y de memoria histórica que tienen los productos informativos y de entretenimiento alrededor de la narcocultura; la realidad del narcotráfico compleja en sí misma por su gran poder de permeación en diferentes sectores de la sociedad desde

empresarios, políticos o jueces hasta jóvenes desempleados o ciudadanos en extrema pobreza; la configuración de una memoria compuesta por muchos elementos y personajes que tendrían que relacionar, entonces, los diferentes fenómenos como parte de una misma problemática.

Las etnias y el crimen: el caso de Colombia

De acuerdo con Bovenkerk, Siegel & Zaitch (2003), la relación entre las etnias y el crimen organizado se popularizó, dentro de los medios de comunicación y consumo, con las mafias sicilianas asociadas con la *Cosa Nostra* que dominaron el negocio ilícito del contrabando, las apuestas y el tráfico de drogas. La imagen de los italianos como analogía del mundo delictivo se modificó, progresivamente, para dirigirse a otras minorías étnicas de los Estados Unidos como los chinos, los hispanos o los negros.

Para Bovenkerk, Siegel & Zaitch (2003) hay dos razones para relacionar a las etnias con el crimen organizado: la primera es la dinámica policial y de los medios de comunicación con la intención de identificar culpables o sospechosos dentro del mundo criminal. Por tanto, bastaría con simplificar la información en estereotipos para facilitar la identificación de grupos delincuenciales con el fin de vender productos informativos o de entretenimiento (televisión, periódicos, revistas, etc.), la segunda es la necesidad de crear amenazas externas para justificar los problemas internos de un país, la conocida como teoría alienígena, cuya amenaza siempre nace más allá de las fronteras. Lo sospechoso, oculto o peligroso se representa, entonces, como un riesgo para la integridad de los ciudadanos y las instituciones que los representan.

El caso colombiano es un ejemplo de la relación entre las etnias y el crimen organizado, más exactamente el ligado al narcotráfico. Prado (2010) estudia las repercusiones de la mala imagen de Colombia en el último ranquin de reputación en el que el país suramericano ocupa el penúltimo lugar entre 40 países, una mala imagen superada solo por Irán. La imagen de Colombia estaría entre las menos respetadas por países del primer mundo, esto gracias a productos que para Prado (2010) son miopes. Los medios de comunicación tendrían las mismas políticas informativas en comparación de las peores épocas de carteles y guerras del narcotráfico en el territorio colombiano. En conclusión, la realidad de Colombia cambiaría cuando el propio gobierno se focalizó en modificar la reputación de su nación a través de campañas publicitarias de marca país; una realidad que debe imponerse a una percepción que lleva décadas imperando a nivel global.

En la misma línea Echeverri, Estay-Niculcar & Parra (2014) afirman que la imagen de Colombia varía entre quienes la visitan y quiénes no. A través de entrevistas a estadounidenses, los participantes afirman haber construido la imagen del país a partir de lo emitido por los medios masivos de comunicación. Adicionalmente se mantienen las variaciones entre quienes vivieron la época

de la guerra de los carteles y quienes son jóvenes y visitan el país bajo otras percepciones. En el estudio se mantiene la imagen de Juan Valdez, Juanes, Shakira y Pablo Escobar como las más posesionadas entre los estadounidenses.

Ricaurte y Ángel (2016) denuncian que mientras las grandes empresas informativas y de entretenimiento del primer mundo se empeñen por crear productos radicados en estereotipos sobre la realidad colombiana, el esfuerzo del gobierno por posicionar la marca país a través de campañas como *Colombia es Pasión* o *Colombia el riesgo es que te quieras quedar* no tendrán los resultados deseados debido a que la marca país de Colombia se desenvuelve en medios de comunicación de menos alcance tanto de presupuesto como de audiencia. Por tanto, la publicidad a favor del país necesita de aliados o de ayudas económicas que entran en clara desventaja frente a los millonarios fondos de las grandes productoras o cadenas.

Bovenkerk, Siegel & Zaitch (2003) explican los prejuicios formados contra los colombianos como una complicidad de doble dirección entre los afectados y los medios masivos de comunicación de Colombia y el mundo. Los suramericanos aprovecharían su fama a nivel mundial en el mundo del crimen organizado para ganarse un respeto tanto de la sociedad a la que planean formar parte, como en el negocio de los narcóticos. Así, una persona en Holanda que es de apellido Escobar y que es procedente de la ciudad de Medellín tiene mayores posibilidades de pertenecer a un grupo criminal que una persona de otra minoría étnica que no esté relacionada con el narcotráfico. Consecuentemente, los estereotipos que definen al grupo étnico juegan un rol dependiendo de la situación en la que estos se encuentren con el propósito de ganar más respeto o confianza.

De esa manera, Zaitch (2005) afirma que los criminales colombianos conocidos como *traquetos* se introducen en la sociedad que les acoge, en este caso la holandesa, bajo tres supuestos que les permiten obtener respeto y confianza por parte de los jefes del narcotráfico: la violencia, el secretismo y la lealtad. Estos estereotipos traen como consecuencia que los colombianos ingresen al mundo del crimen como resultado de presiones sociales basadas en roles de comportamiento por parte de la comunidad en la que viven, pero de la cual no se identifican o adaptan.

Adicionalmente, la falta de contextualización y la fragmentación de la información estimulan según Cabañas (2014) un consumo de fácil asimilación por un público heterogéneo y vulnerable a la información que allí se transmite. La realidad se proyecta como un espectáculo que se mueve entre la ficción y la realidad con actores y actrices que convierten los conflictos sociales en un entretenimiento de poesía, glamour y celebridades.

Bovenkerk, Siegel & Zaitch (2003) concluyen que la narcocultura se posiciona en los patrones de comportamiento de los migrantes como un código de identidad tan importante como sus costumbres, su idioma o su color de piel. Además, los autores denuncian que los grupos delictivos se presentan, en los productos informativos y de entretenimiento, como una unión de miembros

de una misma etnia para conseguir unos intereses propios del mundo criminal, cuando, a través de seguimientos policiales, se ha demostrado que las bandas criminales están compuestas por personas de la más variada procedencia o estrato socioeconómico.

Por otra parte, Cabañas (2012) compara los productos de consumo como consecuencia del incremento de los noticieros en el cubrimiento en temas ligados al narcotráfico en los Estados Unidos. Podría decirse que están de moda por su capacidad de mostrar las consecuencias de la *permeación* del narcotráfico en las sociedades de países del tercer mundo. Cabañas (2012) investiga los elementos que componen la novela colombiana *Sin tetas no hay paraíso*, en la cual se configuran discursos hegemónicos donde se cumplen los roles de masculino y femenino. Las mujeres tendrían que ser salvadas por un hombre para ser felices, una hegemonía patriarcal.

Por consiguiente, el autor se pregunta si las producciones que no copian el estereotipo de mujer latina y que son protagonizadas por mujeres víctimas reales del conflicto armado que lidian en otras situaciones o contextos, tendrían el mismo éxito o aceptación dentro del público, teniendo en cuenta que las víctimas del narcotráfico no solo son las mujeres jóvenes, sino que hay una población heterogénea a la que el narcotráfico ha afectado. También podría cuestionarse el abandono de otras temáticas que afectan a las sociedades como lo son por ejemplo, la explotación laboral, el acoso laboral o la discriminación por raza, sexo o religión.

METODOLOGÍA

La presente investigación analiza el tratamiento informativo de la serie *Narcos* en la prensa española y estadounidense. La investigación recurrió al análisis de contenido cuantitativo de la totalidad de unidades periodísticas publicadas por los diarios *El País* y *El Mundo* -España-; *The New York Times* y *The Wall Street Journal* -Estados Unidos-. Las unidades recolectadas fueron publicadas entre el 1 de diciembre de 2015 y el 1 de mayo de 2017, para un total de 85 productos periodísticos. Se procura diferenciar la información con la ubicación geográfica de las empresas informativas. Para identificar esa construcción, basada en la dinámica propia de la prensa dentro de un contexto, se expondrán a los actantes narrativos, los géneros periodísticos y las temáticas dominantes de las piezas recolectadas. Adicionalmente, para examinar las funciones de la prensa en la configuración de la realidad social, se identificarán y ordenarán los principales conceptos que hacen referencia a la imagen de Medellín, Colombia y Pablo Escobar Gaviria. Los resultados obtenidos serán de utilidad para investigaciones futuras en torno a la imagen de una ciudad y un país plasmados en una serie con una difusión de nivel global. En el caso de Escobar, es de interés

hallar la semblanza que la prensa hace del extinto narcotraficante en relación con su interpretación en *Narcos*, hecha por el actor Wagner Moura. Además de examinar la narrativa periodística alrededor de la guerra de carteles de los años ochenta y noventa en Medellín y el resto de Colombia.

Por tanto, de acuerdo con Lerma (2009), la muestra es no probabilística y, por su naturaleza, no representativa estadísticamente. En el presente estudio se empleó, como herramienta investigativa, una ficha de contenido que reunió las categorías de análisis que derivaron de un estudio previo de los textos.

Sumado a lo anterior, y para dar claridad a la metodología, se presentan las siguientes variables que enmarcan el ejercicio investigativo (ver tabla 1).

Tabla 1.

Categorías y variables

Categoría	Variable	Aplicación
Temas principales de la piezas	Serie Narcos Netflix Pablo Escobar Géneros periodísticos Percepciones y prejuicios	Toda la unidad
Géneros principales de la piezas	Noticia Entrevista Reportaje Crítica Opinión	Toda la unidad
Temas de los géneros de las piezas	Casting Valla Puerta del Sol Estreno de temporada Delitos del cartel de Medellín Crítica de capítulo Realidad de Medellín	Toda la unidad
Adjetivación de la imagen de Medellín y Colombia	Positiva Neutra Negativa	Toda la unidad
Adjetivación de la imagen de Pablo Escobar	Positiva Neutra Negativa	Toda la unidad

Fuente: elaboración propia.

En el caso español se estudiaron los diarios generalistas con más lectores que, de acuerdo con la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2016), son *El País* y *El Mundo*. El País es un diario con sede en Madrid que pertenece al Grupo Prisa. En el año 2015 se confirmó como el diario con mayor difusión en España con 1.929.000 lectores. Su ideología está determinada por un pensamiento neoliberal. El Mundo es un diario con sede en Madrid que pertenece a Unidad Editorial. Este grupo es dueño de otros medios de comunicación impresos como Marca, Expansión, Metrópoli, Actualidad Económica, etc. El diario define su línea editorial como liberal.

En los diarios estadounidenses se eligieron los periódicos con más circulación que, para Alliance for Audited Media (2013) son *The New York Times* y *The Wall Street Journal*. *The New York Times* es un diario con sede en Manhattan, Nueva York. Perteneció a The New York Times Company. Desde su año de creación ha obtenido 108 Premios Pulitzer. El diario se publica en el idioma inglés, español y chino, debido a su distribución global. La compañía, además del impreso, posee dos emisoras de radio y 26 agencias de información distribuidas en el mundo. *The Wall Street Journal* fue publicado por primera vez el 8 de julio de 1889 en la ciudad de New York, y tiene como ejes temáticos la economía y los negocios. El tono político y económico del medio, catalogado como liberal, se basa en la libertad de mercado y la importancia de los inmigrantes. Hasta el momento, ha obtenido 30 premios Pulitzer.

RESULTADOS

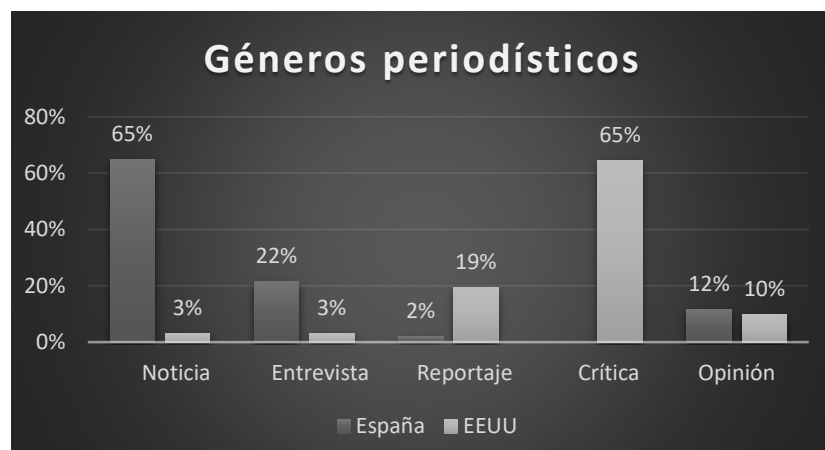
En el siguiente apartado exponemos los resultados de la extracción de datos de las unidades de análisis dentro de cada categoría. La tabulación y traducción de los datos en gráficas estadísticas se realizó a través de la aplicación Excel.

Caracterización general de la información

A continuación, se examina la caracterización general de la información, en el que se hace un estudio general acerca de los géneros; las temáticas; la imagen de Pablo Escobar; y la imagen de Medellín y Colombia durante el cubrimiento periodístico de la serie *Narcos*.

Géneros periodísticos

Figura 1. Géneros periodísticos



Fuente: elaboración propia.

El Mundo y El País

La noticia es el género más utilizado por los medios españoles para cubrir el tema de la serie *Narcos* en sus portales digitales. Un 65% de las publicaciones de los medios son basadas en este género que es entendido por Tuchman (1978/1983) como resultado de una construcción de la opinión pública ante las tendencias sociales. “La noticia se está definiendo y redefiniendo, constituyendo y reconstituyendo permanentemente en fenómenos sociales” (Tuchman, 1978/1983, p. 198). Es decir, las noticias resultan de las indagaciones periodísticas como respuesta a las tendencias televisivas que plataformas como Netflix ayudan a generar en los consumidores.

El impacto de la serie se mide en la agenda de los medios y se convierte en una oportunidad de publicidad para actores y personajes.

Las celebridades representan una oportunidad para los periodistas porque proveen un lente para mirar áreas de la vida social. Eso permite una oportunidad de discusión social, política y económica que compromete a las personas en temas que de lo contrario no les importaría (Farrel, 2013, p. 374).

Este tipo de discusiones conducen al segundo género: la entrevista, con un 22% de reincidencia en el corpus investigado. El periodismo se fundamenta en esta herramienta de investigación para dar respuesta a cuestionamientos determinados sobre algún tema. En este caso, las entrevistas se basan en los actores de la serie que, además de contar sobre *Narcos*, hacen énfasis en la vida personal y profesional de los actores ante la serie. Para Halperín (1995), el entrevistado habla para el periodista, pero también está pensando en su ambiente, en sus colegas, en el modo como juzgarán sus declaraciones, la gente que influye en su actividad, en su vida, y el público en general. Las entrevistas son realizadas a actores que tienen estrechos vínculos con España. Un ejemplo puntual es que en ambos periódicos se entrevistó al chileno Pedro Pascal, quien manifiesta sus raíces vascas y mallorquinas, aspecto que ambos medios resaltaron en la estructura de la entrevista como el título y el lead, y desarrollan a lo largo del cuerpo noticioso.

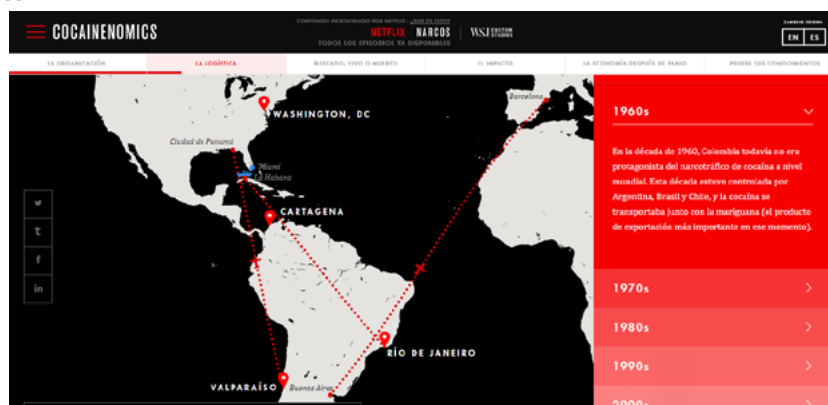
The New York Times y The Wall Street Journal

A diferencia de los medios de comunicación españoles, la prensa estadounidense centra su trabajo periodístico en la investigación documental de crítica. La crítica por capítulo es referenciada en un 65% de la producción informativa. Periodistas como Neil Genzlinger y Scott Tobias de *The New York Times* son los encargados, dentro de la sección “Televisión”, de hacer las principales referencias y sinopsis de lo visto en cada capítulo. Cabe resaltar que la serie, una vez es publicada en la plataforma, está disponible para que el usuario decida el orden de su consumo por capítulos. Ello es importante para un trabajo intercalado por parte de los críticos. Mientras que Genzlinger (2015b), examina constantemente el papel de Stephen Murphy como cazador de Escobar, se pregunta el papel de la ciudadanía norteamericana para la aceptación de la serie. “El cálculo parece ser que la serie no atraerá una audiencia en los Estados Unidos a menos que fomente el mito de

que ningún problema puede ser resuelto sin la capacidad intelectual estadounidense”¹ (Genzlinger, 2016). Esta búsqueda es una clara estrategia de Netflix para captar público en los Estados Unidos. Por otra parte, hay referencia a un producto latinoamericano en inglés, lo que responde a la necesidad de expansión global de Netflix. Tobias (2015) se encauza en lo literal de la serie y lo compara con la realidad de lo sucedido en Colombia durante los noventa.

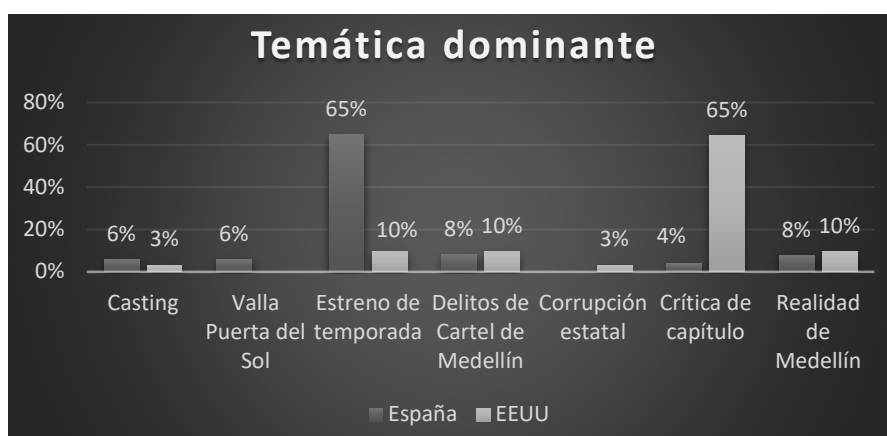
Por otro lado, *The Wall Street Journal* crea, en asocio con Netflix, una página web dedicada al análisis de los negocios del Cartel de Medellín y sus aliados para el envío de cocaína a los Estados Unidos y Europa. *Cocainomics*, disponible en español e inglés, es un conjunto de infografías animadas. Una herramienta virtual para que el internauta señale, por décadas, los hechos y lugares más relevantes alrededor de la producción, distribución y consumo de cocaína. Ciudades como Río de Janeiro -Brasil-, Buenaventura -Colombia-, Valparaíso -Chile-, Tampico -México- y Cartagena -Colombia- conforman una extensa red de narcotráfico que trasciende la frontera de la ubicación del cartel en Medellín, Colombia.

Figura 2. Cocainomics



Fuente: tomada de The Walls Street Journal. Recuperado de: www.wsj.com/ad/cocainomics

Figura 3. Temática dominante



Fuente: Elaboración propia.

¹ Traducción propia para [The calculus seems to be that the series won't draw an audience in the United States unless it fosters the myth that no problem can be solved without American brainpower]

El Mundo y El País

Los estrenos de temporada representan el 65% de la agenda noticiosa de los medios de comunicación españoles. Rubio (2009), recurriendo a los estudios del Lippman (1922/2003), expresa que la formación de un modelo de opinión pública depende de los medios de comunicación, “demostró que los medios informativos, ventanas abiertas al inmenso mundo que queda más allá de nuestra experiencia directa, determinan los mapas cognitivos que nos hacemos de él” (p. 4). Es decir, la realidad de Colombia y Medellín comprendida en noticias, entrevistas y demás géneros periodísticos configuran imaginarios colectivos sobre este tema. Una consolidación de las lógicas de percepción mediada por los medios de comunicación masiva.

Es de considerar el enfrentamiento entre el ayuntamiento de Madrid y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia por una polémica valla ubicada en la Puerta del Sol. El anuncio expuso la imagen de Pablo Escobar -Wagner Moura- mirando hacia la Casa de Correos y el centro de la plaza con el mensaje -Oh, blanca navidad-, en clara referencia a las actividades ligadas al tráfico de cocaína y a la celebración de las fiestas navideñas. Aunque, para algunos resultó indignante, para otros críticos de publicidad fue acertada y original. Hecho que levantó protestas de la comunidad colombiana en Madrid y el gobierno colombiano que por entonces se encontraba en una visita diplomática al país ibérico.

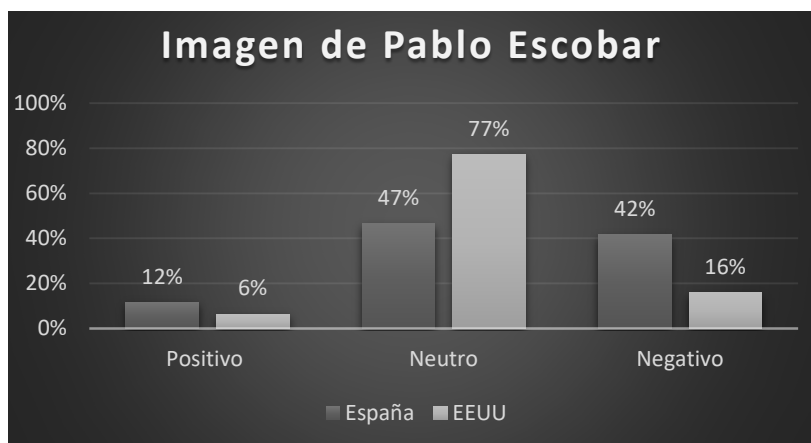
The New York Times y The Wall Street Journal

La crítica profesional de los capítulos de estreno es el tema más manejado por los periodistas de *The New York Times* en un 65%. Como fue explicado en el capítulo de géneros periodísticos, los dos principales productores de información relacionada con la serie son Genzlinger (2015b) y Tobias (2015). La temática de *The New York Times* estaría más relacionada a la lectura textual de la serie, frente a un análisis comparativo que es desarrollado por *The Wall Street Journal* en su sección *Cocainenomics*. Los delitos del cartel -10%- y la realidad de Medellín -10%- están relacionados con lo desarrollado en el capítulo Imagen de Colombia e Imagen de Medellín. Ambos periódicos relacionan lo ocurrido en la serie, con las acciones del Cartel en la ciudad de Medellín.

Ya que inventar cosas que nunca sucedieron resulta relativamente más fácil que olvidar las que sucedieron realmente, el individuo puede urdir e insertar hechos donde quiera que se necesiten para armonizar el pasado que se recuerda con el que se reinterpreta (Weber, 2001, p. 191).

Hay que relacionar el esfuerzo de los periódicos estadounidenses para enriquecer a los ciudadanos con una producción mediática basada en la reinterpretación de los hechos para la construcción de memoria colectiva.

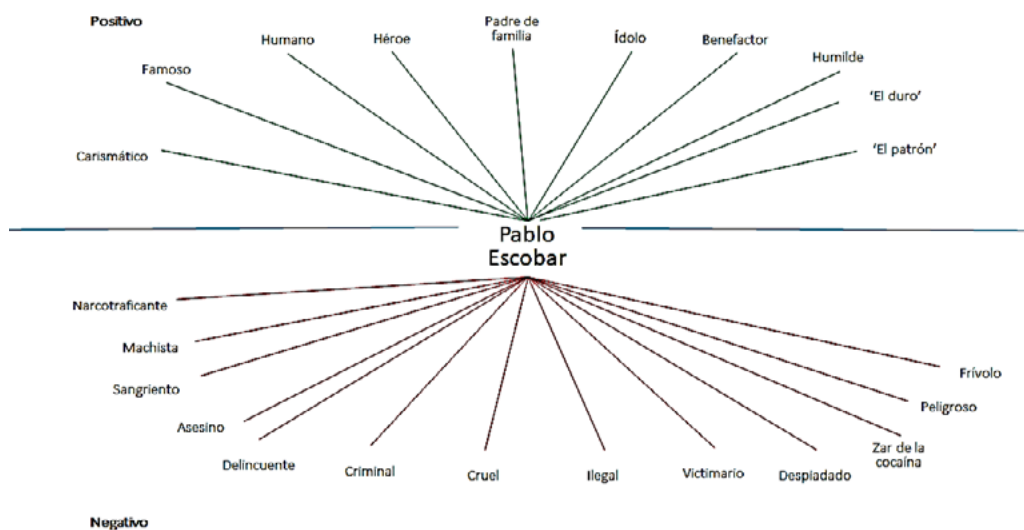
Figura 4. Imagen de Pablo Escobar



Fuente: Elaboración propia.

El Mundo y El País

La imagen de Pablo Escobar en los medios de comunicación española es neutra con un 47%. Sin embargo, el 42% de la percepción de la imagen resultó negativa. Recurriendo a las palabras más usadas para calificar al personaje, se logra identificar la percepción de los periodistas y de los medios indagados, analizando los textos de opinión. Es importante resaltar que muchas de ellas consolidan imaginarios construidos por diferentes fuentes de consulta de los periodistas, es decir, hay un trabajo que desarrolla la dualidad de Escobar como figura pública admirada y temida por diferentes sectores de la población.

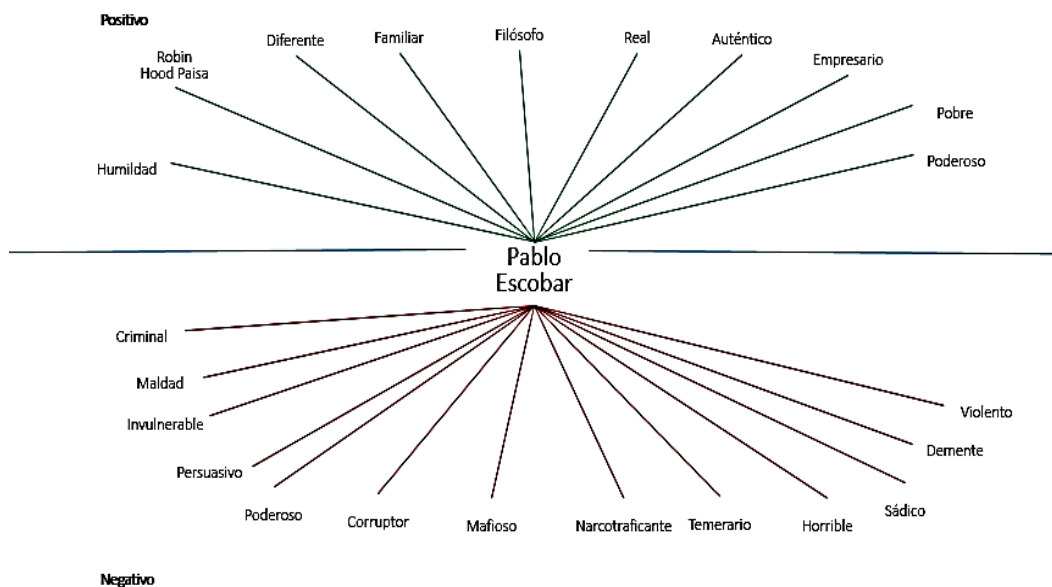
Figura 5. Conceptos más reiterados sobre Pablo Escobar en *El País* y *El Mundo*

Fuente: elaboración propia

The New York Times y The Wall Street Journal

La imagen de Pablo Escobar es neutra en un 77%, por encima de la media negativa de un 42%. Las facetas de Pablo desde un criminal demente hasta la de un filántropo o héroe colombiano se entremezclan en una información que está pasada bajo los géneros periodísticos de opinión -crítica- y reportaje. Respondiendo a los criterios de estos géneros, la imagen de Escobar se ha elaborado a partir de una serie de conceptos expuestos a continuación:

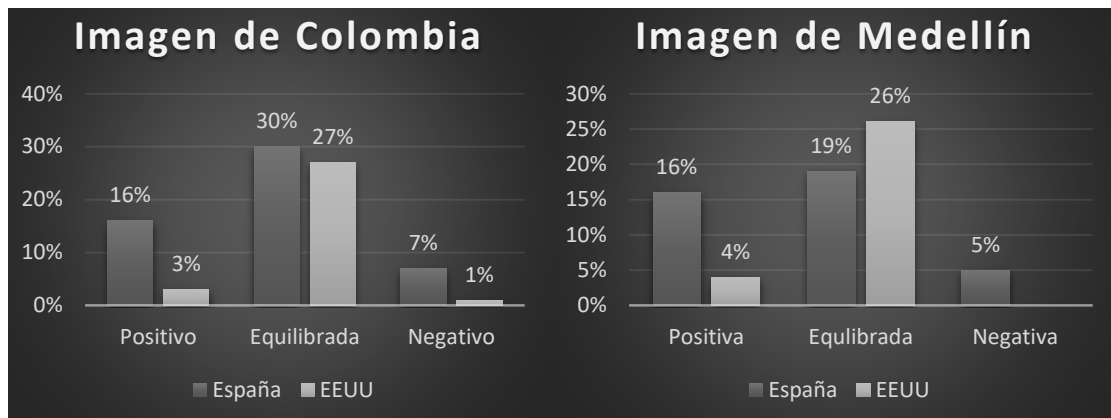
Figura 6. Conceptos más reiterados sobre Pablo Escobar en The Wall Street Journal y The New York Times



Fuente: elaboración propia

Imagen de Colombia y Medellín

Figura 7. Imagen entre Colombia y Medellín

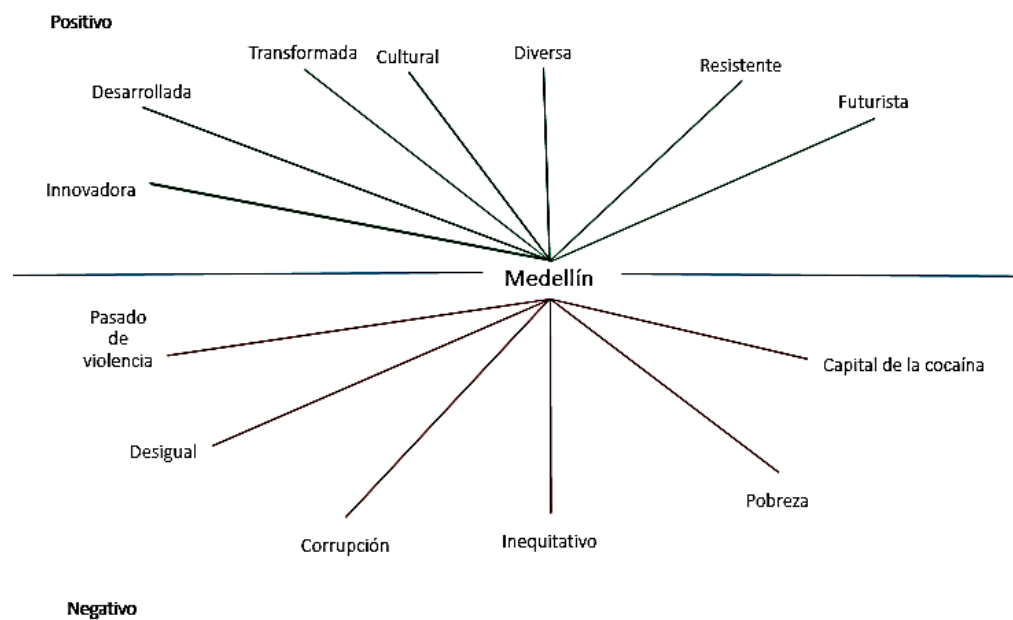


Fuente: elaboración propia

El Mundo y El País

La imagen de Medellín en los medios de comunicación española es neutra en un 48%. En contraste, el 40% es una imagen positiva y un 13% representa la información negativa en los contenidos en los medios. Cabe resaltar que los conceptos negativos de la ciudad están marcados por temporalidades entre el accionar delictivo del Cartel de Medellín y la progresiva transformación positiva de la ciudad reflejada en la baja de índice de homicidios y la neutralización de históricos narcotraficantes luego de la muerte del capo. Respondiendo a los criterios de estos géneros, la imagen de Medellín se ha elaborado a partir de una serie de conceptos referenciados a continuación.

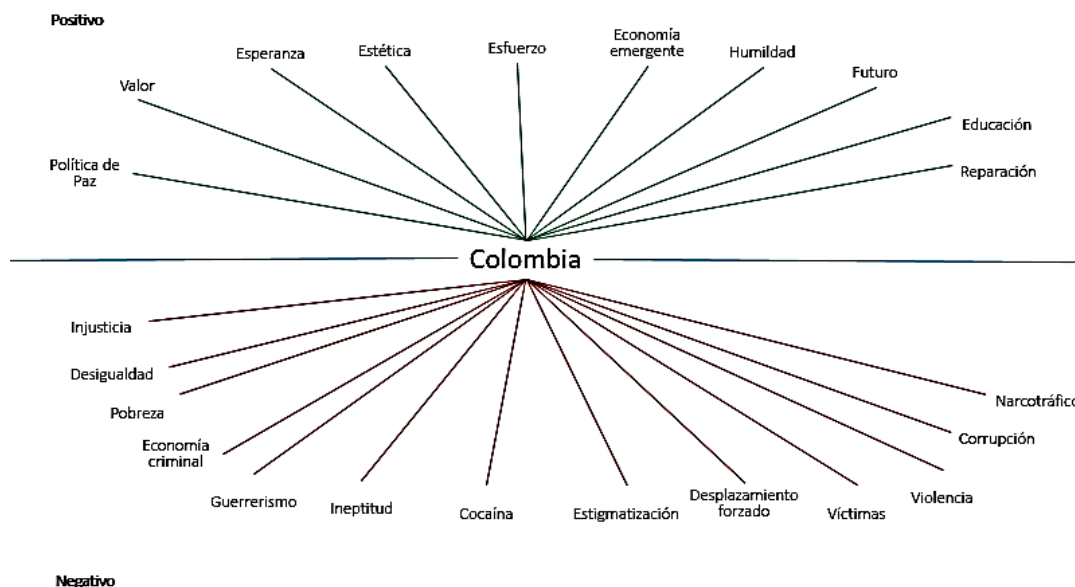
Figura 8. Conceptos sobre Medellín en la prensa española



Fuente: elaboración propia

La imagen de Colombia tiene una variación diferente. El 57% de los contenidos expresan una percepción equilibrada o neutra, mientras que el 30% es positivo. La mezcla entre corrupción, diversidad y cultura cafetera dominan el mapa de conceptos y adjetivos usados por los diarios para identificar el país. Echeverri, Estay-Niculcar & Parra (2014), afirman que la imagen de Colombia se diferencia entre quienes conocen su realidad de primera mano y quienes construyen la imagen del país a partir de los medios de comunicación. A continuación, se muestra la distribución de dichos conceptos (ver figura 9).

Figura 9. Conceptos sobre Colombia en la prensa española

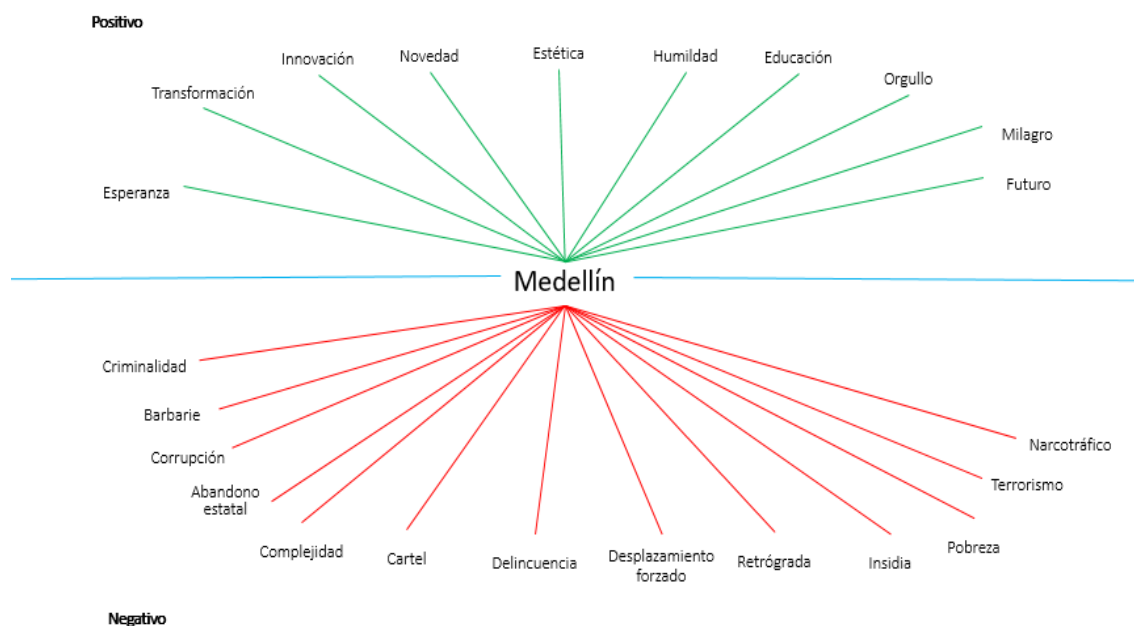


Fuente: elaboración propia

The Wall Street Journal y The New York Times

La imagen de Medellín es equilibrada en un 87% de las unidades analizadas. Luego de repasar los géneros esgrimidos por los periodistas, cuyos principales productos periodísticos fueron la opinión -crítica- y el reportaje, no se encontró un claro desbalance en los conceptos referidos a la ciudad. Londoño (2015) con su reportaje “Viendo ‘Narcos’ en una Medellín transformada”, retrata a la serie como un ingrediente que impulsó el turismo ligado a espacios en el que se desarrollaron hechos relacionados con las propiedades del extinto jefe del Cartel de Medellín. Londoño (2015), destaca los avances de Medellín en temas de seguridad y convivencia, pero advierte de la influencia inmanente del narcotráfico en la cotidianidad de los ciudadanos que, a diario, conviven con la criminalidad de grupos armados y de la corrupción de las fuerzas del Estado. Adicionalmente, repasa los avances de Medellín, destacando que, recientemente, salió del listado de las 50 ciudades más peligrosas del mundo de las que, por años, Medellín hizo parte. En la misma línea, Warner & Sanders (2015) recorren Medellín desde el arte y la cultura, como respuesta al reclutamiento de bandas delincuenciales de jóvenes y niños de los sectores más vulnerables de la ciudad. El reporte destaca la transformación positiva de la ciudad en concepto de cierre de la brecha de la desigualdad y la reducción de la tasa de homicidios.

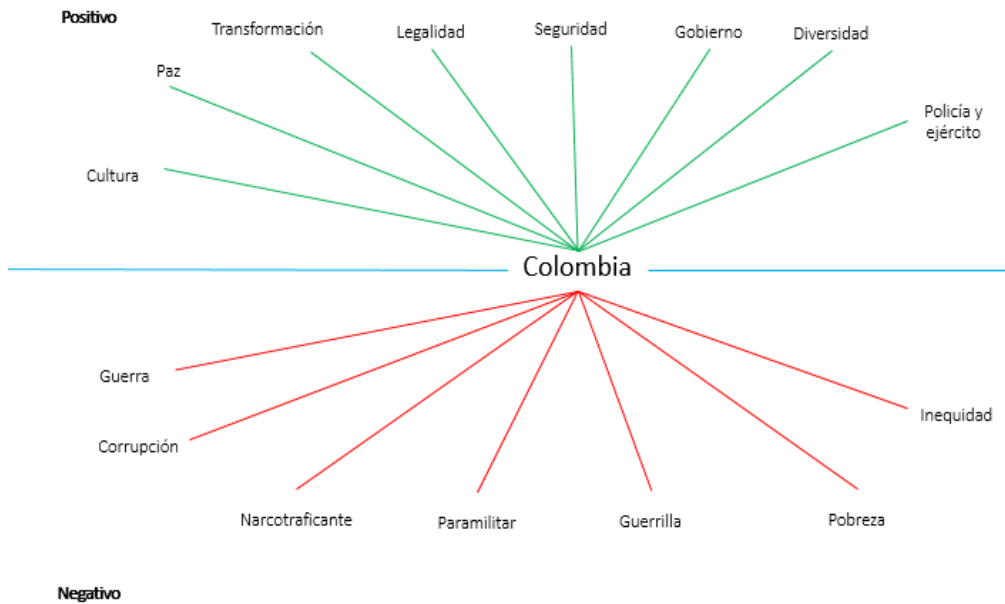
Figura 10. Conceptos sobre Medellín en la prensa estadounidense



Fuente: elaboración propia

La imagen de Colombia es equilibrada en un 87% de las unidades analizadas. El 10% fue positiva y hay un 3% de referencias negativas para el país. De acuerdo con Cabañas (2014), la complejidad alrededor de problemáticas como el narcotráfico y, por consiguiente, de la narcocultura, sería tratada por los medios de comunicación sin un contexto pertinente que abogue por una memoria histórica en el marco de un conflicto urbano. Cabe señalar el cubrimiento de Green (2015) para *The Wall Street Journal*, en el que se abordan las principales problemáticas nacidas a raíz del accionar de Pablo Escobar como corruptor del Estado colombiano y, a su vez, en su papel para doblegar las pretensiones del Estado colombiano para apresarle. La guerra de los narcotraficantes, que nació con la declaración bélica del Presidente Belisario Betancur, viró en una red de intereses en las que participaron grupos armados, financieros y políticos. Todo el recorrido del Estado colombiano para dar con su paradero, son seguidos por Green (2015) a través de la plataforma multimedia de *Cocainenomics*. Por otra parte, Genzlinger (2015a) examina el poder corruptor de la cocaína de la cultura colombiana que nace a partir de una demanda cada vez más creciente en los Estados Unidos y Europa. La serie de conceptos expuestos a continuación, son el resultado del estudio alrededor de los conceptos más reiterados por parte de los diarios estadounidense (ver figura 11).

Figura 11. Conceptos sobre Colombia en la prensa estadounidense



Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

Después de realizar el análisis y la discusión de los resultados de la investigación, a través de un análisis de contenido cuantitativo, se exponen las conclusiones. Para vislumbrar de forma específica las reflexiones finales, se dividirán en tres partes. La primera, conclusiones sustantivas, responden a los objetivos inicialmente trazados. La segunda, las conclusiones metodológicas, evalúan el método implementado. La tercera, generales, determinan los principales resultados finales de lo hallado en la prensa española y estadounidense.

Conclusiones sustantivas

- Se concluye que el cubrimiento de la serie *Narcos* en la prensa española y estadounidense varía de acuerdo con la ubicación geográfica de los periodistas y sus dinámicas de producción. Mientras que la prensa de los Estados Unidos se inclinó más por la crítica -opinión- y los reportajes a profundidad alrededor del accionar de Pablo Escobar en los años ochenta y noventa; la prensa española se decantó por noticias fragmentadas alrededor de lo que ocurría en la serie.

- ▶ La imagen de Pablo Escobar es neutral. Esto, aunque evidencia un equilibrio periodístico por parte de las empresas informativas, convendría evaluar el impacto de los contenidos en los lectores. Al no haber una imagen clara del diario frente al personaje, podría dejarse un libro abierto frente a la identidad y responsabilidad del jefe del Cartel de Medellín en el asesinato de más de 15.000 personas (Semana, 2013).
- ▶ Lo mismo ocurre con la imagen de Colombia y Medellín en la que prima la neutralidad. La diferencia entre la prensa española y estadounidense es el tipo de género con el que el producto periodístico fue publicado. Confirma, entonces, lo expuesto por Muñoz (1989/1995) en relación con el sentido común establecido sobre la figura del narcotraficante y su relación con la ciudad y el país. Sin embargo, habría que entrar a evaluar el valor del estereotipo dentro del análisis de los medios en cuestión.

Conclusiones metodológicas

- ▶ Teniendo en cuenta los resultados que fueron encontrados gracias a la substracción de datos de las unidades de análisis especificadas en la muestra, se concluye que la ficha u hoja de codificación es una herramienta eficaz para hacer un análisis de contenido cuantitativo de un producto de ficción como lo es la serie.
- ▶ La organización de las categorías y variables de análisis presentadas en la tabla 1 es una hoja de ruta para el desarrollo del presente trabajo. Si se tiene claro qué conceptos son los pilares y fundamentos de la investigación, se facilita la búsqueda de fuentes y material bibliográfico necesario, así mismo, la creación de técnicas e instrumentos de la investigación.

Conclusiones generales

- ▶ Es de destacar, el diseño de la aplicación web *Cocainomics*, en el que *The Wall Street Journal*, en asocio con Netflix diseñaron un reportaje multimedia. Las infografías, videos y testimonios exploran temáticas como: la comparación del Cartel de Medellín con las estructuras delictivas de otros países como la de Sinaloa o de Nápoles; la exploración de rutas del narcotráfico del envío de droga a Estados Unidos; la construcción de la cotidianidad de Medellín y Colombia después de los embates de la violencia en la guerra del Cartel contra el Estado colombiano; y la adaptación de los contenidos y personajes de la serie en entrevistas a actores que tienen fuertes vínculos con el país en el que son entrevistados.

- ▶ Frente a un producto alrededor de la mafia, las temáticas aproximadas al cubrimiento giran en torno a conceptos ligados al narcotráfico y los carteles de la droga, aunque tengan como actante principal a la empresa comercial Netflix.
- ▶ La construcción de prejuicios y percepciones frente a algún tema en específico, en este caso de la vida de Pablo Escobar Gaviria, se genera, en muchas ocasiones, desde el punto de vista del autor del contenido y no representa o toma en cuenta la percepción de otros actores de la sociedad. Es así que se puede afirmar que la prensa y las industrias de entretenimiento pueden configurar las representaciones o imaginarios que construyen la realidad social.
- ▶ La agenda periodística está permeada por los temas de interés del momento; además existe una fuerte unión entre las industrias de entretenimiento y los medios de información.
- ▶ Las noticias y el género ficción son dos mundos aparte; sin embargo, cabe resaltar la injerencia de temas ficticios en la agenda de los contenidos fácticos. Pensar cómo lo no real se logra convertir, a través de un medio que usa la verdad y la realidad, en un asunto de sutil veracidad.
- ▶ Las industrias de entretenimiento usan temáticas llamativas para crear contenidos. Así mismo, las series biográficas están tomando fuerza en la parrilla de producciones audiovisuales.
- ▶ Sería conveniente evaluar, en un próximo trabajo de investigación, el impacto de los contenidos en personas dentro y fuera de Colombia. Con el fin, de que quienes hayan visto la serie, puedan expresar sus percepciones y argumentos alrededor del impacto y construcción de imagen con respecto al personaje de Pablo Escobar y los espacios en los que este se desenvuelve. Además, podría evaluarse las afectaciones relacionados con el consumo de la serie por parte de un público ajeno a la realidad de Medellín y Colombia.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

REFERENCIAS

- Asociación para la investigación de medios de comunicación. (2016). *Estudio General de Medios de España*. Recuperado de goo.gl/Dj37ns.
- Ahumada Barajas, R. (2007). *T.V., su influencia en la percepción de la realidad social*. México: Ediciones Miguel Ángel Porrúa.
- Alliance for Audited Media. (2013). *Top 25 U.S. Newspapers For March 2013*. Retrieved from <http://www.webcitation.org/6GIOw7NEf>
- Barthes, R. (2003). *Ensayos críticos*. Barcelona, España: Seix Barral. (Original, 1967).
- Benassini, C. (2011). La caja de Pandora. Los medios de comunicación desde una perspectiva diferente. *Razón y Palabra*. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/caja_pandora/netflix.html#1
- Bovenkerk, F., Siegel, D., & Zaitch, D. (2003). Organized crime and ethnic reputation manipulation. *Crime, Law, and Social Change*, 39(1), 23-38. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1022499504945>
- Cabañas, M. (2012). Narcotelenovelas, Gender, and Globalization in Sin tetas no hay paraíso. *Latin American Perspectives*, 39(3), 74-87. DOI: <https://doi.org/10.1177/0094582X11434303>.
- Cabañas, M. (2014). Imagined Narcoscapes: Narcoculture and the politics of representation». *Latin American Perspectives*, 41(2), 3-17. DOI: <https://doi.org/10.1177/0094582X13518760>.
- Costa, J. (1992). *Imagen pública. Una ingeniería social*. Madrid, España: Ediciones Fundesco.
- Echeverri, L. M., Estay-Niculcar, C., y Parra, J. H. (2014). Imagen país de Colombia desde la perspectiva estadounidense. *Hallazgos*, 11(22), 225-244. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0022.12>
- Eco, U. (1983). *La estrategia perdida de la ilusión*. Barcelona, España: Lumen.
- Farrel, N. (2013). Navigating the Stars: The Challenges and Opportunities of Celebrity Journalism. In K. Fowler-Watt & S. Allan (Eds.). *Journalism: New Challenges* (pp. 367-383). Poole: CJCR: Centre of Journalism and Communication Research.

- Fernández-Manzano, E. P., Neira, E., & Clares-Gavilán, J. (2016). "Data management in the audio-visual industry: Netflix as a case study". *El profesional de la información (EPI)*. 25, (4), pp. 568-576.
- Forbes. (18 de abril de 2016). Netflix alcanza 81 millones de suscriptores tras sumar nuevos mercados. *Forbes*. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/netflix-alcanza-81-millones-suscriptores-tras-sumar-nuevos-mercados/>
- Genzlinger, N. (September 2, 2015a). Netflix's 'Narcos': Watched It All? Talk About It With the Critic Neil Genzlinger. *The New York Times*. Retrieved from <https://artsbeat.blogs.nytimes.com/2015/09/02/netflixs-narcos-watched-it-all-talk-about-it-with-the-critic-neil-genzlinger/>
- Genzlinger, N. (August 25, 2015b). Review: 'Narcos' Follows the Rise and Reign of Pablo Escobar. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2015/08/28/arts/television/review-narcos-follows-the-rise-and-reign-of-pablo-escobar.html>
- Genzlinger, N. (2016). Review: In 'Narcos' Season 2, Pablo Escobar's Time Is Running Out. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2016/09/02/arts/television/review-narcos-delivers-a-grim-harvest-in-season-2.html>
- Green, P. (2015). Cocainenomics: La logística siempre cambiante del narcotráfico. *The Wall Street Journal Custom Studios*. Recuperado de <http://www.wsj.com/ad/cocainenomics-es>
- Halperín, J. (1995). *La entrevista periodística: intimidades de la conversación pública*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.
- El Informador. (9 de diciembre de 2015). 'Narcos', la serie más vista en 2015 según Netflix. *El Informador*. Recuperado de <https://www.informador.mx/Entretenimiento/Narcos-la-serie-mas-vista-en-2015-segun-Netflix-20151209-0042.html>
- Lerma, H. (2009). *Metodología de la Investigación. Propuesta, Anteproyecto, Proyecto*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Lipmann, W. (2003). "Public Opinion". *New York: The Free Press*. [La Opinión Pública]. Madrid, España: Langre. (Original, 1997).
- Londoño, E. (2015). Viendo 'Narcos' en una Medellín transformada. *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2015/11/05/opinion-viendo-Narcos-en-una-medellin-transformada/>

- Muñoz, B. (1995). *Teoría de la Pseudocultura. Estudios de Sociología de la Cultura y de la Comunicación de Masas*. Madrid, España: Fundamentos. (Original, 1989).
- Prado, F. (2010). “Colombia, ante el reto de su reputación internacional”. *El País Economía*. Recuperado de https://cincodias.elpais.com/cincodias/2010/08/07/economia/1281293745_850215.html
- Ricaurte, C., y Ángel, J. (2016). *Marca país: análisis retrospectivo y retos a futuro para Colombia*. Bogotá, Colombia: Colegio de Estudios Superiores de Administración.
- Rubio, J. (2009). Opinión pública y medios de comunicación. Teoría de la Agenda Setting. *Gaceta de Antropología*, 25(1), 1-17. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/6843>
- Salazar, A. (2001). *La parábola de Pablo: auge y caída de un gran capo del narcotráfico*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. Gius. Laterza & Figli Spa, Roma-Bari*. [Homo videns: La sociedad teledirigida. Buenos Aires, Argentina: Taurus. (Original, 1997).
- Schütz, A. (1972). *The Phenomenology of the Social World*, Northwestern University Press, Evanston. [Fenomenología del mundo social: introducción a la sociología comprensiva]. Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Original, 1967).
- Semana. (23 de noviembre de 2013). Las cifras del mal. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/cifras-de-atentados-victimas-de-escobar/365633-3>
- Tobias, S. (August 29, 2015). ‘Narcos’ Episode 3 Recap: Pablo the Politician. *The New York Times*. Recuperado de <https://artsbeat.blogs.nytimes.com/2015/08/29/narcos-episode-3-recap-election/>
- Touryalai, H. (31 de diciembre de 2015). Éste es el número de Forbes que incluyó a Pablo Escobar. *Forbes*. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/este-es-el-numero-de-forbes-que-incluyo-a-pablo-escobar/>
- Tuchman, G. (1983). *Making news: A study in the construction of reality*. Free Press, New York [La producción de la noticia: estudio sobre la construcción de la realidad]. Barcelona, España: Gustavo Gili. (Original, 1978).

- Warner, F., & Sanders, C. (2015). Cocainenomics: Medellín: La economía después de Pablo. *The Wall Street Journal Custom Studios: Cocainenomics* [en línea]. Recuperado de <http://www.wsj.com/ad/cocainenomics-es>
- Weber, M. (2001). *The Methodology of the Social Sciences*. Free Press, New York. [Ensayos sobre Metodología Sociológica]. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Original, 1949).
- Zaitch, D. (2005). The Ambiguity of Violence, Secrecy, and Trust among Colombian Drug Entrepreneurs. *Journal of Drug Issues*, 35(1), 201–28. DOI: <https://doi.org/10.1177/002204260503500110>

LOS TRABAJOS DE LA COMPAÑÍA DE MARÍA Y EL MISIONERO PEDRO KOK EN EL VAUPÉS COLOMBIANO, 1914-1949

THE WORK OF COMPAÑÍA DE MARIA AND THE MISSIONARY PEDRO KOK AT VAUPÉS COLOMBIANO, 1914-1949

Gabriel Cabrera Becerra*

Universidad Nacional de Colombia

Recibido: 04 de mayo de 2018–Aceptado: 05 de abril de 2019–Publicado: 1 de julio de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Cabrera Becerra G. (julio-diciembre, 2019). Los trabajos de la Compañía de María y el misionero Pedro Kok en el Vaupés colombiano, 1914-1949. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2). pp. 350-376. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2778>

Resumen

El Estado colombiano entregó la administración de una porción de los territorios orientales del país a la Compañía de María entre 1914 y 1949. La mayoría de informaciones hasta hoy aluden a los trabajos misionales o de evangelización y otros aspectos sobre su labor son desconocidos. Basado en materiales propios de la comunidad religiosa y en los de archivos públicos, el estudio se ocupa de una de sus figuras más destacadas -el padre Pedro Kok-. Adicionalmente, se detallan los trabajos de los *monfortianos*, sus exploraciones en el territorio nacional y los trabajos concretos en el Vaupés del padre Kok y su visión particular sobre la vida de los indígenas.

Palabras clave

Compañía de María; Monfortianos; Pedro Kok; Misiones; Vaupés, Colombia.

* Doctor en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor Asociado del Departamento de Historia en la Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín. Grupo de investigación Historia, espacio y Cultura. Proyecto de investigación: Ensayos sobre el Alto Río Negro – Vaupés apoyado por la Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín. Contacto: gcabrerabe@unal.edu.co Orcid: 0000-0002-9772-7542.

Abstract

The Colombian state handed over the administration of a portion of the eastern territories of the country to the community Compañía de María between 1914 and 1949. Most of the information that so far refers to missionary or evangelistic work and other aspects of its labor are unknown. Based on materials belonging to the religious community and those of public archives, the study deals with one of its most outstanding figures, Father Pedro Kok. In addition, the works of the Montfortians, their explorations in the national territory and the concrete works of Father Kok in Vaupés and his particular vision of indigenous life

Keywords

Compañía de María; Montfortians, Pedro Kok; Missions; Vaupés; Colombia.

INTRODUCCIÓN

La Constitución Política de Colombia de 1886 reconoció en su preámbulo a Dios como fuente suprema de toda autoridad y un año después se celebró el Concordato, que contemplaba la posibilidad de celebrar convenios con la Santa Sede sobre el “fomento de misiones católicas entre las tribus bárbaras”; tales acuerdos se hacían efectivos sin que fueran aprobados por el Congreso Nacional (Decreto 816 de 1988). Posteriormente, según Roldan, la Ley 89 de 1890, señalaba que:

La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera cómo esas incipientes sociedades deban ser gobernadas. (1990, p. 46).

Vale la pena recordar que a fines del siglo XIX el concepto de “salvaje” se aplicaba a quienes “desconocían el castellano, la religión cristiana y el modelo de organización de la sociedad mayor” (Roldán, 1990).

Unos años después se estableció un convenio que definió tres territorios de misión en la región oriental: Caquetá, Intendencia Oriental y Llanos de San Martín (Diario Oficial, 1903). En 1905 la jurisdicción en los Llanos de San Martín fue entregada a la Compañía de María, nombrándose a Eugène Moron (1865-1949) como inspector de instrucción (Diario Oficial, 1905). Los trabajos iniciales de estos religiosos se concentraron en tres localidades del Meta: Villavicencio, San Martín y Medina, extendiéndose posteriormente a otras zonas. Los territorios de misión de la Intendencia Oriental y los Llanos de San Martín se elevaron en 1904 a prefecturas apostólicas (Diario Oficial, 1904) y en 1908 incluyendo solo la porción al norte del río Apaporis de la antigua intendencia oriental se formó el Vicariato Apostólico de los Llanos de San Martín, como lo muestra la división eclesiástica para 1938 que se incluye en la Figura 1 y que se mantuvo inmodificada hasta 1951 momento en que el Vicariato del Caquetá se dividió en dos jurisdicciones la Prefectura Apostólica de Leticia y el Vicariato de Florencia.

En todos los materiales suscritos por integrantes de la Compañía de María que trabajaron en el Vaupés se enfatiza el trabajo de evangelización y adicionalmente se menciona al padre Pedro Kok como su figura más destacada. Sin embargo, otros trabajos de los religiosos son poco conocidos; sobre ellos y en particular sobre los trabajos de Kok y su visión sobre los indígenas se ocupa este artículo, cuyo soporte teórico retoma la propuesta de la sociología de la religión que en uno de sus tópicos aborda las instituciones y sus relaciones como un elemento para la comprensión del fenómeno religioso (Houtart, 2001; De Paula Gomes, 2006).

Figura 1. División eclesiástica de Colombia



Fuente: Anuario de la Iglesia católica en Colombia, Bogotá: Ediciones Revista Javeriana, 1938.

Los monfortianos y sus trabajos

La Compañía de María originaria de Francia debe su existencia a Louis Grignion. Según Pérouas (1984) Grignion nació el 31 de enero de 1673; era el segundo de dieciocho hermanos e hijo de Juan Bautista Grignion y Juana Robert. Con doce años ingresó al colegio de Tomás Becket ubicado en Rennes, dirigido entonces por jesuitas. Luego fue a París y en el año de 1695 entró en el Seminario Menor de San Sulpicio. Hizo cursos de teología en la Sorbona, se ordenó sacerdote el 5 de junio de 1700. Ese mismo año tuvo sus primeros contactos con la actividad misionera en Nantes, atendiendo a los enfermos pobres en el Hospital General de Poitiers, lo que continuó haciendo durante diez años, para finalmente en 1710 ingresar en la Tercera Orden Dominicana (Pérouas, 1984, pp. 3-66).

Entre 1700 y 1703 Louis Grignion soñó con la idea de una congregación de hombres y mujeres. Para 1714 redactó su Regla Fundamental, la cual desde entonces se conoce como Regla de Sacerdotes Misioneros de la Compañía de María (S.M.M.). En 1715 entregó a María Luisa Trichet la Regla Primitiva de la Sabiduría o de la Rama Femenina de la Orden Montfortiana.

En 1716 la muerte sorprendió a Luis Grignion; apenas tenía 43 años y el grupo de sus discípulos era aún bastante reducido. Hacia 1719 se conocía la congregación con el nombre de Misioneros de la Comunidad del Espíritu Santo, y su reducido número se mantuvo hasta los fines del siglo XIX. En 1820, el religioso Gabriel Deshayes asumió el cargo de superior de la orden dándole un nuevo impulso, aunque distanciándose un poco de la inspiración original. Finalmente, en 1842 al comenzar el proceso de beatificación de Grignion, se buscaron y encontraron una parte importante de sus escritos originales. El 22 de enero de 1888 León XIII beatificó a Louis Grignion y el 20 julio de 1947 fue canonizado por Pío XII (*Nécrologe de la Compagnie de Marie*, 1997, p. 40).

En Suramérica la Compañía de María desarrolla actualmente actividades en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. Desde su llegada en 1904 a Colombia hasta 1949, un total de 73 religiosos integraron su personal en el país. En particular el número de misiones en el Vaupés colombiano llegó a siete como se relaciona en la Tabla 1.

Tabla 1.

Misiones monfortianas en el Vaupés, 1914-1949.

Misiones monfortianas en el Vaupés, 1914-1949.			
Nombre	Fundador	Año de fundación	Ubicación
Montfort	Hubert Damoiseaux	1914	Río Papurí
Santa María del Cuduyarí	Pierre Barón	1917	Río Cuduyarí
Piracuara	Herman Leistra	1918	Río Papurí
Acaricuara	Andreas Lissen	1927	Río Paca
Teresita de Piramiri	Alfons Cuypers	1929	Río Papurí
Olinda	Jan de Kroon	1930	Río Papurí
Mitú	Emilien Pied	193?¹	Río Vaupés

Fuente: Cabrera Becerra, G. *La Iglesia en la frontera. Misiones católicas en el Vaupés, 1850-1950*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002, pp. 193-197. Cabrera Becerra, G. *Los poderes en la frontera. Misiones católicas y protestantes, y Estados en el Vaupés colombo-brasileño, 1923-1989*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2015a, p. 427. Elaboración propia.

La orden monfortiana se define como misionera y tiene como eje la devoción a la Virgen María; guarda preferencia por trabajos en zonas rurales, y quienes la integran deben carecer de patrimonio o cederlo antes de su ingreso. Las estructuras internas de la Compañía de María involucran la existencia de: padres, hermanos, novicios, escolásticos y diáconos. Los padres hacen votos perpetuos y por tanto, eran ordenados como sacerdotes, y eran quienes estaban a cargo de la misión; los hermanos eran confesos o coadjutores que colaboraban con tareas específicas acompañando a los padres en las misiones. Dentro del noviciado existen dos tipos de miembros: novicios clérigos o candidatos a padre, y novicios legos o candidatos a hermanos.

Todos los integrantes de la Compañía de María eran en su totalidad extranjeros al comienzo. Para 1911 se enlistaron los dos primeros candidatos colombianos, pero ambos murieron. Hacia 1923 se abrió la Escuela Apostólica o Seminario Menor de la Compañía en San Juanito (Meta) y para 1925 ya tenía 29 alumnos. El 8 de diciembre de 1927 se ordenaron los primeros 11 sacer-

¹ No existe certeza documental hasta ahora de en qué año se fundó Mitú.

dots. En 1929 el Seminario fue trasladado a Choachí (Beltrán, 1942, pp. 5-7). Dentro de los alumnos se encontraba el hermano Martín de Porres (Antonio Silva) quien fuera alumno de la misión en Montfort (Vaupés) y que dio inicio a su profesión a la edad de 16 años en 1922, falleciendo en 1947, cuando tenía 41 años de edad.

La labor de la Compañía de María fue más allá de lo espiritual, sus miembros desarrollaron tareas en diversos campos: en el área de la salud y por iniciativa del padre Jean Baptiste Arnaud (1866-1938) fue fundado el Hospital de Montfort en Villavicencio; la primera piedra fue bendecida el 20 de julio de 1910, entrando en servicio el 1º de noviembre de 1911. Las tareas en esta institución fueron asumidas de manera gratuita por las Hermanas de la Sabiduría, línea femenina de los montfortianos (Bodas de Plata misionales de la Compañía de María en Colombia, 1904-1929, *s.f.*, p. 145).

En el campo económico, la congregación fundó el Banco San José, que comenzó a operaciones el 19 de marzo de 1912, y se mantuvo hasta 1926 cuando el gobierno dictó nuevas normas bancarias; en la prensa monfortiana pueden seguirse con algún detalle los movimientos bancarios ya que publicaba los balances de sus operaciones. Igualmente, el padre Maurice Dières Momplaisir, a través de sus escritos en la prensa montfortiana, impulsó el avance del correo aéreo hacia los Llanos, idea que se consolidó unos años más tarde cuando gracias a la cooperación de los misioneros montfortianos se construyeron campos de aterrizaje en Mitú, Acaricuara, Montfort y Teresita. Los sacerdotes incluso contaban con un piloto, pues el padre holandés Andreas Linssen (1898-1985) se entrenó para ello en los Estados Unidos (Cabrera Becerra, 2015b, p. 201). En la Figura 2 se le aprecia en compañía de dos misioneros más y un nutrido grupo de indígenas.

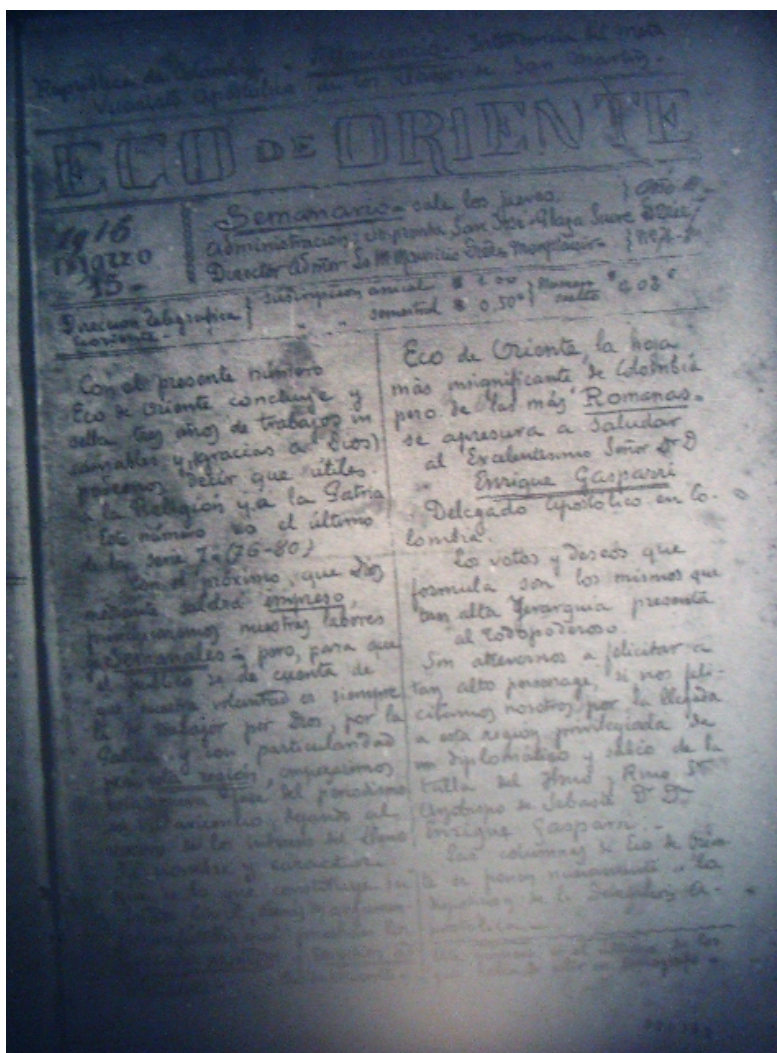
Figura 2. Los misioneros monfortianos Alfons Cuypers (1913-1992), Andreas Linssen (1898-1985) y Hubert Limpens (1889-1950) posan en compañía de un grupo de indígenas y dos religiosas en la pista de una misión en el Vaupés. La imagen muestra a dos religiosas lauritas y a las indígenas con su uniforme.



Fuente: *Semana* 9, no. 200 (1950), p. 22.

El padre Maurice Dières Momtplaisir (1876-1947), hizo en Villavicencio registro sistemático de datos meteorológicos, abrió además dos sencillas estaciones meteorológicas en San Martín y San Juanito en el Meta. En 1916 Dières llevó una de las primeras imprentas que ingresó al país, impulsando la creación de la Tipografía San José que capacitaba personal en las tareas de impresión, y en la cual la orden monfortiana publicaba su periódico *Eco de Oriente*, órgano a través del cual la Congregación divulgaba la marcha de los trabajos misionales y sus acciones sociales; los primeros números fueron manuscritos como se aprecia en la Figura 2 y más tarde impresos como se aprecia en la Figura 3.

Figura 2. Primera página manuscrita de un número temprano del periódico *Eco de Oriente* del 15 de marzo de 1916.



Fuente: Eco de Oriente

Figura 3. Primera página impresa del *Eco de Oriente* del 24 de septiembre de 1922.



Fuente: Eco de Oriente

El *Eco de Oriente* apareció el 15 de mayo de 1913, siendo mensual hasta 1916, año en que quedó a cargo de la Imprenta San José (García, 1997, p. 9). Luego fue trisemanario con aparición los martes, jueves y domingos; con el transcurrir del tiempo cambió la frecuencia de su emisión llegando a ser bisemanario desde septiembre de 1922, con aparición los días jueves y los domingos. Finalmente se convirtió en semanario que salía todos los domingos, manteniéndose así hasta el año de 1950.

La colección de objetos y la creación del Museo Guiot -cuyo nombre hace homenaje al Vicario Apostólico de los Llanos de San Martín-, fue otra tarea de los monforitanos; este albergaba muestras de los tres reinos naturales, así como una serie de objetos recogidos por los misioneros en el Vichada y el Vaupés.

Una de las principales ocupaciones de los miembros de la Compañía de María fue la educación; para el año de 1904 existían cinco escuelas, una en Villavicencio, dos en San Martín y otras dos en Medina. En 1911 el número de escuelas se había elevado a 12, todas ellas en los Llanos, y en total contaban con 494 estudiantes matriculados y 420 asistentes regulares (Informe Oficial que rinde el Vicario Apostólico de los Llanos de San Martín al Excelentísimo Señor Delegado Apostólico, 1910-1911, 1911, p. 28). Para 1919 el Vicariato Apostólico contaba con 25 escuelas, dos de ellas en el Vaupés: Montfort en el río Papurí y Santa María del Cuduyari en el río del mismo nombre. En 1927 solo funcionaba en el Vaupés la Escuela de Montfort (Archivo General de la Nación, Sección 1ª, tomo 956, fl. 15) y dos años más tarde se inauguraron las escuelas de Calamar y Mitú, que ya contaban con maestros laicos (Archivo General de la Nación, Sección 1ª, tomo 986, fl. 626).

Los misioneros también impulsaron, solicitando apoyo del gobierno, la instalación de un radioteléfono. En una comunicación del Vicariato Apostólico de los Llanos de San Martín enviada desde Villavicencio al Presidente de la República el 20 de febrero de 1928, manifestaban:

Hace un mes vino a esta un técnico austríaco, quien, en tres días y con los elementos que teníamos, nos hizo un receptor de radiotelefonía el cual funciona admirablemente. Con él hemos podido coger telegramas de Caracas, Tolón, Buenos Aires, Java y oír conciertos de los Estados Unidos y Ámsterdam, hecho comprobado por los mismos Padres holandeses quienes oyeron su idioma y su himno.

Este señor deseoso de hacerse conocer, ofrece, en condiciones excepcionales para nosotros establecer la radiotelefonía entre Villavicencio y Montfort-Papurí. Los aparatos se fabricarían aquí mismo en nuestra presencia, se ensayarían en Bogotá delante de las altas autoridades civiles y eclesiásticas, y luego el mismo técnico acompañado de un padre lo iría a establecer en Montfort Papurí.

Las condiciones del contrato son tan ventajosas que no vacilamos en firmarlo, él y yo, por miedo a que las cambiara más tarde; pero para que el contrato quede válido y nos obligue mutuamente es preciso que lo refrende Monseñor Guiot.

Este acosado por los gastos que ocasionan sus seminarios (construcciones en Choachí, treinta alumnos en el Seminario Menor y doce en el noviciado), pensando además en la ventaja y beneficios que prestarán a la Nación una estación Radio-telefónica (transmisora y receptora aquí en Villavicencio y en las fronteras del Brasil) no se atreve a perfeccionar el contrato, sin saber si puede contar con la ayuda del Gobierno necesitaría solamente de unos dos mil (\$2.000) que podrían suministrarse ya en forma de auxilio, y en forma de sueldo concedido para estos últimos diez meses, a razón de doscientos (\$200) mensuales al señor Martín Schreurs, como encargado del montaje Radiotelefónico en Montfort Papurí, o, dado que el contrato con la Marconi no lo permitiera, bajo cualquier otro concepto. El sueldo debiera cobrarse aquí en Villavicencio. Dada la circunstancia de que los aparatos serían de uso privado, aunque siempre a disposición del gobierno, es de creer que no haya dificultad. Movido únicamente por el bien de la región y de esta querida Nación, tengo el atrevimiento de contar con la contestación pronta y favorable pues la ocasión es única.

Con sentimientos de profundo respeto me suscribo de V. E. muy atto. Y obsecuente servidor, Mauricio Dières Montplaisir (Dières Montplaisir, M., 1928. Comunicación personal, *Archivo de la Presidencia*. rollo 10, posición 1570-1571).

Como puede colegirse los religiosos manifestaban que no solo buscaban su propio beneficio, sino el de la nación colombiana. El proyecto quedó en cabeza del sacerdote holandés Martin Schreurs (1900-1969), quien en 1929 se encontraba en Monfort trabajando como catequista y a la espera de la llegada del equipo.

Tempranamente los monfortianos percibieron el potencial energético de los cursos de agua en la región, en los años veinte uno de ellos ya había instalado una sierra hidráulica que:

Necesitaba muy poca agua para ponerse en movimiento, más el eje era muy débil y se torció al aserrar las primeras tablas. No sería costoso, pero si inútil enderezarlo. Nos parece antes más ventajoso comprar otra maquinaria, porque sería lástima no aprovechar la caída de agua que tenemos, que es de 4 metros de altura y da agua a voluntad. Además, podría servir para otros usos mecánicos también (Barón, 1927:258 como se citó en Cabrera Becerra, 2015b, pp. 203-204).

Las exploraciones montfortianas

Los sacerdotes monfortianos adelantaron varias expediciones para conocer los territorios en los que se realizaría su labor. En 1907 se emprendió la primera exploración hacia el Vichada liderada por Monseñor Eugène Moron acompañado de los padres Maurice Dières Montplaisir y Pierre Barón (1876-1966). Según refiere Garavito (1994, p. 26), Monseñor enfermó y se vio obligado a permanecer en Cabuyaro, y sus dos compañeros continuaron avanzando hasta la región del río Muco, donde conocieron a Julio Barrera Malo, personaje de la novela *La Vorágine* de José Eustasio Rivera². Encuentro del que existe un registro gráfico como se puede observar en la Figura 4. Tras un año de permanencia en la zona, regresaron para rendir su informe al Prefecto Apostólico Moron, para entonces sustituido por Joseph Guiot, quien fuera consagrado como Vicario Apostólico de los Llanos de San Martín el 28 de abril de 1908. Los padres montfortianos realizaron dos exploraciones más al Vichada, la primera en 1919 y una segunda en 1950.

Figura 4. De pie, a la izquierda Julio Barrera Malo y a la derecha el misionero monfortiano Antoine Arriuedarré (1887-1966), cada uno con sus armas.



Fuente: Monfortiano, "Comenzamos por los Llanos", *Revista de Misiones* 559, (mayo-junio, 1974) 115.

² Julio Barrera Malo fue un cauchero y comerciante que se dedicó a engañar gentes en el Meta y Vichada entregándoles baratijas en consignación y llevándolos a la zona de trabajos caucheros en los ríos Orinoco y Río Negro donde los vendía con su deuda a otros caucheros como Miguel Pezil o Tomás Funes. En 1923 José Eustasio Rivera lo denunció por haber vendido 62 colombianos a Miguel Pezil. Barrera se casó con Nasira Sabah una mujer libanesa y tuvieron un almacén en la localidad de Orocué. La muerte de Barrera ocurrió en el Vichada, territorio de los indígenas Guahibos, quienes lo recuerdan como un canibal, pues a la gente que se llevaba jamás volvían a verla, adicionalmente recordaban que usaba caja de dientes y comía carne enlatada que creían era humana (Biblioteca Nacional de Colombia).

En el año de 1912 hacia las sabanas del Macayá y oficiando como Capellán el Padre Joseph Seignard (1880-1955), viajaron allí para: “averiguar sobre el terreno si había o no posibilidad de abrir un camino por tierra o por el Vaupés para comunicar con La Pedrera” (Seignard, 1945a); la razón del viaje era buscar un camino que permitiera movilizar armas y tropas con rapidez hacia La Pedrera, a raíz de la avanzada peruana ocurrida en 1911. En efecto, para llegar hasta La Pedrera se debía pasar por el Brasil y este país prohibía el tránsito de hombres armados, por lo cual se hacía indispensable la búsqueda de un camino que permitiera la llegada de las tropas para defender los intereses colombianos.

Seignard recuerda así las dificultades del viaje: se inició con 30 miembros, de los cuales solo llegaron a San José del Guaviare 20; y diez prosiguieron camino hasta Calamar. Entre el 25 de abril y el 4 de junio el comandante de la expedición, coronel Heliodoro Moyano, y el práctico José Gregorio Calderón concentraron sus esfuerzos en la apertura de una trocha desde un lugar llamado El Fono -posteriormente San Camilo- sobre el río Itilla, hasta un cerro que divide las aguas de los ríos Macayá y Ajajú. Sin alcanzar su meta, pues las provisiones se habían agotado, el sostenimiento de la expedición se limitó a consumo de primates y frutos de seje³ hasta su regreso al punto de partida. La valoración de la exploración del padre Seignard fue como sigue:

Aunque la trocha abierta desde el Itilla hasta el Ajajú no nos llevó a las dehesas del Mesayá, sirvió después a la Comisaría para abrir una en otra dirección y fue la que partiendo del Vaupés, arriba del raudal Yuruparí, se dirige a la unión del río Macayá con el Ajajú, abajo del cerro de la Campana donde nosotros nos quedamos. Prolongando dicha trocha casi al Sur (Aporis abajo) es el camino que sirve todavía a los caucheros para comunicarse entre el Vaupés y La Pedrera en el Caquetá. (Seignard, 1945b, p. 6).

Un año más tarde una nueva expedición de carácter gubernamental se dirigió hacia el Macayá; en esta ocasión participó el médico y explorador norteamericano Hamilton Rice, quien tras seguir la misma ruta entre Bogotá y Villavicencio que empleara en su primer viaje en 1907, arribó a San José el 23 de agosto, y seis días después se encontraba ya en Calamar. El 20 de septiembre los expedicionarios arribaron a San Camilo sobre el río Itilla, alcanzando la mañana del 5 de noviembre el caño Tacumenué (Rice, 1914, pp. 138-148). Según reporte de Benjamín Jaramillo al entonces Ministro de Gobierno:

En el caño Tacumenué hubo necesidad de dividir la expedición, pues los alimentos se acababan y era mi deseo llegar hasta el río Ajajú ya que era imposible por falta de víveres, llegar hasta el Mesay. Seguí únicamente con el Doctor Rice, el práctico y siete peones, haciendo una pequeñísima pica en el monte, así caminamos dos días, hasta que se acabaron completamente los alimentos; entonces hubo necesidad de devolver cinco peones del Quebradón Elcilla y seguí con el Doctor Rice, el práctico y dos peones, hasta encontrar el río Ajajú a donde llegamos el 11 de noviembre; allá nos demoramos un día mientras fijaba el Doctor Rice la situación del río astronómicamente y nos volvimos sin más alimento que los que se pudieran conseguir por medio de la caza, pues hasta la sal se había acabado. De regreso gastamos ocho días hasta San Camilo, donde encontramos los compañeros y alimentos, de allí seguimos inmediatamente para este Puerto a donde llegamos el 23 del Corriente. Los expedicionarios llegaron todos muy agotados y enfermos,

³ Se trata de la palma *Oenocarpus bataua*.

grandes también navegables como el Guaracú, Arará, Uakar, Mejrilla, Carurú, Tui, así como diversos cursos de agua de poca importancia como el Caruru, Mirití-Garapay, Parana-Pichuna, Aviyu, Umari, Muchu, Tuyuca y Pindaiva (Damoiseaux 1916).

Los varaderos o pasos terrestres que comunican dos ríos eran varios; Damoiseaux menciona que en la región existen: entre los ríos Querary e Isana cuyo recorrido toma tres horas; entre los ríos Ana-Paraná y Ti, y entre los ríos Paca-Paraná y Yi, otros dos son salvables en una hora. Acerca de las distancias que separan un asentamiento de otro, el sacerdote explica que:

A marcha regular, aguas abajo navegando durante 10 horas diarias, se gastan: de Calamar a las Bocas de los ríos Unilla e Itilla, 4 días; de dichas bocas al Dorado 4 días; del Dorado a Circasia 7 días; de Circasia a la Helvecia 2 días; de esta a Urania 4 horas; de Urania a la frontera de Yavareté 7 días. Total 24 días 4 horas. De Calamar a Montfort Papurí, por el Ti 21 días. De Calamar a Montfort por el Yi 23 días (Damoiseaux, 1916).

Los montfortianos en el Vaupés

Hasta el año de 1949, momento en que la jurisdicción eclesiástica pasó a los misioneros javieres de Yarumal (Cabrera Becerra, 2015a, pp. 193-247), trabajaron en el Vaupés 16 religiosos de la Compañía de María. La Tabla 2 revela que la edad promedio de inicio de la profesión era alrededor de los 25 años, y el arribo a la región del Vaupés hacia los 27 años. Correspondiendo las cifras con la Regla montfortiana que indica la juventud de sus miembros como una condición básica para ser admitidos. Siendo el misionero Hubert Damoiseaux una excepción pues inició su profesión a la edad de 63 años, aunque había llegado al Vaupés desde cuando contaba con 35 años.

Tabla 2.

Misioneros de la Compañía de María que trabajaron en el Vaupés, 1914 – 1949.

No.	Nombre	Nacionalidad	Nacimiento	Inicio profesión	Edad al Iniciar la Profesión	Años de Profesión	Año de ordenación	Año de llegada a Colombia	Edad con que llega al Vaupés	Año y lugar de la muerte	Edad al morir
1	H. Guido (Frans Haane)	Holandesa	1920	1938	18	2				1940 – Teresita-Vaupés (COL).	20
2	H. Mateo*										
3	P. Pierre Barón	Francesa	1876	1894	18	72	1901	1905	33	1966 – Choachí-Cund. (COL).	90
4	P. Hubert Damoiseaux	Holandesa	1876	1939	63	26		1904?	35	1965 – Heerlen (HOL).	89
5	P. Pierre Kok*	Holandesa						1916			
6	P. Piet van Hest	Holandesa	1912	1932	20	53				1985 – Geleen (HOL).	73

No.	Nombre	Nacionalidad	Nacimiento	Inicio profesión	Edad al Iniciar la Profesión	Años de Profesión	Año de ordenación	Año de llegada a Colombia	Edad con que llega al Vaupés	Año y lugar de la muerte	Edad al morir
7	P. Hubert Limpens	Holandesa	1889	1909	20	41	1915	1916	27	1950 – Heerlen (HOL).	61
8	P. Martín Schreurs	Holandesa	1900	1921	21	48		1927	27	1969 – Heerlen (HOL).	69
9	P. Jozef Keysers	Holandesa	1889	1913	24	16		1927	30	1929 – Belém do Pará (BRA).	40
10	P. Raúl de Oliveira	Brasileña	1890	1918	28	40	1923		33	1958 – Villavicencio-Meta (COL).	68
11	P. Antoon Beijsens	Holandesa	1891	1914	23	9			32	1923 – Montfort – Vaupés (COL).	32
12	Mgr. Alfons Cuypers	Holandesa	1913	1933	20	59		1929	17	1992 – Schinnenn (HOL).	79
13	P. Andreas Linssen	Holandesa	1898	1919	21	66	1924	1929	32	1985 – Shittard (HOL).	87
14	P. Hermann Leistra	Holandesa	1910	1931	21	46			27	1977 – Villavicencio-Meta (COL).	67
15	Mgr. Émilien Pied	Francesa	1907	1926	19	36			33	1962 – Bogotá – Cund. (COL).	55
16	P. Jan de Kroon	Holandesa	1911	1934	23	63			29	1997 – Oirschot (HOL).	86

Fuente: *Nécrologe de la Compagnie de Marie*. (1997). Roma: Tipografía Abilgraf.

*Indica que la fuente no lo incluye.

Del total de misioneros, 12 eran holandeses, 2 franceses, uno brasileño y de otro no se sabe su origen. La misión del Vaupés fue dirigida por tres superiores: Hubert Damoiseaux entre 1914 y 1919; Pierre Barón, entre los años 1919 y 1933 y Hubert Limpens desde 1934 hasta 1949. En la Figura 6 se aprecian algunos de los misioneros. La Tabla 2, no incluye al hermano Mateo ni el padre Pierre Kok, circunstancia que contrasta con el elevado valor que del segundo se menciona en muchos textos monfortianos. Es sorprendente además que en la Necrología de la Compañía

de María no figure este religioso (Necrologe de la Compagnie de Marie, 1997), sin que hasta hoy se tengan claros los motivos de su ausencia. Por su destacado papel en la Misión del Vaupés, le dedicamos el siguiente apartado a dicho religioso.

Cada monfortiano tenía aptitudes especiales en ciertos campos y todas ellas sirvieron a la marcha de la misión: los hermanos Mateo y Guido eran carpinteros; el padre Andreas Linsen sabía de sastrería, aunque su principal habilidad era la medicina, que había estudiado y gracias a lo cual prestó auxilio en varias ocasiones a los salesianos de São Gabriel da Cachoeira en el Brasil (Linsen, 1941, pp. 6-7). El padre Hubert Limpens (1889-1950), era un hábil carpintero y elaboró el altar mayor de Montfort (Anónimo. 1922, p. 268).

Figura 6. Misioneros de San Martín. De pie: José Kijers, Hubert Limpens, Raúl Oliveira, Sentados: PP. Pedro Barón, Pedro Audran, Pedro Kok.



Fuente: Diéres, Mauricio. Conferencia dictada en Bogotá, por el muy reverendo padre Mauricio Diéres Momplaisir, S.M.M. *Congreso y exposición nacionales de misiones católicas*. Bogotá: Tipografía Minerva, 1925, p. 121.

Según la Norma monfortiana,

Les está absolutamente prohibido, sea durante la misión o sea después, pedir nada a nadie directa o indirectamente, ni dinero, ni pan, ni otra cosa alguna, fiándose enteramente en todo de los cuidados de la divina Providencia, que hará un milagro antes que faltar a las necesidades de los que se fían de ella. No les está, sin embargo, prohibido decir, en público o en particular, su estado de providencia y sus reglas sobre el particular (Pérez y Abad, 1954, pp. 612-613).

Los montfortianos siguen con rigor la estructura vertical de su orden siguiendo con obediencia las instrucciones de los superiores inmediatos y su correspondencia, por ejemplo, era sometida a un trámite interno y, según la Regla “no escribirán ni recibirán carta alguna que no la pongan en manos del Superior, el cual la leerá, si le parece bien” (Pérez y Abad, 1954, p. 617).

Varias vidas de religiosos se perdieron en el Vaupés: el hermano Guido se ahogó en el río Papurí; el padre Antoon Beijsens falleció tres días después de su arribo al Vaupés, víctima de paludismo; el padre Gerad Golstein (1908-1936) falleció en São Gabriel da Cachoeira en febrero cuando se dirigía hacia el Vaupés.

El padre Pedro Kok y sus trabajos

La primera mención de Pedro Kok en el Vaupés se remonta al momento en que su compañero Pedro Barón menciona que después de que los indios escuchaban misa el reverendo Kok “les explica a todos la doctrina durante tres horas y cuarto” (Barón, 1918, p. 97). Igualmente, Kok evangelizaba haciendo recorridos por las reducciones (Damoiseaux, 1920a, p. 68) y también participó en la construcción de la capilla de Piracuara (Barón, 1918, p. 97).

Nacido en Holanda, Pierre Kok arribó al Vaupés en el año de 1916, desempeñando su labor misional hasta 1928; alto y de aspecto enérgico, hablaba francés, español y conocía algo de alemán. En el Vaupés Kok aprendió seis lenguas habladas por los indígenas: yeral, tucano, desano, dojkapura (tuyuca), piratapuyo y makú. Su conocimiento le permitió generar trabajos escritos que desde su perspectiva no eran libros, sino instrumentos para uso personal y de sus compañeros; estos eran “un catecismo, un diccionario, una historia sagrada, algunos remedos de cánticos y un ensayo de gramática cuyos verbos complicadísimos me han demorado” (Anónimo. 1920, p. 426). Todos estos materiales reposaban en la Imprenta San José para 1923 “habiéndose demorado la impresión de tan importantes obras, precisamente por el cuidado y gasto que exigen” (Las Misiones de la Compañía de María en los Llanos de San Martín. Una labor de 1903-1924, 1923, p. xxvi). En la Figura 7 se aprecia a Kok con un grupo de alumnos indígenas varones y mujeres con su respectivo uniforme, que era suministrado por los religiosos, de manera que cada alumno tenía “tres o cuatro mudas de ropa: una para el trabajo, una o dos para la iglesia y la escuela y otra para los domingos” (Damoiseaux, 1920b, p. 77).

Figura 7. El R. P. Pedro Kok con algunos alumnos.



Fuente: Eco de Oriente del 24 de octubre de 1920 p. 62.

Acerca de los contenidos del diccionario, Kok anotaba: “tengo apuntadas dos mil palabras en seis idiomas distintos, con sus correspondientes reglas preliminares (prefijos y sufijos para los adverbios, adjetivos, etc...)” (*Eco de Oriente*, No. 507, 1920, p. 461). Los materiales recopilados por Kok trascendieron las fronteras, llegando a manos del etnólogo francés Paul Rivet, quien se dirigía así al religioso el 9 de diciembre de 1920:

Por conducto de mi excelente amigo de Bogotá, el Sr. Eduardo Posada, acabo de recibir los cuatro números de *Eco de Oriente* que traen datos interesantísimos por S. R. confiados al Reporter del referido periódico y varios textos religiosos en Tokano.

Me permito escribirle en francés porque vi en el trisemanario mencionado, que S. R. entendía nuestra lengua patria. Sin embargo, si el R. P. se digna honrarme con una contestación, bien puede escribir su respuesta en alemán o en castellano, como guste.

Hace largos años me dedico al estudio de las lenguas americanas y en particular al de las del alto Amazonas, por donde se echa de ver cuánto me interesa tanto lo publicado como lo que queda por ver la luz.

Anoche di principio a la traducción literal de los textos en tucano. En esa labor he alcanzado ya buenos resultados, valiéndome del Diccionario que tengo de ese dialecto. Ello no obstante, se me ha dificultado la traducción de varias oraciones porque ignoro el texto castellano preciso de las trasladadas al tucano. En efecto, como bien lo sabe S. R., existen varias fórmulas de los actos de Fe, Esperanza y Caridad. Ahorrariame pues, bastante trabajo teniendo a la mano el texto correspondiente a la traducción y por eso me permito exigirlo del R. P. Kok.

Además, deseo vehementemente conocer los textos en los demás dialectos del Vaupés y el Diccionario de dos mil palabras en los seis idiomas, anunciados en el Reportaje. Esa obra será un tesoro de inapreciable valor para los filólogos americanistas. Los documentos que S.R. da a conocer sobre el Makú, son sobre todos los demás, valiosísimos.

En prueba de estimación, me permito remitirle un estudio que acabo de publicar sobre ese mismo idioma en colaboración con mi excelente amigo el R. P. C. Tastevin, de Tefé, Amazonas y cuyo bellissimo trabajo sobre la lengua "Yeral" ha sido mencionado por S. R. en "Eco de Oriente".

Agradeceríale pues, R. P. un ejemplar de sus obras y me pongo a su disposición en caso de que se le ofreciese publicar en Europa todo o parte de sus documentos.

Espero...

Dr. Rivet (*Eco de Oriente*, No. 539, 1921, p. 45 como se citó en Cabrera 2002, p. 167).

Llama la atención el lenguaje con el que Rivet se dirige al padre Kok; pues si bien alaba sus trabajos, exige conocerlos plenamente. Conocer la trayectoria de Paul Rivet quizá permita entender lo perentorio de sus demandas. Paul Rivet nació en Wasigny en 1876, graduándose como médico militar en 1897. Delegado por Francia para trabajar en una misión del servicio geodésico de la Armada Francesa, viajó al Ecuador en 1901. Tras su regreso a Francia se dedicó a los estudios americanistas desde 1906, vinculándose al Museo de Historia Natural y llegando a ser secretario de la Sociedad de Americanistas en 1908. Forzado por la Primera Guerra Mundial volvió a la práctica médica, pero una vez concluida la guerra retomó sus labores como americanista, y en 1937 logró reorganizar el Museo del Hombre. Con ocasión del IV centenario de Bogotá, fue invitado por el gobierno colombiano, asistiendo a los actos conmemorativos y viajando por algunas regiones del país. Con la invasión alemana a Francia durante la Segunda Guerra Mundial, se vinculó a la Resistencia; viéndose obligado a emigrar, se dirigió hacia Colombia en el año de 1941. Este mismo año fundó, en compañía de Gregorio Hernández de Alba (1904-1973), el Instituto Etnológico Nacional, como entidad anexa a la Escuela Normal Superior. Permaneció un par de años en el país adelantando investigaciones de diversa índole y dedicado a la docencia; murió en 1958 (Uribe, 1996). Rivet ocupó entonces un lugar importante entre los americanistas; un año después de la primera carta, enviaba desde París la siguiente carta, fechada el 3 de febrero de 1922:

Acabo de recibir los importantes documentos coleccionados por el R. P. P. Kok, que V. R. tuvo la fineza de remitirme. No quiero dejar para más tarde el aviso de recibo ni demorar la manifestación de mi muy sincera gratitud.

Todavía no hice más que ojear los manuscritos del R. P. misionero y sin embargo alcancé a darme cuenta hasta la convicción de que tales documentos son exponentes científicos de altos quilates.

Pronto me dedicaré al estudio de aquellas joyas y las iré publicando, con el tiempo, porque si bien esa clase de trabajos requiere valor y paciencia, siempre se llevará a cabo.

Inútil darles seguridad de que tanto V. R. como el R. P. Kok estarán al corriente de cuanto se publique.

Con mis mejores votos.

Dr. Rivet (*Eco de Oriente*, No. 635, 1922, p. 97 como se citó en Cabrera 2002, p. 168).

Tres años más tarde apareció la primera publicación conjunta entre el padre Pierre Kok y el etnólogo Paul Rivet, y en la cual también participó el sacerdote francés Constant Tastevin (1880-1962), miembro de la congregación del Espíritu Santo (Rivet, Kok y Tastevin, 1925, pp. 133-192)⁴. Rivet y Tastevin se habían conocido cuando el segundo lo había contactado en Francia a través del director del Museu do Pará en junio de 1914 para buscar orientaciones para sus estudios etnológicos (Faulhaber, 1998, p. 124).

Dentro de las ejecutorias de Pierre Kok, se encuentra también la elaboración del reglamento del internado en la misión. El mismo contemplaba la oración previa a cualquier acción de los alumnos a quienes los religiosos fueron

familiarizando con la idea de la presencia de Dios, acostumbrándolos a no hacer y a no tomar nada sin encomendarse al Autor de todo bien. Da verdaderamente gusto antes de comer alguna fruta y al tomar agua o cualquiera otra cosa; aun saben a veces recordarnos esta práctica, si acaso a nosotros se nos olvida usarla (Damoiseaux, 1920b, p. 74).

La instrucción religiosa era una preocupación esencial y por ello la traducción al tucano de las principales oraciones de la doctrina católica constituyó una de las tareas del padre Kok; en la prensa montfortiana se ofrece una versión en la lengua tucano de oraciones como el Padre Nuestro, Ave María, Gloria al Padre, Creo en Dios y otras que reproduce otro trabajo como el anexo 5 (Cabrera 2002, pp. 237-238).

Las habilidades del padre Pierre Kok no se limitaban a su talento para el estudio de las lenguas, ya que era además “el sastre de la misión y corta para todos, faldas, o pantalones según el caso” (Anónimo. 1919, p. 186). Aunque se sabe que Pierre Kok trabajó en el Vaupés entre 1916 y 1928, sus labores fueron interrumpidas en algunos momentos; en el año 1925 uno de sus compañeros señalaba que “el Reverendo Padre está en Europa atendiendo a su salud y a la impresión de sus obras” (Diéres, 1925, p. 127).

La visión de Kok sobre los indígenas y sus prácticas

El misionero Pedro Kok consideraba a los indios como poco inteligentes y se quejaba del escaso interés por aprender; al respecto señalaba:

A veces, cuando uno les explica algo, se miran con una sonrisa burlona, o bien cuando uno quiere mostrarles que se equivocan en sus razonamientos y en sus acciones, dan media vuelta con gran desdén y con respuestas como esta: Esta bien, tu sabes lo que has aprendido, yo sé lo que me han enseñado, estas respuestas muestran bien el orgullo de su ignorancia. A medida que uno toma ascendiente sobre ellos, se vuelven más humildes y confiesan más o menos su ignorancia, pero a causa de su apatía por todo lo que cuesta un esfuerzo tanto físico como moral, un verdadero cambio supone una evolución educativa muy lenta. No es que sean estúpidos, porque conocen bien todas las nociones de la

⁴ El rastreo bibliográfico encontró otro texto, pero no fue posible ubicarlo: Кок, Pedro, “Ensayo de Gramática Dágseje o Tokano”, Wien mechitharisten-Bchdruckerel, s.f.

vida cotidiana, como los nombres de los peces, de las frutas, de cataratas, de instrumentos; conocen suficientemente las dos o tres lenguas de aquellos con quienes se relacionan; pero todo lo que cueste un esfuerzo intelectual, todo lo que sea abstracto, todo eso entra difícilmente en su cerebro. No saben tampoco dar ninguna explicación gramatical sobre su lengua; la eterna respuesta, es humera (no se), o es así como nosotros decimos.

Incluso el deseo de aprender en alguno no resiste a la pereza intelectual; mientras usted más se esfuerza por hacerles entender una cosa, la mirada extraviada, las observaciones descabelladas, las risas fuera de lugar, los bostezos e incluso el eclipsamiento de la persona, le muestran que la cosa no entra. Superficiales en todo, sin reflexión, siguiendo la inspiración del momento para todo aquello que no sea una costumbre establecida por los ancestros, inconstantes, viven su pobre vida día a día, sin la menor preocupación por el futuro (Kok, 1925, pp. 633-634).

La pereza del indio no se limitaba a su apatía intelectual, sino que afectaba la totalidad de los aspectos de su vida cotidiana, sin que su pleno potencial aflorara:

La mayoría son capaces de cierto esfuerzo, pero se cansan rápido y no es sino con los remos que son de una fortaleza casi admirable; desde la edad de cinco años, los niños tienen su remo. Son francamente perezosos. En general, las mujeres, habituadas desde muy jóvenes al trabajo en los campos, a transportar pesadas cargas de yuca y a la preparación de la yuca (rayar, colar con agua, exprimir), tienen los músculos más ejercitados y son más resistentes al trabajo, y más dispuesto a aceptarlo. Sin embargo el gusto por el trabajo no los mata y no se hace lo que no sea absolutamente necesario (Kok, 1925, p. 630).

Kok fue un observador juicioso de la vida cotidiana de los indígenas y dejó registros gráficos como la distribución interior de la maloca, que se muestra en la Figura 7. A su vez, los hábitos alimenticios eran calificados como sucios o justificados por el hambre. El religioso opinaba así al respecto:

Como los ríos no son ricos en peces, ni las selvas en caza, todo lo que es más o menos comestible es bienvenido: algunas serpientes no venenosas, sobre todo acuáticas; las ranas; las larvas de ciertos coleópteros; coleópteros que no nos atrevemos ni siquiera a coger entre los dedos porque apestan; ciertas especies de larvas, de las cuales son tan aficionados, que se quedan días enteros en observación cerca de los árboles atacados hasta que, cuando las hojas se acaban, las larvas, bien gordas, bajan, a veces por centenas, para engordar a su vez a nuestra hambrienta gente (esta larva es chupada toda viva, después de lo cual la piel sigue el mismo camino; otra debe ser cocinada o asada, o tostada); la hormiga *sauba*, sobre todo las reinas; algunas otras especies del mismo género en el momento en que alzan el vuelo (Kok, 1926, pp. 931-932).

Figura 8. Casa indígena para seis familias.

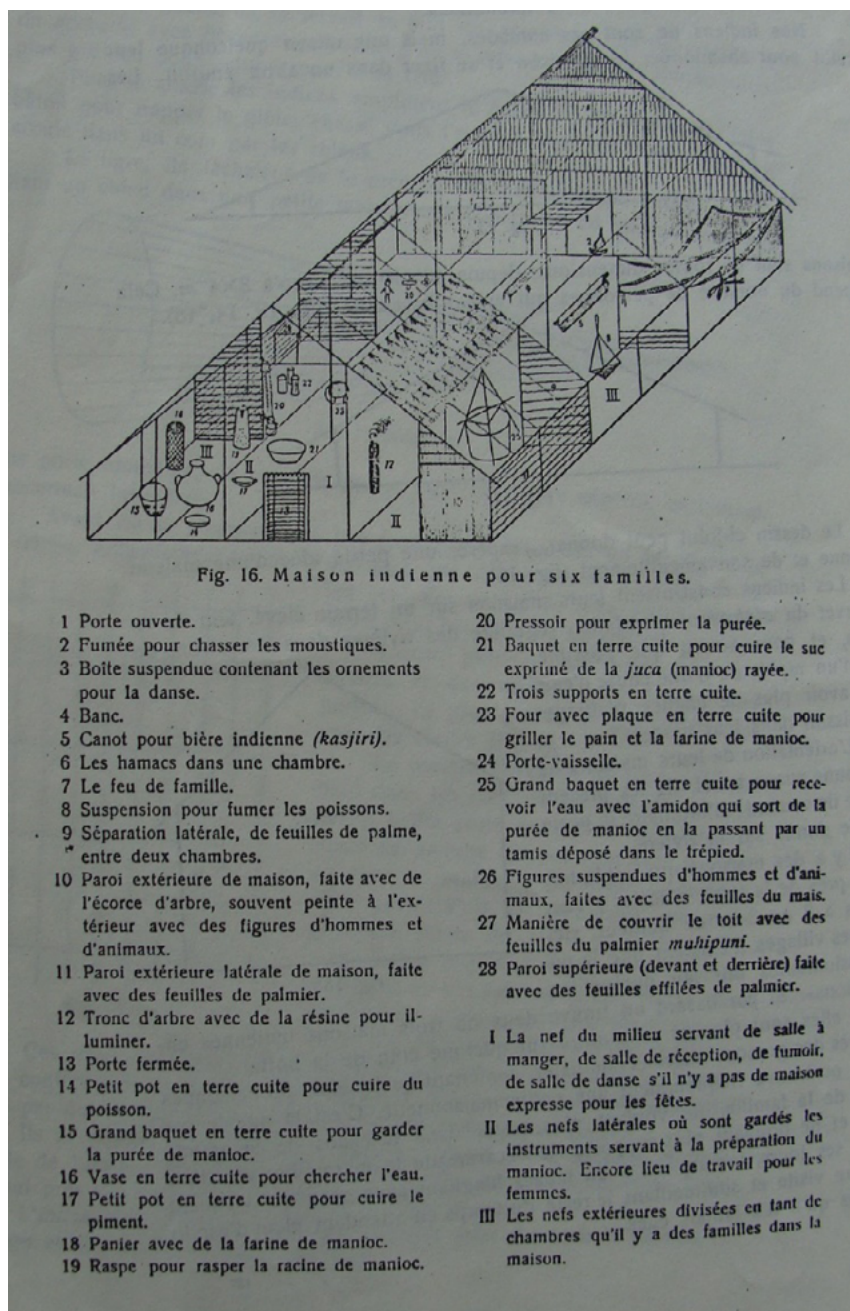


Fig. 16. Maison indienne pour six familles.

- | | |
|---|---|
| 1 Porte ouverte. | 20 Pressoir pour exprimer la purée. |
| 2 Fumée pour chasser les moustiques. | 21 Baquet en terre cuite pour cuire le suc exprimé de la <i>juca</i> (manioc) rayée. |
| 3 Boîte suspendue contenant les ornements pour la danse. | 22 Trois supports en terre cuite. |
| 4 Banc. | 23 Four avec plaque en terre cuite pour griller le pain et la farine de manioc. |
| 5 Canot pour bière indienne (<i>kasjiri</i>). | 24 Porte-vaisselle. |
| 6 Les hamacs dans une chambre. | 25 Grand baquet en terre cuite pour recevoir l'eau avec l'amidon qui sort de la purée de manioc en la passant par un tamis déposé dans le trépied. |
| 7 Le feu de famille. | 26 Figures suspendues d'hommes et d'animaux, faites avec des feuilles du maïs. |
| 8 Suspension pour fumer les poissons. | 27 Manière de couvrir le toit avec des feuilles du palmier <i>muhipuni</i> . |
| 9 Séparation latérale, de feuilles de palme, entre deux chambres. | 28 Paroi supérieure (devant et derrière) faite avec des feuilles effilées de palmier. |
| 10 Paroi extérieure de maison, faite avec de l'écorce d'arbre, souvent peinte à l'extérieur avec des figures d'hommes et d'animaux. | I La nef du milieu servant de salle à manger, de salle de réception, de fumoir, de salle de danse s'il n'y a pas de maison expresse pour les fêtes. |
| 11 Paroi extérieure latérale de maison, faite avec des feuilles de palmier. | II Les nefs latérales où sont gardés les instruments servant à la préparation du manioc. Encore lieu de travail pour les femmes. |
| 12 Tronc d'arbre avec de la résine pour illuminer. | III Les nefs extérieures divisées en tant de chambres qu'il y a des familles dans la maison. |
| 13 Porte fermée. | |
| 14 Petit pot en terre cuite pour cuire du poisson. | |
| 15 Grand baquet en terre cuite pour garder la purée de manioc. | |
| 16 Vase en terre cuite pour chercher l'eau. | |
| 17 Petit pot en terre cuite pour cuire le piment. | |
| 18 Panier avec de la farine de manioc. | |
| 19 Raspe pour rasper la racine de manioc. | |

Fuente: Kok, P. (1926). Quelques notices ethno-graphiques sur les Indiens du Rio Papuri. *Anthropos* (21), 928.

En cuanto al comportamiento del indígena frente a la enfermedad y sus itinerarios terapéuticos, el padre Kok mencionaba que:

El indio es insensato. Cuando tiene fiebre o sarampión, le huye al aire fresco, se acurruca en una esquinita cerca del fuego humeante que lo cubre pronto de cenizas, se niega a comer, descuida su limpieza, y como no cree sino en el soplo de su brujo, ayuda el mismo a que la enfermedad lo arruine, y es casi un milagro si se salva (Kok, 1925, pp. 636-637).

Las siguientes palabras de Kok reflejan la gran contradicción existente entre estas dos visiones o concepciones de la salud, así como entre sus prácticas curativas:

El primero y el más importante remedio es el soplo la aspersión de agua que les hace su brujo. Después, si la pereza no impide a los miembros de la familia buscarlos, saben encontrar en el bosque hojas, raíces, y cortezas de árboles que, usadas frescas o cocidas, deben combatir la fiebre, el veneno de las serpientes, el dolor de dientes y de ojos y la gangrena de las heridas. En general, estos medicamentos que parecen tener una virtud curativa, no tienen mucho efecto, ya que son administrados sin método y sin constancia. No es sino lentamente que logran cierta confianza en las medicinas de los misioneros, pero también en este caso la inconstancia y la pereza para venir en busca de los remedios varios días seguidos, entorpecen mucho el efecto (Kok, 1925, p. 637).

La visión de Pedro Kok valoraba negativamente muchos tópicos de la vida indígena que iban desde su intelecto hasta sus prácticas cotidianas o costumbres, su idea de la enfermedad y de su curación. Finalmente, cabe destacar un papel más desempeñado por el misionero Pedro Kok quien atendió la relación entre los misioneros y los funcionarios gubernamentales; en una ocasión participó de la tensión derivada del nombramiento de un indígena como capitán por cuenta del corregidor de la localidad de Urania (Archivo General de la Nación, 1918), la designación contra-venía el decreto 614 de 1918 que permitía a los religiosos designar las autoridades indígenas en la región.

CONCLUSIÓN

Buena parte de la literatura producida sobre las misiones en la zona fronteriza de Colombia y Brasil fue básicamente escrita por antropólogos y se ocupa de los trabajos de evangelización y sus efectos criticándolos, pero ningún espacio concede a la caracterización de los institutos o congregaciones que hacen misión. De hecho, algunos de estos autores después de sus grandes etnografías produjeron artículos sobre las misiones, pero jamás citan o refieren las constituciones, directorios o manuales de formación del personal misionero (Reichel-Dolmatoff, 1976, pp. 290-302; Jackson, 1984, pp. 49-93; Hill, 1984, pp. 183-190; Oostra, 1990-1991, pp. 67-86; Correa, 1993, pp. 161-182; Chernela, 1998, pp. 313-333). Otros trabajos en otras latitudes señalan la importancia de seguir la trayectoria personal de los misioneros y el carisma de las congregaciones en el estudio de las misiones para comprender mejor sus trabajos y la lógica que los orienta (Golob, 1982; Gálvez, 2006, pp. 105-166; Kohut y Torales Pacheco, 2007; Dulley, 2010, pp. 68-109).

Sin embargo, pese al acceso restringido a ciertos materiales eclesiásticos, la subvaloración de estos por los investigadores en ciencias sociales deja de lado el potencial que tienen como fuente de información o comprensión de los sujetos que hicieron misión y el conocimiento de sus tareas adicionales. El estudio de las misiones no debe concentrarse solamente en el impacto de estas sobre las poblaciones nativas, debe acompañarse de un buen conocimiento de los misioneros

como puede verse en otros trabajos (Cabrera Becerra 2009, Cabrera Becerra, 2015a, pp. 98-114 y 201-202; Cabrera Becerra, 2017, pp. 269-295). Incluso no debe ser ajeno a la autocrítica con relación al alcance de su trabajo misional, que en el caso de los monfortianos se expresó en una conversación que en 1969 sostuvieron los misioneros Alfonso Cuypers y Clement Limpens cuestionando la existencia de creencias religiosas entre los indígenas al señalar que son:

Una gente con el nivel cultural tan bajo que no tenían religión. Solo creían en los brujos. Yo también me pregunto lo mismo después de 45 años entre ellos, y fuera de la creencia en los brujos no veo nada. Ellos no adoran nada, ni esperan la vida futura (Patiño, 1974, p. 129).

El carisma, las tensiones y experiencias individuales permiten construir una visión más íntegra y veraz del trabajo misionero.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

REFERENCIAS

- Anónimo. (22 de mayo de 1919) Informe gráfico importantísimo sobre la instrucción pública en las misiones del Vaupés (Cia. De María) *Eco de Oriente*.
- Anónimo. (3 de octubre de 1920) Interesante entrevista con un misionero del Vaupés el R. P. Kok. *Eco de Oriente*.
- Anónimo. (13 de septiembre de 1922). Una visita a Montfort Papuri. *Eco de Oriente*.
- Anuario de la Iglesia católica en Colombia*. (1938). Bogotá: Ediciones Revista Javeriana.
- Archivo de la Presidencia. Despacho del Presidente, rollo 10, posición 1570-1571.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia. *Ministerio de Gobierno*, Sección 1ª, tomo 956, fl. 15.

- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia. *Ministerio de Gobierno*, Sección 1ª, tomo 986, fl. 626.
- Archivo General de la Nación (AGN). Bogotá, Colombia. *Ministerio de Gobierno*, Sección 1ª, Comisaría Especial del Vaupés, tomo 718, fls.167-168.
- Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia. *Ministerio de Gobierno*. Carta al Ministro de Gobierno de Ángel M. Rubio fechada en Calamar el 3 de mayo de 1918.
- Barón, P. (1918). Informe de las misiones en el Meta, el Vichada y el Vaupés. *La Iglesia*, 13 (3 y 4), 85-99.
- Beltrán L. (1 de febrero de 1942). La creación y vida de los seminarios de la Compañía de María en Colombia. *Eco de Oriente*, 5-7.
- Bodas de Plata misionales de la Compañía de María en Colombia, 1904-1929*. (s.f.). Villavicencio, Colombia: Imprenta San José.
- Cabrera Becerra, G. (2017). Carisma y presencia femenina en las misiones del Vaupés colombiano 1951-1984: Capuchinas, Teresitas y seglares. *Lusitania Sacra*, 35, 269-295. Recuperado de <http://portal.cehr.ft.lisboa.ucp.pt/LusitaniaSacra/index.php/journal/article/view/517>
- Cabrera Becerra, G. (2015a). *Los poderes en la frontera. Misiones católicas y protestantes, y Estados en el Vaupés colombo-brasileño, 1923-1989*, Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Cabrera Becerra, G. (2015b). El Vaupés 1935 – 1970. Notas para una historia de una zona marginal en la amazonia colombiana. *EDUCAzônia* 15(2), 186-215.
- Cabrera Becerra, G. (2009). La construcción del campo religioso en el Alto Río Negro-Vaupés, 1850-1950. En D. Ceballos (ed.). *Prácticas, territorios y representaciones en Colombia 1849-1960* (pp. 149-172). Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Cabrera, G. (2002). *La iglesia en la frontera. Misiones católicas en el Vaupés 1850-1950*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Correa, F. (1993). Mercancías y aldeas de misión en la Amazonia. En F. Correa (ed.). *Encrucijadas de la Colombia Amerindia* (pp. 161-182). Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología / Instituto Colombiano de Cultura.

Constitución política de Colombia de 1886. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7153#1>

Informe Oficial que rinde el Vicario Apostólico de los Llanos de San Martín al Excelentísimo Señor Delegado Apostólico, 1910-1911. (1911). Bogotá, Colombia: Imprenta de la Cruzada.

Chernela, J. M. (1998). Missionary activity and Indian Labor in the Upper Rio Negro of Brazil, 1680-1980, A Historical-Ecological Approach. En W. Balée (Ed.). *Advances in Historical Ecology* (pp. 313-333). New York: Columbia University Press.

Damoiseaux, H. (1920a). Un incendio en la Misión del Vaupés. *Los Misioneros de la Compañía de María en el Vicariato Apostólico de los Llanos de San Martín. Informe 1919-1920* (pp. 67-72). Villavicencio, Colombia: Imprenta San José.

Damoiseaux, H. (1920b). Lo que han hecho en Montfort Papuri los RR.PP Montfortianos (Cía. de María). *Los misioneros de la Compañía de María en el Vicariato Apostólico de los Llanos de San Martín. Informe 1919-1920* (pp. 72-79). Villavicencio, Colombia: Imprenta San José.

Damoiseaux, H. (1916). Informe que rinde al Ilmo y Rmo. Sr Vicario Apostólico de los Llanos de San Martín y por su digno conducto a la Honorable Junta de Misiones el Superior de la misión indígena a cargo del RR: PP. de la Cía de María en Montfort Papurí (Vaupés).

Decreto 816 de 1988. Por el cual se promulga como ley el convenio con la Santa Sede: 1,174. Diario Oficial de la República de Colombia (16 de octubre de 1888).

De Paula Gomes, A. (2006). Aspectos fundamentales del hecho religioso (Síntesis didáctica). *Suplemento Antropológico*, 41(1), 185-204.

Diario Oficial No. 11798, Bogotá, 12 de febrero de 1903, 58.

Diario Oficial No. 12010, Bogotá, 19 de febrero de 1904, 159.

Diario Oficial No. 12289, Bogotá, 28 de febrero de 1905, 167.

Diéres, M. (1925). Conferencia dictada en Bogotá, por el muy reverendo padre Mauricio Diéres Momplaisir, S.M.M. En: *Congreso y exposición nacionales de misiones católicas* (pp. 120-128). Bogotá, Colombia: Tipografía Minerva.

Diéres Montplaisir, M. (1928, febrero 20). Comunicación personal, *Archivo de la Presidencia, Despacho del Presidente*, rollo 10, posición 1570-1571.

- Dulley, I. (2010). *Deus é feiticeiro. Prática e disputa nas missões católicas em Angola colonial*. São Paulo, Brasil: Annablume.
- Faulhaber, P. (1998). *O Lago dos espelhos. Etnografia do saber sobre a froneira em Tefé/ Amazonas*. Belém, Brasil: Museu Paraense Emilio Goeldi.
- Gálvez, A. C. (2006). *Por obligación de conciencia. Los misioneros del Carmen Descalzo en Urabá (Colombia), 1918-1941*, Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Universidad del Rosario, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- García, M. (1997). *Índice del Eco de Oriente: Villavicencio 1913-1950*, Bogotá, Colombia: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Garavito, G. (1994). *Historia de la iglesia en los llanos, 368 años 1626-1994*. Villavicencio, Colombia: Imprenta Departamental del Meta.
- Golob, A. (1982). *The Upper Amazon in Historical Perspective* (Tesis de doctorado) University of New York, New York.
- Hill, J. D. (1984). Los misioneros y las fronteras. *América Indígena*, 44(1), 183-190.
- Houtart, F. (2001). *Sociología de la religión*. México: Plaza y Valdés.
- Jackson, J. E. (1984). Traducciones competitivas del evangelio en el Vaupés, Colombia. *América Indígena*, 44(1), 49-93.
- Kohut, K., y Torales Pacheco, M. C. (Eds.). (2007). *Desde los confines de los imperios ibéricos. Los jesuitas de habla alemana en las misiones americanas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Kok, P. (1925). Quelques notices ethno-graphiques sur les Indiens du Rio Papuri. *Anthropos*, (20), 624-637.
- Kok, P. (1926). Quelques notices ethno-graphiques sur les Indiens du Rio Papuri. *Anthropos*, (21), 921-937.
- Linnsen, A. (1941). La vida en el Vaupés. *Eco de Oriente*, (6-7).
- Nécrologe de la Compagnie de Marie. (1997). Roma: Tipografia Abilgraf.

- Oostra, M. (1990-1991). Misioneros y antropólogos en el Mirití-Paraná. *Revista Colombiana de Antropología*, (18), 67-86.
- Patiño, M. (1974). 45 años con los Tucanos y Guahibos. *Revista de Misiones*, 49(559), 129.
- Pérez, N., y Abad, C. M. (1954). *Obras de San Luis María Grignion de Montfort*. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Pérouas L. (1984). *San Luis María Grignion de Montfort, Obras*. Madrid, España: Editorial Católica.
- Reichel-Dolmatoff, G. (1976). El misionero ante las culturas indígenas. En: R. Jaulin (Ed.). *El etnocidio a través de las Américas*. México: Siglo XXI Editores.
- Rivet, P., Kok, P., & Tastevin, C. (1925). Nouvelle contribution a L'étude de la langue Makú. *International Journal of American Linguistics*, 3(2-4), 133-192.
- Rice, H. (1914). Futher Exploration in the North-West Amazon Basin. *The Geographical Journal* 44(2), 137-164.
- Roldán, R. (1990). *Fuero indígena colombiano*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Gobierno.
- Seignard, J. M. (8 de abril de 1945a). Expedición al Mesaya 1912 (I). *Eco de Oriente*.
- Seignard, J. M. (6 de mayo de 1945b). Expedición al Mesaya 1912 (III). *Eco de Oriente*.
- Uribe, C. A. (1996). Entre el amor y el desamor: Paul Rivet en Colombia. En J. Landaburu (Ed.). *Documentos sobre lenguas aborígenes de Colombia del archivo de Paul Rivet* (Vol. I). Lenguas de la Amazonia colombiana, (pp. 49-74). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes, Colciencias.

CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD EN PADRES ADOLESCENTES: UN ESTUDIO CUALITATIVO¹

IDENTITY CONFIGURATION IN ADOLESCENT PARENTS: A QUALITATIVE STUDY

León Darío Botero Botero*, Juan Carlos Hernández Ospina**, Jonathan Caicedo Montoya***

Universidad de Antioquia

Recibido: 02 de mayo de 2018–Aceptado: 02 de mayo de 2019–Publicado: 1 de julio de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Botero-Botero, L.D., Hernández-Ospina, J.C., y Caicedo-Montoya J. (julio-diciembre, 2019). Configuración de la identidad en padres de familia adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), pp. 377-398. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2776>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo relacionar la experiencia de la paternidad con la configuración de la identidad en padres adolescentes. Se utilizó un enfoque histórico hermenéutico, a partir de talleres interactivos y entrevistas biográficas con guión temático. Participaron diez adolescentes, entre los 16 y 19 años de edad, que recientemente tuvieron la experiencia de ser padres. Los resultados confirman los hallazgos de otros estudios en los que se plantea que la experiencia de la paternidad en los adolescentes no siempre representa un hecho inconveniente. En algunos jóvenes carentes de un proyecto de vida, este acontecimiento puede contribuir a la reafirmación de la identidad personal y servir como referente para ratificar su masculinidad. Se encontró que los padres adolescentes participan activamente de la crianza de los hijos; sin embargo, algunos de los significados de la paternidad se encuentran aún asociados a los modelos tradicionales de masculinidad.

¹ Este artículo hace parte del proyecto de investigación: "La experiencia de la paternidad adolescente y su relación con la masculinidad y la configuración de la identidad en adolescentes de El Carmen de Viboral – Antioquia". Realizada por el Grupo de Investigación de Psicología Dinámica de la Universidad de Antioquia en el marco de la convocatoria de proyectos de investigación CODI en las regiones – Seccional Oriente.

* Magíster en Psicología, Fundación Universidad del Norte. Doctor (c) en Ciencias Sociales Grupo de Investigación de Psicología Dinámica, Universidad de Antioquia. Docente Universidad de Antioquia. Contacto: leon.botero@udea.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-9211-896X>

** Psicólogo, Universidad de Antioquia. Medellín - Colombia. Contacto: kaicedomjc@hotmail.com

*** Psicólogo, Universidad de Antioquia. Medellín - Colombia. Contacto: juanicho@gmail.com

Palabras clave

Adolescencia; Identidad; Masculinidad; Investigación; Embarazo.

Abstract

This article presents the results of an investigation that aimed to relate the experience of paternity with the configuration of identity in teenage parents. It is a historical hermeneutical approach, based on interactive workshops and biographical interviews with a thematic script. Ten adolescents between 16 and 19 years old, who recently had the experience of being a parent participated of the study. The results confirm the findings of other studies which address that the experience of parenthood in adolescents does not always represent an inconvenient fact. For some of the teenage parents who lack of an established life project, this event can contribute to the reaffirmation of personal identity and serve as a reference to ratify their masculinity. It was found that adolescent parents participated actively in the upbringing of their children; however, some of the meanings of fatherhood are still associated with traditional models of masculinity.

Keywords

Adolescence; Identity; Masculinity; Investigation; Pregnancy

INTRODUCCIÓN

El objetivo general del estudio consistió en describir la vivencia de la paternidad en un grupo de adolescentes padres, residentes en el municipio de El Carmen de Viboral, en Antioquia. En el artículo se presentan los resultados referidos a una de las categorías centrales del estudio, denominada *configuración de la identidad*. Este concepto que se encuentra referido a la capacidad del adolescente para reorganizar su propia identidad y asumir los cambios psicológicos y sociales que trae consigo la experiencia de su paternidad. Para tal fin se exploró la relación entre la experiencia subjetiva de la paternidad y la configuración de la identidad personal a partir del análisis de las producciones discursivas de los participantes.

Los estudios sobre el tema del embarazo en la adolescencia han venido señalando que, si bien este puede ser considerado un fenómeno global, su incidencia es cinco veces más alta en los países en vía de desarrollo en comparación con otros países considerados como más desarrollados (Flórez y Núñez, 2002; Rodríguez-Vignoli, 2005). La prevalencia del embarazo en adolescentes en el contexto de América Latina, da cuenta de que esta sigue siendo la región del mundo con mayor fecundidad en este grupo poblacional después de África Subsahariana. Además, se evidencia que los esfuerzos de los países de América Latina y el Caribe por reducir la fecundidad en mujeres adolescentes no han mostrado resultados satisfactorios.

El panorama actual, que plantea el aumento en la tasa de fecundidad en la región, ha puesto en cuestión muchas de las acciones realizadas por los gobiernos en materia de políticas y proyectos en salud sexual y reproductiva para los jóvenes, pues por más que se invierten recursos en educación sexual, la tasa de embarazos durante la adolescencia sigue aumentando, a la vez que la edad en la que estas jóvenes se embarazan continúa disminuyendo considerablemente, a excepción del caso de Uruguay, país en el que el índice de embarazos en este grupo poblacional ha disminuido considerablemente en los últimos años (Di Cesare y Rodríguez Vignoli, 2006; Rodríguez-Vignoli, 2014; Varela, Pardo, Lara, Nathan y Tenenbaum, 2014).

Algunas conclusiones sobre el tema del embarazo en adolescentes han señalado que el análisis de las causas de la alta fecundidad en países de América Latina es una tarea compleja, dada la combinación de factores económicos, sociales, culturales e ideológicos que pueden predisponer a las jóvenes a un embarazo temprano. Al respecto se han identificado condiciones de riesgo para el embarazo precoz, tales como la pobreza, las familias reconstituidas y la idealización de un modelo de maternidad tradicional, en el que ser madre se convierte en la única posibilidad para alcanzar un estatus social. Estos estudios han señalado también la debilidad de las políticas en materia de salud sexual y reproductiva en el tema de embarazo adolescente, pues se han mostrado poco efectivas para responder al problema, ya que a pesar de los esfuerzos económicos en preven-

ción de la maternidad temprana, la tasa de embarazo ha seguido en aumento, principalmente en las jóvenes más vulnerables de los países menos desarrollados (Furstenberg, 2003; Pantélides, 2004; Binstock y Pantélides, 2005; Flórez y Soto, 2007; Mayorga, 2012).

Por otra parte, la mayoría de investigaciones sobre el tema del embarazo adolescente se han focalizado en el estudio del fenómeno desde la perspectiva de la madre; en consecuencia, el estudio de la paternidad en este grupo poblacional es mucho más reciente y apenas delimitado (De Martino Bermúdez, 2014). Es por ello que en la actualidad existen diversas conclusiones sobre los efectos psicológicos, familiares y socioeconómicos que trae consigo la paternidad temprana en la vida de los adolescentes, pues mientras que se ha sugerido que este acontecimiento implica un quiebre en el proyecto de vida (Cruzat y Aracena, 2006; Rodríguez González, 2009), otros investigadores han planteado que esta experiencia puede aportar a la redefinición de un proyecto de vida y la construcción individual y colectiva de la identidad masculina (Escobar, 2012; Botero Botero y Castrillón Osorio, 2015).

El hecho de que la paternidad a una edad temprana sea considerada como un problema social o de salud pública, depende de aspectos como el entorno familiar y el contexto socioeconómico en el cual ocurre (Amorín, Carril y Varela, 2006; Hoga y Reberte, 2009; De Jesús-Reyes y Cabello-Garza, 2011). Estudios realizados en países de América Latina (De Jesús Reyes y Cabello-Garza, 2011, 2015; Tellez, Rodas, Rojas y Torres, 2016) han concluido que en estratos socioeconómicos medios y altos, los jóvenes tienden a percibir la paternidad como un problema y un obstáculo para sus vidas; por el contrario, en estratos populares y contextos de exclusión y marginación social, el ser padres puede ser percibido como una salida a los problemas y quizás el único proyecto claro de vida.

La experiencia de la paternidad es vivenciada por los adolescentes como un acontecimiento complejo y ambivalente (Fuller, 2000a, 2000b; Aracena et al., 2003; Gontijo y Medeiros, 2010), que se relaciona con una oportunidad de crecimiento personal; pero, a la vez, el hacer frente a los retos de esta nueva experiencia limita algunas de las posibilidades y libertades propias de la adolescencia. Desde esta perspectiva, la paternidad representa para ellos tanto una ganancia como una pérdida.

En la actualidad se han tejido amplias discusiones políticas y académicas sobre el efecto que puede tener la paternidad en la vida de los hombres adolescentes. Desde las perspectivas salubristas y socioeconómicas, se resaltan las consecuencias negativas de la paternidad sobre los proyectos de vida, así como las condiciones precarias de algunos de los contextos en los que esta debe ser asumida. Por su parte, los estudios en ciencias sociales proponen lecturas alternativas que hacen énfasis en los significados subjetivos vinculados con esta experiencia. No obstante,

parece existir acuerdo en que la experiencia de la paternidad introduce modificaciones importantes y trae consigo amplias repercusiones psicosociales para los jóvenes y su entorno familiar (Luz y Berni, 2010; Molina Gutiérrez, 2011; Tellez, Rojas, Rodas y Torres, 2016).

Una de las categorías que reviste mayor interés en las investigaciones sobre el tema de la paternidad adolescente es la identidad (Figueiras Toneli, Galvão Adrião, Perucchi y Beiras, Tagliamento, 2015). Los estudios realizados sobre el tema han sugerido la existencia de una relación estrecha entre la vivencia de la paternidad en los adolescentes y la emergencia de nuevos referentes *identitarios*. Esto se produce desde el momento mismo en que estos reciben la noticia de que van a ser padres a temprana edad (Cruzat y Aracena, 2006; Rodríguez González, 2009; Anabalón Armijo, Cares Pozo, Cortés Belmar y Zamora Contardo, 2011).

Una de las conclusiones más recurrentes en los estudios sobre paternidad en adolescentes, sugiere que este acontecimiento marca para estos jóvenes una especie de rito de transición en su camino a la adultez (De Jesús-Reyes y Cabello-Garza, 2011; Echarri Cánovas y Pérez Amador, 2007; Fostik, Fernandez Soto y Varela Petito, 2014). Al respecto, Fuller (2000b, 2003) señala en sus estudios que cada vez es más notorio el lugar que esta experiencia ocupa en el discurso de los jóvenes y su papel protagónico en sus proyectos de vida. Por tanto, la construcción de la propia paternidad implica para el hombre adolescente un reajuste en el plano subjetivo, familiar y social.

Por lo anterior, y con la intención de contribuir al debate académico sobre los efectos que trae consigo la paternidad en la vida de los jóvenes, esta investigación tuvo como uno de sus principales propósitos el análisis de la relación entre la experiencia de la paternidad y la configuración de la identidad personal en un grupo de adolescentes padres del municipio de El Carmen de Viboral, en Antioquia. Para este fin, se analizaron las narraciones biográficas y vivenciales que han rodeado la paternidad de estos jóvenes, dando un lugar importante a su propia perspectiva de la situación en la que se ven inmersos como actores sociales.

METODOLOGÍA

De acuerdo con los objetivos planteados en la investigación, se eligió para el diseño metodológico un enfoque histórico y hermenéutico, lo que propició el encuentro y el diálogo cercano entre los investigadores y los adolescentes padres. Esta metodología resultó apropiada para el rastreo de los significados que acompañan la vivencia de la paternidad a partir de los discursos y narraciones de los propios jóvenes.

Los métodos cualitativos han mostrado utilidad en el estudio de los aspectos vinculados a las experiencias subjetivas de las personas. Desde esta perspectiva, cobran importancia los significados de las experiencias de las personas como actores sociales, que adjudican sentidos a sus construcciones de realidad en un contexto determinado. De acuerdo con los objetivos del estudio, la elección de este enfoque metodológico propició la exploración de la configuración de la identidad en los adolescentes a partir de la experiencia de su temprana paternidad y desde la perspectiva de sus propios protagonistas (Krause, 1995; Cruzat y Aracena, 2006), lo que favorece el análisis de los distintos significados asociados a la identidad, desde el momento mismo en que el adolescente recibe la noticia de su paternidad.

Como referentes teóricos del estudio se retomaron planteamientos psicoanalíticos acerca del proceso de desarrollo psicológico en el adolescente, así como la reorganización de la identidad personal ocurrida en esta etapa de la vida. Así mismo, se integran conceptos provenientes de la teoría de género, referidas a la emergencia de modelos alternativos de masculinidad y sus aportes a la construcción de la identidad masculina en diversos contextos; tal es el caso de los jóvenes que transitan por la experiencia de la paternidad en una etapa de gran vulnerabilidad personal como lo es la adolescencia.

Participantes

En el estudio participaron un total de diez adolescentes del municipio de El Carmen de Viboral, en Antioquia. Previo al trabajo de campo, se efectuó un muestreo intencionado a partir de los siguientes criterios de selección: hombres entre los 14 y 19 años de edad, que recientemente tuvieron la experiencia de ser padres por primera vez y residentes de manera permanente en el municipio de El Carmen de Viboral.

El rastreo inicial se hizo en las jornadas diurnas de las principales instituciones educativas públicas del Municipio, lo cual arrojó como resultado que estos adolescentes no se encontraban escolarizados en las instituciones con jornada diurna. Por este motivo se estableció contacto con las directivas de la única institución que ofrecía a estos jóvenes la posibilidad de estudiar en la noche.

El resultado del rastreo en la jornada nocturna arrojó mejores resultados, siendo posible el contacto directo con adolescentes que se ajustaban a los criterios de selección propuestos por los investigadores. Siete adolescentes aceptaron voluntariamente participar en el estudio, mientras que otros tres adolescentes fueron contactados a través de la técnica *bola de nieve*, para una muestra total de diez padres adolescentes que voluntariamente aceptaron participar en la investigación.

Instrumentos

Para la recolección de la información, se implementó una entrevista semiestructurada diseñada específicamente para esta investigación. Este tipo de entrevista invita a los sujetos participantes a relatar historias de manera espontánea o provocada intencionalmente por el entrevistador, de acuerdo con preguntas organizadas temáticamente (Kvale, 2011). Para el caso particular de esta investigación, el guión temático se centró sobre la reflexión y rememoración de aspectos de la vida de los adolescentes y de la experiencia de su paternidad.

La entrevista estuvo orientada por un guión en el que se abordaron los núcleos temáticos de las categorías centrales propuestas en la investigación: la experiencia de la paternidad, la configuración de la identidad y los significados asociados a la masculinidad. Para complementar y triangular la información recolectada, se ejecutaron cuatro talleres interactivos que fueron diseñados y analizados por el equipo de investigación.

El taller es un dispositivo que se relaciona con el hacer y procesar con otros (Ghiso, 1999). Esta técnica es considerada como una práctica generadora de saber, que involucra activamente a los actores sociales inmersos en un determinado contexto (Cotos, 2006). Además de su utilidad en la recolección de información, los talleres propiciaron un encuentro cercano entre los participantes y el equipo de investigación, con el objetivo de avanzar en la construcción de saberes contextualizados sobre el tema.

En el primer taller se abordó el tema de la experiencia de la paternidad a partir de la *colcha de retazos*. Esta técnica evocó los significados relacionados con la paternidad desde la perspectiva de los propios adolescentes. En el segundo taller se trabajó el tema de los modelos paternos, mediante la técnica del *fotolenguaje*. Esta consistió en la evocación de recuerdos sobre la experiencia de la paternidad desde el momento mismo en que recibieron la noticia de que iban a ser padres. Para ello se invitó a los adolescentes a llevar consigo fotografías de un alto valor afectivo y tomadas en momentos significativos compartidos con sus propios hijos. En los encuentros sobre los temas de significados de la masculinidad y la configuración de la identidad, se utilizaron las técnicas de *mural de situaciones* y *dibujo de la silueta* respectivamente. Este último consistió en que los adolescentes identificaran en su propia silueta las características asociadas a su personalidad, así como la incidencia que la experiencia de la paternidad ha tenido en su autopercepción.

Procedimiento

Al iniciar el estudio, los investigadores establecieron contacto con las instituciones que realizaban algún tipo de intervención con hombres adolescentes en el municipio de El Carmen de Viboral: colegios públicos, grupos juveniles, Hospital Municipal, Comisaria de Familia y Secre-

taría de Salud. Esta primera actividad tuvo como objetivo presentar la investigación y obtener la información necesaria sobre la percepción que estas instituciones tenían acerca de la incidencia de la paternidad adolescente en su municipio.

Posteriormente se inició la búsqueda de los adolescentes padres a través de los docentes de la jornada nocturna de una de las instituciones educativas y se programó un primer encuentro con aquellos jóvenes que cumplieran con los criterios de selección propuestos para el estudio. Allí fueron informados sobre los objetivos de la investigación y se firmaron los consentimientos necesarios, de tal manera que los procedimientos realizados se ajustaran a las consideraciones y criterios éticos necesarios para este tipo de investigación.

Una vez contactados los adolescentes que expresaron su interés en participar en la investigación, se procedió a explicarles con claridad y en un lenguaje comprensible para ellos, los objetivos y metodología del trabajo a realizar. De igual manera se les informó que su permanencia en la investigación sería voluntaria, garantizando en todo momento la confidencialidad y el derecho al anonimato.

Las entrevistas individuales realizadas con los adolescentes fueron grabadas, transcritas y posteriormente codificadas en conjunto con los talleres. Para la codificación y análisis de la información, se utilizó el programa Atlas-t para la creación de la base de datos, y la codificación y construcción de una red semántica, tareas propias del análisis cualitativo.

Finalmente se realizó la triangulación de la información desde los dos instrumentos seleccionados. Por una parte, el análisis de los relatos en las entrevistas individuales; por otra, los discursos producidos mediante un dispositivo grupal en los talleres. Como categorías intermedias en la codificación de la información se eligieron las siguientes: *autoconcepto*, *autoestima* y *metas*, *expectativas e ideales*.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dada la complejidad del concepto de identidad y las diversas perspectivas existentes para su abordaje, los resultados aquí expuestos han sido analizados a la luz de las teorías internalistas acerca de la identidad (Goffman, 1990; Fierro, 1997; Íñiguez, 2001; Revilla, 2003). Este enfoque teórico plantea que uno de los anclajes para el abordaje de la identidad puede rastrearse en aspectos de la personalidad y el discurso de los sujetos sobre sí mismos, y en general en los aspectos vinculados a los componentes de la autopercepción que pueden ser explorados a través del lenguaje (Bleichmar, 2005; Larrain, 2008; Marcús, 2011).

Se exponen a continuación las relaciones principales entre la experiencia de la paternidad en los jóvenes y la configuración de la identidad psicológica. Los nombres de los participantes han sido cambiados por pseudónimos para proteger su derecho a la confidencialidad.

Paternalidad y reafirmación del sí mismo

Los resultados del estudio sugieren que, desde la perspectiva de los propios adolescentes, la paternidad representa un acontecimiento ambivalente que trae consigo cambios en diversas áreas de la vida a nivel subjetivo, familiar y social. Uno de los principales retos de la paternidad consiste en la adaptación a los cambios que plantea el hacer frente a las funciones paternas sin contar aún con los recursos necesarios para esta tarea.

Si bien convertirse en padre durante la adolescencia conlleva renunciaciones importantes en la vida cotidiana de estos jóvenes, esta experiencia trae consigo también ganancias personales en aspectos psicológicos referidos al desarrollo del sí mismo. En las narraciones de los entrevistados, se hizo evidente que la paternidad se encuentra acompañada de significados positivos, que se dan a partir del reconocimiento social recibido por los esfuerzos y renunciaciones que implica la adaptación activa a las nuevas exigencias que plantea el lugar de padre. Este reconocimiento parte del ideal social de que la paternidad es una función fundamental en la vida de los hombres, y se convierte en una reafirmación de aspectos referidos a la propia valoración personal, en la que descubren en ellos nuevas cualidades y capacidades, ya no solo como adolescentes, sino también como padres. Desde la perspectiva de los jóvenes, existe el deseo de esforzarse por asumir de una manera activa las responsabilidades que trae consigo la propia paternidad.

Otro suceso significativo en relación con la autoestima de los adolescentes tiene que ver con el nacimiento de su hijo. Al respecto, los entrevistados manifestaron afectos de alegría y orgullo personal por la paternidad. Por este motivo, el ejercicio de esta función adquiere con el paso del tiempo un significado positivo que reafirma su autoestima, identificando en sus propios hijos aspectos de su personalidad, o reconociendo en las características de aquellos el esfuerzo realizado como padres casi desde el momento mismo de la gestación.

Uno de los adolescentes participantes refiere de esta manera las emociones generadas por el nacimiento de su hija:

(...) yo no creía que una criatura de esas era hija mía, y además, cuando nació era muy grande, ya estaba como criada ahí adentro, era muy gorda, muy grande... entonces yo digo que donde a esa *pelada* la hubiera tenido con otro *man*, no le salía esa niña así (...) (Santiago, 17 años, padre de una hija de ocho meses, comunicación personal).

Desde una perspectiva psicológica, el sí mismo hace parte de la estructura central de la personalidad, encargada de mantener el equilibrio subjetivo y favorecer la integración de los diferentes aspectos referidos a la representación de uno mismo, siendo el autoconcepto y la autoestima componentes fundamentales en la organización de la experiencia referida a la propia conciencia de existencia (Kohut, 1971; Winnicott, 1979; Stern, 1985). De acuerdo con los planteamientos de Bleichmar (2005), el autoconcepto hace referencia a la idea u opinión que un sujeto tiene acerca de sí mismo; y la autoestima a los sentimientos de aprecio y aceptación, o por el contrario rechazo y vergüenza, indicados por las variaciones entre el autoconcepto y las experiencias del sí mismo (Bleichmar 2005, Mora Cancino y Hernández Valencia, 2015).

Tanto en las entrevistas individuales como en los talleres, los adolescentes padres identificaron cambios positivos a partir de la experiencia de su paternidad, más aún cuando algunos de ellos habían experimentado situaciones de vida caracterizadas por el abandono emocional, la ausencia de oportunidades educativas y, en general, la transmisión discursiva de pocos referentes de valoración personal.

Uno de los adolescentes relata de la siguiente manera el reconocimiento que recibe al asumir de una manera activa su propia paternidad:

(...) a mí me han dicho que yo muy guapo, que ya respondiendo. Porque hay *pelaos* que no responden, que dejan a la mujer tirada, que se vuelan. En cambio, a mí me gusta que me vean *camellar*. ¿Sí me entiende? (...) (José, 19 años, padre de una niña de cinco meses, comunicación personal).

Han sido amplias las controversias teóricas que se han tejido acerca de los efectos que puede tener la experiencia de la paternidad en la vida de los adolescentes. Los estudios en el campo de la salud pública y la demografía coinciden en afirmar que la vivencia anticipada de la paternidad puede ser considerada un factor de riesgo en sí mismo, pues casi siempre está acompañada con mayor deserción escolar, trabajos mal remunerados y, en general, la repetición de patrones intergeneracionales de pobreza y exclusión social.

Por el contrario, otros enfoques, denominados *alternativos*, y realizados principalmente en el área de ciencias sociales, plantean que no todos los efectos negativos, tanto de la paternidad como de la maternidad en la adolescencia, pueden ser generalizados. Desde esta perspectiva la paternidad adolescente no constituiría un factor de riesgo en sí misma, pues depende en gran medida de las condiciones del contexto social y cultural en el que ocurre.

Frente a los cambios percibidos referidos a las metas, expectativas e ideales personales, los padres participantes en el estudio refieren:

(...) Antes de ser padre uno no se proyecta en la vida, uno no piensa en uno, no piensa ni en la mamá; uno piensa en vivir el día. Si usted tiene diez mil pesos y en la casa no hay una libra de arroz, usted prefiere gastárselos con los *parceros*. Usted piensa en vivir el día, pasarla bueno y *recochar*, y si puede... beber y beber. Ahora, hoy en día, yo soy uno de los que a mí no me gusta ni una cerveza (...). (Miguel, 20 años, padre de un niño de tres meses, comunicación personal).

(...) La vida cambia mucho porque ya uno tiene es que madurar, porque ya uno tiene es una *cría* y lo que uno hace ellos lo ven, ¿sí o qué? (...) Entonces uno ya se tiene que comportar como un padre de familia, aunque no soy ya de la edad que ustedes tienen, pero ya yo me siento, así como uno de ustedes, porque ya trabajo (Daniel, 18 años, padre de un niño de dieciocho meses, comunicación personal).

Una vez son informados de la paternidad, el trabajo se convierte para los adolescentes padres en un referente importante que le da sentido a la función paterna. Desde su propia perspectiva, si bien el nacimiento del hijo favorece cambios positivos en el autoconcepto, algunos de ellos se ven enfrentados también a la ausencia de oportunidades educativas y laborales para responder activamente a las demandas sociales que conlleva la paternidad en sus contextos de origen.

De acuerdo con las conclusiones del informe Mujer y Salud en Uruguay (2006), al evaluar los efectos de la paternidad en este grupo poblacional, se hace necesario identificar primero el contexto social, económico y cultural en el que ocurre la paternidad, pues de esto dependen en gran medida sus repercusiones sobre aspectos subjetivos como el proyecto de vida. No obstante, tampoco se hace posible afirmar que la paternidad tiene siempre efectos positivos en la consolidación de la identidad. Al respecto Amorín (2003) señala que la ocurrencia temprana de la paternidad demanda al adolescente el ubicarse tempranamente en el lugar de jefe de un grupo familiar, apresurando de esta manera la transición a la adultez, proceso que en los adolescentes que no son padres se realiza progresivamente.

Paternalidad e individuación

Desde las teorías psicoanalíticas en el área del desarrollo, se ha propuesto que una de las tareas centrales de la adolescencia hace referencia a la búsqueda de la autonomía y la individuación respecto a las figuras parentales, requisito indispensable para el logro de la consolidación de la identidad adulta (Erickson, 1979; Blos, 1979; Aberastury y Knobel, 1999; Carvajal, 1993; Restrepo, 2016). Para los adolescentes, la paternidad se asume como una posibilidad para el logro de la autonomía económica y personal, respondiendo así a los referentes tradicionales de masculinidad, como ser independiente, trabajar y proveer económicamente a una familia.

Los padres participantes en el estudio manifestaron en las entrevistas que, al momento de la ocurrencia del embarazo, casi todos vivían con sus padres y mantenían algún grado de dependencia respecto a ellos. No obstante, la paternidad representó también una posibilidad de avanzar en la búsqueda de una mayor autonomía económica y emocional respecto a sus familias de origen.

Uno de los adolescentes participantes lo refiere así: “(...) ya me miran y me saludan... como me creen ya así, adulto (...) A mí no me gusta que me vean con niñerías, sino así, adulto (Mateo, 16 años, padre de un niño de ocho meses, comunicación personal).

(...) cuando el niño nació, mi papá me colaboró mucho, él me dio ahí una *platica* y en realidad él lo quiere mucho
(...) mi madre, ella vende chance, a ella no le da, sin embargo desde que nació el niño ella trata de colaborar más
(Miguel, 20 años, padre de un niño de tres meses, comunicación personal).

En lo que respecta al proceso de individuación en la paternidad adolescente, se ha encontrado que los adolescentes hombres presentan una gran ambivalencia para diferenciar su rol paterno, asumiendo su propia autonomía respecto a sus familias de origen, proceso que implica abandonar el lugar de hijo para ocupar el rol paterno (Levandowski, 2005). Es por ello que durante la adolescencia, surgen en el adolescente afectos de extrema ambivalencia respecto a las figuras parentales, los cuales se incrementan por la ocurrencia de la paternidad. Por una parte, los adolescentes padres desean intensamente ser independientes respecto a sus propios padres, pero a la vez delegan en ellos algunas obligaciones propias de su rol.

Estos resultados corroboran los hallazgos de otras investigaciones (Levandowski, Piccinini y Lopes, 2009; Botero Botero y Patiño Gonzales, 2015), que plantean que la paternidad en los adolescentes puede aportar a los procesos de individuación, siempre y cuando estos jóvenes cuenten con el apoyo familiar y social que garantice el sostenimiento de algunas funciones básicas, hasta tanto ellos puedan desarrollar recursos psicológicos e instrumentales para hacer frente a la paternidad.

La paternidad como referente de la masculinidad

En la actualidad, los estudios sobre género han venido señalando que cada vez hay un mayor interés y participación de los hombres jóvenes en aspectos como la salud sexual y reproductiva, la crianza de los hijos y la expresión del afecto en el entorno familiar (Fuller, 2000b; Burin y Meler, 2009; Viveros, 2000), lo que ha dado pie al surgimiento de nuevos modelos de masculinidad.

La experiencia de la paternidad en la adolescencia se encuentra acompañada de diversos significados referidos a las construcciones subjetivas y sociales acerca de la masculinidad. Es por ello que, desde la perspectiva de estos jóvenes, el ser padre se encuentra íntimamente ligado al ser hombre. Aparecen entonces nuevas responsabilidades, tales como trabajar, ser fuerte y proveer económicamente a una familia, aspecto que debe ser conciliado con las necesidades y deseos propios del adolescente, caracterizados por la búsqueda de libertad, la despreocupación y el privilegio otorgado a los espacios compartidos con su grupo de pares.

Si bien, de acuerdo con la información recolectada, la mayoría de los adolescentes que hicieron parte del estudio sostienen una relación cercana con sus hijos, participando de una manera activa en los procesos de crianza, persiste aún en ellos una concepción de la paternidad vinculada a los modelos tradicionales de masculinidad. Es por ello que uno de los ideales respecto a su propia paternidad está relacionado con la posibilidad, real o deseada, de reunir las condiciones necesarias para proveer económicamente al hijo, y en algunas ocasiones también a la madre adolescente.

Uno de los jóvenes describió así los cambios ocurridos en su trayectoria de vida como efecto de su paternidad:

(...) Yo estaba desempleado en el momento. El ideal mío era ayudarle a ella [la madre del bebé] en lo económico, como pudiera ayudarle a ella. Yo empecé a trabajar, estuve trabajando en construcción, luego me le medí a la agricultura, en floristerías, cosas así suaves, pues, suaves no, eso siempre la verdad es durito, pero con cariño, yo lo que hacía lo hacía era por el niño y porque ella estuviera bien, por tratar de darle a ella buena alimentación para que mi hijo naciera bien (...) (Miguel, 20 años, padre de un niño de tres meses, comunicación personal).

Los estudios realizados sobre las trayectorias de vida de los padres adolescentes, han evidenciado que la paternidad en esta etapa de la vida se encuentra asociada a una temprana inserción en la vida laboral, menores niveles educacionales y dinámicas familiares en las que se evidencia un ordenamiento de género tradicional, que obliga a estos jóvenes a convertirse tempranamente en jefes de hogar (Madrid, 2006; Burin, Jiménez Guzmán y Meler, 2007).

Estos resultados coinciden con los hallazgos de otras investigaciones (Amorín, 2003, De Martino, Espasandín y Cafaro 2014; Olavarría, 2008; Melo, Sousa, Rodriguez y Araujo, 2012), que han señalado que la paternidad temprana trae consigo nuevos retos para los jóvenes, lo que implica la superposición de dos referentes: por una parte la identidad transitoria del adolescente, caracterizada por la búsqueda de libertad, la despreocupación y, en general, el interés por aspectos vinculados al disfrute de las actividades de la vida cotidiana; pero, por otra parte, se ven confrontados con la realidad al tener que asumir prematuramente referentes *identitarios* propios de la adultez, tales como trabajar y proveer económicamente a una familia.

Desde esta perspectiva, la función de la paternidad no puede ser desligada del contexto psicosocial en el que estos adolescentes afrontan las tareas propias de su temprana paternidad (Jager y Díaz, 2015; De Martino Bermúdez, 2016). La capacidad productiva se convierte entonces para estos jóvenes en una función paterna fundamental; por tal razón, quienes no trabajaban deben empezar a hacerlo y, en quienes ya lo hacían, el trabajo cobra aún mayor importancia.

No obstante la identificación de estos adolescentes con funciones inscritas en un modelo tradicional de masculinidad, la mayoría de los participantes manifestaron el deseo de asumir activamente aquellas funciones paternas referidas a la participación en la crianza, la cercanía física y emocional, y la expresión afectiva con sus hijos. Estas expectativas se aproximan mucho más a los modelos alternativos de masculinidad, según los cuales el padre debe involucrarse activa-

mente en funciones que anteriormente eran delegadas solo a la madre. Estos resultados coinciden con otras investigaciones realizadas en el contexto de América Latina (Valdés y Olavarría, 1998; González, Silva y Calderón, 2003; Cruzat y Aracena, 2006; Anabalón Armijo, et al., 2011; Hoga y Reberte, 2009), cuyos resultados han señalado que los efectos objetivos y subjetivos que tiene la paternidad no pueden ser separados del contexto social y cultural en los que esta ocurre, pues, si bien la paternidad a temprana edad puede acompañarse de circunstancias desventajosas, no siempre puede ser considerada un hecho inconveniente y desafortunado en sí mismo.

Uno de los adolescentes describe de esta manera el tipo de relación que lleva con su hijo:

(...) hay veces yo le digo [a la madre del niño]: váyase para donde su mamá, a ella también le gusta salir sola, pues, para irse por ahí a andar, entonces yo cuido la niña, yo sé cambiar pañales, entonces sí me defiendo ahí. Pues hay veces, cuando unas embarazadas no soy capaz de cambiarla [sonríe], pero sí cambio, hago teteros. Hay veces, cuando me la dejan a mí solo, la visto, le llevo pañitos y me voy a andar (Santiago, 17 años, padre de una niña de siete meses, comunicación personal).

A partir de este relato, se hace posible corroborar que en los adolescentes el ejercicio de la paternidad está cargado de una gran ambivalencia, esto debido a las exigencias de la transición cultural entre dos modelos de masculinidad: un modelo tradicional y otro modelo alternativo, cuyo efecto es una importante tensión emocional entre lo que se espera socialmente de ellos como padres: proveer económicamente a una familia y ser referente de autoridad, y el deseo de ser un padre afectuoso que pueda compartir mucho tiempo con su hijo en la búsqueda del establecimiento de un vínculo afectivo mucho más cercano.

CONCLUSIONES

La principal conclusión acerca de la relación entre la experiencia de la paternidad en la adolescencia y la configuración de la identidad, sugiere que este acontecimiento tiene un efecto sobre tres aspectos fundamentales de la identidad personal: la reafirmación del sí mismo, la consolidación de la individuación respecto a las figuras parentales y la reafirmación de la identidad masculina a partir de los referentes tradicionales que sostienen la función paterna.

Mediante el estudio se pudo descubrir que la paternidad en los adolescentes participantes tuvo un efecto positivo que aportó al proceso de reafirmación de su identidad personal, pues el tránsito por esta experiencia aportó a su autovaloración desde el efecto narcisista que conlleva para los jóvenes padres la participación activa en actividades propias de la crianza de los hijos y la valoración social de la paternidad.

Respecto a la consolidación de la individuación se encontró que la paternidad impulsa nuevas metas y expectativas de vida, a partir de la construcción de proyectos personales que aportaron a la redefinición de su trayectoria biográfica, más aún cuando estos jóvenes se encontraban en contextos de riesgo o en crisis del desarrollo vinculadas al ajuste psicológico propias de la etapa adolescente.

Por último, los significados asociados a la paternidad aportan a estos jóvenes la posibilidad de transitar desde un modelo tradicional de masculinidad; en el que se restringe el rol paterno a la función de proveedor, hacia un modelo emergente en el que se incorpora a la paternidad otras dimensiones como el cuidado físico de los hijos y la expresión del afecto. No obstante, las narraciones analizadas corroboran el carácter complejo y ambivalente que tiene para ellos la experiencia de la propia paternidad, por lo cual estos jóvenes deben transitar por su adolescencia bajo exigencias personales y sociales que oscilan entre un modelo tradicional y un modelo alternativo de masculinidad.

Si bien es cierto que la ocurrencia de la paternidad a temprana edad genera nuevas demandas psicosociales para estos jóvenes al anticipar su transición a la adultez, en muchos casos en esta experiencia también los adolescentes encuentran ganancias subjetivas, relacionadas con mayores niveles de autovaloración. Dichas ganancias son aún más visibles en adolescentes con ausencia de referentes identitarios positivos; es allí donde la paternidad se convierte, no en un obstáculo, sino en un referente que los impulsa en la búsqueda de nuevas metas de vida.

Finalmente, cabe señalar que se hace necesario realizar estudios más contextualizados, basados en la propia perspectiva de los adolescentes padres, tratando de identificar e integrar tanto los factores de riesgo vinculados a la paternidad temprana, como las ganancias personales que trae consigo esta experiencia.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

REFERENCIAS

- Aberastury, A., y Knobel, M. (1999). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Amorín, D. (2003). Algunas reflexiones desde donde pensar los roles reproductivos de los varones. En A. López Gómez, W. Benia, M. Contera y C. Güida (Comps.), *1er Encuentro Universitario: Salud, Género, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*. Montevideo: Cátedra Libre en Salud Reproductiva, Sexualidad y Género (pp. 106-118). Facultad de Psicología. Universidad de la República
- Amorín, D., Carril, E., y Varela, C. (2006). Significados de maternidad y paternidad en adolescentes de estratos bajos y medios de Montevideo. En A. López (Coord) *Reproducción biológica y social de la población uruguaya* (pp. 125 – 246) Montevideo: Trilce.
- Anabalón Armijo, C., Cares Pozo, F., Cortés Belamr, R., y Zamora Contardo, M. (2011). Construcción de la propia paternidad en adolescentes varones pertenecientes a liceos municipales de la comuna de La Cisterna. *Revista Psicología*, 20(1), 53-71. DOI: 10.5354/0719-0581.2011.13724
- Aracena, M., Undurraga, C., González, M., Cruzat, C., Kopplin, E., Benavente, A... Silva, S. (2003). Necesidades en padres varones con parejas adolescentes. *Revista de Psicología*, 12(2), 111-125. DOI:10.5354/0719-0581.2012.17667
- Binstock, G., y Pantélides, E. A. (2005). La fecundidad adolescente hoy: diagnóstico sociodemográfico. En: M. Gogna (Coord.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 77-112). Buenos Aires, Argentina: CEDES-Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación-UNICEF.
- Bleichmar, E. (2005). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Blos, P. (1979). *La transición adolescente*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Botero Botero, L., y Castrillón Osorio, L. (2015). La experiencia de la paternidad en adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 3(46), 89-101. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/701/1228>

- Botero Botero, L., y Patiño Gonzales, J. (2015). Modelos parentales en un grupo de adolescentes padres. *Psicoespacios*, 9(15), 166-187. DOI: 10.25057/21452776.356
- Burin, M., Jiménez Guzmán, M., y Meler, I. (Comps.). (2007). *Precariedad laboral y crisis de la masculinidad: impacto sobre las relaciones de género*. Buenos Aires, Argentina: UCES.
- Burin, M., y Meler, E. (2009). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Carvajal, G. (1993). *Adolescer: La aventura de una metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia*. Bogotá, Colombia: Tiresias.
- Cotos, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. *Educación y Ciudad*, (11), 71-88. Recuperado de <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/275>
- Cruzat, C., y Aracena, M. (2006). Significado de la paternidad en jóvenes varones del sector sur-oriente de Santiago. *Psyche*, 15(1), 29-44. DOI: 10.4067/S0718-222820060001000321
- De Jesús-Reyes, D., y Cabello-Garza, M. L. (2011). Paternidad adolescente y transición a la adultez: una mirada cualitativa en un contexto de marginación social. Iberóforum. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 6(11), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211019068002>
- De Martino Bermúdez, M. (2014). Visibilizando la paternidad adolescente. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, (13), 924-943. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/3537/353744532024/>
- De Martino, M., Espasandín, C., y Cafaro, L. (2014). *Una aproximación a la relación pobreza y género. Estructuras y prácticas de género en trabajadores pauperizados*. Montevideo, Uruguay: Zonalibro.
- De Martino Bermúdez, M. (2016). Padres adolescentes y jóvenes: debates y tensiones. *Revista Katálysis*, 19(1), 91-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1414-49802016.00100010>
- Di Cesare, M., y Rodríguez-Vignoli, J. (2006). Análisis micro de los determinantes de la fecundidad adolescente en Brasil y Colombia. *Papeles de Población*, 12(48), 107-140. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252006000200006

- Echarri Cánovas, C., y Pérez Amador, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 43-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/312/31222103.pdf>
- Erickson, E. (1979). *Sociedad y Adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Escobar, J. (2012). La experiencia de la procreación en adolescentes varones de la ciudad de Medellín. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(1), 75-85. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922012000100006vbjk
- Fierro, A. (1997). La identidad personal. En M. Pérez Olvera (Comp.), *Antología de Lecturas*, (pp. 21-28). Recuperado de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libros_Adolecencia.pdf.
- Flórez, C., y Núñez, J. (2002). Teenage childbearing in latin american countries [Documento CEDE 2002-01]. Universidad de los Andes, Facultad de Economía–CEDE..
- Flórez, C., y Soto, V. (2007). Fecundidad adolescente y desigualdad en Colombia. *Notas de Población*, (83), 44-74. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/12820>
- Flórez, C., y Soto, V. (2013). El estado de la salud sexual y reproductiva en América Latina y el Caribe, una visión global. Documento de trabajo N°. 632, Departamento de Investigación, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Fostik, A. L., Fernández Soto, M., y Varela Petito, C. (2014). El papel de la paternidad en la transición a la adultez en los varones jóvenes uruguayos. *Notas de Población*, 98, 11-40. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37707>
- Fuller, N. (2000a). Adolescencia y riesgo: reflexiones desde la antropología y los estudios de género. En J. Olavarria (Ed.), *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina* (pp.71-84). Santiago: FLACSO-Chile.
- Fuller, N. (2000b). Introducción. En N. Fuller (Ed.), *Paternidades en América Latina* (pp. 11-32). Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fuller, N. (2003). *Work and masculinities among peruvian urban men. Paper at Expert Group Meeting on: The role of men and boys in achieving gender equality*. Brasilia, Brasil: Naciones Unidas.
- Furstenberg, F. (2003). Teenage childbearing as a public issue and private concern. *Annual Review of Sociology*, (29), 23-39. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100205>

- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 5(9), 141-153. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600907>
- Goffman, E. (1990). *Stigma: Notes on a spoiled identity*. Londres, Reino Unido: Penguin Books.
- Gontijo, D., y Medeiros, M. (2010). Significados da maternidade e paternidade para adolescentes em processo de vulnerabilidade e desfiliação social. *Revista Electronica de Enfermagem*, 16(2), 280-286. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/ree.v12i4.12340>
- González, E., Silva, C., y Calderón, A. (2003). Factores sociales que rodean el proceso de paternidad en padres adolescentes: Un análisis cualitativo. *Revista sociedad chilena de obstétrica y ginecología infantil y de la adolescencia*, 10(3), 86-95. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/32307621/factores-sociales-que-rodean-el-proceso-de-paternidad-cemera>
- Hoga, L., y Reberte, L. (2009). Vivencias de la paternidad en la adolescencia en una comunidad brasileña de baja renta. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43(1), 110-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342009000100014>
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225). Madrid, España: Catarata.
- Jager, M., & Garcia, A. (2015). A Paternidade na Percepção de Adolescentes de Classes Populares. *Psicologia: ciência e profissão*, 35 (3), 694-710. DOI:10.1590/1982-3703000382014
- Kohut, H. (1971). *Análisis del self: El tratamiento psicoanalítico de los trastornos narcisistas de la personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-40. Recuperado de <http://files.mytis.webnode.cl/200000020-f1c75f2c42/Krause,%20M.%3B%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Larrain, J. (2008). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, 10(21), 30-42. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view-File/3211/2476>

- Levandowski, D., Piccinini, C., y Lopes, R. (2009). O Processo de separação-individação em adolescentes do sexo masculino na transição para a paternidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000300005>
- Levandowski, D. C. (2005). A transição para a parentalidade e a relação de casal de adolescentes. (Tese de doutorado não-publicada), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Madrid, S. (2006). Paternidades adolescentes y ordenamiento de género en Chile. *Revista del Observatorio de la Juventud del Instituto Nacional de la Juventud*, Número, 10(3), 40-49.
- Luz, A., y Berni, N. (2010). Processo da paternidade na adolescência. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 63(1), 43-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672010000100008>
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107-114. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/6330/0>
- Mayorga, M. (2012). La maternidad en la vida de las adolescentes: implicancias para la acción. *Revista de Psicología Universidad Católica del Perú*, 27(1), 29-54. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/242>
- Melo, A., Sousa M., Rodriguez, E., y Araujo, K. (2012). Repercussões da paternidade na vida do adolescente. *Revista da rede de enfermagem do Nordeste*, 13(2), 261-268. Recuperado de <http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/3810/0>
- Molina Gutiérrez, R. (2011). El padre adolescente, su relación parental y de pareja. *Última década*, 19(35), 89-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000200005>
- Mora Cancino, A., y Hernández Valencia, M. (2015). Embarazo en la adolescencia: cómo ocurre en la sociedad actual. *Perinatología y Reproducción Humana*, 29(2), 76-82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rprh.2015.05.004>
- Mujer y Salud en Uruguay. (2006). Significados sobre maternidad y paternidad en adolescentes. Montevideo: Rosgal. *La Diaria, Época* 1(6). Recuperado de <http://www.mysu.org.uy/wp-content/uploads/2014/12/Descarga-Separata-paternidad.-maternidad-en-adolescentes.pdf>

- Olavarría, J. (2008). Globalización, género y masculinidades. Las corporaciones transnacionales y la producción de productores. *Revista Nueva Sociedad*, 2(18), 72-86. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Nuevasociedad/2008/no218/6.pdf>
- Pantélides, E. A. (2004). Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina. En *La fecundidad en América Latina: ¿transición o revolución?* (pp. 167-182). Santiago de Chile: CELADE.
- Restrepo, N. (2016). Mundo re-presentacional de adolescentes infractores. *Ágora USB*, 16(1), 215-230. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-80312016000100011&script=sci_abstract&tlng=es
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (4), 54-67. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n4-revilla/85-pdf-es>
- Rodríguez-Vignoli, J. (2005). Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicaciones de política. *Revista de la CEPAL*, 86, 123-146. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11072/086123146_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez González, E. (2009). La paternidad en el adolescente: un problema social. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 72(3), 86-91. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/3679/367936950003/>
- Rodríguez-Vignoli, J. (2014). *La reproducción en la adolescencia y sus desigualdades en América Latina. Introducción al análisis demográfico, con énfasis en el uso de microdatos censales de la ronda de 2010*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Stern, D. (1985). *El mundo interpersonal del infante: Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tellez, D., Rojas, A., Rodas, A., y Torres, L. (2016). Significados de la paternidad en adolescentes varones del colegio “Alfonso López Michelsen”. *Revista UIS Humanidades*, 42(1), 87-106. Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/5808>
- Figueiras Toneli, M., Galvão Adrião, K., Perucchi, J., Beiras, A., y Tagliamento, G. (2015). Paternidad y juventud: investigando el universo de estratos populares en el sur de Brasil. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 3(23), 213-236. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/884/88402309.pdf>

- Valdés, T., y Olavarría, J. (1998). *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Varela, C., Pardo, I., Lara, C., Nathan, M., y Tenenbaum, M. (2014). La fecundidad en el Uruguay (1996-2011): desigualdad social y diferencias en el comportamiento reproductivo. *Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad del Uruguay*, 3. Recuperado de: http://www.ine.gub.uy/documents/10181/34017/Atlas_fasciculo_3_Fecundidad.pdf/b5f4c7da-2efb-4d1d-8d24-62894ba09c3e
- Viveros, M. (2000). Paternidades y masculinidades en el contexto colombiano contemporáneo, perspectivas teóricas y analíticas. En N. Fuller (Ed.), *Paternidades en América Latina* (pp. 91-127). Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Winnicott, D. (1979). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona, España: Laia.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL¹

FAMILY EDUCATIONAL PRACTICES IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY

Iván Darío Moreno Acero*, Wilmer Andrés Sanabria Parrado**, Inés Nocua Gaona***

Eliana Lissed Guzmán León****, Janeth Silva Martínez*****, Lewdy Yamile Caicedo Ramos*****

Universidad de la Sabana

Recibido: 24 de abril de 2018—Aceptado: 08 de mayo de 2019—Publicado: 1 de julio de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Moreno Acero, I. D., Sanabria Parrado, W. A., Nocua Gaona, I., Guzmán León, E. L., Silva Martínez, J., y Caicedo Ramos, L. Y. (julio-diciembre, 2019). Prácticas educativas familiares en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), pp. 399-425. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2765>

Resumen

El estudio de las prácticas educativas familiares (PEF) ha sido la oportunidad para comprender las dinámicas o situaciones privadas familiares y su alcance en los procesos de modelamiento de la identidad de los sujetos. Mediante el estudio de estas prácticas se hace visible la percepción que tienen los distintos actores familiares sobre el modo en que se construyen y se imparten las normas, la autoridad, el afecto, el control y la comunicación. El presente artículo describe las PEF que perciben de sus padres o cuidadores, un

¹ Este artículo es resultado del trabajo conjunto entre el grupo de investigación "Familia y Sociedad" del Instituto de la Familia y "Educación y Educadores" de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana y hace parte de la investigación profesoral "Familia y formación ciudadana". Fue posible gracias al apoyo de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (SED) y del Fondo de Formación Avanzada para Docentes de la SED, administrado por el ICETEX mediante convenio 3334 de 2012.

* Doctor (c) en Estudios Sociales de la Universidad Externado de Colombia. Profesor e Investigador del Instituto de la Familia de la Universidad de la Sabana: Chía, Colombia. Contacto: ivanma@unisabana.edu.co ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1308-6184>

** Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Profesor de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá: Bogotá, Colombia. Contacto: wilmersanpa@unisabana.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8591-0681>

*** Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Profesor de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá: Bogotá, Colombia. Contacto: blancanoga@unisabana.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4483-7454>

**** Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Profesor de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá: Bogotá, Colombia. Contacto: elianagule@unisabana.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3394-8984>

***** Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Profesor de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá: Bogotá, Colombia. Contacto: janethsima@unisabana.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4657-8310>

***** Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Profesor de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá: Bogotá, Colombia. Contacto: lewdycara@unisabana.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3435-7628>

grupo de niños y adolescentes ubicados en una de las localidades de Bogotá que reporta mayor índice de pobreza y vulneración de sus derechos básicos. El objetivo de esta investigación fue hacer una descripción cuantitativa de la forma en que operan las PEF en un contexto social particular. Esta descripción empleó la escala de identificación de "Prácticas educativas familiares" construida y validada por Alonso García y Román Sánchez (2003a). Los principales hallazgos muestran PEF autoritarias-equilibradas; quienes reportan mayor porcentaje de estas prácticas son las niñas y las adolescentes. Otro hallazgo notable tiene que ver con las PEF equilibradas que reportan los hijos de grupos familiares desplazados por la violencia. En general, los datos no se comportaron de un modo típico, pues cada uno de estos contradijo lo que otros estudios, que emplearon el mismo instrumento, reportaron.

Palabras clave

Pobreza; Prácticas educativas; Familia; Socialización; Prácticas autoritarias; Prácticas negligentes; Prácticas equilibradas; Percepción; Vulnerabilidad; Desplazamiento.

Abstract

The study of family educational practices (FEP) has been the opportunity to understand the dynamics or private family situations and their scope in the processes of modeling the identity of the subjects. Through the study of these practices, the perception that different family actors have about the way in which rules, authority, affection, control and communication are constructed and taught is made visible. This article describes the FEP that a group of children and adolescents located in one of the localities of Bogotá that reports a higher poverty index and violation of their basic rights perceive from their parents or caregivers. The objective of this research was to make a quantitative description of the way in which FEP operate in a particular social context. This description used the identification scale of "Family Educational Practices" constructed and validated by Alonso García and Román Sánchez (2003a). The main findings show authoritarian-balanced FEP, girls and adolescents report the highest percentage of these practices. Another notable finding has to do with the balanced FEP reported by the children of family groups displaced by the violence. In general, the data did not run in a typical way, as each of these contradicted what other studies that used the same instrument, reported.

Keywords

Poverty; Educational practices; Family; Socialization; Authoritarian practices; Negligent practices; Balanced practices; Perception; Vulnerability; Forced displacement.

INTRODUCCIÓN

Este estudio se enfoca en la comprensión de las prácticas educativas familiares, de ahora en adelante PEF, en el que los estudiantes de un colegio oficial de Bogotá reportan que estas se ejercen en sus ambientes familiares. El colegio se encuentra en un sector de la ciudad de estratos 1, 2 y 3 en donde se reportan situaciones de vulnerabilidad social tales como dificultad para el acceso a los servicios públicos, garantía mínima de los derechos básicos, altos índices de violencia intrafamiliar y, sobre todo, de violencias económicas, sexuales y psicológicas. La comprensión de las PEF en este contexto, facilitan la problematización de la realidad familiar y de las formas educativas que se despliegan en la intimidad familiar, lo que se puede considerar como un insumo importante para el mejoramiento de los proyectos de atención, y acompañamiento familiar y sobre todo, de las políticas públicas vigentes que están enfocadas a la familia.

Mediante las PEF reportadas por los niños, niñas y jóvenes es visible la concepción que tienen los padres respecto a la norma, autoridad, afecto, control, que determinan la dinámica familiar (Henao López, et al., 2007). Estas prácticas repercuten en el desarrollo social de los niños mediante su estimulación y preparación para la vida (Isaza y Henao, 2014). Además, cada padre adapta su práctica educativa de acuerdo con la particularidad del niño: edad, estado de salud, inteligencia, conducta habitual, etc., “Los padres confeccionan su estilo educativo a la medida de cada niño” (Torío López, Peña Calvo y Rodríguez Menéndez, 2009, p. 156).

El mecanismo que se empleó en este contexto de investigación para valorar las PEF es la escala de identificación de “Prácticas Educativas Familiares”, instrumento (cuestionario) de medición cuantitativa elaborado por Alonso García y Román Sánchez (2003a). El cuestionario va dirigido a una población que involucra a padres e hijos. En el caso de los hijos, el cuestionario se responde con niños de edades entre los 3 y 10 años, aunque su uso se ha extendido hasta la adolescencia, y su aplicación tiene una duración de entre 10 y 50 minutos, la cual dependerá de la edad del niño.

El objetivo del cuestionario es “contrastar la percepción para analizar sus distintas vivencias”, más “no busca, conocer la realidad y tratar de juzgar y encontrar al que dice la verdad” (Alonso García y Román Sánchez, 2003a, p. 21). Esto implica que el interés del instrumento se halla sobre el contenido “qué es lo que se transmite, es decir, valores inculcados que, a su vez, son dependientes de los padres y del entorno sociocultural como expresión de sus teorías implícitas” (Alonso García y Román Sánchez, 2003a, p. 5), pero no sobre la forma “cómo se transmite, es decir, las estrategias y mecanismos utilizados por las figuras de crianza para regular la conducta y transmitir los contenidos” (Alonso García y Román Sánchez, 2003a, p. 5), pues la expresión verbal o no verbal de las figuras de crianza no concuerdan siempre con la intencionalidad (Rodríguez, 1994, como se citó en Alonso García y Román Sánchez, 2003a, p. 5).

El instrumento estandarizado de Alonso García y Román Sánchez (2003a) ha sido trabajado con muestreo probabilístico de técnica aleatoria, que garantiza la homogeneidad de una variable y la heterogeneidad de otra(s), en algunos casos en estudios comparativos entre instituciones o al interior de un solo establecimiento para relacionar con otras variables socioafectivas, escolares o psicológicas. La Escala de identificación de Prácticas Educativas Familiares (PEF) es un cuestionario con validez de constructo (mide lo que supone medir), validez de contenido (representa lo que dice representar) y validez predictiva (predice un determinado comportamiento). Para obtener lo anterior, en cuanto a validez de contenido y constructo, Alonso García y Román Sánchez (2003a) usaron el sistema de jueces (expertos en educación, padres, madres e hijos) que evaluaron la relevancia de las situaciones familiares.

En el estudio de Alonso García y Román Sánchez (2003a) el nivel sociocultural marca diferencias en el estilo educativo familiar. Por ejemplo, en familias de nivel sociocultural alto han sido hallados mayores niveles de acuerdo intrafamiliar, mientras que, “en las prácticas educativas de las familias de nivel-bajo, se observa, además, la inconsistencia de las percepciones infantiles, valorando indistintamente diferentes tipos de prácticas educativas, a menudo, consideradas opuestas” (Alonso García y Román Sánchez, 2003a, p. 198). Además, en familias con nivel sociocultural bajo suele encontrarse con mayor frecuencia la PEF autoritaria (García y Sánchez, 2005). Otra variable relevante corresponde a la educación del padre, madre o cuidador. Según Dornbusch, et al., 1987 (como se citó en Raya, 2008 p. 34) hallaron una relación inversa entre el nivel educativo y el estilo autoritario. La edad de las autoridades familiares (padres, madres y/o cuidadores) tienden a asociarse con el estilo permisivo. A mayor edad, mayor permisividad (García y Sánchez, 2005, p. 80).

La diferencia de género también guarda relación con la percepción sobre las prácticas educativas paternas. Por ejemplo, hay evidencia que muestra que los hombres manifiestan una percepción más negativa de sus padres en comparación con las mujeres (García-Linares, García-Moral y Casanova-Arias, 2014). Además, el estudio de García Linares y Carpio Fernández, (2015) encontró que las niñas percibían que sus padres ejercían menor disciplina y, que sus madres practicaban menos el control psicológico. La valoración de los adolescentes sobre las prácticas educativas de sus padres, varían según el género, por tanto, se recomienda examinar las percepciones de las mujeres y los hombres (García Linares, Cerezo Rusillo, de la Torre Cruz, de la Villa Carpio Fernández, y Casanova Arias, 2011). Entre los problemas encontrados en ambos géneros, un hallazgo consiste en que los conflictos internalizantes en los chicos guardan relación con el rechazo del padre o en el caso de las chicas por el exceso de control (García Linares et al., 2011).

El nivel de escolaridad del estudiante también incide en la valoración de las PEF. En el caso de estudiantes de primaria, perciben positivamente las prácticas educativas de sus padres, tanto en el afecto como en la disciplina inductiva; mientras que los estudiantes de nivel secundaria tienden a disminuir esta percepción (García Linares et al., 2011). Otras variables asociadas a los estilos educativos familiares corresponden al sexo del progenitor, orden y número de hermanos y factores psicosociales y de personalidad (Raya Trenas, 2008).

METODOLOGÍA

Este estudio se sustentó en la recolección y análisis de datos cuantitativos a través del programa estadístico SPSS (8.0), es decir, en un procedimiento de recuperación de datos empíricos sobre la realidad familiar, susceptibles de ser cuantificados y analizados con una intención estadística (Bernal Torres, 2006; Cook y Reichardt, 2005; Martínez González, 2007). Los datos cuantitativos permitieron describir el conjunto de situaciones asociadas a las PEF que los encuestados reportaron sobre su cotidianidad familiar, por ende, el análisis de los datos llevó a una descripción crítica de la realidad familiar explorada.

En esta investigación cuyo enfoque es descriptivo se utilizaron dos grupos de variables, el primer grupo correspondió a las demográficas (género, edad, estrato socioeconómico, grado, grupo religioso, desplazamiento forzado, tipología familiar, nivel de escolaridad del padre y de la madre) y el segundo grupo a las PEF. Se debe resaltar que el objetivo de esta investigación no fue buscar correlaciones, causas o incidencias, sino hacer una descripción de la forma en que operan las PEF en un contexto social particular, lo que puede ser motivación de futuras investigaciones; por tanto, no se empleó la prueba “chi-cuadrado”, sino el recuento de los porcentajes dentro de cada variable cruzada.

La población objeto de estudio, comprendió a los alumnos de primero a undécimo grado de un colegio de la localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá, de la cual se obtuvo un total de 2223 alumnos (N=2223). Se justifica la selección de estudiantes y no de padres de familia, debido a que, en los hallazgos de Valdivieso León, Román Sánchez, Flores Lucas y Aken (2016, p. 129), cuyo objetivo era hacer una comparación de la percepción entre padres e hijos acerca de las PEF, no reportó una diferencia significativa entre lo que ambos grupos respondieron, lo que supone que la información suministrada podría ser similar.

De este grupo de estudiantes se tomó una muestra probabilística con técnica de muestreo aleatorio simple (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Se hizo control por nivel, haciendo conglomerados sin submuestreo; tantos conglomerados como niveles y se buscó que la suma de los estudiantes fuera superior a la muestra. Con un error del 5% y una constante de 1.96%, el tamaño de la muestra era de 328 participantes y el error muestral de 4.997%, pero al aplicar el muestreo, finalmente, el tamaño de la muestra fue de 414 estudiantes (n=414); a quienes se les aplicó una encuesta estandarizada por Alonso García y Román Sánchez (2003a) denominada “escala de medición de prácticas educativas familiares – (PEF)”. La muestra seleccionada incluyó el 41,5 % de estudiantes de primaria y el 58,5% de secundaria, cuyas edades oscilaban entre 5 y 19 años. El 47,3% de los estudiantes indicaron género masculino, el 51,7% femenino y el 0,7% otro. En síntesis, la muestra permite observar el equilibrio en la selección

por edad, género y grado de escolaridad; por ejemplo, la cantidad de hombres y mujeres estuvo distribuida equitativamente, de tal manera que, de cada diez participantes hubo 5 hombres y 5 mujeres o por lo menos 4 hombres y 6 mujeres.

Para la recolección de información, se utilizó la encuesta como técnica y, como instrumento, un cuestionario estructurado, estandarizado y teorizado por Alonso García y Román Sánchez (2003a). Dicho instrumento ha sido diseñado para padres e hijos con cinco situaciones (iniciar algo nuevo, ruptura de rutinas, ir a la cama, contar o mostrar algo y juegos). En cada situación se presentan tres conflictos (externo al niño, interno y transgresión de normas) en las cuales cada padre, madre o cuidador actuaría de determinada manera (Alonso García y Román Sánchez, 2014). La encuesta seleccionada para el presente estudio es la escala correspondiente para los hijos. El instrumento presenta 15 situaciones hipotéticas (3 por cada situación) con tres posibles respuestas o ejemplos de posibles estrategias disciplinarias ante las cuales el estudiante puede elegir solo una. El instrumento se ha basado en los modelos familiares propuestos por Baumrind (1966); por tanto, entre los resultados, se espera que el instrumento identifique un estilo educativo; autoritario, equilibrado o permisivo, así como sus combinaciones autoritario-equilibrado o permisivo-equilibrado.

RESULTADOS

El análisis estadístico de la muestra aleatoria de 414 estudiantes tomada de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, Colombia, realizado mediante análisis de frecuencias y algunas tablas de contingencia (únicamente como medio para describir el cruce de algunas variables, sin detenernos en correlaciones, incidencias entre variables o independencia de las columnas), permitió comprender las percepciones de los niños y adolescentes sobre las PEF de sus padres o cuidadores, en relación con las variables sociodemográficas de su contexto en particular; un contexto social vulnerable en el que la generalidad son los estratos socioeconómicos bajos: 1, 2 y 3.

En el análisis estadístico de los resultados de PEF se obtuvo que la media es 28,67% (punto de equilibrio ubicado en la práctica autoritaria) con una desviación estándar de 21,8%, es decir, las PEF se extienden desde las autoritarias hasta las equilibradas. A continuación, se describen las estadísticas de algunas variables. Con la inclusión de estas variables se intentó detallar el modo en que el estrato socioeconómico, la génesis de violencia, la práctica religiosa, la tipología familiar y la formación de los padres se relacionan con las PEF que ellos perciben en su contexto específico.

Los participantes informaron pertenecer a estratos sociales uno (0,7%), dos (97,3%) y tres (1,9%), siendo el estrato dos el de mayor presencia (Tabla 1); según la Subdirección de Información Sectorial de la Secretaría de Hábitat de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, de la totalidad de predios residenciales de la Localidad de Bosa, el 9,8% pertenecen al estrato 1, 87,8% al estrato 2 y el 2,4% al estrato 3 (2015). De los 414 estudiantes, 9 de ellos afirmaron haber sido víctimas de desplazamiento forzado, esto representa en la muestra el 2.2% (Tabla 2). El 81,2% de los estudiantes afirmaron practicar algún tipo de religión: el 57,2% practican el catolicismo, el 25,3% culto cristiano-evangélico y el 0,2% otra religión, mientras que el 18,8% negaron practicar algún tipo de religión (Tabla 3).

Tabla 1.

Estrato familia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Uno	3	,7	,7	,7
	Dos	403	97,3	97,3	98,1
	Tres	8	1,9	1,9	100,0
	Total	414	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Tabla 2.

Desplazamiento forzado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	9	2,2	2,2	2,2
	No	404	97,6	97,8	100,0
	Total	413	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		414	100,0		

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.

Práctica religiosa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Misa católica	218	52,7	54,0	54,0
	Culto cristiano	87	21,0	21,5	75,5
	Culto evangelico	18	4,3	4,5	80,0
	Ninguno	78	18,8	19,3	99,3
	Otro	3	,7	,7	100,0
	Total	404	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	10	2,4		
Total		414	100,0		

Fuente: elaboración propia

Otro aspecto observado fue la estructura familiar de los estudiantes. El 56,8% de los estudiantes pertenecen a familias nucleares, el 15,5% a familias monoparentales con jefatura femenina, el 9,9% a familias reconstruidas, el 6,8% a familias extensivas, el 3,6% a familias monoparentales con jefatura masculina y el resto a otro tipo de familia (Tabla 4). Estos datos demuestran que la familia en este contexto específico se ha diversificado en su integración. Sin embargo, la nuclear es la tipología familiar con mayor presencia en este contexto, seguida por la tipología monoparental de jefatura femenina.

Tabla 4.

Tipología familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Únicamente con mi mamá	64	15,5	15,5	15,5
	Únicamente con mi papa	15	3,6	3,6	19,2
	Con mi papa y mi mama	235	56,8	57,0	76,2
	Con mi papa y mi madrastra	7	1,7	1,7	77,9
	Con mi mama y mi padrastro	41	9,9	10,0	87,9
	Únicamente con mis abuelos	4	1,0	1,0	88,8
	Únicamente con mis tios	3	,7	,7	89,6
	Con mis papas, abuelos y tios	28	6,8	6,8	96,4
	Únicamente con mi tutor legal	1	,2	,2	96,6
	Otro	14	3,4	3,4	100,0
Total	412	99,5	100,0		
Perdidos	Sistema	2	,5		
Total		414	100,0		

Fuente: elaboración propia

Una variable de interés en los estudios de familia, específicamente en el de PEF, tiene que ver con el nivel de escolaridad de los padres o cuidadores. Con respecto a la madre, el 40,3% de los participantes, informaron que ellas alcanzaron nivel de secundaria, el 15,2% obtuvo nivel de primaria, el 9,7% educación técnica, el 8% universitaria y el restante no sabía o indicó otro tipo de formación. Tan solo el 0,7% expresó que la madre no tenía ningún nivel de estudio. En relación con el padre, el 35,0% señaló que ellos alcanzaron el nivel de secundaria, el 13,5% de primaria, el 5,3% de formación técnica, el 9,4% profesional, mientras el 26,3% afirmó no saber (Tabla 5).

Tabla 5.

Escolaridad

Escolaridad madre					Escolaridad padre						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primaria	63	15,2	15,8	15,8	Válidos	Primaria	56	13,5	14,5	14,5
	Secundaria	167	40,3	41,8	57,5		Secundaria	145	35,0	37,5	51,9
	Técnica	40	9,7	10,0	67,5		Técnica	22	5,3	5,7	57,6
	Tecnológica	14	3,4	3,5	71,0		Tecnológica	11	2,7	2,8	60,5
	Profesional	33	8,0	8,3	79,3		Profesional	39	9,4	10,1	70,5
	Ninguna	3	,7	,8	80,0		Ninguna	5	1,2	1,3	71,8
	No se	80	19,3	20,0	100,0		No sé	109	26,3	28,2	100,0
Total	400	96,6	100,0		Total	387	93,5	100,0			
Perdidos	Sistema	14	3,4			Perdidos	Sistema	27	6,5		
Total		414	100,0			Total	414	100,0			

Fuente: elaboración propia

Las PEF se clasifican en tres grupos: autoritario, equilibrado y permisivo, de acuerdo con el nivel de afecto, control y comunicación generado en cada familia de los niños y adolescentes consultados. La consolidación de los resultados de la información indica que el 66,7% de la muestra lleva a cabo PEF autoritarias, mientras que el 26,8% son equilibradas y el 6,5% permisivas. El porcentaje acumulado indica que el 93,5% de la muestra presenta PEF entre autoritarias y equilibradas. Estos resultados revelan que no es posible encontrar una práctica educativa familiar “pura”, sino más bien, la formación de una canasta de prácticas entre autoritarias y equilibradas, con mayor tendencia hacia la elección de autoritarias (Tabla 6).

Tabla 6.

Estilo generalizado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Autoritario	106	25,6	25,6	25,6
Autoritario Equilibrado	170	41,1	41,1	66,7
Equilibrado	110	26,6	26,6	93,2
Permisivo Equilibrado	23	5,6	5,6	98,8
Permisivo	5	1,2	1,2	100,0
Total	414	100,0	100,0	

Fuente elaboración propia

Según los resultados de las tablas de contingencia, al cruzar las variables “género” y “práctica educativa” se observó que el género femenino percibe mayores PEF autoritarias equilibradas (43,9%) en comparación al género masculino (38,3%). No obstante, el género masculino (28,0%) reportó mayor porcentaje de prácticas equilibradas que las mujeres (24,5%); lo que significaría que, en este contexto socioeducativo, las prácticas de formación familiar hacia las mujeres son más rígidas y arbitrarias que hacia los hombres. De los 3 participantes que informaron pertenecer a otro género o minoría sexual, 2 percibieron PEF autoritarias equilibradas (66,7%) y el restante, equilibradas (33,3%) (Tabla 7).

Tabla 7.

Género de estudiantes

Tabla de contingencia Género estudiantes * Estilo generalizado

			Estilo generalizado					Total
			Autoritario	Autoritario Equilibrado	Equilibrado	Permisivo Equilibrado	Permisivo	
Género estudiantes	Femenino	Recuento	52	86	48	9	1	196
		% dentro de Género estudiantes	26,5%	43,9%	24,5%	4,6%	,5%	100,0%
	Masculino	Recuento	54	82	60	14	4	214
		% dentro de Género estudiantes	25,2%	38,3%	28,0%	6,5%	1,9%	100,0%
	Otro	Recuento	0	2	1	0	0	3
		% dentro de Género estudiantes	,0%	66,7%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
Total		Recuento	106	170	109	23	5	413
		% dentro de Género estudiantes	25,7%	41,2%	26,4%	5,6%	1,2%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Respecto al cruce de las variables “estrato social” y “práctica educativa”, como se había enunciado anteriormente, el estrato socioeconómico 2 es el de mayor frecuencia en la muestra. El 41,4% de los participantes de este estrato obtuvieron un resultado de PEF autoritaria equilibrada, seguida por un 26,1% correspondiente a la práctica equilibrada y a un 25,6% que reportaron PEF autoritarias (Tabla 8); lo que denota que la práctica educativa más común para el estrato 2 es la autoritaria equilibrada.

Tabla 8.

Estrato familia

Tabla de contingencia Estrato familia * Estilo generalizado

			Estilo generalizado					Total
			Autoritario	Autoritario Equilibrado	Equilibrado	Permisivo Equilibrado	Permisivo	
Estrato familia	Uno	Recuento	0	0	3	0	0	3
		% dentro de Estrato familia	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	Dos	Recuento	103	167	105	23	5	403
		% dentro de Estrato familia	25,6%	41,4%	26,1%	5,7%	1,2%	100,0%
	Tres	Recuento	3	3	2	0	0	8
		% dentro de Estrato familia	37,5%	37,5%	25,0%	,0%	,0%	100,0%
Total		Recuento	106	170	110	23	5	414
		% dentro de Estrato familia	25,6%	41,1%	26,6%	5,6%	1,2%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Otra variable sociodemográfica cruzada con la “práctica educativa” es la variable “religión”. Entre los resultados se destaca que el grupo religioso con mayor porcentaje en la elección de PEF autoritaria equilibrada fue el correspondiente al culto evangélico (61,1%), mientras que el grupo católico reportó un 43,1% y el cristiano un 36,8% (Tabla 9).

Tabla 9.

Práctica religiosa

Tabla de contingencia Práctica religiosa * Estilo generalizado

			Estilo generalizado					Total
			Autoritario	Autoritario Equilibrado	Equilibrado	Permisivo Equilibrado	Permisivo	
Práctica religiosa	Misa católica	Recuento	46	94	61	13	4	218
		% dentro de Práctica religiosa	21,1%	43,1%	28,0%	6,0%	1,8%	100,0%
	Culto cristiano	Recuento	26	32	23	5	1	87
		% dentro de Práctica religiosa	29,9%	36,8%	26,4%	5,7%	1,1%	100,0%
	Culto evangelico	Recuento	3	11	3	1	0	18
		% dentro de Práctica religiosa	16,7%	61,1%	16,7%	5,6%	,0%	100,0%
	Ninguno	Recuento	24	30	21	3	0	78
		% dentro de Práctica religiosa	30,8%	38,5%	26,9%	3,8%	,0%	100,0%
	Otro	Recuento	2	1	0	0	0	3
		% dentro de Práctica religiosa	66,7%	33,3%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Total		Recuento	101	168	108	22	5	404
		% dentro de Práctica religiosa	25,0%	41,6%	26,7%	5,4%	1,2%	100,0%

Fuente: elaboración propia

En esta investigación llamó la atención la información resultante del grupo de participantes que se identificaron como “desplazados por la violencia”, pues de los 9 estudiantes, 5 perciben PEF equilibradas (55,6%), 2 estudiantes la reportan como permisivas equilibradas (22,2%) y 2 estudiantes como autoritarias equilibradas (22,2%) (Tabla 10). Ninguno de los encuestados reportó PEF autoritarias o permisivas. Aunque este grupo es pequeño para hacer una generalización sobre la población de desplazados en otros colegios o áreas geográficas colombianas, sería preciso estudiar si esta tendencia se mantiene y por qué; ya que el sentido común indicaría que por su génesis de violencia las PEF deberían ser autoritarias o permisivas, pero en contra de esta opinión se percibe una ruptura de la familia con su legado violento y una necesidad de educar desde otras lógicas y tonalidades, más humanas y dialógicas.

Tabla 10.

Desplazamiento forzado

Tabla de contingencia Desplazamiento forzado * Estilo generalizado

			Estilo generalizado					Total
			Autoritario	Autoritario Equilibrado	Equilibrado	Permisivo Equilibrado	Permisivo	
Desplazamiento forzado	Si	Recuento	0	2	5	2	0	9
		% dentro de Desplazamiento forzado	,0%	22,2%	55,6%	22,2%	,0%	100,0%
	No	Recuento	106	167	105	21	5	404
		% dentro de Desplazamiento forzado	26,2%	41,3%	26,0%	5,2%	1,2%	100,0%
Total	Recuento	106	169	110	23	5	413	
	% dentro de Desplazamiento forzado	25,7%	40,9%	26,6%	5,6%	1,2%	100,0%	

Fuente: elaboración propia

En la tabla de contingencia para las variables “curso” y “práctica educativa”, se halló que los estudiantes del grado primero (34,4%) y tercero (41,2%) reportan PEF autoritarias, mientras segundo (36,4%), cuarto 39,4%, quinto (52,5%), sexto (51,4%), séptimo (35,3%), octavo (48,5%), noveno (40%), decimo (43,8%) y once (37,9%) PEF autoritarias equilibradas (Tabla 11). En este grupo se halló el dato de 5 niños de primaria que reportaron PEF permisivas. De acuerdo con estas cifras, primaria es el espacio educativo en que mayor cantidad de PEF autoritarias se reportan, mientras que en secundaria la tendencia es hacia PEF autoritarias equilibradas.

Tabla 11.

Grado de estudiantes

Tabla de contingencia grado del estudiante * Estilo generalizado

			Estilo generalizado					Total
			Autoritario	Autoritario Equilibrado	Equilibrado	Permisivo Equilibrado	Permisivo	
grado del estudiante	Primero	Recuento	11 _a	6 _a	10 _a	1 _a	4 _b	32
		% dentro de grado del estudiante	34,4%	18,8%	31,3%	3,1%	12,5%	100,0%
	Segundo	Recuento	7 _a	12 _a	10 _a	3 _a	1 _a	33
		% dentro de grado del estudiante	21,2%	36,4%	30,3%	9,1%	3,0%	100,0%
	Tercero	Recuento	14 _a	11 _a	8 _a	1 _a	0 _a	34
		% dentro de grado del estudiante	41,2%	32,4%	23,5%	2,9%	,0%	100,0%
	Cuarto	Recuento	6 _a	13 _a	13 _a	1 _a	0 _a	33
		% dentro de grado del estudiante	18,2%	39,4%	39,4%	3,0%	,0%	100,0%
	Quinto	Recuento	9 _a	21 _a	9 _a	1 _a	0 _a	40
		% dentro de grado del estudiante	22,5%	52,5%	22,5%	2,5%	,0%	100,0%
	Sexto	Recuento	14 _a	38 _a	14 _a	8 _a	0 _a	74
		% dentro de grado del estudiante	18,9%	51,4%	18,9%	10,8%	,0%	100,0%
	Séptimo	Recuento	11 _a	12 _a	9 _a	2 _a	0 _a	34
		% dentro de grado del estudiante	32,4%	35,3%	26,5%	5,9%	,0%	100,0%
	Octavo	Recuento	8 _a	16 _a	9 _a	0 _a	0 _a	33
		% dentro de grado del estudiante	24,2%	48,5%	27,3%	,0%	,0%	100,0%
	Noveno	Recuento	11 _a	16 _a	10 _a	3 _a	0 _a	40
		% dentro de grado del estudiante	27,5%	40,0%	25,0%	7,5%	,0%	100,0%
	Decimo	Recuento	7 _a	14 _a	9 _a	2 _a	0 _a	32
		% dentro de grado del estudiante	21,9%	43,8%	28,1%	6,3%	,0%	100,0%
	Once	Recuento	8 _a	11 _a	9 _a	1 _a	0 _a	29
		% dentro de grado del estudiante	27,6%	37,9%	31,0%	3,4%	,0%	100,0%
Total		Recuento	106	170	110	23	5	414
		% dentro de grado del estudiante	25,6%	41,1%	26,6%	5,6%	1,2%	100,0%

Cada letra de subíndice indica un subconjunto de Estilo generalizado categorías cuyas proporciones de columna no difieren significativamente entre sí en el nivel .05.

Fuente: elaboración propia

En el caso del cruce entre las variables “edad” con “práctica educativa” se halló que los jóvenes con edades de 14 (33,3%), 17 (40,0%) y 19 (100%) años reportan las PEF como autoritarias, mientras que aquellos de 8 (40,0%), 9 (38,5%), 10 (47,6%), 11 (44,2%), 12 (52,7%), 13 (46,4%), 15 (43,6%), 16 (43,3%) y 18 (66,7%) revelaron prácticas autoritarias equilibradas, y los niños de 6 (31,0%) y 7 (36,0) años reportaron prácticas equilibradas (Tabla 12). De acuerdo con lo anterior, las PEF tienden a ser más equilibradas en las edades más tempranas, pero más autoritarias en edades como los 14, 17 y 19 años.

Tabla 12.

Edad del estudiante

Tabla de contingencia edad estudiante * Estilo generalizado

		Estilo generalizado					Total
		Autoritario	Autoritario Equilibrado	Equilibrado	Permisivo Equilibrado	Permisivo	
edad estudiante 5	Recuento	1	0	0	0	0	1
	% dentro de edad estudiante	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
6	Recuento	8	7	9	1	4	29
	% dentro de edad estudiante	27,6%	24,1%	31,0%	3,4%	13,8%	100,0%
7	Recuento	7	7	9	1	1	25
	% dentro de edad estudiante	28,0%	28,0%	36,0%	4,0%	4,0%	100,0%
8	Recuento	11	14	8	2	0	35
	% dentro de edad estudiante	31,4%	40,0%	22,9%	5,7%	,0%	100,0%
9	Recuento	6	10	9	1	0	26
	% dentro de edad estudiante	23,1%	38,5%	34,6%	3,8%	,0%	100,0%
10	Recuento	9	20	12	1	0	42
	% dentro de edad estudiante	21,4%	47,6%	28,6%	2,4%	,0%	100,0%
11	Recuento	12	23	12	5	0	52
	% dentro de edad estudiante	23,1%	44,2%	23,1%	9,6%	,0%	100,0%
12	Recuento	11	29	10	5	0	55
	% dentro de edad estudiante	20,0%	52,7%	18,2%	9,1%	,0%	100,0%
13	Recuento	9	13	5	1	0	28
	% dentro de edad estudiante	32,1%	46,4%	17,9%	3,6%	,0%	100,0%
14	Recuento	11	11	10	1	0	33
	% dentro de edad estudiante	33,3%	33,3%	30,3%	3,0%	,0%	100,0%
15	Recuento	9	17	10	3	0	39
	% dentro de edad estudiante	23,1%	43,6%	25,6%	7,7%	,0%	100,0%
16	Recuento	5	13	10	2	0	30
	% dentro de edad estudiante	16,7%	43,3%	33,3%	6,7%	,0%	100,0%
17	Recuento	6	5	4	0	0	15
	% dentro de edad estudiante	40,0%	33,3%	26,7%	,0%	,0%	100,0%
18	Recuento	0	1	2	0	0	3
	% dentro de edad estudiante	,0%	33,3%	66,7%	,0%	,0%	100,0%
19	Recuento	1	0	0	0	0	1
	% dentro de edad estudiante	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Total	Recuento	106	170	110	23	5	414
	% dentro de edad estudiante	25,6%	41,1%	26,6%	5,6%	1,2%	100,0%

Fuente: elaboración propia

La tabla de contingencia correspondiente a la “tipología familiar” y “práctica educativa” indica que la tipología familiar con mayor frecuencia de prácticas educativas autoritarias es aquella conformada solo por los tíos, es decir, por la familia consanguínea sin presencia de los padres (33,3%) y por las familias nucleares recompuestas con presencia de madrastra (42,9%). Las tipologías familiares en las que se reportan PEF autoritarias equilibradas son las familias monoparentales de jefatura femenina (50,0%), las familias monoparentales de jefatura masculina (40,0%), las familias nucleares (40,0%), las familias recompuestas por presencia de padrastro (34,1%) y la familia extensa y nuclear que cohabita (53,6%). Un encuestado reportó que en su familia consanguínea conformada solo por los abuelos, las PEF son equilibradas (50,0%), lo que contrasta con un encuestado que no vive con sus padres o parentela, ya que él reporta una práctica 100% autoritaria (Tabla 13). Queda claro que en las tipologías familiares en las que hay mayor presencia de prácticas autoritarias son en las que no está presente alguno de los padres o no está ninguno. Resalta el hecho de que el contexto familiar en el que mayor cantidad de reportes de PEF autorita-

rias equilibradas es la familia monoparental de jefatura femenina y que el único contexto familiar equilibrado es la familia consanguínea conformada solo por abuelos, sin presencia de los padres del niño.

Tabla 13.

Tipología familiar

Tabla de contingencia Tipología familiar * Estilo generalizado

Tipología familiar			Estilo generalizado				Total	
			Autoritario	Autoritario Equilibrado	Equilibrado	Permisivo Equilibrado		Permisivo
Unicamente con mi mamá	Recuento		15	32	12	3	2	64
	% dentro de Tipología familiar		23,4%	50,0%	18,8%	4,7%	3,1%	100,0%
Unicamente con mi papa	Recuento		3	6	6	0	0	15
	% dentro de Tipología familiar		20,0%	40,0%	40,0%	,0%	,0%	100,0%
Con mi papa y mi mama	Recuento		60	94	65	14	2	235
	% dentro de Tipología familiar		25,5%	40,0%	27,7%	6,0%	,9%	100,0%
Con mi papa y mi madrastra	Recuento		3	2	1	1	0	7
	% dentro de Tipología familiar		42,9%	28,6%	14,3%	14,3%	,0%	100,0%
Con mi mama y mi padrastro	Recuento		13	14	12	2	0	41
	% dentro de Tipología familiar		31,7%	34,1%	29,3%	4,9%	,0%	100,0%
Unicamente con mis abuelos	Recuento		1	1	2	0	0	4
	% dentro de Tipología familiar		25,0%	25,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
Unicamente con mis tios	Recuento		1	0	1	1	0	3
	% dentro de Tipología familiar		33,3%	,0%	33,3%	33,3%	,0%	100,0%
Con mis papas, abuelos y tios	Recuento		4	15	7	1	1	28
	% dentro de Tipología familiar		14,3%	53,6%	25,0%	3,6%	3,6%	100,0%
Unicamente con mi tutor legal	Recuento		0	1	0	0	0	1
	% dentro de Tipología familiar		,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Otro	Recuento		5	4	4	1	0	14
	% dentro de Tipología familiar		35,7%	28,6%	28,6%	7,1%	,0%	100,0%
Total	Recuento		105	169	110	23	5	412
	% dentro de Tipología familiar		25,5%	41,0%	26,7%	5,6%	1,2%	100,0%

Fuente: elaboración propia

En relación con el cruce entre “escolaridad” del padre o la madre con la “práctica educativa” se encontró que entre mayor es el nivel de formación, más común es la PEF autoritaria equilibrada. Por ejemplo, los padres con nivel de formación tecnológica y profesional presentan porcentajes de 72,7% y de 51,3% de las PEF autoritarias equilibradas (Tabla 14). En el caso de lo que se encontró sobre las madres se evidencia un aumento de la PEF autoritaria equilibrada conforme aumenta su nivel de formación: primaria (38,1%), secundaria (42,5%), técnica (47,5%), tecnológica (42,9%) y profesional (57,6%) (Tabla 15).

Tabla 14.

Escolaridad del padre

Tabla de contingencia Escolaridad padre * Estilo generalizado

			Estilo generalizado					Total
			Autoritario	Autoritario Equilibrado	Equilibrado	Permisivo Equilibrado	Permisivo	
Escolaridad padre	Primaria	Recuento	15	25	15	0	1	56
		% dentro de Escolaridad padre	26,8%	44,6%	26,8%	,0%	1,8%	100,0%
	Secundaria	Recuento	38	57	38	12	0	145
		% dentro de Escolaridad padre	26,2%	39,3%	26,2%	8,3%	,0%	100,0%
	Tecnica	Recuento	5	7	8	2	0	22
		% dentro de Escolaridad padre	22,7%	31,8%	36,4%	9,1%	,0%	100,0%
	Tecnologica	Recuento	1	8	2	0	0	11
		% dentro de Escolaridad padre	9,1%	72,7%	18,2%	,0%	,0%	100,0%
	Profesional	Recuento	10	20	8	1	0	39
		% dentro de Escolaridad padre	25,6%	51,3%	20,5%	2,6%	,0%	100,0%
	Ninguna	Recuento	3	0	2	0	0	5
		% dentro de Escolaridad padre	60,0%	,0%	40,0%	,0%	,0%	100,0%
	No sé	Recuento	28	41	31	7	2	109
		% dentro de Escolaridad padre	25,7%	37,6%	28,4%	6,4%	1,8%	100,0%
Total		Recuento	100	158	104	22	3	387
		% dentro de Escolaridad padre	25,8%	40,8%	26,9%	5,7%	,8%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Tabla 15.

Escolaridad madre

Tabla de contingencia Escolaridad madre * Estilo generalizado

			Estilo generalizado					Total
			Autoritario	Autoritario Equilibrado	Equilibrado	Permisivo Equilibrado	Permisivo	
Escolaridad madre	Primaria	Recuento	18	24	16	4	1	63
		% dentro de Escolaridad madre	28,6%	38,1%	25,4%	6,3%	1,6%	100,0%
	Secundaria	Recuento	38	71	49	8	1	167
		% dentro de Escolaridad madre	22,8%	42,5%	29,3%	4,8%	,6%	100,0%
	Tecnica	Recuento	7	19	11	3	0	40
		% dentro de Escolaridad madre	17,5%	47,5%	27,5%	7,5%	,0%	100,0%
	Tecnologica	Recuento	4	6	4	0	0	14
		% dentro de Escolaridad madre	28,6%	42,9%	28,6%	,0%	,0%	100,0%
	Profesional	Recuento	8	19	5	1	0	33
		% dentro de Escolaridad madre	24,2%	57,6%	15,2%	3,0%	,0%	100,0%
	Ninguna	Recuento	2	0	1	0	0	3
		% dentro de Escolaridad madre	66,7%	,0%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
	No se	Recuento	25	27	21	6	1	80
		% dentro de Escolaridad madre	31,3%	33,8%	26,3%	7,5%	1,3%	100,0%
Total		Recuento	102	166	107	22	3	400
		% dentro de Escolaridad madre	25,5%	41,5%	26,8%	5,5%	,8%	100,0%

Fuente: elaboración propia

En conclusión, los estudiantes encuestados de este colegio oficial de Bogotá, Colombia, perciben que las PEF de sus familias son autoritarias, resaltando que esta práctica autoritaria a la que nos referimos no es “pura”, sino que presenta elecciones equilibradas. Por lo tanto, la nominación correcta de la práctica educativa familiar sería autoritaria equilibrada. Se encontró que otro elemento sociodemográfico importante en el análisis, tiene que ver con la edad y curso de los estudiantes respecto a su percepción de las PEF; en este sentido, algunos grupos de edades reportaron más prácticas autoritarias que otros, como es el caso de los estudiantes de 8 años en contraposición con los de 7 que informan prácticas con mayor tendencia equilibrada. En relación con el curso el resultado es algo similar, pues el grado cuarto manifestó más prácticas equilibradas frente al grado quinto, quienes reportaron prácticas con tendencia autoritaria. Además, al agrupar los datos en secciones primaria y secundaria, el grupo secundaria obtuvo 3 puntos porcentuales de prácticas educativas autoritarias por encima del grupo primaria; es decir, que las PEF varían de acuerdo con la edad y el curso, pues sus frecuencias no estaban muy cercanas las unas de las otras. Por otra parte, dentro de las variables sociodemográficas es llamativa la información del grupo “desplazados por la violencia”, cuyos resultados indican PEF más equilibradas.

DISCUSIÓN

Los resultados de los cruces entre las variables sociodemográficas y las PEF permiten hacer una descripción de la forma en que operan estas acciones educativas cotidianas en un contexto sociocultural específico. Los resultados obtenidos no se podrían universalizar por su baja representatividad estadística, sin embargo, son datos significativos con los cuáles se pueden explorar las dinámicas de las PEF en este contexto según sus propias variaciones sociodemográficas, lo que lo convierte en un insumo importante para orientar otros estudios más amplios sobre este tema y con otras poblaciones en la misma condición socioeconómica, es decir, contextos sociales en los que la constante socioeconómica sean los estratos, además de la vulnerabilidad y la dificultad para acceder a los principales bienes y servicios.

Una mayor exploración de los datos en estos contextos facilitarían la comprensión de las dinámicas familiares privadas, con el fin de articular estrategias educativas para la familia encaminadas a fortalecer sus funciones formadoras y, a un nivel estatal, construir proyectos o políticas de atención y acompañamiento familiar, tendientes al fortalecimiento de su capacidad de cuidado y socialización, dos temas que al menos en el contexto colombiano tienen desarrollos incipientes y devienen en asistencialismos, tal y como lo han mostrado los estudios sobre familia y políticas públicas adelantados por Puyana Villamizar (2008); Puyana Villamizar (2012); Arriaga (2006); Soto (2011); Franco y Sánchez (2008).

Algunos estudios sobre PEF en los que también se implementó el instrumento de Alonso García y Román Sánchez (2003a; 2003b; 2005; 2014), como los de Montoya-Castilla, Prado-Gascó, Villanueva-Badenes y González-Barrón (2016); Henao López y García Vesga (2009); Parra Martínez, Gomáriz Vicente y Sánchez López (2011); Henao López (2008); Isaza Valencia (2013); Valdivieso León, Román Sánchez, Flores Lucas y Aken (2016); Arroyave Herrera y Ruiz Sánchez, (2012); Zamorano y Zamorano (2011); Belalcázar Pérez y Delgado Caicedo (2013); Duque Burgueño (2016); Rodríguez Triana (2011) y Tilano, Henao y Restrepo (2009), se han enfocado en el análisis correlacional entre PEF y rendimiento académico-cognitivo o desarrollo emocional psicoafectivo; desde la perspectiva de los padres-cuidadores y los niños y adolescentes, de los estudios existentes sobre campo solo uno de ellos se ha enfocado en cruzar las PEF con el nivel sociocultural (Alonso García y Román Sánchez, 2014), lo que denota un vacío y a la vez una oportunidad de trabajo, pues es necesario desplegar una mirada integradora sobre el modo en que se dan las PEF en cada contexto social y cultural.

En este estudio en particular, siendo coherente con la necesidad de cubrir el vacío investigativo mencionado, se estudiaron las percepciones que tienen los niños y adolescentes sobre las PEF de sus padres o cuidadores. El estudio se enfocó en la problemática de las PEF en un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, Colombia, el cual se ubica en la localidad número 7 de Bosa. El total de habitantes es de 627.098 según la encuesta multipropósito del año 2014 (Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá, 2015). Igualmente, de acuerdo con el “Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos” (2011):

La localidad de Bosa tiene 163.876 hogares, los cuales representan el 7,3% del total de Bogotá. Por estrato socioeconómico se tiene que del total de hogares de Bosa para el 2011, el 86,9% se encuentra en el estrato bajo, el 5,0% en el bajo-bajo, el 4,6% clasificado sin estrato y el 3,5% en el medio-bajo (Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá, 2011, p. 77).

Los resultados de la encuesta mostraron que desde la percepción de los estudiantes la PEF más común es la autoritaria equilibrada. Esta práctica implica que los estilos educativos de las familias de este sector, siguiendo el concepto de Alonso García y Román Sánchez (2005, p. 76), tienen bajos niveles de expresión del afecto y la comunicación y un alto nivel de exigencias del cumplimiento de las normas. También supone un conjunto de actitudes en las que no media siempre el diálogo o la intención de consolidar relaciones respetuosas y armónicas entre los padres y los hijos. Aquí, la mayoría de las veces, el miedo y la violencia son vehículos educativos. Son prácticas que, de acuerdo con estudios como los de Bell y Jenkins (1991); Craig (1992); Bolen (2005); Luthar y Goldstein (2004), entre otros, afectan los procesos de aprendizaje y desarrollo de los educandos, lo que podría ocasionar bajos rendimientos académicos, falta de capacidad para socializar y participar en la construcción de lo común y apatía de los niños y adolescentes para pensarse como sujetos libres, autónomos y con la capacidad de una actuación ciudadana virtuosa.

A propósito del alcance de estas PEF autoritarias, Encinas Martín y Fajardo Caldera (2013) expresan que:

La consecuencia de esto es que el niño aprenderá de forma equivocada cómo conseguir el control y de adultos, es probable que se ejercitarán repitiendo este modelo de disciplina, relacionándose de forma agresiva con su entorno. Se volverá agresivo con los que dependan de él y sumiso frente a sus superiores que considere que son figuras paternas. (p. 152).

Esta PEF resulta ser coherente con los reportes sobre violencia intrafamiliar que se registran en Colombia. De acuerdo con el informe Forensis, publicado por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, en 2016 en Colombia se denunciaron 26.473 casos de Violencia Intrafamiliar y 50.707 casos de Violencia de pareja (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2016). En el primer caso se especifica que: “el 38,08% de las víctimas fueron niños, niñas y adolescentes (NNA), 6,24% adultos mayores y 55,67% otros familiares (consanguíneos y civiles). En las mujeres recayó el mayor porcentaje de las acciones violentas (59,13%)” (p. 211). En el segundo: “el 86% fue violencia contra la mujer con una tasa de 213,48 por 100.000 habitantes. Aunque esta violencia se presenta en ambos sexos, continúa siendo la mujer la más afectada” (p. 310). Estas cifras cuando se comparan con las registradas en años anteriores evidencian un aumento significativo en las prácticas violentas al interior de la familia, lo que significaría que en algunas ocasiones se adopta como método de comunicación y concertación el uso de la fuerza física, psicológica, sexual o económica.

Estos datos de violencia ascendentes son afines con el hecho de que las niñas y adolescentes son las que perciben mayores PEF autoritarias equilibradas. Lo que implica que son las mujeres quienes mayoritariamente reciben tratos rígidos e impositivos en sus familias. Esto corrobora que no solo existe una fuerte vulneración y violencia a nivel social contra la mujer, sino además un conjunto de situaciones frecuentes que no se registran y que ocurren en la cotidianidad familiar y, sobre todo, en la forma en que se educan a los miembros más jóvenes de esta localidad. Según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2017): “durante los diez primeros meses de 2014 se asesinaron un promedio de 2.6 mujeres por día, en 2015 2.2 y, en lo que va de 2016, 2.4” (p. 4), en relación con la violencia intrafamiliar se reporta que: “para el 2016 se registra un aumento significativo respecto a las cifras de 2014. Así se pasaron de 44.228 casos en 2014 a 49.712 en 2016” (p. 11), por otro lado, la violencia sexual contra la mujer reporta que en 2014 se denunciaron 12.614, en 2015, 14.021 y en 2016, 15.082 hechos de este tipo, en donde

el incremento se ha presentado en varios de los rangos etarios, pero es bastante significativo en el de niñas de 10 a 14 años, donde se registraron 574 más casos en el 2016 que en el 2015. Este grupo etario ha sido el más victimizado en los últimos tres años (p. 17).

Independientemente de si se es niño o niña, las consecuencias de la violencia intrafamiliar, del maltrato infantil, o de que la fuerza sea un recurso pedagógico naturalizado, de acuerdo con autores como Palacios, Moreno y Jiménez (1995); Bueno Bueno (1997); Díaz-Aguado (2001);

Olarte, Zapata y Heredia (2011); Frías Armena, Rodríguez y Gaxiola Romero (2003); Cerezo (1995); Tovar Domínguez, Almeraya Quinteri, Guajardo Hernández y Borja Bravo (2016); Losada (2012); Díaz Quishpe et al., (2015), entre otro amplio número de estudios y autores, se relaciona con la pérdida de habilidades sociales, la agresividad, la drogadicción, el alcoholismo, problemas de aprendizaje, desórdenes alimenticios y emocionales o idearios suicidas.

Se insiste en que este estudio se enfocó novedosamente, si se compara con los otros estudios realizados con el mismo instrumento de medición PEF, en la comprensión de la percepción de las PEF en un contexto social vulnerable desde la perspectiva de los niños y adolescentes. Esta particularidad permite enunciar que los datos que se registraron dan cuenta de la realidad familiar que viven los encuestados y sobre todo de algunos aspectos específicos que demostraron que, en la primaria es un contexto en el que las PEF son autoritarias, mientras que en la secundaria son autoritarias equilibradas, lo que demuestra que las PEF varían según la edad de los niños.

Para Oliva (2006), en los primeros años los niños responden mejor a las solicitudes de sus padres, por lo que disminuye la posibilidad de imponer castigos, lo que no ocurre en la pubertad cuando los adolescentes empiezan a mostrar la necesidad de actuar por su propia cuenta e intentan imponerse ante la autoridad de sus padres. Esta situación podría explicar por qué las PEF se tornan más autoritarias conforme aumenta la edad de los niños. Otra hipótesis que surge de esto es que ante las difíciles circunstancias sociales del contexto social de los niños encuestados, en donde se pueden evidenciar, de acuerdo con la Alcaldía Mayor de Bogotá (2016) y el Hospital Pablo VI Bosa (2014), venta de estupefacientes, pandillismo, prostitución, alcoholismo y homicidios, los padres prefieren, por protección, evitar que sus hijos tengan algún tipo de contacto con tales situaciones, lo que les llevaría a intentar controlarlos e imponer sus decisiones con autoritarismo, sin que se prevea una posible concertación o diálogo entre los padres y sus hijos para explicar y justificar por qué se imponen las reglas u obligaciones de ese modo.

Otros dos hallazgos significativos e igualmente novedosos, se relacionan primero, con el hecho de que la familia en la que más se presentan prácticas autoritarias son aquellas en las que solo hay presencia de uno de los padres, y particularmente en las familias monoparentales de jefatura femenina; y, segundo, que el nivel de escolaridad de los padres influye en la PEF, es decir, que entre mayor sea el nivel de formación de los padres mayor tendencia tendrá la PEF a ser autoritaria. Ambas situaciones por el grado de novedad del resultado y por los pocos datos empíricos que se poseen, deben ser estudiadas con profundidad; así las cosas, no se podría realizar ninguna aseveración científica, por lo que las hipótesis podrían ser muy aventuradas teniendo en cuenta que el contexto del estudio solo refleja una sola localidad de Bogotá.

Es claro que en Colombia ha habido desde el inicio del conflicto bipartidista en 1948 seis millones y medio (6.500.000) de personas desplazadas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 15), y que hasta el 2017 se han iniciado los procesos políticos de verdad, justicia y repara-

ción posteriores al acuerdo de paz entre el Gobierno Nacional y una de las guerrillas que alimentó el conflicto. En medio de este escenario político, los hijos de familias en condición de desplazamiento señalaron que las PEF en su contexto son generalmente equilibradas. Este hallazgo debe ser explorado por otros estudios, con el fin de conocer por qué y cómo ocurre este fenómeno, ya que la opinión generalizada, es que las experiencias vividas se tienden a repetir y reproducir. Lo que se encontró con este dato es que, en apariencia, las familias víctimas del conflicto armado a través de sus PEF cotidianas rompen la génesis violenta que los exilió y generan un contexto educativo, como dirán Alonso García y Román Sánchez (2005) un estilo educativo “con valores altos en expresión de afecto y comunicación, pero altos también en exigencias y control; disciplina inductiva, sensible a las necesidades de los hijos, flexible y equilibrada” (p. 76).

CONCLUSIONES

Este estudio permite afirmar que las PEF de los padres o cuidadores de los estudiantes encuestados pertenecientes a un colegio oficial de la localidad de Bosa en la ciudad de Bogotá son, en su mayoría, autoritarias equilibradas. Es necesario frente a este dato hacer un estudio que explique cuáles son las variables que intervienen en el desarrollo de las PEF, pues ya es un lugar común relacionar las PEF autoritarias con contextos sociales de bajos recursos, pero no se tiene certeza por qué y cómo las situaciones cotidianas de la familia y del contexto social y político, como por ejemplo los altos índices de violencia, de drogodependencia o alcoholismo, entre otros problemas, condicionan esta PEF.

En este contexto social que reúne en su mayoría estratos bajos, se encuentra que las mujeres son las personas en quienes se concentran este tipo de prácticas educativas, lo que denota que es en los espacios familiares en donde inician las diversas formas de maltrato y vulneración de los derechos de la mujer que se reportan en los distintos sistemas de medición y atención a la población colombiana. Este dato sobre las PEF que perciben las encuestadas, es significativo en la medida en que son pocos los estudios en este campo que enfocan su atención en ver y problematizar si existe alguna diferencia entre las tonalidades educativas que cada uno de los actores familiares percibe en relación con su edad, estrato, género o edad.

Las PEF autoritarias equilibradas denotan que el elemento más común en este espacio social es el uso de la fuerza, la imposición y el desinterés por la capacidad que tienen los niños y niñas para, desde su propia voz, participar en los procesos familiares. Las PEF, en este contexto, se enmarcan dentro de tres características principales: la primera, es la falta de negociación entre los actores en la que siempre se hace la voluntad de los padres sin una explicación para los hijos; la segunda es la utilización de castigo físico y psicológico como medio para la corrección de

comportamientos y actitudes, dejando ver conductas violentas como golpes o la privación de actividades motivadoras para los hijos y, la tercera, relacionada con la falta de participación de los hijos en las dinámicas familiares.

Entender las PEF de un determinado contexto permite la recuperación de los insumos necesarios para una reflexión social profunda sobre el modo en que los niños están siendo educados. En este caso, descubrir que en este contexto las PEF son autoritarias equilibradas y que las mujeres son en quienes recae comúnmente las prácticas autoritarias, es una ventana de observación que le ha de permitir a las instituciones educativas orientar los temas de las escuelas de padres a una reflexión estructurada sobre las ventajas que tiene una PEF equilibrada y los problemas que puede suscitar en los estudiantes las PEF autoritarias o negligentes. Estos mismos datos muestran que es necesario desde los principales centros estatales de atención familiar, brindar herramientas a las familias con el fin de enseñarles a utilizar el diálogo, la concertación y la escucha activa, como dispositivos educativos. Igualmente, la problemática que evidencian los datos lleva a comprobar que las políticas sobre familia siguen siendo limitadas, pues, aunque haya un apoyo material, es decir, en recursos y centros de atención para su protección, no hay una propuesta política objetiva que fortalezca y promueva su labor educativa.

CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). Boletín Mensual de Indicadores de Seguridad y Convivencia. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Alonso García, J., y Román Sánchez, J. (2003a). *Escalas de identificación de «prácticas educativas familiares»* (PEF). Madrid, España: Editorial Cepe.

Alonso García, J., y Román Sánchez, J. (2003b). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid, España: Editorial Pirámide.

- Alonso García, J., y Román Sánchez, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76–82. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3067.pdf>
- Alonso, J., y Román, J. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 187-202, 2014. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.173421>
- Arriaga, I. (2006). *Cambios de las políticas sociales: políticas de género y familia*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Arroyave Herrera, M., y Ruíz Sánchez, P. (2012). *Prácticas educativas familiares y estilos cognitivos*. (Tesis Maestría en Desarrollo Infantil). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/273/132_Arroyave_Herrera_Maria_Paulina_2012.pdf?sequence=1
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritarian parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/1126611>
- Belalcázar Pérez, L., y Delgado Caicedo, Á. (2013). Prácticas educativas familiares en el desempeño escolar. *Plumilla Educativa*, 1(11), 416-432. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.11.363.2013>
- Bell, C., y Jenkins, E. (1991). Traumatic Stress and Children in Danger. *Journal of health care for the poor and underserved*, 2(1), 175-188. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/hpu.2010.0089>
- Bernal Torres, C. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Editorial Pearson.
- Bolen, R. (2005). Attachment and family violence: Complexities in knowing. *Child Abuse and Neglect*, 29(8), 845–853. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.07.001>
- Bueno Bueno, A. (1997). El maltrato psicológico/emocional como expresión de violencia hacia la infancia. *Alternativas, Cuadernos de Trabajo Social*, 5(1), 83-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN1997.5.6>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada. Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá, Colombia: CNMH-UARIV.
- Cerezo, M. (1995). El impacto psicológico del maltrato. Primera infancia y edad escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 71(1), 135-158. DOI: <https://doi.org/10.1174/02103709560575541>

- Cook, T., y Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Morata.
- Craig, S. (1992). The Educational Needs of Children Living with Violence. *The Phi Delta Kappan*, 74(1), 67-71. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/20404796?seq=1#page_scan_tab_contents
- Díaz-Aguado, N. J. (2001). Maltrato infantil. *Revista de Educación*, 325(2), 143-160. Recuperado de <https://www.siis.net/documentos/Digitalizados/El%20maltrato%20infantil.pdf>
- Díaz Quishpe, M., González Simbaña, N., Gorriti Ordoñez, K., Llamatumbi Amagua, H., Vivas Duman, Y., y Obando Mejía, I. (2015). Influencia del maltrato físico-psicológico en el aprendizaje de niños de 2-5 años en Ecuador. *Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 20(211), 1-12. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd211/influencia-del-maltrato-fisico-psicologico-en-el-aprendizaje.htm>
- Duque Burgueño, D. (2016). *Prácticas educativas familiares y rendimiento en el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal en niños de cuatro años*. (Tesis Conclusión de curso Educación Infantil). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61565688.pdf>
- Encinas Martín, I., y Fajardo Caldera, M. (2013). La familia como herramienta para educar desde la autoridad y no desde el autoritarismo. La capacidad de elegir. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 25(1), 151-156. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/617>
- Frías Armena, M., Rodríguez, I., y Gaxiola Romero, J. (2003). Efectos conductuales y sociales de la violencia familiar en niños mexicanos. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(1), 41-69. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3718>
- García Linares, M., Cerezo Rusillo, M., de la Torre Cruz, M., de la Villa Carpio Fernández, M., y Casanova Arias, P. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23(4), 654-659. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72722232020.pdf>
- García Linares, M., y Carpio Fernández, M. (2015). Las prácticas educativas paternas y la agresividad premeditada e impulsiva de los hijos adolescentes. *Psicología Conductual: Behavioral Psychology Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 23(1), 161-182. Recuperado de <https://www.behavioralpsycho.com/producto/las-practicas-educativas-paternas-y-la-agresividad-premeditada-e-impulsiva-de-los-hijos-adolescentes/>

- García-Linares, M., García-Moral, A., y Casanova-Arias, P. (2014). Prácticas educativas paternas que predicen la agresividad evaluada por distintos informantes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 198-210. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70023-8](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70023-8)
- Henao López, G., Palacio Ramírez, C., y Nieto Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora Universidad de San Buenaventura*, 7(2), 233-240. Recuperado de <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Agora/article/view/1646>
- Henao López, G. (2008). *Perfil cognitivo parental (esquemas mal adaptativos y estrategias de afrontamiento), estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil*. (Tesis Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/731>
- Henao López, G., y García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130711104715/ArtGloriaCeciliaHenaoLopez.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* [6 ed.]. México: McGraw-Hill.
- Hospital Pablo VI Bosa. (2014). *Atlas de Salud Pública. Bogotá, Colombia: Hospital Pablo VI*. Recuperado de <http://www.saludcapital.gov.co/DSP/VigilanciaenSaludPublicaGeografica/An%C3%A1lisis%20espacial%20por%20localidad/Atlas%20de%20Salud%20P%C3%BAblica/2014/Atlas%20de%20Salud%20P%C3%BAblica.%20Localidad%20Bosa%202014.pdf>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2016). *Forensis, datos para la vida*. Bogotá, Colombia: INMLyCD. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49526/Forensis+2016.+Datos+para+la+vida.pdf>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2017). *Boletín Epidemiológico: Violencia de Género en Colombia, Análisis Comparativo de las Cifras de los Años 2014, 2015 y 2016*. Bogotá, Colombia: INMLyCD. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/57985/Violencia+de+Género+en+Colombia.+Análisis+comparativo+de+las+cifras+de+los+años+2014%2C+2015+y+2016.pdf>

- Parra Martínez, J., Gomáriz Vicente, M., y Sánchez López, M. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 14(1), 177-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2170/217017192014/>
- Puyana Villamizar, Y. (2008). Políticas de familia en Colombia: matices y orientaciones. *Revista Trabajo Social*, 10(2), 29-41. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/viewFile/14074/14825>
- Puyana Villamizar, Y. (2012). Las políticas de familia en Colombia: Entre la orientación asistencial y la democrática. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 4(1), 210-226. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef4_12.pdf
- Raya Trenas, A. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia* (Tesis de doctorado). Córdoba: Universidad de Córdoba, España. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/2351>
- Rodríguez Triana, Z. (2011). La interactividad en una práctica educativa familiar (estudio de caso en la familia en situación de transnacionalidad). *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 3(2), 65-84. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef3_5.pdf
- Franco Patiño, S., y Sánchez Vinasco, G. (2008). Las familias ¿Un asunto de políticas públicas? *Revista Sociedad y Economía*, 14(2), 82-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99616725004>
- Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá. (2011). Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos: Localidad #7 Bosa. Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/dice069-monografia-bosa-31122011.pdf>
- Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá. (2015). *Encuesta multipropósito 2014. Principales resultados en Bogotá y la Región*. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Hábitat de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Encuesta multipropósito 2014. Principales resultados en Bogotá y la Región*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Soto, V. (2011). *Familia y escuela en la política pública ¿Una nueva relación? Análisis de la relación de la familia y la Escuela en la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial*. (Tesis de Maestría). Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113321>
- Tilano, L., Henao, G., y Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Ágora USB*, 9(1), 35-51. DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.404>
- Torío López, S., Peña Calvo, J., y Rodríguez Menéndez, M. (2009). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20(2), 151–178. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/ted.988>
- Tovar Domínguez, A., Almeraya Quinteri, S., Guajardo Hernández, L., y Borja Bravo, M. (2016). El maltrato infantil desde la voz de la niñez. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 7(1), 195-207. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-09342016000100195&script=sci_abstract
- Valdivieso León, L., Román Sánchez, J., Flores Lucas, V., y Aken, M. (2016). Prácticas educativas familiares: ¿cómo las perciben los padres? ¿cómo las perciben los hijos? ¿qué grado de acuerdo hay? *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 129-151. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/310>
- Zamorano, M., y Zamorano, S. (2011). Las prácticas educativas familiares y su vinculación con el estilo educativo. Un estudio de caso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 421-428. Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD_010323_421-428.pdf

PRÁTICAS DE EXCLUSÃO SOCIAL: REFLEXÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS EM TORNO DE UM CAMPO DE ESTUDOS

SOCIAL EXCLUSION PRACTICES: THEORETICAL AND
EPISTEMOLOGICAL REFLECTIONS ON A CAMP OF STUDIES

PRÁCTICAS DE EXCLUSIÓN SOCIAL: REFLEXIONES TEÓRICO-
EPISTEMOLÓGICAS ALREDEDOR DE UN CAMPO DE ESTUDIOS

Rafael Andres Patiño*, Lina Faria**

Universidade Federal do Sul da Bahia

Recibido: 15 de agosto de 2018–Aceptado: 02 de mayo de 2019–Publicado: 1 de julio de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Patiño, R. A., y Faria, L. (julio-diciembre, 2019). Práticas de exclusão social: reflexões teórico-epistemológicas em torno de um campo de estudos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2). pp. 426-444. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2892>

Resumo:

As transformações econômicas, sociais, tecnológicas e culturais acontecidas durante a modernidade constituíram um campo de tensão entre, de um lado, a valorização da individualidade no plano político e o surgimento de novas subjetividades e, de outro, a tendência à normalização, homogeneização e gestão de tais subjetividades. Dentro desse cenário, transformam-se e sofisticam-se práticas de exclusão social orientadas aos sujeitos que não se adequam aos padrões culturais positivamente valorados. Este texto objetiva apresentar uma reflexão teórico-epistemológica sobre a atualidade desse campo de estudos. Para tal, são contrastadas três perspectivas para o estudo das práticas de exclusão social: a teoria da dialética exclusão/

* Pós-doutor em Memória Social, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Doutor em Psicologia na área de concentração em Psicologia Social, da Universidade Federal da Bahia, Psicólogo de la Universidad de Antioquia. Professor adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia e docente do Programa de Pós-graduação em Estado e Sociedade da mesma instituição. Correo eletrônico rafaelpatino@ufsb.edu.br Perfil Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6492-8252>, Perfil de Google Acadêmico <https://scholar.google.com.br/citations?hl=pt-BR&user=YpNlyIAAAAAJ>

** Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social (IMS/UERJ), com Pós-doutorado em Cooperação Internacional em Saúde pela UNICAMP. Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Coordenadora Institucional do Mestrado Profissional em Saúde da Família (MPSF/PROFSAÚDE). Correo eletrônico: linafaria1964@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6439-0760>, Google Acadêmico https://scholar.google.com.br/citations?view_op=list_works&hl=pt-BR&user=i0tu0aYAAAAJ

inclusão, a abordagem da exclusão a partir de estudos sobre a interação social e a possibilidade de uma psicologia da exclusão fundamentada na teoria do reconhecimento intersubjetivo. Finalmente, reconhecemos o caráter transdisciplinar do campo de estudos sobre as práticas de exclusão social, a partir de uma perspectiva psicossocial.

Palavras-chave

Exclusão social; Modernidade; Subjetividade; Psicologia Social; Transdisciplinariedade.

Abstract

The economic, social, technological and cultural transformations that took place during the modern era constituted a field of tension between, the valuation of individuality in the political plane and the emergence of new subjectivities and, the tendency towards normalization, homogenization and management of such subjectivities. Within this scenario, social exclusion practices, of those subjects that do not conform to the positively valued standards, are transformed and are more sophisticated. This paper aims to present a theoretical-epistemological reflection on the current relevance of social exclusion studies. Three perspectives are examined: the theory of the exclusion/inclusion dialectic, the approach of exclusion from studies on social interaction and the possibility of a psychology of exclusion based on the theory of intersubjective recognition. Finally, we recognize the transdisciplinary character of social exclusion, from a psychosocial perspective.

Keywords

Social exclusion; Modernity; Subjectivity; Social Psychology; Transdisciplinary.

Resumen

Las transformaciones económicas, sociales, tecnológicas y culturales que tuvieron lugar durante la modernidad constituyeron un campo de tensión entre, por un lado, la valoración de la individualidad en el plano político y la aparición de nuevas subjetividades y, por el otro, la tendencia a la normalización, homogeneización y gestión de tales subjetividades. Dentro de este escenario, se transforman y se sofistican prácticas de exclusión social orientadas a los sujetos que no se ajustan a patrones culturales valorados positivamente. Este texto tiene como objetivo presentar una reflexión teórico-epistemológica sobre el estado actual de este campo de estudio. Para ello, se contrastan tres perspectivas para el estudio de las prácticas de exclusión social: la teoría dialéctica de exclusión / inclusión, el enfoque de exclusión de los estudios sobre interacción social y la posibilidad de una psicología de exclusión basada en la teoría del reconocimiento intersubjetivo. Finalmente, reconocemos el carácter transdisciplinario del campo de estudio sobre las prácticas de exclusión social, desde una perspectiva psicossocial.

Palabras clave

Exclusión social; Modernidad; Subjetividad; Psicología social; Transdisciplinariedad.

INTRODUÇÃO

A Modernidade representou uma série de transformações epistemológicas, estéticas, históricas, culturais tecnológicas e políticas que modificaram as práticas sociais, e tornaram possível o surgimento de várias disciplinas, entre elas a psicologia, a antropologia, e a sociologia. Estes saberes assumiram distintas dimensões do humano como objeto de estudo, procurando tanto compreender, quanto governar indivíduos e coletividades. Tais transformações vieram acompanhadas de novas experiências na relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros, entre elas o aprofundamento da interioridade reflexiva (base da constituição da subjetividade), e a valorização do singular no plano coletivo (Ferreira, 2011, p. 21).

Esse processo instalou no ceio da modernidade uma tensão entre a constituição de novas subjetividades, por um lado, e seu domínio, controle e gestão dentro do marco dos valores modernos, por outro. É por este motivo que a modernidade pode ser entendida como o campo de tensão entre a diversidade que surge de formas plurais de vida social e a propensão dos saberes a normatizar e homogeneizar as pluralidades que não se adequam à nova ordem social estabelecida (Arroyave, 2012). Este processo torna-se evidente em práticas de marginalização, exclusão ou simplesmente extermínio de certos sujeitos individuais e coletivos, realizadas com o auxílio de novas tecnologias sociais; mas também observa-se nas mais sutis práticas das nascentes ciências “psi” que contribuíram para o estabelecimento de tecnologias sociais orientadas a produzir novos modos de subjetivação e relações dos sujeitos consigo mesmos, encaminhadas a favorecer alguns modos de pensar, agir e sentir, em detrimento de outros (Rose, 2001)

Nesse contexto, a loucura, considerada um desvio anormal, ameaça o sujeito moderno fundamentado da razão universal e tratada como uma doença. Ao mesmo tempo, a infância se constitui em etapa diferenciada da vida, conduzida e educada no contexto da família e da escola como núcleos primários de socialização. Instalados no campo de disputa da modernidade, os indivíduos se tornam ao mesmo tempo fonte do poder, enquanto autônomos e soberanos, e alvo dos poderes, sob o controle das disciplinas (Ferreira, 2011). A psicologia entra nesse campo de disputa, dividindo seu exercício entre práticas pautadas por uma agenda emancipatória e práticas orientadas à normalização e ao controle do indivíduo nos distintos contextos nos quais ele se insere. Assim, fábrica, escola, exército, hospital, família etc., serão instituições pautadas por um forte programa de governo das condutas.

Este processo de governo e gestão das subjetividades observa-se de forma representativa no tratamento das práticas sexuais, da loucura e do crime. O saber médico-judiciário torna-se “instância de controle, não do crime, não da doença, mas do anormal, do indivíduo anormal” (Foucault, 2011, p. 36). É nesse contexto que a loucura será objeto da psiquiatria, constituída

como saber científico. Paralelamente, o hospital se torna o *locus* de tratamento da doença, lugar privilegiado como instrumento terapêutico que permitirá a assistência ao doente e as observações sistemáticas para que a doença revele sua verdade. Nele, a loucura será tratada como patologia objeto de tentativas de normalização e reclusão (Foucault, 1994).

No entanto, paralelamente no século XX as propostas de mudança nas práticas de cuidado na saúde serão parte integrante do movimento de transformação da saúde da população e de políticas sociais de inclusão. A Psiquiatria Preventiva ou Comunitária foi uma das práticas que mais incentivou políticas de inclusão social e projetos coletivos, por meio do processo de desinstitucionalização do louco, enfatizando o contexto comunitário como elemento chave na formulação e abordagem dos problemas psiquiátricos. A Psiquiatria Comunitária visava detectar precocemente as situações de crise e resolvê-las evitando a internação (Tenório, 2002). Abre-se assim um campo de tensão entre umas práticas pautadas pelo ideal de governo e outras orientadas pelo respeito e valorização das diferenças individuais.

Antecedentes do conceito de exclusão social

Neste horizonte, as práticas de exclusão social serão algumas das estratégias modernas para lidar com as diferenças subjetivas que escapam dos padrões de normalização. Assim, evidencia-se a preocupação de múltiplos estudos (Souza, 2010; Schneider e Biranoski, 2014) que indagam as formas como acontece a exclusão sob diversas metodologias e aproximações.

A origem do conceito de exclusão social é atribuída a René Lenoir, em 1974, quando escreveu o seu livro *Les exclus: un français sur dix* (Os excluídos: um em cada dez franceses). Segundo Sara Escorel (1999, 2009), o trabalho de Lenoir não contém nenhuma definição teórica do conceito de exclusão social, mas concentrou suas análises nos “inadaptados sociais”, nas “massas marginalizadas” permitindo identificar as populações às quais se aplica o fenômeno. Muitos trabalhos escritos neste período associavam a exclusão à pobreza e às desigualdades sociais.

Na América Latina, nos anos de 1960, José Nun (1969) dá início às suas análises sobre a exclusão social das “massas marginalizadas”, procurando destacar, analisar e problematizar o tema, em função das fraturas e desigualdades sociais resultantes do capitalismo contemporâneo. Os trabalhos de Nun buscam dar conta dos contextos de produção de exclusões e iniquidades sociais que marcam, particularmente, a trama das periferias, mas também das grandes cidades. Nestes contextos, destacam-se o mundo do trabalho e o mundo do consumo, caracterizados pela exclusão e pela iniquidade entre centro e periferias.

Tanto no mundo da produção material, como na produção simbólico/cultural há processos que se instauram espacialmente em matrizes e periferias, reais ou imaginadas, e que configuram desigualdades e iniquidades, imobilidades e mobilidades, inclusões e exclusões, identidades frágeis, algumas vezes resilientes, outras vezes solidamente consolidadas (Castro Santos, 1996).

Nos anos de 1990, essas discussões ganham força, especialmente no âmbito da sociologia, onde o termo é usado para descrever processos de desintegração social e fragmentações de laços entre o indivíduo, a sociedade e o Estado, no contexto de fragilidade das políticas de bemestar social (Castel, 1991, 1998; Rosanvallon, 1995; Lopes, 2006; Proença, 2005). Esta problemática, estará relacionada com mudanças no processo produtivo e na dinâmica de acumulação capitalista gerando a diminuição de empregos, inviabilizando essa via de constituição de solidariedades e de inserção social e provocando fraturas na coesão social.

O enfrentamento da pobreza passa a fazer parte das políticas públicas em dimensão global como um problema associado ao desenvolvimento do capitalismo no século XX. As discussões sobre a responsabilização do Estado frente à pauperização gerada pela crise da sociedade salarial ganha mais evidência. Aliadas a esse debate, as estratégias de combate à pobreza corporificam, a partir de então, uma nova institucionalidade das políticas sociais inclusivas direcionadas pelas orientações das agências internacionais (Castel, 1998), a exemplo da Organização Mundial da Saúde (OMS), do Banco Mundial e da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS).

No campo da saúde, essas agências internacionais voltam sua atenção para construção de uma base comum de problemas e adoção de políticas e serviços públicos assistenciais voltados especialmente aos grupos mais vulneráveis. Estudos da Organização Pan-Americana da Saúde destacam a necessidade de melhoria das condições de saúde para o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento.

O fracasso do projeto moderno que pretendia erradicar a pobreza em nome do ideal de progresso, torna-se cada vez mais evidente durante o século XX e a agenda de estudos sobre processos de exclusão e marginalização de sujeitos e coletividades toma força e relevância, tanto no âmbito acadêmico, como político. No entanto, a definição do conceito é plural e difere em função da ênfase e dimensão que cada disciplina enfatiza.

A exclusão social como fenômeno e conceito no âmbito da sociologia

No campo da saúde, a exclusão social foi abordada em projeto conjunto realizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS), relativo à Extensão da Proteção Social em Saúde (Escorel, 1999). A OPS define exclusão social como um processo estrutural, multidimensional, que envolve a falta de recursos e de oportunidades, como consequência da ruptura dos laços sociais que permitem que os indivíduos integrem uma rede social (OPS, 2003).

A exclusão em saúde, fenômeno integrante, mas em certa medida independente da exclusão como processo mais amplo, constitui a negação do direito de uma pessoa ou um grupo de satisfazer suas necessidades em saúde em função da falta de acesso aos serviços, de problemas de financiamento e baixa dignidade da atenção (qualidade e oportunidade dos serviços) (OIT & OPS, 1999). Nesta perspectiva, a exclusão se entende como a privação de um direito.

Cabe destacar que a exclusão social, na perspectiva sociológica, é um processo marcado por múltiplas formas de vulnerabilidade em diferentes dimensões. Atualmente, o conceito abrange grande variedade de problemas socioeconômicos (desemprego estrutural, precarização do trabalho, crise salarial, analfabetismo, desqualificação social, iniquidades, desumanização do outro, ausência de saúde, pobreza) e está presente, de acordo com a literatura, em todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento, tendo em comum a questão social e, em especial, as desigualdades sociais (Lesbaupin, 2000, Kowarick, 2003; Proença, 2005).

Autores como Kowarick (2003), Mazza (2005) e Sheppard (2006) definem exclusão social como um processo dinâmico e multidimensional no qual se nega aos indivíduos, por motivos de raça, etnia, gênero, o acesso às oportunidades e serviços de qualidade que lhes permitam viver produtivamente. Kowarick defende que o combate às situações de vulnerabilidade é uma função essencial do Estado, sendo os programas de intervenções intitulados de inclusão social. Em alguns países da Europa ocidental implementam-se políticas e programas de desenvolvimento econômico, de educação, de habitação destinados a combater a pobreza e as desigualdades sociais.

No Brasil, o trabalho de Jessé Souza (2002, 2003, 2006) busca compreender práticas e processos específicos de exclusão na sociedade brasileira. Souza reflete sobre as singularidades da modernidade nos países periféricos ou semi-periféricos e evidencia em seus escritos que a desigualdade social está relacionada a dimensões culturais e não apenas econômicas.

Para ele não é possível explicar a sociedade brasileira, e suas dinâmicas de exclusão de certos sujeitos, apenas a partir de pressupostos psicológicos (subjetivistas) ou sociais, já que a subjetividade é, seguindo Souza (2003), uma categoria sócio-histórica. Por esse motivo, para poder compreender as dinâmicas de exclusão social é necessário compreender ao mesmo tempo os modos de produção da subjetividade, responsáveis por reproduzir as desigualdades.

Este panorama justifica o desenvolvimento de um campo de estudos atual, que indague os processos de transformação e sofisticação de tais práticas e seus efeitos sobre sujeitos coletivos e individuais, em um tempo de crises e transformações culturais, sociais, epistemológicas etc., que alguns denominam pós-modernidade ou modernidade tardia. Em conclusão, a compressão da práticas de exclusão social requer uma perspectiva psicossocial.

Neste artigo serão abordadas três alternativas teóricas construídas dentro da psicologia (que consideram a dimensão social) para a análise das práticas de exclusão social, identificando quais são as suas potencialidades teórico-metodológicas para a análise de fenômenos associados a este campo de estudos. A primeira pertence ao marco da psicologia social sócio-histórica brasileira e propõe o estudo da dialética exclusão/inclusão; a segunda, deriva-se da proposta de Denise Jodelet (2001) a respeito da recuperação do conhecimento acumulado da Psicologia Social sobre as dinâmicas de exclusão social; e a terceira concentra-se na proposta do psicólogo colombiano Orlando Arroyave sobre uma psicologia das práticas de exclusão e de suas consequências subjetivas. A discussão destas perspectivas servirá, enfim, para apresentar a exclusão social como um campo de estudos interdisciplinar.

A dialética Exclusão/Inclusão

A perspectiva dialética da exclusão/inclusão fundamenta-se epistemologicamente na dialética marxista para mostrar como a inclusão social é um processo de disciplinarização dos excluídos. Tal processo serve ao controle social e à manutenção da desigualdade social, motivo pelo qual, a exclusão se insere na luta pelo poder. Em segundo lugar, resgata a reflexão marxista sobre o papel da miséria e a servidão na manutenção do sistema capitalista, que inclui o trabalhador de uma forma alienada. Desta forma, a exclusão se insere em lógicas históricas da manutenção da ordem social e na reprodução das formas de desigualdade (Sawaia, 2001). Neste sentido, exclusão e inclusão são conceitos indissociáveis, duas caras da mesma moeda. A inclusão assume formas perversas de manutenção das práticas de exclusão: formas de incluir e reproduzir a miséria, “quer rejeitando-a e expulsando-a da visibilidade, quer acolhendo-a festivamente incorporando-a à paisagem como algo exótico e pelo retorno da retórica econômica do potencial turístico” (Sawaia, 2001, p.108). De forma similar, (Lopes, 2006, como citado em Alvino-Borba e Mata-Lima, 2011)

a inclusão social é definida como “políticas sociais contemporâneas que priorizam, equivocadamente, atingir os excluídos que estão no limite das privações através de programas focalizados que sustentam rótulos de ‘inclusão social’” (p. 222).

Os autores que aderem a esta perspectiva reconhecem que as formas de exclusão não se restringem a sua dimensão econômica, porque quando se fala de

exclusão há uma autorização praticamente consensual para que aí estejam inseridas, de forma amalgamada, exclusões cultural, espacial, social e econômica. Nessa linha de raciocínio, os habitantes pobres da periferia constituem-se, a priori, como indivíduos marcados por essas exclusões, subjetivando-se como os de fora (Maiolino e Mancebo, 2005, p. 14).

Ao mesmo tempo, enfatiza-se que pobreza e exclusão são noções articuladas, já que ambas levam a formas de ruptura do vínculo social (Wanderley, 2001).

Alvino-Borba e Mata-Lima (2011) citam além da pobreza, o desemprego, a privação de direitos sociais, de educação e de saúde e outras variáveis demográficas, como fatores que podem contribuir para o incremento das vulnerabilidades sociais e, conseqüentemente, para a exclusão social. No caso específico da população idosa, dizem os autores, o envelhecimento ocasiona situações de precariedade social nas sociedades contemporâneas, como solidão, abandono.

Dentro desta perspectiva, Sawaia (2001), propõe o sofrimento ético-político como categoria de análise da dimensão subjetiva do processo de exclusão/inclusão. Para ela, a análise do sofrimento derivado da exclusão permite captar a forma como ela é experimentada de forma particular por cada sujeito e entender suas significações, sendo que para alguns a exclusão será uma condição inevitável e aceita de forma submissa, mas para outros poderá gerar uma revolta, que terá uma possibilidade de ser modificada na “potência de ação” de cada sujeito, mas ao mesmo tempo na transformação das condições objetivas que tendem a sua manutenção.

Se de um, lado, então, o sujeito deve implicar-se na transformação da sua realidade, por outro, a psicologia adquire, ao mesmo tempo, uma dimensão política que compromete suas ações com a transformação das práticas sociais que legitimam os processos de exclusão/inclusão. Nesse sentido, esta perspectiva identifica-se também com ações concretas encaminhadas à produção e execução de políticas públicas produtoras de novas práticas sociais que rompem as dinâmicas da ordem dominante reprodutoras da exclusão. Esta primeira abordagem permite privilegiar pesquisas orientadas à análise crítica de políticas públicas, interrogando se sua implementação contribui para a manutenção ou transformação de práticas de exclusão social.

A compreensão da exclusão social a partir do estudo das interações sociais.

Na segunda perspectiva, Jodelet (2001) questiona se se justifica incluir dentro de uma noção tão polissêmica todos os processos envolvidos nas formas de exclusão social. A autora defende a utilização do arsenal teórico-metodológico da Psicologia Social para o estudo dos processos psicossociais da exclusão. Segundo Jodelet (2001), a exclusão introduz uma forma de organização da relação interpessoal ou intergrupar que se observa, no caso da segregação, no afastamento topológico de certos sujeitos; no caso da marginalização, na manutenção do indivíduo fora das instituições ou do corpo social; e no caso no caso da discriminação, por meio da negação do acesso de certos bens, recursos ou papéis sociais. Uma discussão pioneira, que se insere na perspectiva sugerida, é o estudo da psicóloga social austríaca Marie Jahoda sobre desemprego, exclusão e sofrimento. Já no período entre guerras, Jahoda assinalava, como faz recentemente Denise Jodelet, a necessidade do estudo das relações sociais para que se revelem as formas da exclusão nas práticas sociais concretas. Na sua principal obra, *Marienthal: The sociography of an unemployed community* (1933), Jahoda estudou o impacto psicossocial do desemprego maciço – os efeitos da depressão, deterioração das identidades e a desestruturação da dimensão temporal – sobre as famílias de uma localidade na Alemanha. O estudo captou as múltiplas dimensões do fenômeno e abriu caminhos para o que hoje conhecemos como pesquisa-ação. Quando se falou de pesquisa-ação décadas depois como uma inovação, foi porque o estudo de Marie Jahoda privilegiou este tipo de análise, no qual pesquisa e intervenção encontram-se articuladas na abordagem de um problema (Castro Santos, 2010).

A análise das referidas formas de relação social deverá atender a duas dimensões: uma simbólica, referida aos processos psicológicos que tomam lugar em tais formas de relação; e outra centrada nas características culturais, sociais e econômicas dos contextos em que se dão lugar as formas de exclusão, segregação, discriminação ou marginalização.

Para indagar essas duas dimensões, a psicologia social pode usar noções como preconceito, estereótipo, discriminação, identidade social, ou apelar à análise dos discursos sociais, as representações sociais e à ideologia. Não é o lugar aqui de analisar o vasto universo de modelos, pesquisas e teorias acumuladas pela psicologia no percurso da sua história. Baste lembrar apenas dois estudos sobre relações intergrupais desenvolvidos dentro da tradição da Psicologia Social norte-americana. O primeiro se refere à Teoria Realística do Conflito (Sherif, 1966), segundo a qual para gerar agressividade e conflito nas relações intergrupais, apenas é necessário estabelecer uma situação de incompatibilidade de metas entre dois grupos.

Nesta mesma via está o tristemente célebre experimento da prisão de Stanford, que ultrapassou as expectativas dos pesquisadores, e levou a níveis ainda mais intensos de rivalidade, violência e degradação uma situação supostamente controlada em laboratório em que jovens ocupavam o papel de guardiões ou presidiários. Nessa experiência os prisioneiros foram submetidos a uma longa lista de regras humilhantes que os privavam de qualquer dignidade humana (Bauman, 2012). Os referidos estudos oferecem argumentos para identificar aspectos estruturais nas formas como os processos de segregação se dão, dentro das relações sociais.

Do lado europeu, a teoria da categorização e da identidade social de Tajfel (1982), mostrou como não é necessário criar um conflito de interesses entre os grupos, mas apenas o fato de pertencer ou se identificar com um grupo já é suficiente para gerar relações de rivalidade, formas de exclusão, estereótipos e preconceitos (Álvaro e Garrido, 2007)

Jodelet (2001) critica os modelos sócio-cognitivos centrados em processos internos individuais como explicação dos processos de exclusão, quando não se consideram os contextos históricos e culturais, porque se perde de vista a função social dos fenômenos estudados. Na sua visão a exclusão deriva da construção da alteridade a partir das representações sociais que os meios de comunicação ajudam a difundir. Essa observação é evidente ainda hoje, por exemplo, quando um sujeito que comete um crime é adjetivado pela mídia na condição de doente mental o que amiúde gera uma associação de causalidade entre a loucura e o crime, quando na verdade a maioria dos crimes é cometida por pessoas não diagnosticadas com doença mental.

Por outro lado, enfoques contemporâneos da Psicologia Social de orientação discursiva chamaram a atenção sobre os aspectos políticos do fenômeno, já que o discurso social favorece a formação de estereótipos e preconceitos, que servem para regular as relações de poder e dominação entre grupos confrontados em situações sociais e políticas. A psicologia, então, deve também estar atenta aos discursos que naturalizam a exclusão e elucidar seus interesses e mascaras, que amiúde encontram-se disfarçadas com justificativas de justiça, ordem, segurança etc., a partir de argumentações supostamente científicas que naturalizam concepções etno-socio-cêntricas.

A conclusão desta abordagem, que privilegia o estudo dos mecanismos psicológicos envolvidos nas relações interpessoais e os contextos sócio-históricos de produção das dinâmicas de exclusão social, é que ela

é um fenômeno social, econômico e institucional cuja análise cabe em parte às ciências sociais. A parte que cabe à psicologia social inclui os fenômenos cognitivos e simbólicos que a acompanham e os fatores sociais que fazem que se reforce, mantenha e legitime (Jodelet, 2001, p. 64).

Deriva-se daí, que o campo de estudo da exclusão seja interdisciplinar e, ao mesmo tempo, histórica e culturalmente situado, cabendo à psicologia social apontar luzes a partir de uma posição mediadora entre processos subjetivos e as condições objetivas de sua produção.

Possibilidades de uma Psicologia da exclusão.

A última proposta que abordaremos é a construída por Orlando Arroyave, psicólogo colombiano que justifica a possibilidade de uma Psicologia da Exclusão na existência de alteridades negativas ou alteridades de não reconhecimento entendidas como o “conjunto de minorias o não, que representam o periférico, o monstruoso, o anômalo ou rejeitado pelo pensamento dominante social ou cultural” (2010, p. 67); em oposição a alteridades positivas ou reconhecidas, nas quais o outro é considerado como distinto, mas participe da esfera simbólica e social, integrado em uma identidade coletiva, membro de um marco de direitos e de um referencial social e cultural.

Tal oposição acontece na modernidade como resultado da possibilidade que ela oferece a formas plurais de vida e a tendência dos saberes a normatizar a referida pluralidade:

por um lado é a nostalgia ocidental da totalidade —que toma a forma do fascismo, do nazismo, do monismo metodológico da ciência etc.— que tem como efeito práticas de exclusão; por outro, a Modernidade —como horizonte normativo, político e ético— possibilita a explosão de uma diversidade que é evidentemente uma ameaça para as pretensões homogeneizantes deste projeto de origem europeia (Arroyave, 2010, p. 67).

Para o autor, essa dualidade representa, de um lado, um horizonte de possibilidades de emancipação e de criação de subjetividades; e por outro, justifica práticas de dominação sustentadas sobre ideais de universalização e homogeneização. É desta forma que o outro que não faz parte da racionalidade dominante corre o risco de ser excluído, quando não exterminado. Isto é o que acontece, por exemplo, na homofobia, quando o outro não é reconhecido como integrante da racionalidade dominante e é alvo da tentativa de ser categorizado como doente, objeto de tratamento médico, incluído em uma categoria jurídica ou simplesmente aniquilado. Por tal motivo,

segregação, exclusão ou destruição são as estratégias mais frequentes desse nós compacto, que se defende das pluralidades de existir, sentir, pensar ou atuar; que concebe às alteridades não dialógicas como ameaças ou como formas que rivalizam com sua identidade pessoal e coletiva (Arroyave, 2010, p. 68).

Neste debate, um dos referenciais propostos por Arroyave é o conceito de estigma retomado dos gregos por Erving Goffman no seu estudo sobre a identidade pessoal. Para os gregos o estigma era entendido como “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava” (Goffman, 2006, p. 11). Desta forma, o portador de um estigma é enquadrado dentro de uma categoria social e, ao mesmo tempo, se atribui a ele uma identidade social:

enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída (Goffman, 2006, p. 12).

Segundo Goffman (2006), a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. “Os ambientes sociais estabelecem essas categorias e permitem prever os seus atributos e sua ‘identidade social’” (p. 11). A cor da pele, a malformação física, a forma de vestir, a nacionalidade, o lugar de residência, podem tornar-se atributos que constituem uma identidade social desvalorizada ou profundamente desprezada, em função de que os demais atributos da sua identidade sejam anulados.

Por esse motivo o portador do estigma pode se conduzir nas relações que estabelece com os outros em função da visibilidade da sua característica, sendo que quando ela é visível será desacreditado, enquanto que, se a pode ocultar, estará na posição de desacreditável. As consequências de ocupar tal posição social são nítidas porque as pessoas se constituem como sujeitos em relação aos outros, assim, o menosprezo pode fraturar a identidade pessoal. Dessa forma, “a exclusão social não apenas consiste numa coação da autonomia pessoal, mas na sensação de uma perda do status de um sujeito em igualdade moral para interagir e com plena valia” (Arroyave, 2010, p. 71).

A psicologia da exclusão toma como referência Honneth (2003) e sua teoria dos padrões de reconhecimento intersubjetivo fundamentada em três esferas: o amor, o direito e a solidariedade. Honneth mostra como a relação dos sujeitos consigo mesmos depende destas três formas de reconhecimento: o amor, entendido como as relações primárias de forte vínculo afetivo, das quais depende a construção da autoconfiança; o direito, entendido como o marco jurídico comum que coloca os sujeitos em posição de igualdade no âmbito da realização social, e do qual depende a construção do autorrespeito; e a solidariedade, entendida como um tipo de relação na qual os sujeitos se valoram positivamente de forma recíproca, reconhecendo as diferenças e participando ativamente da vida dos outros.

A cada uma dessas três esferas de reconhecimento corresponde uma forma de menosprezo que fere a construção da autorelação dos sujeitos consigo mesmo: os maus tratos físicos atentam contra a autoconfiança; a privação de direitos e a exclusão ferem o autorrespeito; e as ofensas ameaçam à dignidade, ferem a autoestima (Honneth, 2003).

Daqui se deriva que uma psicologia da exclusão possa se ocupar de estudar as formas de desrespeito e de menosprezo em cada uma dessas esferas citadas e seus efeitos subjetivos e intersubjetivos. Em outras palavras, a agressão física, a privação de direitos, a discriminação, o racismo etc., possuem uma dimensão relacional e afetam os laços sociais e as coletividades, mas, ao mesmo tempo, ferem a autorrelação dos sujeitos consigo mesmos.

É claro, então que as experiências de desrespeito produzem feridas morais, mas, ao mesmo tempo, o sofrimento derivado delas pode ser a origem de ações e movimentos de resistência e reivindicação de direitos. A participação em lutas pelo reconhecimento é um caminho e uma estratégia para o restabelecimento da dignidade e da integridade dos seres humanos, entendendo integridade como a possibilidade que um indivíduo tem de “sentir-se apoiado pela sociedade no espectro das suas autorrelações práticas” (Honneth, 2010, p. 30).

Arroyave, ainda chama a atenção para o fato de a psicologia da exclusão não se tornar um discurso da diferença, nem uma filosofia da vitimização. Uma possível Psicologia da exclusão deve ser uma Psicologia da alteridade preocupada por explorar as práticas, as representações sociais da exclusão e suas consequências subjetivas, a partir de estudos concretos, usando para tal as ferramentas da Psicologia, mas também de outras disciplinas, tendo como foco “documentar, analisar e propor consequências éticas, políticas, clínicas e filosóficas sobre como práticas de exclusão (perseguição política, exílio, deslocamento, marginalização social, entre outras) afetam a autorrepresentação ou, si se prefere, o exercício de si” (Arroyave, 2010, p. 73).

Pontos de encontro e divergências

As propostas aqui apresentadas possuem elementos de convergência, mas também algumas diferenças que vale a pena destacar para a fundamentação e constituição de um campo de pesquisa sobre as práticas de exclusão social, possível e relevante para a Psicologia e as Ciências Humanas e Sociais.

Em primeiro lugar, as três abordagens concordam em que a exclusão social constitui-se como uma série de práticas sociais situadas historicamente, que devem ser objeto de estudos empíricos concretos da Psicologia Social que considerem os efeitos subjetivos e sociais de tais práticas de exclusão.

Com algumas diferenças específicas, as três propostas consideram que estudo da exclusão social deve ser um campo interdisciplinar no qual a Psicologia Social se comunica com um grupo de disciplinas conexas pela sua relação com o objeto de estudo. Ao mesmo tempo, as três abordagens reconhecem que o estudo da exclusão social possui uma dimensão ético-política. No

entanto, tal dimensão é entendida de formas diversas. No caso da dialética exclusão/inclusão a dimensão política encontra-se orientada em função da sua fundamentação marxista, que enfatiza o sistema capitalista como produtor de desigualdades, e de contextos de exploração e de alienação. Embora, tal leitura seja pertinente, ela pode derivar em uma restrição epistemológica ao limitar a compreensão do fenômeno às interpretações derivadas da teoria marxista. À margem de tal questionamento, um dos principais elementos desta abordagem é seu compromisso político com a transformação social a partir da produção de conhecimento e da promoção de políticas públicas que possam derivar em novas práticas sociais orientadas pela justiça social.

Já no caso da proposta construída por Jodelet, a exclusão é analisada como um conceito polisêmico que justifica sua decomposição em distintas manifestações sociais como a marginalização e a discriminação, para o estudo das quais a Psicologia Social conta com um arsenal diverso de teorias e conhecimentos. No entanto, pelo fato das formas de exclusão social possuírem características multidimensionais, as Ciências Sociais devem complementar a abordagem da Psicologia Social na compreensão das suas dimensões institucionais e econômicas.

Finalmente a proposta de uma Psicologia da Exclusão se distancia da dialética exclusão/inclusão porque, apesar de que toma como objeto as práticas de exclusão, não procura efeitos políticos, éticos ou institucionais propostos com antecedência. Em outras palavras, sua dimensão política não se encontra determinada interna ou externamente por uma teoria ou fim preestabelecido, seja ela marxista ou pós-modernista, mas procura evidenciar as consequências subjetivas, éticas, políticas e filosóficas das próprias práticas de exclusão estudadas. Nesta proposta se destaca a possibilidade de análise dos efeitos que as práticas de exclusão possuem sobre a relação que os sujeitos consigo mesmos. Em outras palavras, os processos intersubjetivos das práticas concretas de exclusão social, possuem efeitos sobre a autorrelação dos sujeitos. Fundamentada em Honneth (2003), esta constatação permite abrir todo um campo de estudos que explora as consequências sobre a autoestima, a autoconfiança e a imagem de si em sujeitos submetidos a práticas de menosprezo e desrespeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das diferenças apontadas entre estas abordagens, é evidente que as três reconhecem a pertinência de um campo de pesquisa relevante na contemporaneidade para a Psicologia Social, e a necessidade de construir tal campo de estudos em diálogo com outras disciplinas. Nesse sentido, defendemos que a exclusão social é um campo complexo: um “objeto complexo é multifacetado, alvo de diversas miradas, fonte de múltiplos discursos, extravasando os recortes disciplinares da ciência” (Almeida-Filho, 2005, p. 38). Por esse motivo, nossa proposta se orienta pela abordagem

interdisciplinar das questões postas pelas práticas de exclusão. Para o estudo de tal objeto multifacetado, sugerimos sua possível “radicalização” transdisciplinar, que, como sugere Almeida-Filho, busca a

integração das disciplinas de um campo particular sobre a base de uma axiomática geral compartilhada. Baseada em um sistema de vários níveis e com objetivos diversificados, sua coordenação é assegurada por referência a uma finalidade comum, com tendência à horizontalização das relações de poder (Almeida-Filho, 2005, p. 40).

Desta forma, a finalidade comum que permitiria a articulação deste velho-novo campo de pesquisa seria o esclarecimento das consequências práticas e subjetivas da exclusão, como proposto por Arroyave (2010).

Apontamos um caminho epistemológico possível para a abordagem das práticas de exclusão social como campo de estudos, reconhecendo que este não deve estar orientado por um discurso da vitimização, nem pelo suposto acrítico de que todos somos excluídos (Arroyave, 2010).

Assim, a potência teórico-metodológica desta proposta radica na possibilidade de orientar os estudos sobre exclusão social e violência, por meio da construção de um referencial que integre dimensões sociais e interacionais, com dimensões psíquicas e autoreferenciais, abrindo um campo de estudos radicalmente psicossocial.

Este caminho supõe estudos empíricos transculturais que permitam o reconhecimento de práticas sociais diversas, antes negligenciadas, repudiadas ou invisibilizadas. Desta forma, o campo de estudo da exclusão social pode ser expandido, tornando-se o campo complexo do estudo da alteridade, da diversidade, do multifacetado e do marginal, mas também das narrativas e memórias das lutas pelo reconhecimento e da produção de novas subjetividades.

CONFLICTO DE INTERESES

Os autores declaram a ausência de um conflito de interesse com qualquer instituição comercial ou associação de qualquer tipo.

REFERÊNCIAS

- Almeida-Filho, N. (2005). Transdisciplinaridade e o paradigma Pós-disciplinar na saúde. *Saúde e Sociedade, 14*(3), 30-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902005000300004>
- Álvaro, J. L., y Garrido, A. (2007). *Psicologia social perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Alvino-Borba, A., & Mata-Lima, H. (2011). Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. *Serv. Soc. Soc.*, (106), 219-240. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n106/n106a03.pdf>
- Arroyave, O. (2011). Aproximaciones a una psicología de la exclusión. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 2*(1), 66-73. Recuperado em <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/99>
- Bauman, Z. (2012). *Modernidade e Holocausto*. Madrid: SEQUITUR.
- Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation: précarité du travail et vulnérabilité relationnelle. In: DONZELOT, J. (Org.) *Face à l'exclusion – le modele français*. Paris: Ed. Esprit.
- Castel, R. (1998). *As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes.
- Castro Santos, L. A. (1996). Evitar a moral? (Desafios para a Boa Sociedade). *Novos Estudos Cebrap, 46*(46). Recuperado em <http://novosestudos.uol.com.br/>
- Castro Santos, L. A. (2010); Expressões da sociologia vienense: Marie Jahoda (perfil, militância, obra). *Ciências Sociais Unisinos, 46*(2), 207-210. DOI: 10.4013/csu.2010.46.2.10
- Scorel, S. (1999). *Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Scorel, S. (2009). Exclusão Social. *Dicionário de Educação Profissional em Saúde*. Recuperado em <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/excsoc.html>
- Ferreira, A. A. L. (2013). O múltiplo surgimento da psicologia. In: A. Jacó-Vilela; A. A. L. Ferreira e F. T. Portugal (Orgs.). *História da psicologia rumos e percursos (19-52)*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau.

- Foucault, M. (2011). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*, v. I. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1980). *O nascimento da clínica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Editora34: São Paulo.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y Menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz.
- Jodelet, D. (2001). Os processos psicossociais da exclusão. In: B. SAWAIA (Org.). *As artimanhas da exclusão análise psicossocial e ética da desigualdade* (pp. 53-66). 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Kowarick, L. (2003). Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil: Estados Unidos, França e Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, (18)51, 6185. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15986.pdf>
- Lesbaupin, I. (2000). *Poder local x exclusão social: a experiência das prefeituras democráticas no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Lopes, J. R. (2006). “Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. *Psicologia & Sociedade. Florianópolis*, 18(2), 1324. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000200003>
- Maiolino, A. L. G., & Mancebo, D. (2005). Análise histórica da desigualdade: marginalidade, segregação e exclusão. *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 14-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822005000200003>
- Mazza, J. (2005). Inclusão social, mercados de trabalho e capital humano na América Latina. Em M. Buvinic, J. Mazza e R. Deutsch (Orgs.), *Inclusão social e desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Nun, J. (2001). *Marginalidad e exclusión social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Organização Pan-americana da Saúde-OPAS. Organización Internacional de Trabajo-OIT, Organización Panamericana de la Salud-OPS. (1999). Panorama de la exclusión de la protección social en salud en América Latina y el Caribe. Reunión tripartita de la OIT con la colaboración de la OPS. Extensión de la protección social en salud a los grupos excluidos en América Latina y el Caribe. Washington D.C.: OIT, OPS/OMS.
- Organización Panamericana de la Salud-OPAS. (2003) Exclusión en salud en países de América Latina y el Caribe. Serie N° 1. Extensión de la Protección Social en Salud. Washington D.C.: OPS/OMS, Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
- Proença, C. S. (2005). *A exclusão social em cabo verde: uma abordagem preliminar*. Lisboa: ACEP — Associação para a Cooperação entre Povos, Centros de Estudo do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosanvallon, P. (1995). *La Nueva Cuestión Social: repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Rose, N. (2001). Como se deve fazer a história do eu. *Educação & Realidade*, 26(1). Recuperado em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41313/26145>
- Sawaia, B. (2001). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: B. Sawaia, *As artimanhas da exclusão análise psicossocial e ética da desigualdade* (97-118). 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Sheppard, M. (2006). *Social work and social exclusion: the idea of practice*. Aldershot: Ashgate.
- Sherif, M. (1996). *Group conflict and cooperation. Their social psychology*. Londres: Routledge.
- Souza, J. (2000) *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília.
- Souza, J. (2003). *A construção social da subcidadania: para uma Sociologia Política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: UFMG.
- Souza, J. (2006). *A Invisibilidade da desigualdade Brasileira*. Belo Horizonte: editora UFMG
- Schneider, C. I., & Biranoski, C. (2010). Cidade de Deus entre a história e a loucura: problemática racial no Rio de Janeiro (1960-1980). *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 15(106), 27-47. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8951.2014v15n106p27>

- Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais I*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tenório, F. (2002). A reforma psiquiátrica brasileira, da década de 1980 aos dias atuais: história e conceito. *História, Ciências, Saúde: Manguinhos*, 9(1), 25-59, jan.-abr. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/hesm/v9n1/a03v9n1.pdf>
- Wanderley, M. B. (2001). Refletindo sobre a noção de exclusão. In: B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão análise psicossocial e ética da desigualdade*, 16-26. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN, DERIVADOS DE INVESTIGACIÓN

REFLECTION ARTICLES DERIVED RESEARCH



PRÁCTICAS VITALES Y SABERES BIO: CLAVES PARA PENSAR RESISTENCIAS EN LO EDUCATIVO¹

LIFE PRACTICES AND BIO KNOWLEDGE: KEYS TO THINK RESISTANCES IN THE EDUCATIONAL

María Eugenia Plata Santos*

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Recibido: 18 de junio de 2018–Aceptado: 02 de mayo de 2019–Publicado: 1 de julio de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Plata Santos, M. E. (julio-diciembre, 2019). Prácticas vitales y saberes bio: claves para pensar resistencias en lo educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2). pp. 446-466. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2836>

Resumen

Este artículo se ocupa de explorar propuestas para pensar la vida como resistencia, en el contexto actual de la excelencia educativa. Para este fin, se hace una crítica a las racionalidades lineales y binarias que operan bajo la forma de un pensamiento único, y conducen a reforzar una forma de vida -la neoliberal-. Desde allí, se abre paso a acercamientos que fundamentan una perspectiva de la vida como resistencia con autores como Foucault (2012) y Deleuze (2008), con los que interesa pensar posibilidades educativas, junto a los aportes emergentes de los saberes bio, como alternativas que se distancian del ensamblaje entre sistemas educativos y dispositivos del arte de gobierno, planteando la conexión con prácticas vitales como desplazamiento de tal captura.

En este sentido, se reconoce en las biopedagogías, una alternativa para avivar formas de aprendizajes en la vida y para la vida, ligados a dinámicas propias de los entornos, en que la emoción, el placer, el deseo y la convivencia solidaria, son condiciones de posibilidad para la construcción de formas de vida singulares. Una de estas prácticas vitales y singulares es la relación del maestro con una escritura propia, escritura de sí,

¹ Este artículo hace parte de avances en la tesis doctoral: "Sujetos y prácticas de resistencia en contextos de la Excelencia Educativa".

* Doctora (e) en Estudios Sociales de las Universidades Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de investigación Vivencias. Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia. Contacto: m_plata_santos@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-4110-7122.

en tanto devenir de formas de vidas creativas, que busca ser propuesta y explorada como resistencia en los actuales contextos de funcionalización de la “Excelencia Educativa”, para preparar al hombre competente del mercado.

Palabras clave

Resistencias; Biopedagogía; Bioaprendizaje; Práctica vital; Escritura propia.

Abstract

This article deals with exploring proposals to think about life as resistance, in the current context of educational excellence. For this purpose, a critique is made of the linear and binary rationalities that operate in the form of a single thought, and lead to reinforce a way of life - the neoliberal one. From there, it opens the way to approaches that support a perspective of life as resistance with authors such as Foucault (2012) and Deleuze (2008), with whom it is interesting to think about educational possibilities, together with the contributions emerging from bio-knowledge, as alternatives that distance themselves from the association between educational systems and devices of the art of government, posing the connection with vital practices as a way of displacing of such capture.

In this sense, is recognized in the biopedagogies, an alternative to stoke forms of learning in life and for life, linked to the dynamics of environments, in which emotion, pleasure, desire and solidarity, are conditions of possibility for the construction of singular life forms. One of these vital and singular practices is the relationship of the teacher with his own writing, writing of himself, while becoming forms of creative lives, which seeks to be proposed and explored as resistance in the current contexts of functionalization of "Educational Excellence", to prepare the competent man of the market.

Keywords

Resistance; Bio-pedagogy; Bio-learning; Vital practice; Self-writing.

INTRODUCCIÓN

Para empezar, interesa poner la mirada sobre lo vital como vía de entrada para pensar la vida como espacio de resistencia frente a las cada vez más afinadas y engranadas técnicas gubernamentales de las sociedades contemporáneas, específicamente en lo que tiene que ver con el discurso de la excelencia. Esto implica pensar la relación vida-resistencia-creación, a partir de la cual se entrecruzan las fuerzas que pueden dar lugar a una vida otra, como alternativa o estética de una vida propia, soberana, en la que el individuo, en este caso, el maestro, recompone potencias configuradoras de un campo de acción propio, desde una verdad de sí, no impuesta, sino más bien transgresora del orden establecido.

De manera que, si el discurso y el dispositivo de la excelencia, se instalan en la lógica del sometimiento voluntario del sujeto a los ideales de la calidad, estableciendo todo un engranaje de mecanismos, estímulos, incentivos, indicadores, para el logro de la excelencia, a través de metas y planes para conducirse y mejorar siguiendo rutas, índices y promedios; lo que habría que mirar es cómo el sujeto adopta o no para sí, esta forma de vida como una vida propia, y en tal sentido, cómo se logra fugar y crear condiciones de posibilidad para trabajar por la calidad pedagógica sin estar montado en el tranvía que lo conduce por la ruta de la excelencia, demarcada por la lógica neoliberal. Interesa entonces, reconocer, cómo el maestro construye una manera particular de relacionarse con el discurso de la excelencia, que da lugar a la configuración de campos de acción posibles, a partir de los cuales, despliega otros modos de su hacer y ser.

Si como lo plantea Foucault, aceptamos que la condición de sujeto implica no solo la sujeción, sino también la posibilidad de ser sujeto de sí mismo, habría que intentar reconocer esas maneras por medio de las cuales, el sujeto maestro, en medio de las actuales condiciones de subjetivación creadas por las artes de gobierno, logra recuperar para sí, su voluntad y su deseo, en un sentido de transfiguración de su propia existencia. Esto involucra, al menos en su intento, la exigencia de una mirada no clasificatoria, puesta no en lógica de oposición, (lo cual continuaría reforzando las relaciones binarias entre lo mismo y lo otro), sino más bien de una posibilidad abierta de reconocimiento y no demarcación, de *formas otras* en las que los maestros llamados a ser excelentes devienen en cuerpos, experiencias y expresiones múltiples y singulares, configuradas por el deseo activo, positivo y movilizador de afectos, constituyendo subjetividades alternativas.

En este orden de ideas, se incluyen para su desarrollo en este escrito, tres acercamientos a lo planteado: interesa poner la mirada sobre lo vital como vía de entrada para pensar la vida como espacio de resistencia frente a las cada vez más articuladas técnicas gubernamentales de las sociedades contemporáneas, específicamente en lo que tiene que ver con el discurso de la excelencia; lo cual implica pensar la relación vida-resistencia-creación, como entrecruzamiento de las fuerzas

que pueden dar lugar a una *vida otra*; alternativa o estética de una vida propia, soberana, en la que el individuo, en este caso, el maestro, libera una potencia configuradora de un campo de acción propio, una verdad de sí, transgresora del orden establecido.

La reflexión es sobre la necesidad de construir perspectivas más interactivas, e integradoras de comprensión de lo humano, como componente dinámico e interrelacional, posible de emprender otros modos de subjetivación. En un segundo acercamiento, se hace incursión a miradas resistentes y alternas a las pedagogías y los aprendizajes, que se vienen construyendo desde el campo emergente de los saberes bio, con desplazamientos de lo pedagógico que ahondan en nuevos vínculos con lo vital. Y una tercera aproximación, desde la relación del maestro consigo mismo a través de la escritura, en tanto devenir creativo de *formas otras de vidas*, componente activo del ser sí mismo y práctica de libertad para la invención de mundos posibles.

Lógicas en apertura para poner en crisis lo hegemónico

Estamos viviendo la encrucijada de ser una especie amenazada por sí misma. En este punto, lograr cierto grado de lucidez ético-política es todo un desafío, se requiere descentrarse de la idea del estar o querer ir por el camino de lo cierto como única verdad capaz de dar cuenta de la realidad, como realidad capturada, cuya existencia se cree es independiente, externa del sujeto mismo. Este unanimismo² nos ha llevado por la senda del sujeto pasivo, en lugar de buscar comprender activamente lo diverso, entendiendo que ninguna posición puede capturar las distintas y múltiples formas de construir realidad que coexisten. Poderlo asumir requiere emprender nuevos procesos de subjetivación con lógicas abiertas que construyan otros modos de pensar, no solo como ideas en la mente, sino de formas de relación conectadas a este mundo de interacciones múltiples, instantáneas, rápidas, de experiencias que puedan llenar de sentido la vida como un todo pleno de unidad plagado de múltiples formas; incluyendo sus modos legítimos de conocer, sin pensar que hay algún punto de vista o forma privilegiada.

Un punto de análisis a la cuestión, tiene que ver con la necesidad de volver a pensar la vida, problematizando las formas culturales que hemos construido para cuidar de ella, las cuales, en estos tiempos de múltiples y difíciles transformaciones, resultan ser construcciones que se cierran y amenazan con destruirla. Al respecto, nos explica Martínez (2015) -representando la cultura con la metáfora del cuenco-, esto sucede cuando la cultura funciona como sistema cerrado, en el que todo lo que echemos dentro, toma su forma. Así, a lo largo de la historia, se han hecho intentos de transformación, cambiando el contenido más no el contenedor, construyendo así solo

² Aspecto de la cultura y forma de pensamiento que se hace dominante y hegemónico al mantener e imponer una visión de mundo y de la vida sobre otras posibilidades que coexisten, haciendo creer que es la única construcción de realidad posible y válida. Actualmente la eficacia y eficiencia en términos de rendimiento económico se han convertido en el criterio que legitima y hegemoniza ciertas prácticas y saberes de la cultura y no otros.

eufemismos de la misma realidad que pretende ser cambiada. Entonces, ¿qué es lo que garantiza que haya cambio y transformación? En buena parte, si somos capaces de reconocer cómo estamos asumiendo nuestras prácticas y construimos otras formas culturales conectadas con la vida.

Así por ejemplo, lo que se fue construyendo como cultura inicialmente, para no dejarnos engañar por los sentidos, -pues es cierto que ellos nos presentan un mundo diverso y dan lugar a muchas formas de pensar- fue inicialmente un proceso, una forma de comprender el mundo, que luego se hegemonizó como racionalidad objetiva, en una visión cartesiana con el privilegio del único punto de vista, conformando un mundo de partes separadas, desligadas, entre sujeto-objeto, individuo sociedad, mente-cuerpo, mundo interno-mundo externo, naturaleza-hombre, en algunos casos como realidades opuestas. Con ello, lo que terminó imponiéndose fue el producto de todo un proceso que se generalizó como esquema de contraposiciones rígidas, una lógica *dualista* cuyo modo de ver la realidad, penetró en todas las esferas de la vida, en lugar del intercambio y la coexistencia entre lógicas y procesos más interactivos que miran y acceden de distinto modo a diversas realidades.

La hegemonización de tales posturas no nos ha llevado muy lejos, pues su forma de operar en lógica de exclusión deja por fuera interpretaciones más amplias que enriquecen la construcción de lo humano: como encuentro de experiencias entre seres afectivos que vinculan sus historias constituyendo nuevas experiencias de conocimiento, y abriendo caminos posibles a los consensos, a la solidaridad, al hacerse con el otro. En este sentido, Bohm (1998), explica cómo las lógicas binarias restringen nuestras percepciones y comprensiones de las realidades, de modo que, al mirar o explicar de manera dualista, corremos el riesgo de hacernos indiferentes e insensibles a aspectos de las realidades que están no en uno de los extremos, sino en medio de ellos, con lo cual tendemos a invisibilizarlos y hacerlos insignificantes.

Al respecto, Martínez (2015), explica que, cuando algunos aprendizajes e imaginarios de la cultura no logran sostener la vida o la amenazan, entra en crisis el sistema de verdades que se tenía, lo que hace necesario buscar en medio de la incertidumbre, otras epistemologías con nuevas maneras de ver y entender las nuevas realidades, -en concordancia, las propuestas de la teoría del caos y de la complejidad, y su universo de preguntas- dando nuevas formas al cuenco cultural. Así por ejemplo, en este momento de la historia, los seres humanos estamos cuestionando las maneras de relacionarnos entre hombres y mujeres, el poder excluyente de la ciencia, la política, las disciplinas, las creencias religiosas, la forma de relacionarnos con la naturaleza. Es la inmanencia de la vida que suscita preguntas en nosotros cuando la cultura se muestra incapaz de protegerla.

Ahora bien, el desafío es ¿cómo integrar aquello dual, dividido y enfrentado, para construir una dinámica vincular, interactiva, que se reconecta con la vida y gesta un pensamiento del encuentro con lo vivo como un todo?, (Najmanovich, 2008); lo cual implica pensar en procesos y no solo

desde objetos, metas y resultados, e invita a asumir la aventura placentera del pensar, despedirnos del absoluto para poder reencontrarnos, recuperar, sentir, la potencia de la que es capaz un cuerpo. Pues, de acuerdo con Spinoza, (2002) ¿quién sabe lo que puede un cuerpo?

Emprender caminos para la recomposición y el despliegue de la propia potencia, pasa por asumir el gobierno de nosotros mismos, con prácticas en las que se construyen las nuevas formas de relación con la vida, con el otro, la naturaleza y consigo mismo; se trata de ejercer el poder de la autotransformación, como experiencia de sí para detenerse, contemplarse y desear ser plenamente sí mismo. Una búsqueda de una ética profunda, con la cual romper y abrir a perspectivas que no eran visibles hasta tanto no cambiara nuestras maneras de ver, ser y agenciarse entre sí, como multiplicidad y potencia que somos.

La vida como resistencia, en conjunción con lo vital

Asumir la vida como un permanente fluir guiado por la senda de lo diverso, nos lleva a reconocer y analizar sus posibilidades como resistencia, hoy cuando precisamente está siendo cada vez más gestionada por el poder. ¿Cómo pensar entonces la resistencia desde la práctica cotidiana del maestro, cuando su hacer está siendo capturado por las lógicas del poder neoliberal? ¿Cómo pensar y reconocer alternativas de prácticas educativas que escapen al imperativo de la calidad y la excelencia impulsados por el modelo neoliberal? Frente a estos interrogantes, encontramos, con Foucault que el sujeto puede ser entendido por lo menos, en dos sentidos, como sujeto a otros, bajo acciones y relaciones de poder y como sujeto de sí mismo. Tal postura, pone en juego la posibilidad de resistir a las formas de sujeción del discurso de la excelencia a partir de la construcción de un vínculo del maestro consigo mismo. Lo que conforma un campo de fuerzas y de posibilidades entre ser gobernado y gobernarse a sí mismo.

De esta manera, la relación del sujeto consigo puede considerarse resistencia, en tanto permite fugarse de las formas de vida impuestas y crear formas de vida propias, desenmarcadas de las categorías dominantes. En palabras de Foucault se podría afirmar que “no hay otro punto, primero y último, de resistencia al poder político que en la relación de sí consigo” (2001, p. 246), de tal suerte que la vida misma se constituye en la materia de hacer de sí mismo lo que se quiere ser, en el sentido de la vida, en tanto relación y no simplemente como funcionamiento biológico. De manera que, y de acuerdo con lo expresado por Esposito (2009), es el poder mismo el que genera la resistencia, o desde lo dicho por Deleuze (2008) “el poder no tiene por objetivo la vida, sin revelar, sin suscitar una vida que le resiste” (p. 125), con lo cual se advierte que es la vida misma lugar de las resistencias.

En este sentido, los *saberes bio*, son una alternativa para pensar y generar formas de vida que resisten al modelo de desarrollo bioeconómico, -cuya forma actual de acumulación es capaz de abarcar todas las formas de la productividad social, extendidas al dominio de la cultura, la capacidad de cognición y de los lenguajes, es decir, de toda manifestación de lo vivo-. Aun así, en medio de tal despliegue de dominio, lo que es posible pensar con estos saberes alternativos, es, de acuerdo a lo planteado por Useche (2016), que la vida misma no puede ser aprehendida totalmente por los mecanismos de reproducción del capital, en tanto su fluir es siempre abierto, incierto, móvil, ligado a los movimientos producidos por la diferencia. Y en palabras de Sendón de León (2006), en tanto corriente siempre en devenir.

En concordancia, son cada vez más los intentos que buscan dar énfasis a todo lo que hacemos con un sentido vital, en tanto lógica que reconecta la vida con la experiencia directa, existencial. Así, la propuesta de Victoria Sendón de León, (2006), es por superar la lógica binaria en la que hemos establecido el mundo de las relaciones y del conocimiento en nuestras sociedades contemporáneas. Desde lo vital dice Sendón, es posible dar paso a otro pensar con perspectiva, más abarcante y plena, con mayores condiciones para la vida. Lo que requiere construir otra mirada y realidades, ya no desde el lenguaje de la realidad cosificada, sino como auténtica experiencia que la llena de sentido y crea horizontes de lo posible.

En este sentido, las prácticas vitales constituyen ese espacio-lugar de mediación entre la cultura y la inmanencia de la vida, de lo posible-creativo, que descansa en la imaginación y en el poder para actuar, que se despliegan en el trabajo, la inteligencia, la pasión y el afecto puestos en un proyecto común, para abrir posibilidades que pueden asegurar los cambios. Búsquedas que equivalen a las “fluctuaciones en el lugar de las bifurcaciones”³, intentando salidas políticas creativas que partan de lo que hay, es decir, de nuestras condiciones materiales concretas, para provocar cambios en esos mismos sentidos -plenos y creativos-. Se trata de inventar pequeñas y diferentes alternativas, hasta que alguna de ellas se abra paso hacia una transformación más inteligente y más humana (Sendón de León, 2006).

También en prácticas de resistencia que asumen a nivel de lo micro de sus vidas grupos dominados, se hace presente lo vital, como unidad de sentido y fuerza transformadora, para gestionar cambios a la vida que se quiere. Al respecto nos dice Scott, (2004) “en condiciones adecuadas, la acumulación de actos insignificantes logra, como los copos de nieve en la pendiente de una montaña, provocar una avalancha” (p. 227).

Así mismo, Antonio Negri (2012) y Hardt y Negri (2002), plantean que está emergiendo una dimensión ontológica diferente, capaz de abrir horizontes de lucha, manifiesta con el uso de la fuerza de la subjetividad como singularidad, en medio de la actual transformación del modo de producción como fuerza de trabajo inmaterial. Es decir, que las cada vez mayores interrelaciones

³ Merleau-Ponty, 1965, (como se citó en Sendón de León, 2006, p. 60).

y posibilidades para hacer del trabajo una actividad cooperativa vinculada a lo cognitivo y lo móvil, capaz de gestionar nuevas alianzas, vínculos, contrapoderes, que vinculan la naturaleza y la historia, el trabajo y la política, el arte y la invención, muestran la nueva potencia que la multitud puede aportar a la humanidad.

Pues en esta nueva forma de producción económica, que conjuga motivaciones, el deseo y la pasión por lo que se hace, junto a las mayores capacidades que hemos logrado, está constituyendo al trabajador intelectual, con un gran poder cooperativo; y con él, la capacidad para desarrollar una productividad afirmativa, vital, que renueva y hace férrea la voluntad de vivir una pasión positiva capaz de construir la posibilidad de un mundo mejor en este tiempo globalizado, y es esa capacidad para generar y aplicar deseo a las cosas de la vida, lo que constituye campos de posibilidad para que hoy suceda la vida de manera diferente, “una biopolítica productiva de la multitud” (Negri, 2012, p. 165), en la que la resistencia es pensada como proceso, dentro de relaciones inmanentes que actúan desde perspectivas más imaginativas y creativas transformando estructuras de poder y vínculos internos. El fundamento, la materia prima de esta nueva potencia, es la fuerza de lo viviente, la sustancia viva común, en la cual coincide lo corporal y lo espiritual, según Merleau Ponty, (como se citó en Hardt y Negri, 2002) no es ni materia, ni espíritu, ni sustancia, sino pura potencialidad, el elemento constituyente de la vida, del ser, al cual le damos forma, a partir de potencias inventivas que brotan de lo político, lo cultural, conjugando singularidades que modifican los modos y las formas de existencia.

Son estas formas de vida como resistencia o formas de resistir de la vida, las que interesa reconocer en “el maestro de la excelencia”, en tanto, construcción de vidas soberanas, que abren nuevas posibilidades relacionales del sujeto consigo mismo y con los otros; resistencias inventivas, en las que el sujeto modifica su relación con el poder y la verdad.

Saberes bio: avances y desafíos

Desde este acercamiento a las potencias de lo vivo, en conjunción con lo que llama Negri, una productividad vital, capaz de transformar modos de existencia, nos remitimos a algunos aportes de los *saberes bio*, como expresión de nuevos espacios que se fundan en la crítica a los procesos de dominio y acumulación capitalista de todos los aspectos de la vida. Al respecto, hay que saber, que los saberes bio incorporan avances de las ciencias de la complejidad y de la vida, desde los cuales se están construyendo visiones más amplias e integradas sobre las múltiples transformaciones de lo vivo que en todos los órdenes se están produciendo.

En el plano de las resistencias por ejemplo, están generando propuestas con contenido ético y político que abren alternativas educativas, que valdría la pena explorar como línea de indagación crítica, específicamente de lo biopedagógico, como corriente teórica y práctica que emerge

a partir de los planteamientos del paradigma de la complejidad⁴, y desarrolla alternativas frente al problema de lo pedagógico-escolar, al servicio de dispositivos para la fabricación de subjetividades dominantes dispuestas a seguir los requerimientos de fuerzas e intereses de mercado. Por su parte, las biopedagogías, plantean y crean nuevos espacios para las resistencias, tejiendo la relación conocimiento-vida-educación, como práctica de fuga a los permanentes y sofisticados sistemas de captura de las prácticas y sentidos educativos.

En este ámbito de lo crítico, emergen las biopedagogías⁵ y los bioaprendizajes; campos y dinámicas generadoras de nuevas formas de vidas, asumiendo lo bio, ya no como el hacer vivir de la biopolítica, -para conducir las existencias y lo colectivo hacia una vida única, predeterminada y estándar-; sino con el sentido de problematizar, de reconfigurar lo bio, en apertura a nuevas y diversas formas de existencia; lo cual, tiene como fundamento un pensar emergente, no lineal, de redescubrimiento de la vida “como una experimentación abierta, incierta, móvil, en donde la diferencia produce nuevos movimientos que aumentan nuestra potencia de ser” (Useche, 2013, p. 17).

De acuerdo con esto, llevar a cabo una vida en sintonía con las propias potencias de la vida, requiere hacer uso de otros modos del poder y libertad, en lo que explica Foucault (2003, 2006), se reconstruye un bio alternativo, a partir de saberes que problematizan los propios modos de existir y construyen el conjunto de las relaciones de gobierno de sí y de los otros, van dando forma a la vida que queremos, -en una política de la existencia-. Así por ejemplo, desde concepciones del bio-desarrollo, se viene cuestionando la supremacía de una idea del desarrollo como teoría y modelo basado en el crecimiento económico, sinónimo de progreso y signo de gestión hacia mayores posibilidades económicas, -aún en detrimento de la vida misma- bajo el fin de mayores accesos a una vida de consumo, lo que a su vez configura una sociedad global capitalista.

Frente a esto, están en marcha búsquedas y propuestas que recobran miradas alternativas que rompen con tal discurso unanímista, mediante apuestas abiertas y dispuestas a construir otros sentidos culturales del vivir, integrados y fundados en una política de la diferencia y la multiplicidad, vinculada a los territorios y a firmes propósitos de bienestar, de buen vivir colectivo y pleno para todos, no solo para unos pocos (Useche 2013, Escobar, 2014, Walsh, 2017).

Resulta entonces de sumo valor, desentrañar las estrategias de poder que se construyen en torno al saber sobre la vida, como parte de una actitud crítica que permita un desplazamiento hacia otras formas de relación con lo vital. En tal sentido, desde una perspectiva ecológico polí-

⁴ La teoría de la complejidad inaugura un nuevo modelo explicativo que se cimenta en un pensamiento sistémico, que reconoce la interdependencia de los hechos, el azar o lo impredecible como integrante, activo de ciertos fenómenos, comportamientos, estructuras, en las que se reconocen niveles y propiedades que no se encuadran, dentro del clásico principio de causa-efecto. Por tanto, lo complejo se asume como ruptura epistemológica que refiere a que muchas situaciones, acontecimientos y procesos no puedan ser analizados por la suma de los análisis parciales de todos sus componentes o ingredientes, sino a partir de su orientación de lo complejo: el azar, la incertidumbre, el holismo, el devenir, Algunos de sus exponentes principales son Edgar Morin, Ludwig von Bertalanffy, Ilya Prigogine, Humberto Maturana y Francisco Varela, entre otros.

⁵ Uno de los trabajos sobre lo biopedagógico desarrolla una concepción de aprendizaje de base biológica que junto a lo cognitivo asumen la autoorganización, la complejidad y creación permanente como sus características y dinámicas centrales, en la que se enriquecen y transforman mutuamente en medio de entornos relacionales, dialogantes, de convivencia, conversación, reflexión, emoción; que se constituyen así, en mayores condiciones para la vida (Maturana, 2002).

tica (Leff, 2017), entendida como crítica a la racionalidad económica sobre la vida, se cuestiona la visión evolucionista-adaptacionista de lo humano desde la cual se configuran una serie de dispositivos de saber-poder que buscan definir unos determinados modos de entender e intervenir sobre la vida; los cuales han dado lugar a la conformación de cuerpos de saber que capturan el carácter vital de los individuos. Al respecto, la alerta de Rose (2012) sobre políticas vitales, que se ocupan de incrementar las capacidades de los individuos para dar lugar a formas de regulación sobre estos procesos vitales propios del sujeto en tanto ser viviente.

De este modo, la posibilidad de pensar la construcción de modos de vida al margen de la configuración hegemónica impuesta por las ciencias de la vida y las ciencias del hombre como modelo normalizador de una única forma de vida, implica la apuesta por procesos de reterritorialización de la vida, “hacia los procesos de reconstrucción de territorios eco-culturales sustentables” (Leff, 2017, p. 141).

Estos nuevos territorios de vida, a partir de búsquedas de otras formas de vida, son producto de ontologías profundas que asumen el aprendizaje no como el aumento ilimitado de las capacidades humanas, sino como una práctica cultural vinculada a la vida. Lo cual sugiere, en el caso del maestro, la necesidad de operar sobre sí una serie de técnicas de reterritorialización de su práctica pedagógica como espacio vital, en donde los aprendizajes se sitúan del lado de la relación, del entre-nos, de lo que queda en medio; una construcción permanentemente de lo pedagógico como relación.

Biopedagogías

En este zigzaguear por los aportes de los saberes bio, en lo educativo, encontramos la traducción y creación de nociones propias de los paradigmas emergentes que resignifican este proceso como parte de la trama sustancial de la dinámica autoorganizativa de todo lo vivo; en la que se conjugan aprender-vivir. Por tanto, lo educativo, sería uno de los contextos centrales donde hoy se juega el destino de las comunidades humanas, y en lo pedagógico el espacio de creación, de relación para el encuentro de lo múltiple y lo diverso, hacia mayores posibilidades de vida.

En esta conjunción entre lo biológico con lo cultural, se construye el entramado de saberes, propuestas, conceptos, expectativas, necesidades, que edifican la corriente y praxis biopedagógica (Flores, 2012). La tesis de fondo, es la unión profunda entre procesos vitales y de conocimiento, es decir, un proceso donde la “vida en sí”, se constituye en el eje principal del enriquecimiento cognoscitivo, que al entrar en sintonía con factores vitales, experienciales, aportan conocimiento y crecimiento esencial en sus “aprendientes”, Los cuales, se reflejan directamente en transformaciones y mejoramiento del vivir. En este sentido, nos dice Assmann (2002):

La vida es esencialmente, aprender, y eso se aplica a los más distintos niveles que se puedan distinguir en el fenómeno complejo de la vida. Parece que se trata realmente de un principio más amplio relacionado con la esencia de “estar vivo”, que es sinónimo de estar interactuando, como aprendiente, con la ecología cognitiva donde se está inmerso. (p. 35).

Este nuevo escenario epistemológico transforma de manera radical la hegemonía racional cartesiana en lo pedagógico, marcada por una mecánica que valida⁶ “lo objetivo”, como lo real y verdadero y a quien lo “adquiere”, poseedor de un esquema de verdades que lo faculta para transmitirlo a otros. Tal preeminencia convirtió el educar en modelar a los aprendices en tal visión de lo “objetivo” mediante la transmisión de pequeños acervos de contenidos que todos tenían que saber, y la actividad del enseñar dedicado a repasar, traspasar verdades y certezas segmentadas para tal fin. Por su parte, las biopedagogías toman distancia de paradigmas lineales y mecanicistas integrando conceptos transdisciplinares (Morin, 1992) y transmigrantes⁷ (Prigogine, 1990), tales como: sistemas complejos y adaptativos, sistemas aprendientes, parámetros dinámicos y auto-organizativos; los cuales están removiendo conceptos tradicionales de las ciencias humanas y sociales, hacia una visión renovada de las pedagogías, con sentidos de lo educativo que buscan reconectarse al cuidado de la vida, a través del delicado y no fácil propósito de sensibilizar a los seres humanos en metas solidarias, no en un sentido racionalista de “crear conciencia”, sino de desencadenar procesos, cognitivos y vitales, que permitan interacciones más solidarias, encarnadas⁸.

Lo biopedagógico entonces, propone una práctica educativa principalmente creadora de condiciones y posibilidades para una vida que se transforma en el aprender mismo de la convivencia, entre seres que gestionan en el día a día de las relaciones lo necesario para que dicha experiencia de aprender se constituya en una vivencia profundamente creativa, que enriquece la vida de sus integrantes. Lo que implica reencantarse con la educación como actividad de goce, placer y emoción para que estas experiencias acontezcan de tal modo que abran el máximo posible de conexiones e interrelaciones.

Entre los sustentos de estas prácticas biopedagógicas, puede reconocerse de una parte, el concepto de autopoiesis de Humberto Maturana y Varela (1985), en relación con la capacidad de los seres vivos de automantenerse a sí mismos, de organizarse, gestionándose de tal manera que el resultado final es la producción de sí mismos. Ya que en tanto, seres biológicos y culturales, todo lo que nos sucede, acontece en el vivir mismo de las relaciones e interacciones, pues no existe una realidad independiente de quien la percibe, o por fuera de quien la agencia. Por esto, es esencial la interacción que se desarrolle con los entornos o nichos ecológicos en que se vive,

⁶ Basada en técnicas de observación, medición y demostración, mediante el uso de modelos y razonamientos matemáticos.

⁷ Edgar Morin refiere que el concepto de interdisciplinariedad trata de algo más a fondo que la sola intensificación del necesario diálogo entre las distintas áreas y disciplinas científicas, ya que este diálogo sería más fecundo, si hay una trans migración de ciertos conceptos transmigrantes, entre los que Morin destaca el de la Complejidad (1992). La unión de los conceptos de complejidad y autoorganización, como base para un enfoque transdisciplinar es muy propio en Ilya Prigogine y F. Capra, desde los cuales se configura una epistemología emergente (Prigogine, I. El Nacimiento del tiempo, 1990)

⁸ Nos referimos a procesos de aprendizaje vinculados a lo sensible, en la experiencia que construye significado y formas alternas de aprendizaje a partir del uso de los distintos sentidos.

con los que se construyen formas de aprendizajes, como “epistemes propias”, (Mejía, 2011a), a partir de las cuales suceden procesos de adaptación y transformación tanto de estructuras internas como externas⁹.

También, desde los aportes de la teoría de la complejidad, Hugo Assmann, Leonardo Boff y otros, proponen un sentido biopedagógico como prácticas de fuga a los sistemas escolarizados, a través de su propuesta vitalista de “comunidades aprendientes”, basada en la noción de los bioaprendizajes, que se configura en la actividad vital de los organismos, en vínculo estrecho con sus contextos de vida; pues todo ser vivo tiene la necesidad de aprender, para conservar o para hacer modificaciones que sostengan su existencia.

Veamos un breve resumen de los elementos y principales sentidos que configuran lo biopedagógico¹⁰:

Inicialmente la biopedagogía es entendida por Varela (2002) como la vinculación del conocimiento a la vida por medio de la conciencia del ser vivo; es decir, de sentir, de percibir, de emocionar y de razonar y construir mundo.

Para Maturana, 1996, la biopedagogía es “aprender en la vida y vivir aprendiendo. Es una relación dinámica y creativa entre el vivir y el aprender de las personas y las comunidades en contextos concretos” (p. 21).

Para Morin, Roger y Motta, 2003, “la biopedagogía conlleva la capacidad de autoorganizarse para aprender con placer en un proceso dinámico y recursivo, es decir, un proceso cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso” (p. 40).

En todos está presente una idea de aprendizaje y conocimiento como procesos autoorganizados, integrados a lo vital, tomando distancia de la noción tradicional y mecanicista del aprendizaje¹¹, -como acumulación de información-, relación de “aprendiencia”¹², que resignifica el estrecho vínculo entre nicho vital y ecosistemas cognitivos haciendo énfasis en lo diverso e inte-

⁹ Al respecto son conocidos los planteamientos de Maturana sobre la biología del amor. “El espacio educacional, como un espacio de coexistencia en la biología del amor, debe ser vivido en el placer y alegría de ver, tocar, oír, oler y reflexionar, que nos torna capaces de ver, oír, oler y tocar todo lo que llega a ser accesible para nosotros cuando tenemos libertad para mirar y mirarnos simultáneamente al contexto y a la peculiaridad de la situación en la cual estamos en cualquier instante, y hacemos esto abiertos a relacionar situación y contexto sin temor” (1999, p. 67).

¹⁰ Para Flores, Jiménez y Pereaumau, “en la biopedagogía se entiende que aprendizaje y vida son un solo proceso, que se aprende para vivir y el aprender es una condición fundamental del estar vivo o viva (...) La biopedagogía del aprendizaje posee un amplio sentido de compromiso ecológico y social, y se estructura desde el cambio y potenciación de quien aprende” (2009, p. 21)

¹¹ Desde la psicología, esta noción está centrada en una capacidad exclusivamente humana, que produce cambios, principalmente por la experiencia. Las formas como se identifica dicha experiencia, explica desde varias tendencias el aprendizaje: una primera el asociacionismo, como cambio de conducta observable generado por cambios en el ambiente; por tanto, el aprendizaje reside en la capacidad de recopilar, copiar información. Una segunda tendencia es la cognitivista, para la que el aprendizaje consiste en un cambio en los procesos mentales.

¹² Las nociones de “sociedades aprendientes, sistemas aprendientes y sociedad discente”, muy en boga en el actual discurso de las agencias internacionales, sustentado en el fracaso de la institución escolar, al no lograr los niveles en los aprendizajes que el mundo global competitivo exige, bajo la ecuación simplista de una educación en lógica de mercado, en función de calidad de empleo como estrategia para la superación de nuevas exclusiones y desigualdades. Fueron incorporadas desde el año 2000 por los países de la Unión Europea. En América Latina es usada por las agencias internacionales, OCDE- e Informes del Banco Mundial para Latinoamérica, años 2016 y 2017.

rrrelacional, como condiciones favorables en la dinámica evolutiva de todo lo viviente; lo que hace posible la conformación de comunidades en las que todos sus integrantes mantienen estados de aprendizaje¹³.

En este sentido, el conocimiento asume una dimensión ético-política, frente a preguntas sobre cómo educar en estas nuevas realidades e imperativos y cómo aprender a integrarnos de otras maneras, no ya desde la exclusión, insensibilidad y desapego por la vida, que aún se reproduce a través de múltiples mecanismos hegemonizados de la cultura. Por tanto, el diálogo de saberes, el trabajo colaborativo, los entornos interculturales, (Medina, 2017) y la negociación cultural, entre otros, serían condiciones fundamentales de transformación cultural para la construcción de existencias y coexistencias. Alcances que reafirman que no hay nada más político que lo educativo, (Mejía, 2011b) y que la educación es hoy, la más avanzada tarea social liberadora (Boff, 2002).

Así mismo en la “aprendiencia”¹⁴ como propuesta biopedagógica conjuga procesos de conocimiento y procesos vitales, dinámica en la que cada ser, para existir se adapta, reestructura, interactúa, crea y coevoluciona en seres que aprenden, sujetos aprendientes, de lo contrario mueren. Pues “donde no se propician procesos vitales, tampoco se favorecen los procesos de conocimiento” (Assman, 2002, p. 26).

De acuerdo con esto, el aprendizaje es permanente, pues es condición para el crecimiento y la expansión evolutiva, no solo como acción recíproca de unos con otros, en el sentido de la supervivencia, sino como capacidad de adaptación a los nuevos y constantes desafíos del vivir, (Medina, 2017). Educar en el vivir, como espacio y experiencia de aprendizaje personal y de “comunidades aprendientes”, es decir, de diálogo, de compartir de solidaridad y respeto, pues se aprende con todos los sentidos y no solo en la escuela o en espacios formales, sino toda la vida y mediante todas las formas de vivir.

Una comunidad que aprende o aprendiente, de acuerdo con Assmann (2002), sería aquella en la que “los agentes implicados están preparados para intentar -en todos los niveles-, de modo individual y colectivo- aumentar su capacidad de obtener unos resultados, en el caso de sistemas humanos, por los que están efectivamente interesados” (p. 83). Tal sería una de las propuestas para lo educativo¹⁵, en la constitución de sociedades aprendientes, redes complejas con dinámicas propias, dedicadas a crear sus lenguajes con campos semánticos abiertos, arraigo en la sensibilidad

¹³ Que rompe con el histórico propósito normalizador de las instituciones escolares que definen a sus integrantes de ciertas edades, sexo, condiciones económicas, culturas, etc. para tales fines.

¹⁴ Noción que expresa el estado de estar en proceso de aprender, como función que construye y se construye, y su categoría de acto existencial. (Trocmé. H. 1997, como se citó en Assmann. 2002, p. 15).

¹⁵ Al respecto se constató que existen numerosos programas y experiencias educativas no formales que acogen las biopedagogías como enfoque pedagógico y/o filosofía para sus programas, tal es el caso del Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, en Colombia, que plantea procesos de aprendizaje que parten de la misma vida, porque la vida es esencialmente aprender. Por tanto, lo bio pedagógico es un hacer en construcción, en aras de que lo educativo se asuma como aporte frente a la construcción de paz, cultura, sociedad y desarrollo. (CINEP-PDPMM. 2005.) En Programas de formación Agronómica y de formación de docentes en Costa Rica, plantean el conocimiento biopedagógico y las prácticas interculturales, como énfasis para la formación de sociedades aprendientes.

solidaria, creatividad individual y colectiva, capaz de agenciar cambios y mutaciones deseadas, para la construcción de mundos otros dentro de otros mundos, sociedades que se conectan y que guardan un lugar para todos.

Asumir estas tareas sociales, como el más avanzado propósito de estos tiempos, con el uso del propio potencial tecnológico, cuya prometedora utilización de las redes sociales, en cuanto hipertextualidad, conectividad, transversalidad, permite obrar en beneficio de una educación solidaria y creativa, que deje menos posibilidades al atraso, la exclusión y la desigualdad.

Prácticas vitales: placer, goce de aprender y escritura de sí

Este breve recorrido por las biopedagogías, muestra que es posible resignificar las prácticas educativas en prácticas aprendientes, mirada que busca ampliar la comprensión desde lo complejo e interrelacional de lo educativo en tanto conjunción de procesos vitales y cognitivos entre aprendientes y contextos, en permanente construcción y devenir. Por tanto, es una trama que teje preferentemente experiencias de aprendizaje de gozo, incertidumbre, pasión, ligadas a todos los sentidos, lo corporal, en particular al placer de estar aprendiendo; elementos que son la gran fuente en dinámicas auto-organizativas.

Vista así, la experiencia de aprender en conexión con la vida, requiere la reinención y construcción personalizada del conocimiento en su dimensión política y *plurisensual*, es decir, vinculado a un proceso de búsqueda e interacción entre certezas e incertidumbres en función de lograr procesos adaptativos y transformadores. Esto implica desarrollar el pensar propio, como experiencia humanamente placentera- asunto de gran alcance pedagógico, pues nos dice Assmann (2002), “el conocimiento sólo emerge en su dimensión vitalizadora cuando tiene algún tipo de vinculación con el placer” (p. 29). Experiencias de aprendizaje que conectadas con la dinámica vital de los aprendientes: sus deseos de vida, expectativas, necesidades, el disfrute, el goce, hacen posible que el conocimiento se vincule y exprese en este mismo sentido político-vital.

Del mismo modo, hoy, cuando el sujeto maestro se ve llamado a emprender por sí mismo el camino de la excelencia, a reinventar permanentemente las formas de su hacer en procura de garantizar un mejor desempeño en las pruebas presentadas por sus estudiantes y con esto dar muestras de un mejoramiento continuo fundamentado en la innovación, entendida esta como uno de los elementos primordiales de la subjetividad del maestro de la excelencia; bien vale la pena detenerse y preguntarse: ¿Cómo se relaciona el maestro con la verdad de la excelencia? ¿Qué alternativas construye como posibilidad de fugar al lugar de la excelencia? ¿Qué puede constituir de sí, y para sí, el maestro en medio del recorrido que le plantea la ruta de la excelencia?

En el entendido de que el maestro ejerce su propia fuerza o potencia dentro de esta red de relaciones de poder, estas preguntas permiten un acercamiento a formas de resistencia que dentro del dispositivo de la calidad emergen como manifestaciones de una práctica vital, creadora de nuevas formas de vida. Una clave para pensar y analizar tales resistencias, puede ser la escritura, en tanto práctica de sí, que dentro del dispositivo de la calidad ha sido capturada y encasillada dentro de las lógicas del capitalismo cognitivo promovida como requisito para certificar la inscripción del sujeto en las dinámicas de la productividad mercantil.

Allí, la práctica innovadora del maestro busca ser visibilizada mediante su reconocimiento como práctica significativa o sobresaliente, que vale la pena ser contada, documentada y como fin último recreada, propósito bajo el cual, los maestros son convocados a escribir, a contar sus prácticas y divulgarlas. En medio de este llamado a escribir sobre sus prácticas ¿Qué relación establece el maestro con la escritura? ¿Qué construcción de sí mismo posibilita la escritura en los maestros? ¿Qué expresiones de una práctica vital se pueden reconocer en las escrituras de los maestros? ¿De qué modos la relación con la escritura en tanto práctica vital, puede hacer posible la construcción de nuevas relaciones consigo mismo y con los demás?

Lo que se busca con estas preguntas, es tener una vía de entrada a los procesos de subjetivación por mediación de la escritura, como práctica de sí. Es decir, entender cómo el sujeto de la excelencia no solo entra en estos juegos de verdad (bajo la forma de discursos del gerenciamiento y del rendimiento), sino también, cómo resiste estas relaciones de poder a través de la construcción de una verdad propia sobre la excelencia.

Para empezar, diremos que, de acuerdo con Foucault (1994) es necesario sospechar de la manera en que ha devenido el cuidado de sí en las sociedades empresa, para el caso que concierne a este artículo, conviene dudar de la manera como el discurso neoliberal exhorta al sujeto maestro a devenir sujeto emprendedor, sujeto de su práctica, sujeto transformador que desarrolle como parte de su permanente autoformación, “La idoneidad para evaluar, la cual se refiere a la capacidad del licenciado para comprender, reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer los aprendizajes, la autorregulación y plantear acciones de mejora en los procesos educativos y en el currículo” (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Al respecto, quién podría no estar de acuerdo con que el maestro reflexione, haga seguimiento a su práctica y tome las decisiones que considere necesarias con el benéfico objetivo de favorecer tanto los aprendizajes como la mejora de los procesos educativos. A simple vista, parece que el maestro recupera para sí un espacio de autonomía y reflexión que además le impulsa a ser cada vez mejor. Sin embargo, lo que permite sospechar, y en esto también resulta muy esclarecedor lo expresado por Foucault, es que para construir una práctica de libertad hace falta un sujeto que se ocupe de sí, que se haga cargo de sí mismo y se gobierne.

De manera que, lo que se quiere explorar bajo la forma de una relación del maestro con la escritura es precisamente la manera como él construye una verdad propia sobre la excelencia apalancado o impulsado por la escritura, en tanto recurso y proceso subjetivante. No se trata entonces de una escritura productiva y funcionalizante en términos neoliberales, para cumplir indicadores y competir con éxito en las escalas de medición, sino más bien de la escritura como vínculo, como relato de la relación que el sujeto compone y reestablece consigo mismo.

En el sentido de lo planteado por Skliar y Brailovsky (2015), hablaríamos de una escritura que narre experiencias propias con palabras propias, una escritura singular, que dé cuenta de una construcción auténtica por parte del maestro, a partir de un trabajo sobre sí mediado por la escritura como práctica autotransformadora y creadora de sí. En palabras de Foucault:

La escritura como ejercicio personal hecho por sí y para sí es un arte de la verdad inconexa o, más precisamente, una manera reflexiva de combinar la autoridad tradicional de la cosa ya dicha con la singularidad de la verdad que en ella se afirma y la particularidad de las circunstancias que al respecto determinan su uso (1999, p. 295).

En el contexto de los maestros de “la excelencia educativa”, si bien la escritura aparece como una soledad permanente, esta no es asumida bajo la forma de una escritura de sí. Muy por el contrario, la exigencia es por una escritura formal, un requisito que responde a ciertas normas y parámetros a través de los cuales el maestro pueda dar cuenta de las transformaciones operadas en su práctica cotidiana en respuesta al bajo rendimiento escolar de los estudiantes; para lo cual, resulta importante que el maestro describa las secuencias didácticas, el desarrollo de los planes de aula, estrategias y proyectos emprendidos en su tarea de garantizar mejores desempeños en las pruebas.

No obstante, también se reconocen algunos intentos por tomar distancia de este tipo de escritura y emprender fugas, en las que esta oficia en la relación y encuentro del maestro consigo mismo, dejando a un lado los pasos de la obediencia para partir en búsqueda de la invención de formas de libertad, de formas de una narración autocrítica sobre la propia experiencia, en la que hay cabida para repensarse, repensar el pensamiento y el mundo; mostrando una práctica crítica, no fija, identificable, estable, sino en continuo proceso de reflexión-acción, en el gobierno de sí mismo; lo cual posibilita cierta apertura hacia nuevas formas de relación con los discursos de la calidad, la evaluación y la excelencia, y por qué no, el trazado de una pedagogía propia.

En lo que se ha podido rastrear hasta el momento, con respecto a la relación del maestro con la escritura, tomando como referencia algunos escritos, informes, ponencias y artículos escritos por ellos, es que antes que la mejora en los resultados de las evaluaciones y la puesta en marcha de renovadas estrategias para mejorar los aprendizajes, estos textos dan cuenta de pequeñas modificaciones en lo micro de las relaciones del maestro-los estudiantes y el contexto. En tal sentido, se destacan los vínculos construidos en el desarrollo de los proyectos, los espacios de diálogos que se abren como nueva posibilidad de comunicación, el interés por conocer y acercarse al otro, de

aprovechar aspectos de la cultura y del contexto para generar aprendizajes, los cuales, según los escritos, no se producen solo a partir de las competencias que inicialmente se querían mejorar, sino principalmente a través de las nuevas formas de relación colaborativas, afectivas, solidarias.

Lo que llama la atención en estos escritos, es que el maestro lo exprese como un efecto secundario, un plus o valor agregado, cuando es justamente lo que más potencia y significación tiene en términos de aprendizajes. Bien podría ser considerado un gesto, o un indicio de algo que confluye como experiencia vital, en la que los vínculos aparecen como mediadores o posibilitadores de nuevas prácticas en sintonía con la cultura. Hablamos entonces, de una escritura en la que resuenan los deseos, el goce y los lenguajes de una experiencia configuradora de alternativas educativas y transformaciones en los sujetos. Este sencillo gesto, puede ser una clave para pensar las resistencias, a partir de un ejercicio de sí, en el que emerge una escritura propia, que ya no habla sólo de la técnica desplegada como mecanismo de preparación para las pruebas estandarizadas, sino de una experiencia vital que modifica al maestro y a quienes están en permanente interacción con él.

REFLEXIONES FINALES

El cuestionamiento de los saberes y poderes que regulan la vida y la encauzan en una forma de vida única, remite indagar el campo de los saberes bio y las prácticas vitales, como alternativa para repensar las prácticas educativas a partir de su territorialización, campo en construcción desde lo inmanente, en tanto potencia de la vida que inaugura nuevas posibilidades. Es precisamente a partir de esta mirada sobre lo bio que encontramos elementos para pensar y reconocer la emergencia de formas singulares, en permanente proceso de ser, desde lógicas de pensamiento y prácticas interconectadas con lo vital y lo cultural. Para el caso de los maestros, se alcanzan a percibir como gestos que invitan a poner la mirada sobre lo que acontece en el entre-nos, es decir, en esos espacios y tiempos no previstos, anticipados, ni establecidos, pero por eso mismo, potencialmente creadores de posibilidades.

En este camino de pensar las resistencias, nos acercamos a las escrituras de los maestros, en las cuales emergen algunos signos que dan cuenta de la construcción de una relación del sujeto consigo mismo, tal vez no lo suficientemente explorada por el maestro, pero presente como gesto que emerge del espacio que surge entre la palabra dada y la palabra propia, y que se percibe como experiencia acontecimental, que irrumpe como apertura a otros modos de relacionarse consigo mismo y con otros.

En el tránsito zigzagueante de lo bio, encontramos entramados de saberes que han servido para regular la vida en tanto vida productiva, desde los cuales, en el campo de lo educativo se agencian discursos sobre la educación continua y permanente, las competencias, la capacidad adaptativa y transformadora del individuo, que han dado lugar al actual discurso de la excelencia; por otro lado, en las márgenes se construyen espacios que posicionan lo educativo en conexión con lo vital, la experiencia directa y lo sensible como potencias creadoras, para pensar la propia vida y agenciar otros comienzos.

En este lugar de los saberes bio como resistencia están las biopedagogías, perspectiva emergente que construye lo educativo como hecho complejo, conectado a multiplicidad de elementos que dan lugar a los bioaprendizajes, en cuanto formas de saber que integran lo emocional, sensible, creativo y solidario. Desde aquí, es posible pensar para este proyecto lo educativo como campo de posibilidad abierta, que vislumbran otras formas, más holísticas, interactivas e inteligentes de construir lo humano.

En tal sentido, uno de los planos a seguir explorando, tiene que ver con la posibilidad de rastrear este tipo de resistencias en distintos escenarios, ya que si bien se reconocen algunas experiencias que acontecen en contextos comunitarios y populares, también se puede ver que en contextos educativos emergen como pequeños gestos de algo que pasa, pero que tal vez no perdura. En tal sentido, la pregunta es por las mediaciones entre la cultura y lo vital que hacen posible que esos nacientes e incipientes gestos puedan dar lugar a prácticas desencadenantes de mayores transformaciones culturales.

CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, España: Narcea.
- Boff, L. (2002). Prólogo. “*Placer y ternura en la educación*”. *Hacia una sociedad aprendiente* (pp 11-12.). Madrid, España: Narcea
- Bohm, D. (1998). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona, España: Kairós.
- Deleuze, G. (2008). *Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA.
- Esposito, R. (2009). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Flores, L. M. (2012). Proceso de aprendizaje en la enseñanza y la construcción de conocimiento biopedagógico. *Educare*, 16(2), 85-93. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/3932>
- Flores, L. E., Jiménez, R., Madrigal, J. C., y Perearnau, M. A. (2009). *Comunidad Aprendiente*. San José de Costa Rica: Artemusa.
- Foucault, M. (1999). Ética, estética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp 241-260). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2003). Hay que defender la sociedad. Madrid, España: Akal.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.

- Hardt, M., y Negri, A. (2002). *La multitud contra el imperio*. Buenos Aires, Argentina. OSAL.
- Leff, E. (2017). Las relaciones de poder del conocimiento en el campo de la Ecología Política: una mirada desde el sur. En *Ecología Política Latinoamericana* (pp. 129-165). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Martínez, C. E. (2015). *De nuevo la vida. El poder de la noviolencia y las transformaciones culturales* (2ª ed.). Colombia: Trillas-UniMinuto.
- Maturana, H. (1996). *La realidad ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Maturana, H., y Varela, F. (1985). *El árbol del conocimiento*. Madrid, España: Debate.
- Medina, R. (2017). Bioaprendizaje y educación intercultural. *Sophia*, 13(1), 47-54. DOI: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.686>
- Mejía, M. R. (2011a). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es). II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2011b). *Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XIX*. Tunja: UPTC.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución 18583. Por la cual se establecen las “Características específicas de la calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”. Bogotá, Colombia: MEN.
- Morin, E. (1992). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E., Roger, E., y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Negri, A. (2012). *Marx, la biopolítica y lo común*. Bogotá, Colombia: Ilsa y Universidad Nacional de Colombia.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Prigogine, I. (1990). *El nacimiento del tiempo*. Barcelona, España: Tusquets.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.

- Skliar, C., y Brailovsky, D. (2015). La petición de la escritura en los escenarios educativos. *Enunciación*, 20(2), 261-270. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a07>
- Spinoza, B. (2002). *Ética demostrada según un orden geométrico*. México: FCE.
- Sendón de León, V. (2006). *Matria*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.
- Useche, O. (2016). *Ciudadanías en resistencia. El acontecimiento del poder ciudadano y la creación de formas noviolentas de re-existencia social*. Bogotá, Colombia: Editorial Trillas.
- Useche, O. (2013). *Educando para hallar alternativas al desarrollo. Perspectivas de un proyecto ciudadano de desarrollo para la vida (Bio-Desarrollo)*. Bogotá, Colombia: Uniminuto.
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir (Tomo II)*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

ARTÍCULO DE REVISIÓN

REVIEW ARTICLE



TÉCNICAS PARA FORMAR LA INTUICIÓN EN LA CAJA DE HERRAMIENTAS ADAPTATIVA¹

TECHNIQUES TO FORM INTUITION IN THE ADAPTIVE TOOLBOX

Sergio David Gómez Vidales* Horacio Manrique Tisnés**

Universidad EAFIT

Recibido: 06 de septiembre de 2017–Aceptado: 05 de abril de 2019–Publicado: 1 de julio de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Gómez Vidales, S. D., y Manrique Tisnés, H. (julio-diciembre, 2019). Técnicas para formar la intuición en la caja de herramientas adaptativa. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2). pp. 468-496. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2452>

Resumen

La intuición como tema de investigación cobra cada vez mayor importancia. Se parte de la *Caja de herramientas adaptativa* de Gerd Gigerenzer con el fin de hallar técnicas para la formación de la intuición. En su teoría se encuentran pocos aportes explícitos, aunque pueden inferirse algunos; también se presentan propuestas a partir de la discusión con otros autores. Se proponen recomendaciones generales, entre las que destacan el análisis de los heurísticos y la retroalimentación, así como la selección o desarrollo de ambientes de aplicación. Luego, de acuerdo con una clasificación de heurísticos propuesta en Gigerenzer & Todd (2000, 2007b) y Gigerenzer (2008), se exponen técnicas específicas. Por último, se retoman aportes de Hogarth (2001, 2003), Klein (2003), Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz (2010), Sadler-Smith & Shefy (2004, 2007) y Shefy & Sadler-Smith (2006) para contrastar los hallazgos.

Palabras clave

Intuición; Caja de herramientas adaptativa; Formación de la intuición; Técnicas de formación.

¹ El artículo es producto del trabajo de investigación de pregrado en psicología de Sergio David Gómez Vidales, avalado por la Universidad EAFIT, Técnicas de formación de la intuición en la teoría de la Caja de herramientas adaptativa de Gerd Gigerenzer, enmarcado en el proyecto de investigación doctoral, titulado: Intuición y deliberación en la toma de decisiones: la experiencia de los decisores. La tesis doctoral fue financiada por la Universidad EAFIT y realizada por Horacio Manrique entre los años 2014 y 2017.

* Psicólogo, Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Integrante del semillero de investigación Método analítico y toma de decisiones de la Universidad EAFIT, semillero adscrito al grupo de investigación interinstitucional (Universidad de Antioquia – Universidad EAFIT) El método analítico y sus aplicaciones en las ciencias sociales y humanas. Contacto: sgomezv5@gmail.com ORCID: 0000-0002-4847-3179. Perfil en Google Académico: <https://scholar.google.com.co/citations?user=dGcnussAAAAJ&hl=en>

** Ph. D. en Psicología, Universidad del Norte. Docente del Departamento de Psicología de la Universidad EAFIT. Grupo de investigación interinstitucional (Universidad de Antioquia – Universidad EAFIT) El método analítico y sus aplicaciones en las ciencias sociales y humanas. Contacto: hmanriqu@eafit.edu.co ORCID: 0000-0002-7621-7391 Perfil en Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=LgB840EAAAAJ&hl=es>

Abstract

Intuition as a research topic has gained importance. Gerd Gigerenzer's adaptive toolbox is considered as the starting point in order to find techniques for its formation. In his theory there are few explicit contributions, although some can be inferred; Proposals are also presented from the discussion with other authors. General recommendations are proposed, among which the analysis of heuristics and feedback stand out, as well as the selection or development of application environments. Then, according to a classification of heuristics of Gigerenzer (2000, 2007b, 2008), specific techniques are exposed. Lastly, contributions from Hogarth (2001, 2003), Klein (2003), Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz (2010), Sadler-Smith y Shefy (2004, 2007; 2006) are taken into account to contrast the findings.

Keywords

Intuition; Adaptive toolbox; Intuition training; Formation techniques.

INTRODUCCIÓN

La intuición ha sido definida ampliamente desde varios ámbitos y con concepciones diversas (Hodgkinson, Langan-Fox, & Sadler-Smith, 2008). Desde concepciones místicas, en las que no se responde racionalmente a la pregunta por la naturaleza y mecanismo propios de la intuición, atribuyéndola a un poder especial o a un don divino, (cfr. Claxton, 2000, refiriéndose a Jung, Mill y Bergston), hasta teorías de procesamiento racional no consciente (Miller & Ireland, 2005), pasando por acepciones de índole no estrictamente racional, que se refieren a procesamiento justo debajo de la consciencia (Rowan, 1986), o decisiones instintivas, relacionadas con sensaciones corporales (Carlson, 2004).

Para Gigerenzer (2008) la intuición es una capacidad innata y universal, similar a una *Caja de herramientas adaptativa*² que haría parte de la mente, llena de diferentes heurísticos que deliberadamente ignorarán parte de la información, logrando con estrategias puntuales respuestas con un mayor nivel de adaptación en un mundo incierto (Gigerenzer, 2008; Raab & Gigerenzer, 2015; Wegwarth, Gaissmaier, & Gigerenzer, 2009).

Más específicamente, Gigerenzer (2008) define la intuición partiendo de cuatro aspectos. Primero están las *reacciones instintivas* que aparecen “rápidamente en la consciencia, no entendemos del todo su razón de ser, pero estamos preparados para actuar en función de ellas” (Gigerenzer, 2008, p. 57). En segundo lugar, se refiere a los *heurísticos* indicando que son *reglas generales*, “encargadas de producir reacciones instintivas” (Gigerenzer, 2008, p. 57). Ambos términos son usados como sinónimos en el trabajo de Gigerenzer, pero, para efectos de la presente investigación se usará el término *heurístico*. En tercer lugar, están las *capacidades evolucionadas*, “el material de construcción de las reglas generales” (Gigerenzer, 2008, p. 57), tales como la capacidad de reconocimiento, la memoria, o la facultad para localizar objetos. Por último, se encuentran las *estructuras ambientales*, las cuales “son la clave de lo bien o mal que funciona una regla general” (Gigerenzer, 2008, p. 57).

Tal como el lenguaje, la intuición tiene bases inherentes a la constitución humana, pero dichas potencialidades deben desarrollarse en un ambiente que lo facilite. Afirmar que es necesario un desarrollo para que puedan ser usadas las potencialidades; implica la posibilidad de su formación para “refinarlas”, para aprovecharlas cada vez con sus máximas posibilidades.

² Traducción del original en inglés *Adaptive Toolbox*.

Según Hogarth (2001), la esencia de los procesos intuitivos es que:

Emergen sin aparente esfuerzo y, a menudo, sin ser conscientes de ellos. Requieren poca o nula deliberación consciente. (...) Agrego que los juicios intuitivos están, típicamente (...), correlacionados con velocidad y, frecuentemente, con un sentido de confianza en los mismos [traducción propia] (p. 339).

Por su parte, Sadler-Smith & Shefy (2004) definen la intuición como “una capacidad de obtener conocimiento o entendimiento directamente sin la aparente intrusión del pensamiento racional o inferencia lógica” [traducción propia] (p. 77). Klein (2015), a su vez, define a la intuición como:

Una expresión de la experiencia adquirida a medida que las personas construyen patrones que les permiten evaluar situaciones rápidamente y tomar decisiones sin tener que comparar opciones (...) Estos patrones no son herramientas genéricas. Son acumulaciones específicas de experiencias directas y vicarias [traducción propia] (p. 164).

Por otra parte, desde la propuesta del método analítico (Lopera, Ramírez, Zuluaga, y Ortiz, 2010) definen la intuición por medio de tres acepciones de esta palabra en español, de la siguiente manera:

el *proceso* (intuir), que transcurre de manera automática sin intervención de la reflexión ni de la crítica conscientes; el *resultado* (intuiciones), que deriva del proceso previo y que puede expresarse como disposición del ánimo, presentimiento u ocurrencia (imaginaria o simbólica); y la *facultad*, que corresponde a la capacidad, competencia o poder de un sujeto para intuir (p. 176).

De esta manera, podemos observar que, para todas las definiciones revisadas, el proceso intuitivo es considerado no consciente, rápido y posibilitador de la toma de decisiones. Hogarth (2010) habla de cierta sensación de confianza, Klein (2015) de la rápida capacidad de toma de decisiones y Lopera, et al. (2010) resaltan que el resultado del proceso intuitivo puede darse como un estado de ánimo, disposición del mismo, presentimiento u ocurrencia.

Retomando la citada definición de Gigerenzer (2008) desde la que se enfoca la presente investigación, Gigerenzer se pregunta en varias ocasiones qué lleva a un sujeto a elegir uno u otro heurístico en un momento dado, decisión que recae normalmente en el nivel de adecuación de las características de cada heurístico con el medio o entorno en que se desarrolla, lo que denomina *racionalidad ecológica* (Volz et al., 2006; Gigerenzer & Brighton, 2009; Wegwarth et al., 2009).

Diversos autores (Hodgkinson et al., 2008; Hogarth, 2003) sostienen que los seres humanos hemos desarrollado dos formas cualitativamente diferentes de procesar la información: un procesamiento rápido³, holístico⁴, satisfactorio⁵ y económico cognitivamente⁶, y otro lento, analítico, óptimo, y cognitivamente costoso. Hogarth (2003) -siguiendo la línea de las teorías de procesa-

³ Debido a que la información se procesa automáticamente: sin atención consciente y sin necesidad de la memoria de trabajo.

⁴ En tanto implica apreciaciones generales, globales, a diferencia del procesamiento analítico que se fija en los aspectos particulares, los detalles.

⁵ Buscando una respuesta eficaz y rápida a partir de la información disponible, contrario al procesamiento óptimo que busca la comparación e inclusión de todas las variables implicadas y la obtención del mejor resultado.

⁶ Al reducir el volumen atencional requerido para llevarlo a cabo.

miento dual- se refiere al sistema que sustenta la primera forma de procesamiento como *tácito*: “El sistema tácito comprende todos los procesos que ocurren de forma tácita o automática, es decir, sin necesidad de atención consciente” [traducción propia] (p. 5). Por otra parte, se refiere a la segunda forma de pensamiento como *deliberado*: “En el sistema deliberado, por otra parte, los resultados demandan esfuerzo; requieren deliberación y atención” [traducción propia] (Hogarth, 2003, p. 5).

De acuerdo con el planteamiento ya expuesto se puede inferir que el procesamiento tácito que menciona Hogarth (2003) es tan natural como frecuente. No podemos esperar deliberar conscientemente todo debido a las limitaciones cognitivas inherentes al psiquismo humano. Por lo que se deduce que es necesario basarnos en la intuición para desarrollar casi cualquier actividad. Por ejemplo, en el método científico, Lopera et al. (2010) lo afirman así en el sentido en que la intuición sería una suerte de herramienta para comprender la realidad y generar conjeturas, que luego se someterán a prueba, e incluso para posibilitar el avance de la ciencia.

Ambos tipos de proceso son necesarios y ninguno es suficiente por sí mismo. El éxito de los procesos deliberados⁷, como menciona Gigerenzer (2008), depende de la cantidad de información considerada (apuntando a incluir tanta como resulte posible en cada caso), que no se puede obtener, aún en históricos y documentados casos. Además, hallar la solución óptima exigiría una enorme cantidad de cálculos, irrealizables en un tiempo razonable para pasar a la acción. Así lo plantea Simon (1957) con su concepto de *Racionalidad limitada* señalando cómo la escasez de diferentes recursos (tiempo y atención, particularmente) restringe el nivel de optimización al que podemos llegar. Por otra parte, el sistema tácito no presenta tantas dificultades para el manejo de grandes volúmenes de información, como sí ocurre en el caso del sistema deliberado. Un ejemplo de esto es el sobreajuste⁸ que en ocasiones se da al tratar de adecuar demasiado las características o casos particulares de una situación a otra cuando se toma en cuenta toda la información en un análisis estadístico (Gigerenzer & Todd, 2007b). En estudios recientes, se ha encontrado que para tareas que requieren el manejo de una gran cantidad de variables, el sistema intuitivo es superior al deliberado, mientras que para tareas que requieren el manejo de pocas variables, es preferible el deliberado (Dijksterhuis, 2004). El mismo artículo explica que, en toma de decisiones compensatorias⁹ el sistema deliberado puede ser asombrosamente útil.

⁷ Se habla aquí de ‘procesos’ en lugar de ‘sistemas’ porque Gigerenzer & Kruglanski (2011) no apoya el modelo de sistemas duales de pensamiento expuesto, pero se considera que el aporte continúa siendo pertinente.

⁸ Este término se refiere al momento en que un modelo predictivo adopta el “ruido” de los datos que evalúa, aplicándolo a otros datos o poblaciones distintas, disminuyendo así su eficacia en la predicción. Cuando un modelo (sea éste estadístico o heurístico) pretende predecir hechos futuros, debe captar la varianza latente, de manera que pueda aplicarla a su pronóstico. El término sobreajuste se refiere a lo que sucede cuando un complejo modelo estadístico se ajusta demasiado a una muestra particular, añadiendo ruido (información extra que no aporta al análisis) a la varianza; ruido que luego se intenta forzar, disminuyendo la eficacia del resultado obtenido. Como ejemplo de esto puede pensarse en un ciclista que entrena para una carrera. El circuito en que entrena tiene una gran subida al final. Si el ciclista se “acostumbra” demasiado a este circuito, y se espera la misma subida en la carrera definitiva, pero se encuentra con que no hay dicha ascensión en la competición, diremos que dicho ciclista está *sobreajustado* a su pista de entrenamiento.

⁹ Es decir, un proceso en el cual se puede comparar el valor de diferentes alternativas. Caso contrario, por ejemplo, a la hora de elegir una pareja o un doctorado, en que las alternativas no pueden ser comparadas (o es, por lo menos, un proceso muy difícil y costoso) con valores comunes y equiparables.

A este respecto sobresale Gigerenzer como uno de los principales teóricos de la intuición (Klein, 2015). Dado que las capacidades intuitivas son innatas pero modificables por aprendizaje, resulta prudente encontrar una serie de técnicas que permitan mejorarlas mediante un proceso de formación. En consecuencia, es pertinente preguntarnos: ¿Qué técnicas de formación de la intuición propone Gigerenzer o se pueden desarrollar a partir de su teoría de la *caja de Herramientas Adaptativa*? El objetivo del presente artículo es, entonces, analizar las técnicas de formación de la intuición en la teoría de la *Caja de Herramientas Adaptativa* de Gerd Gigerenzer.

DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo de estudio

Se propone un estudio de revisión, específicamente monográfico, en el que se explore la teoría de la *caja de herramientas adaptativa* de Gigerenzer con el fin de buscar qué aportes ha elaborado con respecto a posibles técnicas de formación de la intuición.

Fuentes de información

Se revisaron los artículos de Gigerenzer que hablan sobre intuición y heurísticos. Para ello se utilizaron los siguientes descriptores: ‘intuición’, ‘heurístico’, ‘regla general’ en la página personal institucional del autor. Luego, se evaluó el nivel de pertinencia de los textos hallados mediante una lectura profunda de su abstract o resumen, para así definir los artículos que se revisarían y la totalidad de información a considerar para efectos de la presente investigación.

Se revisan 21 textos de Gigerenzer de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión y exclusión, retomando también las posturas de otros autores representativos en el área que hablan directamente de la formación de la intuición.

Criterios de inclusión:

- ▶ Artículos publicados por Gigerenzer en relación con la intuición o los heurísticos en su título en inglés o español publicados en su página web.
- ▶ Fuentes secundarias que abordan al autor mencionado, publicados en el periodo comprendido entre enero de 1996 hasta diciembre de 2015.

Criterios de exclusión:

- ▶ Artículos de Gigerenzer sobre temas diferentes a intuición o heurísticos, o en idiomas distintos al español e inglés.
- ▶ Fuentes secundarias fuera del periodo ya establecido.

Instrumentos de recolección de información y plan de análisis

Base de datos personal en la que se registren los artículos, para facilitar la visualización de la información de cada texto analizado (título, autor, tipo de estudio, participantes, resultados, y técnica para la formación de la intuición) que permita comparar los distintos textos y agruparlos en categorías generales según aspectos en común. Presentamos un ejemplo (Tabla 1) del formato de recolección de datos.

Tabla 1: Ejemplo de formato de recolección de datos. Elaboración propia.

ID	Tipo de Fuente	Autor	Título	Tipo de estudio	Procedimiento	Resultado	Técnica para la formación de la intuición	Posibles citas textuales	Nivel de Pertinencia
1	Primaria	Gigerenzer	What is the rol of culture in bounded rationality	Revisión	No especificado	El proceso de culturización, el aprendizaje social, los cambios y desarrollos culturales y evolutivos, así como la interacción de estos diversos factores contribuye a la formación y adaptación de reglas generales de comportamiento.	En 2001, Gigerenzer y otros (2001) exploran el rol de la cultura (y, más específicamente, su transmisión) en la racionalidad limitada. Entre los múltiples hallazgos tras citar diferentes estudios (teóricos, simulaciones por computadora y etnográficos) se encuentra la participación de dos heurísticos como medios de aprendizaje y transmisión cultural (sigue al exitoso, adaptación conformista) que evitan lo costoso que sería aprender todo por sí mismo.	In general, people's heuristics seem well calibrated with other members of their group. (p. 349).	5

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

ID	Tipo de Fuente	Autor	Título	Tipo de estudio	Procedimiento	Resultado	Técnica para la formación de la intuición	Posibles citas textuales	Nivel de Pertinencia
2	Primaria	Gigerenzer	What we have learned (so far)	Revisión	Síntesis y comparación de los resultados hallados hasta el momento.	Se clasifican los diferentes heurísticos estudiados hasta el momento en una serie de categorías. El principal fruto del texto es la orientación a futuros problemas a abordar.	La interacción social influye en el uso y efectividad de los heurísticos de los sujetos. Además de esto, con la clasificación de heurísticos, y su consecuente caracterización, se pueden usar los 'requisitos' de validez de cada uno para evaluar su pertinencia. Esto permitiría una adecuación o adaptación de heurísticos en cada situación.	Social heuristics can be advantageous for navigating the complexities of social domains, and can be learned in a social manner, through imitation, word of mouth, or cultural heritage. (p. 363).	4
3	Primaria	Gigerenzer	The recognition heuristic	Revisión	Síntesis y comparación de los resultados hallados hasta el momento.	El heurístico de reconocimiento se compone de Criterio, el acto de reconocimiento y un Mediador. Logra mayor precisión que el mero azar, siempre que cumpla sus requisitos de razonabilidad ecológica. Es usado usualmente por las personas, aun cuando se posee información que pueda resultar contradictoria.	N/A	N/A	3

RESULTADOS

Para efectos de los resultados a considerar, se entiende la *formación* de la intuición como un proceso mediante el cual se mejoran y adecuan las capacidades intuitivas innatas del ser humano, tal como las presenta Gigerenzer en su teoría de la *Caja de herramientas adaptativa*.

Por su parte, *técnica*, es un vocablo que proviene “del griego, τέχνη (tekhne, destreza) es un procedimiento o conjunto de reglas cuyo objetivo es obtener un resultado predeterminado, sea en el campo de las ciencias y tecnologías, de la acción racional o el de cualquier actividad manual o intelectual” (La enciclopedia de ciencias y tecnologías en Argentina, 2017). Como características

específicas, se menciona en la fuente citada que las técnicas son: reguladas y estables, transmisibles, eficaces y modificables (La enciclopedia de ciencias y tecnologías en Argentina, 2017). Por limitaciones de tiempo, se procede a describir técnicas puntuales (ya sean para la formación general de la intuición como facultad, o para la formación de un heurístico específico) más que un método formal (entendiendo por este una serie de pasos específicos, en un orden particular, que se siguen para llegar a un resultado), pues la complejidad que acarrearía dicha opción supera los alcances de la presente investigación.

De acuerdo a la definición de Gigerenzer mencionada más arriba, las técnicas halladas se refieren a los heurísticos y las estructuras ambientales. El mismo autor considera que se puede y debe educar la intuición (Gigerenzer, 2015a, 2015b). Las reacciones instintivas mejorarían como resultado de aumentar la racionalidad ecológica de los heurísticos. Y, las capacidades evolucionadas son directamente producto de la evolución de la especie, por lo que se infiere que no pueden diseñarse técnicas que las formen. A continuación, se presentan las técnicas generales, para luego proceder con algunas específicas agrupadas por categorías de heurísticos. Por último, en el apartado de *Discusión*, se dialoga con otros autores para encontrar posibles coincidencias, diferencias o complementos respecto a la teoría analizada.

Técnicas generales para la formación de la intuición

Gigerenzer & Todd (2007b) enfatizan el carácter flexible de los heurísticos al expresar que:

Los heurísticos son los elementos más flexibles de la *Caja de herramientas adaptativa*. Esto ocurre porque los heurísticos, y no las capacidades evolucionadas o bloques de construcción, actúan directamente en el ambiente y, por lo tanto, requieren ser adaptativas y adaptadas [traducción propia] (p. 203).

En este sentido, un primer abordaje que se puede inferir para describir la formación de la intuición es que se trata de cualquier técnica que pueda aprovechar esta plasticidad para aumentar la racionalidad ecológica (ajuste entre heurísticos, capacidades evolucionadas y entorno) de los heurísticos usados por un sujeto en cada situación. Más adelante se explicita esta posición al decir que uno de los tres logros fundamentales de la ciencia de los heurísticos es el de diseñar heurísticos y escenarios específicos que faciliten la toma de decisiones intuitivas de las personas (Raab & Gigerenzer, 2015). Respecto a la formación de escenarios para la toma de decisiones, Gigerenzer (2008a) plantea el ejemplo de la condición como donante (o no) de órganos, y cómo se diferencia de un país a otro por la *regla de situación por defecto*, “si hay una situación por defecto, no hagas nada al respecto” (Gigerenzer, 2008, p. 203). Es decir, en un país donde la situación por defecto es ser donante, la mayoría de la población será donante. Este ejemplo muestra cómo, desde la legislación, puede diseñarse un escenario para modificar la toma de decisiones basadas en heurísticos. Se resalta a su vez que dicha legislación de donación por defecto aplica en

Colombia desde el pasado 4 de agosto de 2016, cuando se aprueba la ley 1805 de 2016 (Congreso de la República de Colombia, 2016). Otro ejemplo de diseño de ambientes, es el de un aula de clase en la cual el profesor no explica los textos leídos previamente por los estudiantes, sino que posibilita que ellos hagan preguntas a partir de las cuales se genere un debate entre todos. Este tipo de ambiente, facilita la formación de una actitud activa ante el saber: autonomía, deseo de investigar, manejo de fuentes bibliográficas, capacidad argumentativa, entre otras (Lerner y Gil, 2006; Ramírez et al., 2017). Finalmente, otro ejemplo, de diseño de ambientes a partir cambios sencillos lo trae Gigerenzer (2008) quien menciona que al convertirse en director de un Instituto, instauró una política en la cual su oficina permanecía con las puertas abiertas, lo cual tuvo efectos sobre las personas que tenía a cargo promoviendo con ello una mayor participación, comunicación e integración con el equipo de trabajo.

Gigerenzer (1998) se pregunta por qué erramos los humanos, cuestionamiento que lo lleva a plantear una estrategia o metodología general para lograr el propósito de mejorar los heurísticos. Esta consiste en identificar los heurísticos que usa un sujeto y en qué medio se desempeña, para luego contrastar estos dos elementos, de manera que se sustituyan o adapten heurísticos que resulten los más adecuados para la situación particular (Gigerenzer & Todd, 2007a). En este sentido, Gigerenzer & Todd (1999a, 1999b) sugiere que al caracterizar los diferentes heurísticos, se pueden usar los ‘requisitos’ de validez en cuanto a la racionalidad ecológica de cada uno para evaluar su pertinencia. Esto permitiría una adecuación o adaptación de heurísticos en cada situación. Por ejemplo, el *heurístico de reconocimiento* es ecológicamente racional si el sujeto aprovecha su ignorancia parcial del área en que debe decidir, y si el reconocimiento es un factor válido para dicha decisión, como en el desempeño de deportistas de alto rendimiento (si un deportista es más mencionado en la prensa, probablemente sea mejor que otros que no lo son tanto), marcas de productos (una marca con mejor calidad, probablemente sea más comentada que las de menos calidad), etc. (Gigerenzer, 2001a). O, en otro caso, *toma lo mejor* es racionalmente ecológico cuando se tiene una serie de indicios no compensatorios, en los que cualquiera de estos vale más que la mezcla de todos los siguientes, esto es, cuando el primer indicio revisado tiene más ‘peso’ decisivo que todos los demás, el segundo tendrá menos peso que el primero y más que los otros, y así sucesivamente (Gigerenzer & Brighton, 2012). Producto de la investigación pueden hallarse heurísticos más adecuados en una u otra situación, de forma que se puedan diseñar con mayor especificidad o variedad los heurísticos en un caso dado (Gigerenzer, Marewski, & Schooler, 2010).

Dicha propuesta parece encontrarse también en un intento por dialogar con un concepto análogo al de ‘heurístico’, proveniente de la biología, las *reglas generales*¹⁰ (Gigerenzer & Hutchinson, 2005). La única diferencia significativa es de enfoque. En Biología suele tratarse de un asunto descriptivo, referente a reglas generales usadas por distintas especies en circunstancias diversas;

¹⁰ Traducción del original *Rules of thumb*.

mientras que en psicología se considera también la posibilidad de adaptar o crear heurísticos. Por ejemplo, Gigerenzer (2008) explora la viabilidad de educar a los médicos en heurísticos, de forma que puedan tomar decisiones intuitivas rápidas y eficaces en el diagnóstico de enfermedades cardíacas en la sala de emergencias. El autor explica que se diseñó un árbol de decisiones que permitía rápida y eficazmente deliberar si era necesario (o no) enviar un paciente a la sala de urgencias por una queja cardíaca al verificar inicialmente la edad (un paciente de más de 60 años se envía inmediatamente a urgencias), si el paciente es menor se tiene como criterio la presión arterial (al pasar el límite establecido se envía a la UCI sin considerar otra cosa) y, por último el criterio es: (si no sobrepasa el límite se envía a urgencias) (Gigerenzer & Kurzenhäuser, 2005). Por eso propone la implementación de la ciencia de los heurísticos en general en las escuelas de medicina, aunque no explicita una manera específica de hacerlo.

Gigerenzer además plantea cuatro formas de adquisición de nuevos heurísticos: aquellos programados genéticamente, aprendidos a lo largo de la vida, diseñados, o construidos a partir de los bloques constitutivos de otros heurísticos. Respecto a la idea de construir heurísticos a partir de otros, se menciona el ejemplo del heurístico *toma lo mejor*, cuyo primer indicio suele ser el *heurístico de reconocimiento* (2001b; 2008). Cabe señalar que, en la información analizada para la investigación, Gigerenzer explora los tres últimos para hablar sobre su formación (los aprendidos a lo largo de la vida, particularmente con el proceso de ingreso a la cultura, aquellos diseñados en un entorno particular y los que son construidos a partir de otros), pero aquellos transmitidos genéticamente son muy poco abordados en las fuentes revisadas. En este sentido, cabe mencionar que existe una clasificación de heurísticos (que se mencionará más adelante). Con esta, y los 'requisitos' de validez de cada tipo o heurístico específico, se puede evaluar su pertinencia en cada caso. Esto permitiría una adecuación o adaptación de heurísticos en cada situación (1999).

Gigerenzer et al. (2001) exploran el rol de la cultura (y más específicamente, su transmisión) en el marco de la racionalidad limitada. Entre los múltiples hallazgos tras citar diferentes estudios (teóricos, simulaciones por computadora y etnográficos) se encuentra la participación de dos heurísticos como medios de aprendizaje y transmisión cultural (sigue al exitoso, adaptación conformista) que evitan lo costoso que sería aprender todo por sí mismo desde el inicio. Posteriormente se retoma esta apreciación (2008) al plantear que: "La evolución cultural está guiada por tres factores de transmisión: enseñanza, imitación y lenguaje (Boyd & Richerson, 2001, 2005). Cada uno de estos factores también posibilita el aprendizaje de órdenes de indicios" [traducción propia] (p. 232).

Se recalca, igualmente, el papel del proceso de inmersión en la cultura para la apropiación de métodos de procesamiento y toma de decisiones que integren capacidades evolucionadas humanas y las características del entorno de manera que resulten rápidos y eficaces. Esta integración de la que depende la validez de cada heurístico particular se denomina *racionalidad ecológica*. En este mismo sentido, Gigerenzer (1999a, 1999b) plantea que la interacción social influye en el uso

y efectividad de los heurísticos de los sujetos. Gigerenzer plantea que ciertas normas sociales pueden afectar el uso o ajuste de heurísticos: “En general, los heurísticos de las personas suelen estar sintonizados con otros miembros de *su* grupo” [traducción propia] (Gigerenzer, Henrich, et al., 2001)¹¹. Esto puede explicar parte del aprendizaje inicial de ciertos heurísticos a través del proceso de ingreso a la cultura.

Técnicas específicas para la formación de la intuición

En la obra de Gigerenzer no hay muchas menciones explícitas acerca de técnicas de formación de la intuición, mas se pueden inferir a partir de los planteamientos revisados. Adicional a las recomendaciones generales previamente mencionadas se exponen estrategias organizadas por una clasificación general de heurísticos planteada por Gigerenzer en diferentes ocasiones (1999b, 2000, 2007b, 2008). Son cuatro grandes categorías en las que se agrupan los heurísticos más trabajados por su grupo de investigación en los textos revisados.

Tal como se observa en la tabla, las categorías en las que se clasifica son: 1) toma de decisiones basadas en la ignorancia, 2) toma de decisiones por una razón, 3) heurísticos de eliminación, y 4) *satisfacibles*. A esta clasificación podríamos añadirle otra categoría, la cual se compone de heurísticos derivados de la evolución genética, como el *heurístico de la mirada*. Se procede a describir cada una de ellas brevemente, así como a indicar las técnicas para la formación de la intuición que se inferen en cada caso.

Tabla 2: Clasificación de heurísticos.

Clases de heurísticos			
Toma de decisiones basada en la ignorancia	Toma de decisiones por una razón	Heurísticos de eliminación	Satisfacible
Heurística de reconocimiento	Clasificación rápida y frugal	Categorización por eliminación	Niveles de aspiración fijos
Innovación por ignorancia	Toma lo mejor	Eliminación por aspectos	Niveles de aspiración dinámicos
	Toma lo último	Estimación rápida (QuickEst)	
	Minimalista		

Fuente: Elaboración propia con base en Gigerenzer & Todd (2008, p. 980)

¹¹ Los autores muestran cómo heurísticos como ‘Toma la mitad’ o ‘Tómalo casi todo’ son característicos cada uno de distintas sociedades, lo que sugiere que son aprendidos o ajustados por los valores que una cultura posee, y serán transmitidos a los nuevos integrantes en mayor o menor medida (Gigerenzer et al., 2001; Gigerenzer, Todd, & Rieskamp, 2008).

Toma de decisiones basadas en la ignorancia

En este caso, el éxito de los heurísticos, además de las consideraciones de racionalidad ecológica para cada caso, depende del grado de ignorancia de un sujeto determinado, en un área particular del saber. Así, en el *heurístico de reconocimiento*, se requiere de un conocimiento parcial: la ignorancia absoluta impediría reconocer alguna alternativa, y reconocer demasiados casos impediría la aplicación eficaz de este heurístico en particular (Gigerenzer & Goldstein, 2002; Gigerenzer, Pachur, Todd, Schooler, & Goldstein, 2011). Por ejemplo, un espectador ocasional de tenis profesional sabrá identificar los nombres de los jugadores más famosos, quienes probablemente sean los mejores. Bajo el heurístico de reconocimiento sus predicciones pueden ser mucho más acertadas que las de un crítico especializado que reconozca a todos los tenistas, o la de un completo ignorante que los desconoce a todos (Goldstein & Gigerenzer, 2008). En sentido similar funciona el *heurístico de fluidez*¹², en que se toma la decisión por aquella alternativa que se reconoce más rápido (Gigerenzer & Gaissmaier, 2011). Si debo elegir en qué restaurante comer, y reconozco más rápido el nombre de uno de ellos, en la mayoría de casos escogeré el recordado en primer lugar.

La técnica inferida para mejorar los heurísticos de esta categoría consiste en el aprendizaje de diferentes campos del conocimiento, así como la apropiación de diversos saberes, tal y como propone Hogarth (2003) al hablar de la formación de un capital cultural, que sería la base de la intuición. Un par de saberes de aquí y allá permitiría a las personas tomar decisiones eficaces en múltiples circunstancias que, de otro modo, requerirían ayuda externa (lo que implica un mayor coste de recursos y tiempo), o se tornarían en decisiones basadas en el azar. Por ejemplo, si vas a comprar un disco duro externo sabiendo poco sobre ellos, el que reconozcas una marca sobre las otras puede ser un buen criterio para decidir cuál comprar.

El heurístico de *innovación por ignorancia* consiste en actuar sin tener consciencia de alguna norma o condición social en un determinado ambiente, de manera que se proponen nuevas posibilidades no consideradas hasta el momento. Gigerenzer (2008) lo ilustra con el siguiente ejemplo: una mujer se dedica a estudiar un tema que le apasiona, ignorando que su profesión, en una época, fue “de hombres”. En algún punto, decide preguntar a sus docentes acerca de posibilidades de maestrías, a lo que se encuentra con negativas por su género. Luego de un tiempo, sus maestros deciden sugerirle opciones y enviar cartas de recomendación, consiguiendo que ella se convierta en una de las primeras mujeres en ese ámbito, cambiando las condiciones para otras mujeres en el futuro. Fue su inocente ignorancia la que le permitió cambiar las condiciones en que se encontraba.

¹² Traducción del original *Fluency heuristic*.

Modificándolo un poco, este heurístico podría relacionarse con una actitud de docta ignorancia, es decir, asumir una actitud desprejuiciada, poniendo entre paréntesis las creencias y valores personales, teniendo en cuenta que no se sabe todo sobre un tema, lo cual conduce a la posibilidad de hacer preguntas por más obvias que puedan parecer, sin miedo a reconocerse como aprendiz, aunque se haya estudiado o se crea saber mucho sobre un tema (Lopera et al., 2010).

Toma de decisiones por una razón

En esta categoría, la decisión se toma por una única razón, sin considerar otras que sean menos importantes, ni teniendo en cuenta el “peso relativo” de cada una. Una razón suficientemente buena es todo lo que se busca. El heurístico *toma lo mejor* es el ejemplo más frecuente y trabajado en los textos analizados. Consiste en generar una serie de claves con un orden jerárquico de importancia, y si un criterio no permite tomar la decisión, se pasa inmediatamente al siguiente. En cuanto cualquier clave permita diferenciar entre las dos alternativas, se toma la decisión según esta diferencia (Gigerenzer, Czerlinski, & Goldstein, 1999). Por ejemplo, se puede decidir cuál ciudad tiene una mayor población, tomando como primera clave el reconocimiento. Si ambas son conocidas, se pasa a la segunda clave, esta puede examinar cuál de ellas tiene una universidad; si solo una la posee, esta es, probablemente, la respuesta correcta.

Gigerenzer y Goldstein (1999) plantean explícitamente que las claves que se utilicen para tomar la decisión, así como su orden de importancia pueden derivarse de información genéticamente transmitida¹³, aprendida desde la propia experiencia¹⁴ o por aprendizaje social¹⁵. Gigerenzer, García-Retamero y Takezawa (2006, 2009) abordan un estudio de Dieckmann y Todd (2004) en el que exploran la facilidad de aprendizaje de aspectos claves del entorno, así como su orden, para el heurístico de *toma lo mejor*. Estos últimos encontraron dificultades por la poca eficacia del aprendizaje individual, a lo que los autores proponen usar en cambio reglas sociales como parte fundamental de la *racionalidad ecológica*. Su diseño experimental de simulación por computadora logra resultados superiores al azar, especialmente para la norma social de *sigue al exitoso*.

Podríamos, además, generalizar algunos aspectos del heurístico *toma lo mejor* a otros heurísticos de esta misma categoría: *minimalista* y *toma lo último*. El heurístico *minimalista*, se diferencia de *toma lo mejor* en que las claves aquí no tienen jerarquía, las claves se consideran en orden aleatorio, por lo que, a excepción de lo referente al aprendizaje del orden de las claves,

¹³ Como lo puede ser el heurístico de la mirada, que aprovecha nuestras capacidades como especie para seguir un objeto en movimiento usando únicamente el ángulo de la mirada respecto al objeto. Es decir, si al tomar una decisión el resultado es satisfactorio, la clave que determinó el proceso ve incrementado su nivel en la jerarquía, así como se verá disminuido en caso de fallo.

¹⁴ Como lo puede ser el ensayo y error, o aumentar el nivel de una clave cuando es exitosa tomando una decisión, y disminuyéndola en caso contrario (Gigerenzer & Todd, 2007b).

¹⁵ Como lo puede ser la observación de las decisiones de otros sujetos, en tanto se siga al exitoso o a la mayoría. O, por otra parte, el entrenamiento formal, como adiestramiento por parte de algún experto, o por intercambios de secretos o técnicas, con otros sujetos en condiciones similares.

las demás técnicas mencionadas son igualmente aplicables a este caso. Para el caso de *toma lo último*, que consiste en elegir la misma alternativa que se haya usado en un caso similar en el pasado, la mejor manera de formar la intuición consiste en el aprendizaje individual, particularmente en lo referido a la retroalimentación de los resultados de una decisión tomada en uno u otro sentido. Si en ocasiones anteriores con características muy similares tuvo éxito cierta alternativa, será más probable tenerla en cuenta y que sea más eficaz. Igualmente se resalta la simple norma social de *seguir al exitoso*, como forma de aprendizaje social a tener en cuenta. Esto es, si alguien que conozco y acepto como modelo ideal de éxito social tomó una decisión en circunstancias similares a las que me enfrento, podría aplicar esta misma lógica en mi caso.

Heurísticos de eliminación

¿Qué hacer cuando debo decidir entre más de dos opciones?, esta clase de heurísticos responden ante esta situación al usar categorías o características de distintas alternativas para ir descartando opciones (usualmente, más de una a la vez) sistemáticamente, de manera que la última alternativa sea la que se lleve a cabo. El fundamento de estos heurísticos puede ser el método de eliminación que, según Ramírez (2011), tiene como estructura fundamental el *modus tollendo ponens*, regla de demostración lógica que afirma que si se tiene una disyunción válida entre dos proposiciones, y una de ellas es falsa, la otra necesariamente es verdadera. Aunque cabe aclarar que si bien el heurístico puede basarse en esta regla de demostración, su aplicación se realiza a disyunciones con dos o más términos, hasta que se selecciona la única opción que quede.

El primer heurístico de esta categoría corresponde al de *categorización por eliminación*, que consiste en determinar una serie de claves bajo un orden no-compensatorio de validez, de los que serán usados los mínimos posibles para categorizar un estímulo que es recibido (Berretty, Todd, & Blythe, 1997). En este mismo texto, Beretty, Todd y Blythe (Berretty et al., 1997) nos traen un ejemplo en que se categoriza a un ave. La primera clave considerada es la forma, que reduce las posibles categorías a aves rapaces. Luego, el *tamaño* nos permite deducir que es una clase de halcón, con el color descartamos otras especies para, finalmente determinar la especie específica (esto es, la categoría a la que pertenece el estímulo percibido) por medio de la longitud de la cola. Por su parte el heurístico de *eliminación por aspectos* consiste en una serie de opciones, tomar aspectos o características que permitan descartar alternativas con base en características definidas por el sujeto (Tversky, 1972). Tversky, 1972, expresa un ejemplo de este heurístico al mostrar cómo escoger un restaurante entre varias opciones, descartando primero a todas las opciones que superen cierta distancia del hogar (aquellas opciones muy lejanas son eliminadas), para luego eliminar las opciones que superen cierto presupuesto, y proseguir descartando las alternativas que no ofrezcan comida de mar. Este proceso continúa hasta que solo quede una alternativa, la cual será la decisión tomada.

Por su parte, la *estimación rápida*¹⁶ consiste en inferir un valor numérico con base en criterios que diferencien un caso particular de los casos más o menos frecuentes. Por ejemplo, puedo tratar de calcular qué tanto cobrará un odontólogo dependiendo de las características de su consultorio. Características que pueden ser el lujo o costo aparente de los muebles, la presencia de una secretaria, la fachada, entre otras. Una vez estimados los precios, se puede, a su vez, escoger entre múltiples odontólogos en función de las expectativas respecto al servicio, la calidad y el costo.

Para determinar qué categorías o aspectos usar en cada momento no siempre habrá criterios objetivos o medibles. En este sentido se propone reconocer en qué creencias se basa la estimación, analizando posibles prejuicios o preconcepciones (Sadler-Smith & Shefy, 2004), con el fin de convertir los prejuicios en presupuestos, esto es, creencias flexibles (Lopera et al., 2010). Además, se sugiere la comprensión de la regla de demostración lógica antes descrita, el *modus tollendo ponens*, como mecanismo subyacente a esta clase de heurísticos.

Satisfacibles

En otras ocasiones, las diferentes alternativas no son conocidas en el momento de la decisión, o pueden ir apareciendo más opciones conforme pasa el tiempo. Así, estos heurísticos buscan tener criterios que permitan una decisión suficientemente satisfactoria. Un ejemplo puede ser la elección de un restaurante para almorzar o de una pareja, elección en la que no se recuerdan todas las posibilidades, y habrá algunas que no se conozcan. En este tipo de casos pueden usarse los heurísticos de *niveles de aspiración: fijos o dinámicos*. El primero consiste en considerar razones suficientes para tomar una decisión en un momento dado, dadas las aspiraciones y valores del sujeto. Por ejemplo, si deseo una cena sencilla pero sabrosa, considero las opciones de restaurantes que se me presentan hasta encontrar una alternativa con un nivel suficiente de satisfacción. No tengo en cuenta todos los restaurantes, ni trato de que mi decisión sea óptima, absolutamente mejor que las otras, basta con hallar un restaurante suficientemente bueno. El segundo (*nivel de aspiración dinámico*) se refiere a comparar estas consideraciones ya mencionadas con la percepción propia de éxito o estatus social. Es decir, si soy un profesional “puedo aspirar” a rasgos que parezcan más valiosos. Siguiendo con el ejemplo, añadido a previas consideraciones que, si soy un gerente de una gran empresa, o un famoso crítico culinario, debo aspirar a un nivel de satisfacción más alto, por lo que mi búsqueda incluirá criterios más estrictos.

¹⁶ Traducción del original QuickEst.

Como técnica se propone particularizar la recomendación general del análisis de los heurísticos utilizados. Esto es, analizar conscientemente los mínimos aceptables para considerar a una opción ‘satisfactoria’. Y, en este mismo sentido, verificar si los estándares finalmente establecidos han sido definidos por el propio sujeto, o son producto de una asimilación acrítica del entorno en que ha sido criado.

Otros heurísticos

Dentro de esta categoría se encuentran heurísticos como el de *la mirada* (que consiste en mantener el ángulo de visión constante respecto a un objeto en movimiento para atraparlo, como hacen los jugadores de béisbol para agarrar las pelotas en el aire, o como se instruye a pilotos de avión para evitar colisiones aéreas al fijarse si otro avión que se observe en el horizonte no se desplaza respecto de una mancha en la ventana por la que se ve) o el de la *lectura de la mente* (que consiste en deducir las intenciones de acción o deseo de un sujeto por la dirección en que está mirando). Respecto a este punto, Gigerenzer considera que:

La flexibilidad de un heurístico dado parece estar relacionada con la forma en que ha ingresado a la Caja de herramientas adaptativa. La evolución conduce a los heurísticos más inflexibles, tal como lo ilustran (...) las inferencias inconscientes del heurístico de la mirada [traducción propia] (Gigerenzer & Todd, 2007b, p. 203).

El *heurístico de la mirada* es “el mismo” siempre, sea para atrapar una pelota de béisbol o para evitar que otro avión se choque con el que conduzco (Gigerenzer & Katsikopoulos, 2013). Pero a este respecto igual ha de considerarse que no cualquier persona, por más que disponga de las mismas capacidades evolucionadas, es igual de hábil atrapando objetos lanzados al aire. En este sentido, se sugiere que la práctica misma de esta clase de heurísticos mejora sus resultados.

En suma, para la categoría de toma de decisiones basadas en la ignorancia, se propone el aprendizaje general de diversas áreas del conocimiento, así como partir de una actitud de docta ignorancia hacia la vida en general, así como en los ámbitos académicos y/o laborales. En cuanto a la *toma de decisiones por una razón* se retoman las normas de aprendizaje social (particularmente *seguir al exitoso y sigue a la mayoría*). En los *heurísticos por eliminación*, así como en los *satisfacibles*, en línea con las propuestas de Sadler-Smith y Shefy (2004) y del método analítico (Lopera et al., 2010), se sugiere el análisis de los presupuestos de los heurísticos, así como su contrastación con la práctica, lo que podríamos homologar con la retroalimentación. Por último, para los *otros heurísticos*, se propone la práctica de los mismos para su desarrollo.

DISCUSIÓN

En su artículo respecto a la educación de la intuición, Hogarth (2003) menciona, entre otras técnicas, la retroalimentación de las decisiones producto de la intuición, como forma de mejorar su eficacia. A este respecto, Gigerenzer, 2003; Gigerenzer, Goldstein, et al., 2001; Gigerenzer, Hoffrage, & Goldstein, 2008, mencionan lo mismo rápidamente, lo que sugiere un punto de encuentro, aunque no sea explorado con mayor profundidad. Además, Gigerenzer (2006) añade que hay dos tipos de fallos al usar un heurístico, ‘falsos positivos’ (en los que se da un valor o se toma como cierto algo que no lo es), o equivocaciones (en que no se consigue detectar o decidir un valor para un objeto o situación que posee o merece dicho valor). Por ejemplo, un médico puede diagnosticar erróneamente a un paciente con un problema que no tiene (falso positivo), o fallar en la identificación de un problema existente (equivocación).

La posibilidad de falsos positivos o equivocaciones, está directamente relacionada con lo que Hogarth (2003) se caracteriza como los ambientes en los que se da la retroalimentación. Se está en un ambiente ‘amable’ siempre que haya retroalimentación rápida (que no se tarde mucho tiempo en saberse los efectos de la decisión tomada) y adecuada (que permita conocer la eficacia y consecuencias derivadas de la acción tomada); de lo contrario, es un medio ‘cruel’. La intuición se formaría de mejor manera en ambientes ‘amables’, como lo puede ser predecir el clima (se sabrá rápidamente y con bastante certeza la eficacia del pronóstico), que en ambientes ‘cruels’, como lo puede ser una sala de emergencias (donde, en muchas ocasiones, el médico no sabrá si su intervención fue adecuada). Esta propuesta es retomada también por Sadler-Smith y Shefy como recomendación importante para educar la intuición (Sadler-Smith & Shefy, 2004).

Hogarth (2001) propone también un marco con tres elementos para la formación de la intuición. Estos son: consciencia, adquisición de habilidades específicas y práctica. El primero (consciencia) consiste en comprender como funcionan los dos sistemas de pensamiento (tácito y explícito), así como en qué ambientes o tareas son más efectivos, de forma que la persona sepa cuándo debe deliberar conscientemente, o cuándo puede dejarse guiar por su intuición obteniendo los mejores resultados. Gigerenzer no parece decir nada en este sentido en la obra revisada, siendo lo más cercano su recomendación general de acomodar heurísticos a entornos en que sean ecológicamente racionales.

El segundo (adquisición de habilidades específicas) implica: “hacer intuitivo el razonamiento científico” [traducción propia] (Hogarth, 2001, p. 227). De manera similar, desde la propuesta de El método analítico (Lopera et al., 2010) se habla de incorporar este método, que puede homologarse al método científico, mediante un análisis constante de los prejuicios o presupuestos a partir de los cuales se actúa. Hogarth resume el razonamiento científico en cuatro habilidades, que son:

primero, la observación, que comporta dos tipos de habilidades, una se basa en teorías previas para saber qué ver, y se educaría al aprender más teorías (aclarando que éstas no deben ser de carácter científico; cualquier hipótesis o modo de abordar que resulte válido cuenta para esta definición amplia de ‘teoría’) cada vez; y la otra se refiere a capacidades de observación general no afectadas por saberes previos, para lo que el autor sugiere entrenar haciendo bocetos, tomándose tiempo para observar alrededor y tomando apuntes frecuentes respecto a situaciones que llamen la atención. En este sentido, García-Retamero y Hoffrage (2006) sugieren que: “el conocimiento causal puede permitir a los decisores lidiar adaptativamente con el enorme número de indicios individuales y compuestos que aparecen en el entorno, dirigiéndose a los potencialmente relevantes” [traducción propia] (p. 367). Se define este ‘conocimiento causal’ como información de los nexos o conexiones causales entre dos o más elementos del entorno, lo que, según los autores mencionados, mejora la capacidad y precisión de las predicciones.

La segunda habilidad es la especulación, es decir, la capacidad de pensar alternativas y diferentes perspectivas a un problema o situación; inicialmente es un proceso deliberado, pero que puede volverse intuitivo por medio de la práctica continua. La tercera habilidad se define como ‘prueba’ o ‘comprobación’, en tanto, dada la rapidez de los procesos intuitivos, es importante comprobar qué tan adecuados pueden ser, por lo que es necesario considerar en este punto la retroalimentación mencionada anteriormente.

Finalmente, la cuarta habilidad para educar la intuición es la ‘generalización’, que responde a la pregunta de cómo sé que lo que aprendí, o una retroalimentación específica es válida. Desde la perspectiva de Hogarth (2001), sólo sería adecuado el aprendizaje producto de un ambiente *amable* -con retroalimentación a tiempo y relevante-; sin embargo, se piensa que, con el cuidado debido, se puede formar la intuición en ambientes *crueles*, caracterizados por una retroalimentación incierta, y, en ocasiones, resultado del azar más que de las propias acciones. En este sentido, Hogarth propone llevar un diario de decisiones intuitivas con su respectiva retroalimentación, buscando responder siempre a por qué se cree, o no, que dicha intuición fue correcta, y si podría aplicarse a otros casos). Solo se hallan coincidencias entre Hogarth (2001) y Gigerenzer en el aspecto de la retroalimentación, tal como fue mencionado más arriba.

El tercer elemento propuesto por Hogarth (2001) para educar la intuición es la práctica, entendiendo que: “las habilidades -tanto físicas como mentales- se mejoran mediante la práctica” [traducción propia] (Hogarth, 2001, p. 241). Más adelante (Hogarth, 2003) retoma esta idea hablando de la experticia, como experiencia adquirida a través del ejercicio de una determinada práctica o arte. Un jugador experto de ajedrez probablemente pueda intuir con mayor facilidad y éxito jugadas en un momento determinado, a diferencia de un novato. Este elemento no se encuentra explícitamente en la obra de Gigerenzer revisada aquí. Sólo logra inferirse en algunos casos particulares, como fue mencionado en el apartado de los heurísticos producto de la evolución de la especie.

Por su parte, Sadler-Smith y Shefy abordan el tema de la intuición y su posible educación en el ámbito de la administración. Su primer esfuerzo radica en el reconocimiento de la intuición como una fuente válida de datos, lo que incluye aceptar sensaciones corporales y sentimientos (Sadler-Smith & Shefy, 2004; Shefy & Sadler-Smith, 2006). Hogarth (2001) también sugiere reconocer a las emociones como fuentes válidas de información, dentro de siete pautas que propone para educar la intuición (siendo las otras *seleccionar y/o crear ambientes, buscar retroalimentación, imponer interruptores* -esto es, poder analizar resultados de la intuición, sin actuar ciegamente con base en estos-, *explorar conexiones, aceptar el conflicto en la toma de decisiones y hacer intuitivo el método científico*). De la misma manera, al ser un proceso externo a la voluntad consciente, no sería conveniente o posible direccionarlo conscientemente, por lo que los autores mencionados sugieren promover que los sujetos aprendan en qué consiste la intuición, de forma que pueda reconocerse cuando ocurre naturalmente, o generar las condiciones necesarias para que esta se produzca, lo que denominan *volición pasiva*¹⁷ (Sadler-Smith & Shefy, 2007).

Además, Sadler-Smith y Shefy (2004) mencionan que:

Las corazonadas y presentimientos aparecen involuntariamente, más a menudo cuando se le da libertad de divagar a la mente intuitiva. Sin embargo, la tendencia natural de la mente racional consiste en censurar las intuiciones antes de tener la posibilidad de ser plenamente explicadas y probadas [traducción propia] (p. 87).

Es decir, al reconocer la intuición como una fuente válida de información, se debe permitir que las intuiciones lleguen a la conciencia, de forma que pueda ser evaluada y/o aplicada efectivamente. Para educar la intuición en este sentido se sugiere llevar un diario de las intuiciones que surjan, o practicar la meditación como forma de ‘callar’ la mente consciente y racional (Sadler-Smith & Shefy, 2004, 2007).

Mavor, Sadler-Smith, & Gray (2010a) exponen cuatro puntos importantes para educar la intuición. El primer punto es la *experticia*, para la que se sugiere simular circunstancias para los novatos en un primer momento, y una gradual inmersión en la práctica con acompañamiento por parte de un experto. El segundo punto consiste en la *práctica* reflexiva individual en torno a la intuición y sus resultados, para lo que se propone llevar un diario de las intuiciones o el reconocimiento del momento en que se siente una intuición, así como saber diferenciar esta de un sentimiento o emoción. El tercer punto se refiere a *abrirse a evaluar* (tanto por sí mismo, como por parte de un tercero) *las intuiciones* (en tanto proceso y resultados) para verificar su validez; en este punto se recomienda, por ejemplo, tomar una posición de abogado del diablo para cuestionar las intuiciones. El cuarto punto habla de *abandonar el exceso de análisis*, valiéndose de técnicas de relajación o meditación para fomentar condiciones que favorezcan el desarrollo del proceso intuitivo. García-Retamero, Takezawa & Gigerenzer (2006, 2009), por su parte, señalan

¹⁷ Traducción del original *passive volition*.

que la práctica ayuda a formar la intuición, parte importante de la experticia. Pero, por lo demás, no se hallan puntos en común con la teoría de la *Caja de herramientas adaptativa* en cuanto a formación de la intuición.

Otro elemento importante en la definición de Sadler-Smith y Shefy (2007) es la *imagería*¹⁸, que consiste en visualizar problemas o alternativas de solución como imágenes visuales que faciliten el desarrollo del proceso intuitivo, idea expresada por los autores al decir: “esto no significa, necesariamente, que los problemas visualizados serán resueltos de forma correcta, pero el uso de la imagería puede crear mejores condiciones para que el proceso intuitivo ocurra” [traducción propia] (Sadler-Smith & Shefy, 2004, p. 86).

Por su parte, Klein (2003) refiere que “la clave para usar efectivamente la intuición es la experiencia -más específicamente, la experiencia *significativa*- que nos permite reconocer patrones y construir modelos mentales” [traducción propia] (p. 36). Y esta experiencia se operacionaliza en tres elementos básicos: *identificar y entender los requerimientos de decisión de su trabajo* (aunque podríamos extrapolarlo a cualquier actividad), *practicar decisiones difíciles en contexto* y *revisar sus experiencias de toma de decisiones*. Se puede inferir entonces que Gigerenzer (2001; 2012; 1999a, 1999b) habla de propuestas similares cuando recomienda analizar el entorno en que se emplearán los heurísticos, aplicar estos en múltiples ocasiones y tomar en cuenta la retroalimentación, respectivamente. Klein (2003) resume su propuesta de la siguiente forma:

Si la intuición se basa en la experiencia, ¿cómo se recopila esta experiencia? No es suficiente adquirir experiencias. La experiencia debe ser transformada en experticia.

Para generar experticia necesitamos lo siguiente: necesitamos *retroalimentación* de nuestras decisiones y acciones. Necesitamos obtener e interpretar *activamente* esta retroalimentación nosotros mismos, en lugar de dejar que alguien nos diga si decidimos bien o mal, pasivamente. Necesitamos *repeticiones*, de manera que podamos practicar la toma de decisiones (y obtener retroalimentación) y construir un sentido de qué debe ser típico y familiar [traducción propia] (p. 62).

Se resalta que aparezca de nuevo el contexto de experticia, tal como lo hace Hogarth, aunque en este caso es de forma más explícita y detallada. Nuevamente se menciona que no es un punto normalmente considerado por Gigerenzer. En este sentido Klein (2003) propone ejercicios en contexto específicos a la actividad que pretendemos llevar a cabo, consultas con sujetos exitosos en ese ámbito, y repetitiva práctica con su respectiva retroalimentación, la que, además, debe ser analizada para sacarle el máximo provecho.

Desde otra perspectiva teórica, Lopera et al. (2010) postulan que, para formar la intuición, se requiere básicamente de la aplicación sistemática de los dos criterios básicos de la validez en el método científico: *eficacia* y *consistencia*. El primer criterio, *eficacia*, consiste en lo que se ha abordado previamente como retroalimentación, comprobar si mi *ocurrencia* (tal como deno-

¹⁸ Traducción del original *imagery*.

minan los autores al resultado de la intuición) concuerda con la realidad, o es un modelo adecuado para actuar o tomar decisiones. El segundo criterio, consistencia, se refiere a la no contradicción que se puede examinar mediante el “análisis de los presupuestos de la intuición, es decir, un examen de los valores, ideologías, concepciones, prejuicios, en los que se ha fundamentado” (Lopera et al., 2010, p. 188). Respecto de la retroalimentación, ya se dijo que Gigerenzer reconoce este aporte para la formación de la intuición. Pero no se hallan aportes específicos respecto a lo que se refieren Lopera et al. (2010) como consistencia, es decir, no se observa (de manera explícita) ninguna recomendación por analizar los presupuestos sobre los que se intuye, limitándose a sugerir el análisis de los heurísticos o los entornos en que estos se llevan a cabo. Para llevar la mencionada aplicación sistemática de ambos criterios básicos de la ciencia, se parte de la propuesta del método analítico que consiste en cuatro puntos. La práctica de los tres primeros (entender, criticar y contrastar) nos llevará al cuarto, a la incorporación del método como actitud natural en la vida, tal como se mencionó más arriba. Los tres primeros elementos son: el *entender*, que consiste en captar el mensaje que trata de transmitir el discurso; *criticar*, que consiste en someter a juicio la propuesta del discurso, cuestionándola en cuanto sea pertinente, comparando tanto el discurso en sí mismo, como con otros discursos; y *contrastar*, esto es, la teoría con la práctica. Cabe señalar que, si bien estos procesos se presentan uno tras otro, la propuesta es tomar el método como una actitud, entendiendo que los tres son elementos continuos e interconectados, que llevan a la *incorporación*.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los objetivos de la investigación, se reconoce a la intuición como una capacidad que puede ser formada, educada (Gigerenzer & Todd, 2007b), y se explora en la obra de Gigerenzer que plantea técnicas para lograr dicha formación. Cabe mencionar que en la obra de este autor hay pocos aportes explícitos en cuanto a técnicas de formación, por lo que casi todos los hallazgos son inferencias o propuestas que surgen con base en la contrastación con aportes de otros teóricos.

En este sentido se parte del reconocimiento de la intuición como una fuente válida de información, de manera que se analicen los procesos que componen la intuición, asegurando la racionalidad ecológica de los heurísticos utilizados, de manera que los procesos y resultados intuitivos de los sujetos sean más eficaces. Con la identificación de distintos heurísticos, se puede entonces analizar con mayor facilidad y pertinencia su correcta aplicación, así como diseñarlos o aplicarlos en entornos específicos (Gigerenzer, 2001b, 2008; Gigerenzer et al., 2010). La retroalimentación de las propias intuiciones y la práctica de heurísticos, así como de aquellos saberes o conocimientos frente a los que se ha de decidir son lineamientos generales que no necesariamente han

de limitarse al campo de acción profesional de un sujeto (Gigerenzer, 2006; Gigerenzer, Goldstein, et al., 2001; Gigerenzer & Goldstein, 1999; Gigerenzer, Hoffrage, et al., 2008). De la misma forma, el análisis de estos heurísticos, y de los ambientes en que estos se desarrollan, junto a su posible diseño o modificación, son técnicas para formar la intuición (Gigerenzer, 2003; Gigerenzer & Todd, 1999b).

Teniendo en cuenta la clasificación de heurísticos propuesta por Gigerenzer (2007b), se halla una falta de abordaje del aspecto afectivo en la intuición en sus planteamientos, por lo que se configura como línea de investigación emergente, de la misma forma en que se propone avanzar en la clasificación de heurísticos para que sea cada vez más completa.

Además de esto, se retoman aportes de otros autores que abordan el tema de la formación de la intuición (Hogarth, 2001, 2003; Klein, 2003; Lopera et al., 2010; Mavor, Sadler-Smith, & Gray, 2010b; Sadler-Smith & Shefy, 2004, 2007; Shefy & Sadler-Smith, 2006). Gigerenzer, como se dijo al inicio de este apartado, sugiere la retroalimentación y el diseño de heurísticos o ambientes para el entrenamiento de la intuición, en términos generales. Respecto a la retroalimentación, son relevantes los aportes de Klein (2003) respecto al proceso de adquisición de la *experticia* (obtener retroalimentación, analizarla activamente y repetir ejercicios prácticos), y de Hogarth (2001, 2003) sobre entornos *amables* o *cruels*. Por otra parte, se recomienda analizar los presupuestos de la intuición, y no sólo los heurísticos o ambientes, tal como sugieren Sadler-Smith y Shefy (2004, 2007; Shefy & Sadler-Smith, 2006), así como Lopera et al. (2010).

En este sentido, los hallazgos presentados pueden ser utilizados para diseñar e implementar programas de formación de la intuición en instituciones u organizaciones específicas; ya sea diseñando o modificando los heurísticos para que resulten ecológicamente racionales en el medio en que se desarrollan, o, de otra forma, instaurando nuevos heurísticos o normas que modifiquen el ambiente, para alterar positivamente la toma de decisiones intuitivas de los sujetos que integran el espacio.

Se aclara, sin embargo, que el alcance de la presente investigación es limitado porque existen otros textos de Gigerenzer en cuanto a su teoría de la *caja de herramientas adaptativa* por fuera del lapso de tiempo considerado aquí. Además, si bien se presentan algunos ejemplos prácticos, se puede continuar la investigación para comparar los efectos prácticos de la formación de la intuición en contextos específicos (formación de psicólogos, medicina, toma de decisiones administrativas, etcétera).

CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS

- Berretty, P. M., Todd, P. M., & Blythe, P. W. (1997). Categorization by Elimination: A fast and frugal approach to categorization. In M.G. Shafto and P. Langley (Eds.), *Proceedings of the Nineteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 43-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlson, N. (2004). *Physiology of behavior*. New York: Pearson Education. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=A4A88F4CFDA410D9D1DC4092E9EC876A?doi=10.1.1.46.7722&rep=rep1&type=pdf>
- Claxton, G. (2000). The Anatomy of Intuition. In *The intuitive practitioner On the value of not always knowing what one is doing* (pp. 32–52). UK: Open University Press.
- Congreso de la República de Colombia. (4 de agosto de 2016). Por medio de la cual se modifican la ley 73 de 1988 y la ley 919 de 2004 en materia de donación de componentes anatómicos y se dictan otras disposiciones. [Ley 1805 de 2016]. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201805%20DEL%2004%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>
- Dijksterhuis, A. (2004). Think different: the merits of unconscious thought in preference development and decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(5), 586–598. DOI: <http://doi.org/10.1037/0022-3514.87.5.586>
- García-Retamero, R., Takezawa, M., & Gigerenzer, G. (2006). How to learn good cue orders: When social learning benefits simple heuristics. Proceedings of the 28th annual conference of the cognitive science society. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/How-to-Learn-Good-Cue-Orders-%3A-When-Social-Learning-Garc%C3%ADa-Retamero-Takezawa/96c968470e460c8af04d7c7d46420690a7a14f86>

- García-Retamero, R., Takezawa, M., y Gigerenzer, G. (2006) (2009). Incidencia del aprendizaje grupal en los procesos de adquisición de información. *Psicothema*, 21(3), 369–375.
- García-Retamero, R., & Hoffrage, U. (2006). How causal knowledge simplifies decision-making. *Minds and Machines*, 16(3), 365–380. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11023-006-9035-1>
- Gigerenzer, G. (1998). Psychological challenges for normative models. In D. Gabbay & P. Smets (Eds.), *Handbook of defeasible reasoning and uncertainty management systems: Quantified representation of uncertainty and imprecision* (vol. 1, pp. 441–467). Dordrecht: Kluwer. Retrieved from <https://www.mpib-berlin.mpg.de/volltexte/institut/dok/full/gg/ggpcfhdr/ggpcfhdr.html>
- Gigerenzer, G. (2001a). Decision Making: Nonrational Theories. In *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (2da edition, pp. 3304–3309). DOI: <http://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26017-0>
- Gigerenzer, G. (2001b). The adaptive toolbox: Toward a Darwinian rationality? In J. French, A. Kamil, & W. Leger (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 47. Evolutionary Psychology and motivation* (pp. 113–143). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Gigerenzer, G. (2003). The adaptive toolbox and life span development: Common questions? In *Understanding human development: Dialogues with Lifespan Psychology* (pp. 423–435). Dordrecht: Kluwer.
- Gigerenzer, G. (2006). Heuristics. In G. Gigerenzer & C. Engel (Eds.), *Heuristics and the law* (pp. 17–44). Cambridge: MA: MIT press. Retrieved from http://library.mpib-berlin.mpg.de/ft/gg/GG_Heuristics_2006.pdf
- Gigerenzer, G. (2008). *Decisiones instintivas*. Barcelona, España: Ariel.
- Gigerenzer, G. (2015a). On the Supposed Evidence for Libertarian Paternalism. *Review of Philosophy and Psychology*, 6(3), 361–383. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13164-015-0248-1>
- Gigerenzer, G. (2015b). *Risk savvy: How to make good decisions*. New York, Estados Unidos: Penguin.
- Gigerenzer, G., & Brighton, H. (2009). Homo heuristicus: Why biased minds make better inferences. *Topics in cognitive science*, 1(1), 107-143.

- Gigerenzer, G., & Brighton, H. (2012). Homo Heuristicus and the Bias-Variance dilemma. In *Action, perception and the brain: Adaptation and cephalic expression* (pp. 68–91). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gigerenzer, G., Czerlinski, J., & Goldstein, D. (1999). How good are simple heuristics? In *Simple Heuristics that make us smart* (pp. 97–118). New York: Oxford University Press. DOI: [http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0771\(200004/06\)13:2<161::AID-BDM348>3.0.CO;2-P](http://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0771(200004/06)13:2<161::AID-BDM348>3.0.CO;2-P)
- Gigerenzer, G., & Gaissmaier, W. (2011). Heuristic decision making. *Annual Review of Psychology*, 62, 451–482. DOI: <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-120709-145346>
- Gigerenzer, G., & Goldstein, D. (1999). Betting on one good reason: The Take the best heuristic. In *Simple Heuristics That Make Us Smart* (pp. 75–95). New York: Oxford University Press.
- Gigerenzer, G., & Goldstein, D. (2002). Models of ecological rationality: The recognition heuristic. *Psychological Review*, 109(1), 75–90. DOI: <http://doi.org/10.1037//0033-295X.109.1.75>
- Gigerenzer, G., Goldstein, D., Hogarth, R., Kacelnik, A., Kareev, Y., Klein, G., ... Schlag, K. (2001). Group report: Why and when do simple heuristics work? In G. Gigerenzer & R. Selten (Eds.), *Bounded rationality: The adaptive toolbox* (pp. 173–190). Cambridge: The MIT Press.
- Gigerenzer, G., Henrich, J., Albers, W., Boyd, R., McCabe, K., Ockenfels, A., & Young, P. (2001). Group report: What is the role of culture in bounded rationality? In G. Gigerenzer & R. Selten (Eds.), *Bounded rationality: The adaptive toolbox* (pp. 343–359). Cambridge: The MIT Press.
- Gigerenzer, G., Hoffrage, U., & Goldstein, D. (2008). Fast and frugal heuristics are plausible models of cognition: Reply to Dougherty, Franco-Watkins, and Thomas. *Psychological Review*, 115(1), 230–239. DOI: <http://doi.org/10.1037/0033-295X.115.1.230>
- Gigerenzer, G., & Hutchinson, J. (2005). Simple heuristics and rules of thumb: Where psychologists and behavioural biologists might meet. *Behavioural Processes*, 69(2), 97–124. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.beproc.2005.02.019>
- Gigerenzer, G., & Katsikopoulos, K. (2013). Modeling decision heuristics. In *The Oxford Handbook of cognitive engineering* (pp. 490–500). New York: Oxford University Press. DOI: <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199757183.013.0034>

- Gigerenzer, G., & Kruglanski, A. (2011). Intuitive and deliberate judgments are based on common principles. *Psychological Review*, *118*(1), 97–109. DOI: <http://doi.org/10.1037/a0020762>
- Gigerenzer, G., & Kurzenhäuser, S. (2005). Fast and frugal heuristics in medical decision making. In *Science and medicine in dialogue: Thinking through particulars and universals* (pp. 3–15). Westport: Praeger.
- Gigerenzer, G., Marewski, J., & Schooler, L. (2010). Five principles for studying people's use of heuristics. *Acta Psychologica Sinica*, *42*(1), 72–87. DOI: <http://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2010.00072>
- Gigerenzer, G., Pachur, T., Todd, P., Schooler, L., & Goldstein, D. (2011). The recognition heuristic: A review of theory and tests. *Frontiers in Psychology*, 1–14. DOI: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00147>
- Gigerenzer, G., & Todd, P. (1999a). Fast and frugal heuristics: the adaptive toolbox. In *Simple Heuristics That Make Us Smart* (pp. 3–34). New York: Oxford University Press. DOI: <http://doi.org/10.1177/1354067X0171006>
- Gigerenzer, G., & Todd, P. (1999b). What we have learned (so far). In *Simple Heuristics That Make Us Smart* (pp. 356–365). New York: Oxford University Press.
- Gigerenzer, G., & Todd, P. (2000). Précis of Simple heuristics that make us smart. *The Behavioral and Brain Sciences*, *23*(5), 727–741. DOI: <http://doi.org/10.1017/S0140525X00003447>
- Gigerenzer, G., & Todd, P. (2007a). Environments That Make Us Smart. *Current Directions in Psychological Science*, *16*(3), 167–172. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00497.x>
- Gigerenzer, G., & Todd, P. (2007b). Mechanisms of ecological rationality heuristics and environments that make us smart. In *The Oxford handbook of evolutionary psychology* (pp. 197–210). Oxford: Oxford University Press.
- Gigerenzer, G., & Todd, P. (2008). Chapter 105 rationality the fast and frugal way. *Handbook of Experimental Economics Results*, *1*, 976–986. DOI: [http://doi.org/10.1016/S1574-0722\(07\)00105-9](http://doi.org/10.1016/S1574-0722(07)00105-9)
- Gigerenzer, G., & Todd, P. (2008). Chapter 105 rationality the fast and frugal way. *Handbook of Experimental Economics Results*, *1*, 976–986. DOI: [http://doi.org/10.1016/S1574-0722\(07\)00105-9](http://doi.org/10.1016/S1574-0722(07)00105-9) [Tabla]

- Gigerenzer, G., Todd, P., & Rieskamp, J. (2008). Chapter 110 social heuristics. *Handbook of Experimental Economics Results, 1*, 1035–1046. DOI: [http://doi.org/10.1016/S1574-0722\(07\)00110-2](http://doi.org/10.1016/S1574-0722(07)00110-2)
- Goldstein, D., & Gigerenzer, G. (2008). Chapter 106 the recognition heuristic and the less-is more effect. *Handbook of Experimental Economics Results, 1*, 987–992. DOI: [http://doi.org/10.1016/S1574-0722\(07\)00106-0](http://doi.org/10.1016/S1574-0722(07)00106-0)
- Hodgkinson, G., Langan-Fox, J., & Sadler-Smith, E. (2008). Intuition: a fundamental bridging construct in the behavioural sciences. *British Journal of Psychology, 99*(1), 1–27. DOI: <http://doi.org/10.1348/000712607X216666>
- Hogarth, R. (2001). *Educating intuition*. University of Chicago Press.
- Hogarth, R. M. (2003). *Educating intuition: a challenge for the 21st century*. CREI, Centre de Recerca en Economia Internacional. Klein, G. (2003). *The power of intuition*. New York, Estados Unidos: Currency-Doubleday.
- Klein, G. (2015). A naturalistic decision making perspective on studying intuitive decision making. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 4*(3), 164–168. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.jarmac.2015.07.001>
- La Enciclopedia de Ciencias y Tecnologías en Argentina. (2017). Técnica–EXyT-ar. Retrieved from <http://cyt-ar.com.ar/cyt-ar/index.php/Técnica>
- Lerner, J., y Gil, L. M. (2006). *Metodología del aprendizaje*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Lopera, J. D., Ramírez, C. A., Zuluaga, M. U., y Ortiz, J. (2010). *El Método Analítico*. Medellín, Colombia: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH), Universidad de Antioquia.
- Mavor, P., Sadler-Smith, E., & Gray, D. E. (2010a). Teaching and learning intuition: some implications for HRD and coaching practice. *Journal of European Industrial Training, 34*(8/9), 822–838. DOI: <http://doi.org/10.1108/03090591011080995>
- Mavor, P., Sadler-Smith, E., & Gray, D. E. (2010b). Teaching and learning intuition: some implications for HRD and coaching practice. *Journal of European Industrial Training, 34*(8/9), 822–838. DOI: <http://doi.org/10.1108/03090591011080995>

- Miller, C., & Ireland, D. (2005). Intuition in strategic decision making: Friend or foe in the fast-paced 21st century. *Academy of Management Executive*, 19(1), 19–30. DOI: 10.1109/EMR.2005.26745
- Raab, M., & Gigerenzer, G. (2015). The power of simplicity: a fast-and-frugal heuristics approach to performance science. *Frontiers in psychology*, 6, 1672.
- Ramírez, C. A. (2011). Art. 3. El método de eliminación en la lógica y la psicología. En: Apuntes. Texto policopiado por el grupo el Método analítico. Medellín, Colombia.
- Ramírez, C. A., Lopera, J. D., Zuluaga, M. U., y Ortiz, J. (2017). *El método analítico: formalización teórica*. Bogotá, Colombia: San Pablo.
- Rowan, R. (1986). *The intuitive manager*. Boston: Little Brown.
- Sadler-Smith, E., & Shefy, E. (2004). The intuitive executive: Understanding and applying “gut feel” in decision-making. *Academy of Management Executive*, 18(4), 76–91. DOI: <http://doi.org/10.5465/AME.2004.15268692>
- Sadler-Smith, E., & Shefy, E. (2007). Developing intuitive awareness in management education. *Academy of Management Learning and Education*, 6(2), 186–205. DOI: <http://doi.org/10.5465/AMLE.2007.25223458>
- Shefy, E., & Sadler-Smith, E. (2006). Applying holistic principles in management development. *Journal of Management Development*, 25(4), 368–385. DOI: <http://doi.org/10.1108/02621710610655837>
- Simon, H. (1957). *Models of Man, Social and Rational: Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting*. New York, Estados Unidos: John Wiley and Sons, Inc.
- Tversky, A. (1972). Elimination by aspects: a theory of choice. *Psychological Review*, 79(4), 281–299. DOI: <http://doi.org/10.1037/h0032955>
- Volz, K. G., Schooler, L. J., Schubotz, R. I., Raab, M., Gigerenzer, G., & Von Cramon, D. Y. (2006). Why you think Milan is larger than Modena: Neural correlates of the recognition heuristic. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(11), 1924–1936.
- Wegwarth, O., Gaissmaier, W., & Gigerenzer, G. (2009). Smart strategies for doctors and doctors-in-training: heuristics in medicine. *Medical education*, 43(8), 721–728.

ENCUENTROS ENTRE LA PERSPECTIVA DECOLONIAL Y LOS ESTUDIOS DE LA DISCAPACIDAD¹

ENCOUNTERS BETWEEN THE DECOLONIAL PERSPECTIVE AND DISABILITIES STUDIES

Juan Andrés Pino Morán*, María Victoria Tiseyra**

Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Buenos Aires

Recibido: 16 de agosto de 2018–Aceptado: 23 de mayo de 2019–Publicado: 1 de julio de 2019

Forma de citar este artículo en APA:

Pino Morán, J. A., y Tiseyra, M. V. (julio-diciembre, 2019). Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), pp. 497-521. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2893>

Resumen

El objetivo del manuscrito es indagar sobre las posibilidades de articular la temática de la discapacidad y la perspectiva decolonial a través de una aproximación revisionista de los supuestos de la colonialidad/decolonialidad desde los estudios críticos de la discapacidad. De este modo, y por medio de un encuentro teórico de ambas perspectivas, se ofrecen nodos de confluencia a fin de brindar aportes a las discusiones presentes dentro del ámbito académico y el activismo social, visibilizando saberes, prácticas y epistemologías encubiertas por la matriz de poder moderno-colonial.

Palabras clave

Discapacidad; Modernidad; Decolonialidad; Latinoamérica.

¹ El presente manuscrito es parte de los procesos de investigación que realizan los autores sobre los estudios de la discapacidad en Latinoamérica.

* Magíster en Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile. Doctor (c) de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Contacto: juanpino.to@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7027-6808

** Magíster en Estudios de Género, Mujeres y Ciudadanía de la Universidad de Barcelona, Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Contacto: vtisey@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9450-8950

Abstract

The aim of this paper is to inquire into the possibilities of articulating the theme of disability and the decolonial perspective through a revisionist approach to the assumptions of coloniality / decoloniality from critical studies of disability. In this way, and through a theoretical meeting of both perspectives, nodes of confluence are offered in order to provide contributions to the discussions present within the academic field and social activism, making knowledge visible, practices and epistemologies concealed by the matrix of power modern-colonial.

Keywords

Disability; Modernity; Decoloniality; Latinamerica.

INTRODUCCIÓN

*Jamás había visto yo, verdaderamente seres más abyectos ni más miserables . . .
esos desdichados salvajes tienen la talla escasa, el rostro repugnante
y cubierto de pintura blanca, la piel sucia y grasienta, los cabellos enmarañados,
la voz discordante y gestos violentos.
Cuando se ve a tales hombres, apenas puede creerse que sean seres humanos,
habitantes del mismo mundo que nosotros.
A menudo se pregunta uno qué atractivos puede ofrecer la vida a
algunos de los animales inferiores;
¡la misma pregunta podría hacerse, y aún con mayor razón,
respecto a tales salvajes!*

Charles Darwin², 1833

El actual panorama global se caracteriza, entre otras cosas, por marcadas turbulencias sociales; por flujos constantes de cuerpos forzados a migrar y por una exacerbación de la violencia generada por políticas neoliberales y de austeridad (McRuer, 2018). Esta situación se agrava en América Latina y el Caribe, donde los sistemas democráticos de representatividad se ven amenazados, afectando la vida comunitaria y los proyectos denominados en esta región como “buen vivir” (Acosta, 2013; Carpio, 2014; Gudynas, 2011).

Ante este clima de convulsión económico-cultural las sociedades civiles sufren un retroceso de sus derechos fundamentales (Claro, 2011), cuestión acrecentada para las personas con discapacidad³. Tal señalamiento ha sido sistematizado por diversas investigaciones en América Latina que revelan la situación de precariedad del colectivo ante la creciente vulneración por parte de la sociedad y los Estados (Angelino, 2014; Chuaqui, 2015; Gavério, 2015; Pino y Rodríguez, 2017). Este análisis concuerda con el diagnóstico internacional, que señala que la violación de derechos humanos y la invisibilización como sujetos políticos son características constantes a lo largo de la historia del colectivo de personas con discapacidad (Guajardo, Albuquerque y Díaz, 2016; Nussbaum, 2016; Pino y Valderrama, 2015).

Frente a esta problemática, y fruto de diversas movilizaciones sociales en pos de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad, es que desde mediados del siglo XX han emergido diferentes acciones e interpretaciones teóricas, políticas, culturales y éticas aglutinadas bajo los denominados “estudios de la discapacidad”. Si bien dentro de los mismos existen numerosas

² Naturalista Inglés que realizó una expedición por la Patagonia de Chile y Argentina. La cita hace referencia a los “Yaganes”, pueblo originario de la zona austral.

³ Reconociendo que la discusión por la conceptualización de la discapacidad no ha sido saldada, utilizaremos el término “persona con discapacidad” tal como ha sido estipulado por la “Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad” (2006). Asimismo, se contempla la utilización del término “persona en situación de discapacidad”, al ser ambos predominantes dentro de los activismos de este colectivo de personas en los contextos latinoamericanos (particularmente en Chile y Argentina). Ello también está en concordancia con nuestro lugar de enunciación y pertenencia. Sin embargo, reconocemos una incipiente utilización del término: “diversidad funcional” -también cuestionada- que emerge del Foro de Vida Independiente en España, como intento de reemplazar conceptualizaciones peyorativas.

producciones que se destacan por su perspectiva crítica (Arнау, 2017; Allué, 2003; Ferreira, 2008; 2009; 2011; McRuer, 2006; 2014; 2018; Pie, 2012; 2014; Pérez, 2012) aún es un campo que se encuentra en desarrollo.

Por su parte, desde América Latina existen escasas producciones que articulan la perspectiva decolonial con los estudios de la discapacidad en el contexto Latinoamericano⁴ (Díaz, 2012; Imada, 2017; Rojas Campos, 2015). Un acercamiento de ambas perspectivas podría brindar una comprensión más acorde al contexto de América Latina posibilitando, a su vez, alianzas con otros colectivos y luchas.

A la luz de estas consideraciones, se propone realizar una aproximación metodológica revisionista que permita articular reflexiones entrecruzadas entre las dos perspectivas teóricas. Con el fin de posibilitar un entendimiento situado de las vivencias de la discapacidad acorde a las especificidades histórico-sociales de nuestra región. A la vez, se pretende animar futuras líneas de análisis y problematizaciones que destaquen resistencias a lo que Grosfoguel (2017) ha denominado el sistema patriarcal, colonial, racista, moderno y occidentalizado.

En primer lugar se retoman las aportaciones de los estudios de la discapacidad (Barton, 1998, 2008; Fontes, 2016; Sena Martins y Fontes, 2016; Morris, 1996; Nussbaum, 2016), así como las reflexiones realizadas por teóricos de la perspectiva decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Dussel, 1994; Escobar, 1998; Grosfoguel, 2007; Lander, 2000; Mignolo, 2010; Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 1998; 2000a, 2000b) y del feminismo decolonial y comunitario (Espinosa, 2010; Lugones, 2008; Mendoza, 2014; Paredes, 2010; Walsh, 2008).

A continuación, y como forma de desandar la propuesta, se presenta un breve recorrido por las perspectivas mencionadas, para luego esbozar posibles articulaciones entre las mismas.

Una entrada a los estudios de la discapacidad

Debido a las sistemáticas opresiones sociales que afrontan las personas con discapacidad, entre los años 1960 y 1970 se produjeron en el contexto anglosajón una serie de manifestaciones con el fin de articular demandas y derechos de las personas con discapacidad. Ello tuvo diversas repercusiones a nivel mundial (Barton, 1998; 2008; Pie, 2012; 2014) dando lugar al surgimiento en la década de 1980-1990 a la discapacidad como objeto de estudio de las ciencias sociales. Emergen

⁴ A modo de ejemplo, podemos mencionar las situaciones de los y las activistas que luchan por los derechos de las personas con discapacidad en Bolivia, cuestión reflejada en el documental "La Pelea" disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=mWX-G2NJeSI>.

así los denominados *disability studies*. Con una fuerte articulación entre activismo y academia, la discapacidad comienza a ser percibida como un fenómeno social y político contrapuesto a los enfoques médicos tradicionales.

Este cambio de enfoque, Oliver (1998) lo ha denominado “modelo social” como paradigma opuesto al “modelo médico-rehabilitador”. Por tanto, desde el modelo social se plantea la discapacidad como una categoría sociopolítica, asociada a una perspectiva de derechos y justicia (Barton, 1998). Con este cambio, se postula una distinción entre deficiencia y discapacidad (Palacios y Romañach, 2006). La deficiencia hace alusión a las condiciones biofísicas y la discapacidad refiere a la exclusión generada por una organización social que no tiene en cuenta a esas personas (Barnes, 1998; Union of the Physically Impaired [UPIAS], 1976). De esta última denominación, se desprende que son las relaciones sociales las que edifican las bases de la construcción social de la discapacidad como opresión cultural (Abberley, 2008).

En síntesis, podemos mencionar la existencia de dos “modelos clásicos” desde los cuales abordar la discapacidad: modelo médico y modelo social a los cuales Palacios (2008) agrega un tercero: el “modelo de prescindencia”. Este modelo se originaría en la Antigüedad y Edad Media en Occidente, en el que las personas con discapacidad se consideraban innecesarias para la sociedad. Este modelo se caracteriza por dos presupuestos esenciales: la justificación religiosa de la discapacidad y la consideración de que estas personas no tienen nada que aportar a la comunidad (Palacios, 2008). Es importante señalar que estos tres modelos descritos, no deben ser comprendidos de manera lineal o superados en América Latina, ya que se presentan de manera solapada hasta la actualidad.

Estudios críticos de la discapacidad

Si bien el modelo social predomina en los estudios de la discapacidad y en el marco de los acuerdos, leyes y convenciones internacionales, ha recibido distintas críticas particularmente en relación a producir un olvido del cuerpo en sus análisis (Hughes y Paterson, 2008; Morris, 1996; Shakespeare y Watson, 2002). En línea con dichos reclamos, se han incorporado otras perspectivas como la feminista, dando así lugar a la corriente de los *Feminist Disability Studies*. Conformada por un conjunto de teorizaciones que añaden un análisis de género a los estudios de la discapacidad, propiciando vastos desarrollos desde el mundo anglosajón (Garland-Thomson, 2002; 2005; Hall, 2015; Hillyer, 1993; Morris, 1991; Wendell, 1996; 2001), y en menor medida desde el ámbito español y latinoamericano (Angelino, 2009; 2014; Arnau, 2014; Diniz, 2003; Gómez, 2017).

No obstante, hacia fines de los años 1990 y 2000 el modelo social al expandirse a otras áreas de las ciencias humanas -estudios culturales, literarios, entre otros- pasa por una nueva revisión afianzando la perspectiva feminista y los *Critical Disability Studies*. Ello supone entender la discapacidad como una categoría de análisis cultural enlazada a otras temáticas como raza, género, sexualidad, el erotismo, entre otras (McRuer, 2006; Shakespeare, 1998).

A la luz de este proceso, y tomando como referencia a los estudios de género feministas junto con los posicionamientos críticos de la teoría *queer* respecto a la sexualidad y la corporalidad, emerge la teoría *crip*⁵ (McRuer, 2006; 2014; 2018) consolidando la perspectiva de la discapacidad como categoría sociocultural de la diferencia. Desde esta perspectiva, se plantea que tanto la compulsión heterosexual como la capacidad obligatoria, son imposibles de alcanzar, y funcionan como un mecanismo regulatorio de los cuerpos, complementándose uno con el otro. Con esto se desplaza el foco de atención de la “discapacidad” a la “capacidad” como norma obligatoria e inocua que rige los cuerpos (McRuer, 2006). Al igual que en el caso de lo *queer* toma un insulto -lo *crip*- y lo resignifica de manera no peyorativa en tanto orgullo y reivindicación. De este modo, ofrece una reconceptualización de las vivencias y experiencias de las personas en situación de discapacidad. Así, desde un pronunciamiento político, esta perspectiva busca socavar y desestabilizar las concepciones dualistas impuestas en los discursos de la discapacidad y la heterosexualidad hegemónica.

En el último tiempo y fruto del activismo LGBTIQ+, transfeminista y de la teoría *queer*, emergieron alianzas de estos movimientos con el activismo crítico de la discapacidad. Como muestra de ello, han surgido propuestas que aúnan las perspectivas feministas, *queer* y *crip* con la finalidad de radicalizar el potencial subversivo del activismo de la discapacidad y expandir las fronteras de los binarismos de la sexualidad hegemónica (García-Santesmases, 2017; García-Santesmases, Vergés-Bosch & Almeda-Samaranch, 2017; Guzmán y Platero, 2012; Kafer, 2013; Nabors, 2014; Platero-Méndez y Rosón-Villena, 2012; Sandahl, 2003).

En esta misma línea, caben mencionar las disputas por el derecho a la sexualidad y la asistencia sexual presentes en las discusiones de los y las activistas del contexto español, plasmadas en el documental *Yes, We Fuck*⁶ (2016) y la película *Vivir y Otras Ficciones* (2017), así como también, en desarrollos teórico-académicos (Arnau, 2017; Centeno, 2016; García-Santesmases, 2017).

A modo de síntesis de este recorrido podemos destacar que, tanto desde España como de diversos países de América Latina, se están generando importantes desarrollos donde las problemáticas de las personas con discapacidad son abordadas desde una óptica social y cultural. Una de las principales disciplinas que apoyó la conformación de este campo de estudios ha sido la

⁵ Una traducción aproximada al castellano de dicho término es: “tullido” o “rengo”, “disca”.

⁶ Para mayor información ver: <http://www.yeswefuck.org/>.

sociología. Si bien dentro del ámbito español⁷ (Ferreira, 2008; 2009; 2011; Verdugo, 2013; Díaz Velásquez, 2009) y del latinoamericano⁸ (Almeida et al., 2010; Angelino, 2009; Diniz, 2003; Ferrante, 2010; Mello y Nuernberg, 2013; Pantano, 2008; Venturiello, 2016), se han generado trabajos que abordan la temática, aún persisten las dificultades de constituir una rama de la discapacidad en el ámbito de las ciencias sociales, en comparación con otras latitudes.

Hacia una aproximación decolonial

La perspectiva decolonial surge a fines de los años 90 al ser recuperadas las investigaciones realizadas en años anteriores por el sociólogo peruano Aníbal Quijano, las cuales supusieron un cambio epistemológico. A partir de las mismas, se produjeron estudios y reflexiones teóricas en torno a problemáticas sociales que, hasta el momento, eran consideradas como asuntos saldados dentro de las ciencias sociales del contexto latinoamericano (Bidaseca, Carvajal, Mines-Cuenya y Nuñez-Lodwick, 2012; Grupo de estudio sobre Colonialidad, (GESCO), 2012).

Así, centrados en revisar tanto la forma en que la modernidad fue constituida, como las transformaciones que la misma ha suscitado en América Latina, toman como categoría central la colonialidad entendida como la contracara de la modernidad (GESCO, 2012; Mignolo, 2010). A partir de ello, se propone una perspectiva decolonial, lo cual supone producir un desprendimiento epistemológico de la modernidad occidental (Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2010).

Los estudios decoloniales enfatizan la forma en que el poder se estructura mediante el colonialismo y posteriormente por la colonialidad del poder (Quijano, 1998; 2000a), el saber (Lander, 2010) y el ser (Maldonado-Torres, 2007). Se construye a partir de entonces, la narrativa de la modernidad, que oculta en su epicentro la colonialidad que hizo posible la instauración del capitalismo; “la cara oculta y más oscura de la modernidad” (Mignolo, 2010, p. 42).

Como consecuencia de este proceso y ordenamiento, lo eurocéntrico/occidental se erige como forma “autorizada” desde la cual construir conocimiento y alteridades en la modernidad (Escobar, 1998; Mignolo, 2010; Quijano, 1998). Asimismo, esta narrativa supone en su epicentro un sujeto de enunciación que reúne características coincidentes con ser: hombre, blanco, europeo, capitalista, militar, cristiano, patriarcal, heterosexual, cuyo rostro es invisibilizado (Grosfoguel, 2007), y niega, por tanto, las posibilidades de otras voces y narrativas de la historia.

⁷ Gran parte de estos esfuerzos por plasmar una perspectiva sociológica en torno a esta temática desde el contexto español se encuentran aglutinados en la revista *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento*. Para mayor información ver: <http://www.intersticios.es/>

⁸ Como parte de este desarrollo pueden considerarse los grupos de trabajo y redes como: Red Iberoamericana De Estudios Sociales Sobre Discapacidad (RIESDIS) <https://www.um.es/discatiff/RIESDIS.htm>; Red por los derechos de las personas con Discapacidad (REDI) <http://www.redi.org.ar/index.php>. Red iberoamericana de expertos de la convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) <http://redcdpd.net/>. Grupo de Estudios Críticos de la Discapacidad (CLACSO) https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=606&s=5&idioma.

Dentro de la perspectiva decolonial se han propiciado diversas discusiones, entre ellas, las que cuestionan la poca o nula atención prestada al género por parte de algunos teóricos decoloniales. Así, desde el feminismo decolonial se critica a Quijano por presentar sus planteamientos desde un determinismo biológico presente en la concepción de género y de presentar a la raza como una noción que invisibiliza al género como categoría histórica (Lugones, 2008).

Siguiendo esta perspectiva crítica, notamos una ausencia dentro de los postulados decoloniales en teorizar y reconocer como parte constitutiva de la narrativa de la modernidad al capacitismo, eje fundacional de la clasificación y jerarquización de la población en América Latina. Al retomar el término capacitismo (*ableism*) -proveniente de los estudios críticos de la discapacidad- que “denota, en general, una actitud o discurso que devalúa la discapacidad (*disability*), frente a la valoración positiva de la integridad corporal (*able-bodiedness*), la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad” (Toboso, 2017, p. 72), develamos una cara del colonialismo y la colonialidad.

Considerando que a pesar de que el colonialismo ha cesado en muchas partes del globo, “la colonialidad del poder” continúa definiendo relaciones entre occidente y el resto del mundo (Mendoza, 2014). Por tanto, un entendimiento de dicho proceso integrado a los estudios de la discapacidad, permitiría arrojar una mayor comprensión sobre la situación de las personas con discapacidad del contexto latinoamericano. Se puede decir entonces que la narrativa de la modernidad desde una perspectiva de los estudios críticos de la discapacidad, podría contribuir a decolonizar nuestras miradas y percepciones sobre las personas con discapacidad.

A la luz de este recorrido, enfatizamos la trayectoria y firmeza que han adquirido en los últimos tiempos los estudios de la discapacidad, en particular, los desarrollados en el mundo europeo anglosajón y norteamericano. En este contexto, se encuadra un fructífero caudal de producciones teóricas que añaden esfuerzos con las demandas sostenidas por los movimientos sociales de personas en situación de discapacidad en diferentes rincones del mundo.

Sin embargo, tal como hemos señalado desde Latinoamérica, si bien este es un campo en expansión, se encuentran escasos desarrollos que aboguen por un entendimiento de la temática desde una perspectiva decolonial y crítica. Dicho esfuerzo de vinculación, permitiría enfatizar, por un lado, las vivencia y experiencias de las personas con discapacidad acorde con las particularidades histórico-sociales del contexto latinoamericano. Y, a su vez, habilitaría reflexiones en torno a nuevas epistemes, formas de entendimiento, y resistencias locales que están emergiendo en nuestra región.

Sin desestimar ni rechazar las perspectivas hegemónicas, pretendemos brindar un aporte en pos de considerar las vicisitudes propias del tejido social del “Sur” que contemple los procesos de colonización, cuyos efectos aún perviven y que pueden explicar, en parte, la posición de las personas con discapacidad en el contexto latinoamericano.

La modernidad colonial capacitista

Desentrañar la forma en que la modernidad ha sido construida desde el eje anglo-euro-americano es un tema central de los estudios decoloniales. Ello, nos ofrece herramientas sustantivas para agujerear los fundamentos ideológicos por los cuales se conducen los efectos simbólicos y materiales que sujetan a las personas etiquetadas con “discapacidad”. Ahondando en este complejo entramado, recuperamos la idea de Modernidad de Lander (2000) quien plantea una captura sobre cuatro dimensiones básicas:

La visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber (Lander, 2000, p. 22).

Desde la perspectiva decolonial se plantea que el mito fundacional de la Modernidad se gesta desde el siglo XV al XVIII donde Europa se interroga sobre la idea del “progreso”. Ante ello, propone un desarrollo histórico lineal que parte de un “primitivismo” hasta alcanzar un estado “civilizado”, es decir, Europa (Quijano, 2000a). Se forja así la idea de Europa como “centro” de la historia y emerge “lo moderno” como un destino figurado a través del cual explicar y someter cartesiana y dualistamente al “nuevo mundo”.

En síntesis, y siguiendo lo planteado por Dussel (1994) la narrativa o mito de la Modernidad, señala el “sentido emancipador de la razón moderna” (Dussel, 1994, p. 72) frente a civilizaciones consideradas con economías o subjetividades “menos desarrolladas”. Lo que se señala entonces, es que bajo dicho argumento “salvacionista” y “emancipador”, se encubren formas de violencia y dominación que se ejercen sobre las culturas consideradas como “otras”: deficientes, desviadas, incapaces, bárbaras o primitivas.

En este punto, encontramos un ejemplo de cómo se utilizó el capacitismo a fin de diferenciar y contraponer dos mundos: el viejo v/s el nuevo; atraso v/s modernidad. De esta manera y desde una concepción evolutiva, se plantean diferentes capacidades y dominios entendidos como “normales” asignados por ubicación geográfica, temporal, racial, económica y cultural que

encontraba en Europa el único referente de humanidad. Así, racionalidad, ilustración y progreso determinaban un territorio (Quijano, 2000b) y un sujeto “capaz” para llevar adelante el proyecto realizador.

Realizar este ejercicio de revisión de la narrativa de la modernidad desde los “lentes” decoloniales y desde una perspectiva crítica de los estudios de la discapacidad, nos permite postular como hipótesis la existencia de un proceso oculto de la constitución de la modernidad que, para fines de este desarrollo, denominaremos como “modernidad colonial capacitista”.

Por tanto, retomando conceptualizaciones de los estudios críticos de la discapacidad, entendemos que en la perversidad de la trama narrativa moderno-colonial la capacidad, junto con la raza y el género, han tenido un papel trascendental en la jerarquización e invisibilización de una gran parte de la población mundial. Estas premisas de la modernidad, son el resultado de una forma particular de conocer, pensar, sentir y ser que anula otras posibilidades.

Finalmente, dentro de los itinerarios de lo que hemos denominado una modernidad capacitista, encontramos tres grandes efectos solapados en la configuración hegemónica que jerarquiza nuestros cuerpos: el eurocentrismo, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser.

Eurocentrismo

La narración que Europa forjó sobre los procesos de colonización fue posible también gracias a un andamiaje y entramado paralelo: el eurocentrismo. Este término refiere a una perspectiva particular de conocimiento; a una episteme que plantea una forma de producir conocimiento funcional al patrón de poder moderno-colonial. Tal como plantea Quijano (2000b) este conocimiento:

No se refiere a todos los modos de conocer de todos los europeos y en todas las épocas, sino a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo (Quijano, 2000b, p. 219).

En resumidas cuentas, el eurocentrismo se esgrime como una inteligibilidad epistemológica desde donde estructurar toda “colonialidad del saber” (Lander, 2000). Esto se ejemplifica cuando se menciona que “existe una extraordinaria continuidad entre las diferentes formas en las cuales los saberes eurocéntricos han legitimado la misión civilizadora/normalizadora a partir de las deficiencias y desviaciones respecto al patrón normal de lo civilizado de otras sociedades” (Lander, 2000, p. 25).

En este punto percibimos los indicios de la “modernidad capacitista” que, por medio de un proceso de jerarquización de saberes establece pares antinómicos de epistemes entendidas como “legítimas” y “superiores”, contrapuestas a otras “ilegítimas” o “inferiores”. De este modo, se encubre la historia y el sujeto de enunciación y se diseñan los criterios de valores normativos de la modernidad a partir de los cuales se inscriben cuerpos y culturas dominantes/dominadas; primarias y secundarias (Quijano, 2000b). De esta manera se puede explicar el mundo y la realidad bajo una episteme “capacitada” vs un saber “discapacitado” que se encuentra en las periferias de Europa.

Esta narrativa supone, a su vez en su epicentro, un sujeto de enunciación privilegiado configurando al mismo tiempo, una “colonialidad del ser” (Maldonado-Torres, 2007). Como plantea Grosfoguel (2007) se erige un “sentido epistémico del sujeto de enunciación sin rostro ni localización espacio-temporal, el de la ego-política del conocimiento” (Grosfoguel, 2007, p. 65), que aún pervive como parte de la narrativa de la colonialidad.

Ante ello, creemos necesario continuar indagando en saberes y experiencias de resistencias “otras”, que, como efecto de la modernidad capacitista, han sido desplazadas e invisibilizadas, a la par que contrapuestas a saberes erigidos como “verdades” superiores e incontrastables. Así, proponemos un posible camino y recorrido con el fin de desarticular estos mecanismos que tienen implicancias simbólicas y materiales sobre las personas con discapacidad.

Colonialidad del saber

Este conjunto de saberes que inferioriza conocimientos y subjetividades del “Sur Global” puede entenderse con mayor profundidad siguiendo a Grosfoguel (2007) para quien existe un racismo-sexismo epistemológico. A este planteamiento agregamos la categoría de capacitismo epistemológico, lo cual permite entender cómo la pervivencia de la colonialidad del saber bajo preceptos capacitistas, repercute negativamente en los saberes de las personas con discapacidad, cuyos conocimientos son entendidos como insignificantes, desechables y con menos valor. Desde estas perspectivas “minusvalidantes” de saberes y experiencias, se desprenden concepciones de tinte paternalista cuyo fin es rehabilitar/normalizar a las personas con discapacidad, al concebirlas como cargas sociales.

La colonialidad del saber se entrecruza con los mecanismos de subjetivación desde los cuales se enaltece una determinada corporalidad geográfica: la del “Norte global”. Por tanto, hay una estrecha vinculación geopolítica con el cuerpo que Mignolo (2010) describe al referir que la corpo-política “es más apropiada para hacer visible el color, el género y la sexualidad del cuerpo

pensante', visibilizando así la corpo-política blanca, masculina y heterosexual que reposa, invisible, detrás de las políticas hegemónicas del conocimiento en la modernidad imperial europea" (Mignolo 2010, pp. 37-41).

Insistimos pues, en destacar la necesidad de reflexionar sobre conocimientos que han sido desplazados por la mirada androcéntrica y capacitista como efecto de los procesos coloniales. Adoptar dicha comprensión permite visibilizar los complejos entramados que restringen a ciertos cuerpos y establecen epistemes; formas "apropiadas" de conocer por medio de un tipo particular de cuerpo, relegando posibilidades de conocimientos "otros". Con esto queremos ejemplificar las dificultades de las personas con discapacidad en constituirse como investigadores, como académicos, como sujetos de conocimiento. Con esto, vemos la ciencia moderna como capacitista, que no valora la diversidad de fuentes de conocimientos, que se perpetúa a través de los mandatos de cuerpos y sentidos jerarquizados.

Ancladas en la supremacía "ojo-vista-mirada", la colonialidad capacitista impide una exploración y un "hacer" investigador que abarque el resto de los sentidos como formas legítimas de conocer/saber. De ahí que un ejercicio que busque un desprendimiento de la "colonialidad del ver" (Barriandos, 2011) significará contemplar la audición, el gusto, la propiocepción como sentidos que hay que recuperar y posicionar. En esta línea, Díaz (2012) plantea una crítica a la mirada como:

Valor central de la visión, del ver y del mirar en la modernidad, es decir, en la constitución de los cuerpos (que miran-son mirados). Se podría decir que el cuerpo toma vida en la medida que es mirado. La mirada hegemónica, cómo lo veremos, es uno de los principios de la alteridad, si no el más importante (Díaz, 2012, p. 28).

Toda esta comprensión nos ayuda a problematizar el complejo entramado de poder, donde a ciertos cuerpos le son vedadas formas de saber y conocer, ya que no están basados en el sujeto de enunciación privilegiado moderno colonial, es decir, ese sujeto masculino, heterosexual, blanco, euro-americano, ahora "capacitado". De ahí que el proyecto de la modernidad/colonialidad tiene un amplio abanico de epistemologías de la ignorancia (Tuana, 2006) que superar. Un desprendimiento de la misma implicará entonces una revisión decolonial que adopte, entre otras cosas, una perspectiva crítica de la discapacidad.

Colonialidad del ser

Como hemos destacado, la colonialidad del ser tiene implicancias sobre las subjetividades. Así lo plantean distintos trabajos (Amodio, 1993; Dussel, 1994) donde el proceso de colonización, más que un proceso de descubrimiento de "Otro", consistió en un "en-cubrimiento de lo no-europeo"

(Dussel, 1994, p. 8). Desde sus inicios, las “empresas” coloniales estuvieron basadas en un sujeto específico, el asiático. Por ende, las construcciones de ese “Otro” inesperado, se hicieron en función de esa “Otridad” imaginada. De este modo Amodio (1993) señala:

Cuando el Otro imaginado es puesto en confrontación con el Otro encontrado (los datos empíricos), la imagen mítica se resiste a su adecuación con la realidad, hasta que las características del Otro consiguen disolverla o, lo que es más frecuente, hasta que no se produzca una nueva imagen mítica que, salvando algunos elementos de la anterior, se nutra de otras imágenes más flexibles a la confrontación de la realidad (...) El caso de los indígenas americanos como Otro del Occidente parece ser de este segundo tipo (Amodio, 1993, p. 23).

Por tanto, este mecanismo de prestar un imaginario del “ser-asiático” (Dussel, 1994) a ese “Otro”, fue el modo en el que “el ‘indio’, no fue descubierto como Otro, sino como “lo Mismo” ya conocido (el asiático) y sólo re-conocido (negado entonces como Otro): “en-cubierto” (Dussel, 1994, p. 31).

En este proceso de ese “inferior inventado” es donde encontramos otra forma de capacitismo. Así, basados en presuposiciones ontológicas -es decir, que hay seres humanos inferiores- y epistemológicas donde “los seres humanos inferiores son deficientes”, se concluyó que “los indios eran infantiles y necesitaban la orientación y protección de los españoles” (Mignolo, 2010, p. 46).

Prueba de ello, se encuentra en las crónicas sobre las comunidades indígenas de América, donde se les describe como personas “incapaces”, “inmaduras”, “disminuidos intelectualmente” y, por ende, justificando y limitando su capacidad jurídica (Falconí-Trávez, 2012). Así, al describirlas bajo el estatuto de lo “incapaz”, de lo “no-humano” y lo “monstruoso”, necesariamente debieron mezclarse para, de esta forma, ascender al peldaño de lo normal, considerado como “humano”.

Encontramos pues, en estos mecanismos vínculos con los estudios de la discapacidad, desde donde se señalan y denuncian similares descripciones que recaen sobre las personas con discapacidad⁹ en la actualidad. Consecuentemente, se produce una infantilización y se concluye que necesitan tutelaje negándoles su condición jurídica-ciudadana.

Vemos una imbricación de estos mecanismos de subalternización en estos procesos de larga data, cuyos efectos se continúan reproduciendo. Con el fin de ahondar más en estas vinculaciones que aquí proponemos en forma de esbozos, retomamos a autores decoloniales que permiten pensar que la “colonialidad del ser” es una negación ontológica; una forma de descalificación que interpreta la ausencia de capacidades cognitivas de los sujetos racializados y colonizados. Con este fin, retomamos a Maldonado-Torres (2007), quien siguiendo a Fanon (2009), identifica los

⁹ Cabe aclarar que este proceso no se realiza del mismo modo, ni para todos los tipos de discapacidad. Por tanto y sin ánimo de realizar una homogeneización del colectivo, referimos con ello a un mecanismo para hacer una descripción general de un tipo de capacitismo, o situación capacitista.

oscuros espacios que trajo el pensamiento de Descartes y su propuesta del “pienso luego existo” (*cogito ergo sum*). Por tanto, en la Modernidad, no pensar es sinónimo de “no ser”, es decir, la ausencia de la racionalidad se interpreta como ausencia del ser.

Asimismo, encontramos en Maldonado-Torres (2007) una concepción de la colonialidad del ser que elabora a partir de retomar a Heidegger. Ello le permite describir el *damné*, que no es un “ser ahí” (en referencia al *Dasein* de Heidegger), sino “un no-ser”. Es decir, es “el sujeto que emerge en el mundo, marcado por la colonialidad del ser” (Maldonado-Torres, 2007, p. 151).

Es en este lugar de invisibilidad; de imposibilidad, donde encontramos un vínculo con la condición existencial de las personas con discapacidad, ya que al igual que los colonizados existen en la modalidad de “no-estar-ahí”; lo que apunta a la cercanía de la muerte.

Desde nuestra perspectiva, esto puede vincularse con las personas que han sido connotadas como sin “capacidades”. El *damné*, no sólo está condenado a no ser libre, sino a morir antes de tiempo. Por lo tanto, la invisibilidad, la deshumanización y el capacitismo caracterizan la colonialidad del ser. Si pensamos, por ejemplo, en distintas representaciones culturales, la discapacidad siempre es entendida como ese lugar indeseable, indeseado de habitar, de poseer. Ante esta visión trágica de la discapacidad, la “solución” parece estar ligada a la muerte, o en el mejor de los casos, a la rehabilitación. Entonces, el *damné* está, al igual que las personas con discapacidad, ubicado del lado de la muerte; en la zona del “no-ser”.

Abogar por un entendimiento conjunto entre la perspectiva decolonial y la teoría crítica de la discapacidad, permitiría partir de un cuestionamiento al paradigma de sujeto moderno-racional capacitado, que ubica en una posición inferior a las personas con discapacidad. Este entendimiento resulta trascendente ya que desde la “colonialidad del ser” se establece quién posee subjetividad humana y quién no. Estos últimos, son aquellos ubicados en la “zona del no ser” descrita por Fanon (2009) con los cuales hay una diferencia ontológica colonial. Allí residen las personas con discapacidad como habitantes de ese espacio geopolítico que les ubica en lo “no-humano”; en un lugar posible para todo tipo de vulneración de derechos y donde la lógica que opera, no es solo la biopolítica (Foucault, 2009), sino mas bien una tanatopolítica (Cayuela, 2008).

Son precisamente los cuerpos de las personas con discapacidad -antaoño entendidos como lo “monstruoso”, lo “anormal”, lo “bárbaro”- los depositarios de la reactualización de esos viejos discursos bajo nuevos ropajes que imposibilitan alcanzar el estatuto de lo humano a fin de que sean reconocidos como sujetos políticos de pleno derecho y con sus propias prácticas de emancipación.

Por tanto, bajo esta perspectiva de análisis, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser, impiden un diálogo y articulación con las necesidades materiales, simbólicas, sociales y culturales de luchas de las personas con discapacidad en el contexto latinoamericano. Una posibilidad que podría suponer una transformación, sería un desprendimiento de ese marco interpretativo histórico y avanzar hacia comprensiones decoloniales de la discapacidad.

CONSIDERACIONES FINALES: UNA PROPUESTA DE DESPRENDIMIENTO

Con este breve recorrido, hemos querido delinear e iniciar posibles caminos a fin de articular la teoría decolonial con los postulados de las perspectivas críticas de la discapacidad. Como ha sido mencionado, las dificultades y desafíos que ello supone se entretajan con una trama histórico-social que hunde sus raíces en los procesos de colonización.

A fin de desandar este andamiaje, hemos propuesto un esbozo de un análisis revisionista sobre algunas de las principales conceptualizaciones de la teoría decolonial desde la perspectiva crítica de los estudios de la discapacidad. De esta forma, intentamos propiciar un desprendimiento que permita de(s)colonizar las narrativas y los procesos constitutivos de la modernidad y la discapacidad. Este entendimiento nos ha permitido reflexionar sobre cómo las percepciones, emociones y formas de habitar un cuerpo con “discapacidad” en el “Sur global” son un efecto de arrastre de mecanismos de opresión y diferenciación surgidos de los procesos de colonización, invisibilizados por la matriz de dominación moderno-colonial.

Hemos destacado que, en función de los mismos, se han configurado determinadas subjetividades y formas de habitar el “Sur”, que impactan negativamente en las personas con discapacidad al quedar sujetas a los mecanismos internos de colonialidad del saber y del ser en Latinoamérica. La pervivencia de los mismos ha generado e imposibilitado tanto un entendimiento de las experiencias, saberes y vivencias de este colectivo, como una episteme válida de conocimiento y emancipación.

Con todo, creemos necesario seguir indagando en estas líneas de reflexión a fin de generar una articulación de saberes; epistemes y estructuras históricas que a lo largo del tiempo han perpetuado la situación de desventaja social en la cual se encuentra este colectivo de personas. Consecuentemente, hemos planteado como hipótesis que el capacitismo, junto con la raza, el género y la clase, tuvo un papel trascendental en la narrativa de la modernidad.

A modo de propuesta final y haciendo un paralelismo entre la historia de Latinoamérica y los estadios del desarrollo histórico del entendimiento de la discapacidad, encontramos puntos en común entre ambos. Así, sistematizados bajo los modelos de abordaje de la discapacidad formulados desde los estudios de la discapacidad, podemos identificar un nodo común entre el modelo de prescindencia (Palacios, 2008) y las prácticas de exterminio de gran parte de la población en los primeros momentos de la conquista.

En segundo término, el modelo “rehabilitador” con la finalidad educativa y de tutelaje que supusieron las acciones emprendidas a fin de “civilizar” a aquellos entendidos como “bárbaros”. Parte de esa retórica se encuentra en la teoría de la “dependencia” y que hoy en día se perpetúa bajo las políticas económicas y políticas que entienden unos países como “desarrollados” y otros “subdesarrollados” que deben ser en este caso, también tutelados.

Finalmente, un nuevo cuestionamiento al “modelo social” (Oliver, 1998) devendría de la perspectiva decolonial al problematizar y señalar las vinculaciones que las sociedades moderno-occidentales tienen con los procesos de colonizaciones, develando así las raíces profundas de las estructuras “discapacitantes” de la sociedad.

Habiendo realizado esta aproximación preliminar, resta insistir, pues, que no se trata de enaltecer ningún purismo, ni esencialismo; así como tampoco, reducir las experiencias y las luchas de la discapacidad a una única vivencia o agencia posible. Por el contrario, invitamos a transitar un camino, que, desde un enfoque interseccional, abogue hacia un cuestionamiento profundo de la compleja trama de relaciones de poder que operan tanto a nivel geopolítico como a nivel individual-corporal-subjetivo.

Con todo, invitamos a destacar los actos de resistencia que tienen lugar en el “Sur” desde un lugar de reconocimiento y escucha atenta de saberes y praxis. Pero también, que abogue por entablar diálogos “Sur-Sur” a fin de establecer posibles alianzas y coaliciones con el objetivo de proponer un camino liberador.

AGRADECIMIENTOS

A la Comisión Nacional Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT), folio n°: 5489-2016. Al grupo LIS: “Estudios sociales y de género sobre la corporalidad, la subjetividad y el sufrimiento evitable” del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona y al Máster en Estudios de Género, Mujeres y Ciudadanía de la Universidad de Barcelona.

CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS

- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-50). Madrid, España: Morata.
- Acosta, A. (2013). *El buen vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona, España: Icaria.
- Almeida, M., Angelino, M., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A., y Zuttió, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 27–44. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130027A>
- Amodio, E. (1993). *Formas de la alteridad: construcción y difusión de la imagen del indio americano en Europa durante el primer siglo de la conquista de América*. Ecuador: Abya Yala.
- Angelino, M. (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En A. Rosato, y M. Angelino, (Comp.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 133-154). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Angelino, M. (2014). *Mujeres intensamente habitadas: Ética del cuidado y discapacidad*. Paraná, Argentina: La Hendidja.
- Allué, M. (2003). *DisCapacitados: La reivindicación de la igualdad en la diferencia*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Arnau, S. (2014). La asistencia sexual a debate. *DILEMATA*, 15, 7-14. Recuperado de <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/285/306>

- Arnau, S. (2017). El modelo de asistencia sexual como derecho humano al auto-erotismo y el acceso al propio cuerpo: un nuevo desafío para la plena implementación de la filosofía de vida independiente. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 11(1), 19-37. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/16468/11202>
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 59–73). Madrid, España: Morata.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España: Morata.
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 19-33). Madrid, España: Morata
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid, España: Morata.
- Barriandos, J. (2011). La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Revista Nómadas*, (35), 13-29. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502011000200002&script=sci_arttext
- Bidaseca, K., Carvajal, F., Mines Cuenya, A., y Núñez Lodwick, L. (2012). La articulación entre raza, género y clase a partir de Aníbal Quijano. Diálogos interdisciplinarios y lecturas desde el feminismo. *Papeles de Trabajo: Instituto de Altos Estudios Sociales*, 10(18), 195–218. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5875347>
- Carpio, P. (2014). El buen vivir, entre la modernización capitalista y el posdesarrollo. *Revista papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 128, 89-106. Recuperado de <http://biblioteca.hegoa.ehu.eus/registros/19984>
- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre.
- Cayuela, S. (2008). ¿Biopolítica o Tanatopolítica? Una defensa de la discontinuidad histórica. *Revista de Filosofía*, 43, 33-49. Recuperado de <http://revistas.um.es/daimon/article/view/96021>
- Centeno, A. (2016). Asistencia sexual y prostitución inclusiva, herramientas para el empoderamiento. *Hysteria! Revista de Cultura y Sexualidad*. Recuperado de <https://hysteria.mx/asistencia-sexual-y-prostitucion-inclusiva-herramientas-para-el-empoderamiento/>
- Chuaqui, J. (2015). *Sociología de la salud: Chile 2008-2015*. Santiago de Chile, Chile: Ril.

- Claro, R. (2011). *El desarrollo: entre el simple crecimiento y el buen vivir*. Santiago de Chile, Chile: Lom.
- Díaz Velásquez, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intersticios: revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(3), 85-89. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/4557>
- Díaz, R. (2012). Discapacidad y mirada colonial: reflexiones desde perspectivas feministas y decoloniales. En Almeida, M., y Angelino, M. (Comp.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 27-61). Paraná, Argentina: Universidad entre Ríos, Facultad de Trabajo Social.
- Diniz, D. (2003). Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, 28, 1–10. Recuperado de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas, Venezuela: Norma.
- Espinosa, Y. (2010). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: En La Frontera.
- Falconí-Trávez, D. (2012). *Las entrañas del sujeto jurídico. Un diálogo entre la literatura y el derecho*. Barcelona, España: Ediuoc.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, España: Akal.
- Ferrante, C. (2010). Rengueando el estigma: modos de ser, pensar y sentir(se) discapacitado construidos desde la práctica deportiva adaptada. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 9(27), 980–1009. Recuperado de https://www.academia.edu/34655895/Rengueando_el_estigma_Modos_de_ser_pensar_y_sentir_se_discapacitado_construidos_desde_la_pr%C3%A1ctica_deportiva_adaptada
- Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17(1). Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/27586>

- Ferreira, M. (2010). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, 141-174. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/35274/>
- Ferreira, M. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva “política del cuerpo”? *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6, 6-19. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/116/87>
- Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel Dos Santos.
- Foucault, M. (2009). *Defender la Sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- García-Santesmases, A. (2017). Sexual Dissidence and Crip Empowerment in Yes, We Fuck!. *Documentary and Disability*, 159–173. DOI:10.1057/978-1-137-59894-3_11
- García-Santesmases, A., Vergés-Bosch, N., & Almeda-Samaranch, E. (2017). 'From alliance to trust': constructing Crip-Queer intimacies. *Journal of Gender Studies*, 26(3), 269–281. DOI: 10.1080/09589236.2016.1273100
- Garland-Thomson, R. (2002). The Politics of Staring: Visual Rhetorics of Disability in Popular Photography. En S. L. Snyder, B. J. Brueggemann & R. Garland-Thomson. *Disability Studies: Enabling the Humanities* (pp. 56–75). New York: Modern Language Association of America.
- Garland-Thomson, R. (2005). Feminist Disability Studies. *Journal of Women in Culture and Society*, 30(2), 1557-1587. DOI: <https://doi.org/10.1086/423352>
- Gavério, M. (2015). Que Corpo Deficiente é Esse: Notas Sobre Corpo e Deficiência nos Disability Studies. (Trabalho de Conclusão de curso inédito). Universidade Federal de São Carlos, San Pablo. Recuperado de https://www.academia.edu/20702320/_Que_Corpo_Deficiente_%C3%A9_Esse_Notas_Sobre_Corpo_e_Defici%C3%Aancia_nos_Disability_Studies
- Grupo de estudios sobre colonialidad (GESCO). (2012). Estudios decoloniales: un panorama general. *Kula. Antropólogos del Atlántico Sur*, 6, 8–21. Recuperado de http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_1_GESCO.pdf
- Gómez, M. (2017). *Visibilizar la discapacidad: Hacia un modelo de ciudadanía inclusiva*. Madrid, España: Fragua.

- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Guajardo, A., Albuquerque, D., y Díaz, M. (2016). *Derechos humanos y discapacidad: Diálogos colectivos en torno a autonomía de personas en situación de dependencia*. Santiago de Chile: Universidad Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2016/07/Dialogos-Colectivos-pdf-final.pdf>
- Gudynas, E. (2011). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. En M. Lang y D. Mokrani, *Más allá del desarrollo, grupo permanente de trabajo sobre alternativas al desarrollo* (pp. 21-53). Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Guzmán, P., y Platero, R. (Lucas). (2012). Passing, enmascaramiento y estrategias identitarias: diversidades funcionales y sexualidades no-normativas. En R. (Lucas) Platero (Ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 125-158). Barcelona, España: Bellaterra. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/78447/1/PASSING%20ENMASCARAMIENTO%20Y%20ESTRATEGIAS%20IDENTITARIAS.pdf>
- Hall, K. (2015). New Conversations in Feminist Disability Studies: Feminism, Philosophy, and Borders. *Hypatia*, 30(1), 199-216. DOI: [//doi.org/10.1111/hypa.12136](https://doi.org/10.1111/hypa.12136)
- Hillyer, B. (1993). *Feminism and disability*. Londres: Norman and London, University of Oklahoma Press.
- Hughes, B., y Paterson, K. (2008). El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo. Hacia una sociología del impedimento. En L. Barton (Comp.), *Superar las Barreras de la discapacidad*. Madrid, España: Morata.
- Imada, A. (2017). A decolonial disability Studies? *Disability Studies Quarterly*, 37(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v37i3.5984>
- Kafer, A. (2013). *Feminist, Queer, Crip*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lander, E. (2000) *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires/Caracas: CLACSO/UNESCO.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf>.

- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Mendoza, B. (2014). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En Y. Espinosa-Miñoso, D. Gómez-Correal, K. Ochoa-Muñoz. *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 91-104). Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Mello, A., y Nuernberg, A. H. (2013). Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo. En III Seminário internacional enlaçando sexualidades. Recuperado de http://www.social.mg.gov.br/conped/images/conferencias/corpo_genero_sexualidade.pdf
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press.
- McRuer, R. (2014). The Then and There of Crip Futurity. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*. 20(4). 532-534. DOI: 10.1215/10642684-2721402.
- McRuer, R. (2018). *Crip Times: Disability, Globalization and Resistance*. New York, United States of America: New York University Press.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica. Retórica de La Modernidad, Lógica de La Colonialidad y Gramática de La Descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Del Signo.
- Morris, J. (1991). *Pride against Prejudice A Personal Politics of Disability*. London: Women'S Press.
- Morris, J. (1996). *Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad*. Madrid, España: Narcea.
- Nabors, N. (2014). Feminist queer crip theory: A critical view of the future. *Sex Roles*, (71), 9-10. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0416-2>
- Nussbaum, M. (2016). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, España: Paidós.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.). *Discapacidad y Sociedad* (pp. 34-56). Madrid, España: Morata.

- Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Diversitas. Recuperado de <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9899/diversidad.pdf?sequence=1>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Cinca. Recuperado de <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Pantano, L. (2008). *Discapacidad: conceptualización, magnitud y alcances. Apuntes para el mejoramiento de las prácticas en relación a las personas con discapacidad*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Departamento de Sociología. FCSE. UCA /CONICET. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/127521/630945/file/Discapacidad%20%20conceptualizaci+%C2%A6n,%20magnitud%20y%20alcances.pdf>
- Paredes, J. (2010). *Hilando Fino desde el Feminismo Comunitario*. La Paz, Bolivia: Cooperativa el Rebozo.
- Platero-Méndez, R. (Lucas) y Rosón-Villena, M. (2012). De la ‘parada de los monstruos’ a los monstruos de lo cotidiano: la diversidad funcional y la sexualidad no normativa. *Feminismo/s Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, 19, 127–42. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/27605/1/Feminismos_19_08.pdf
- Pérez, C. (2012). *Una nueva antipsiquiatría. Crítica y conocimiento de las técnicas de control psiquiátrico*. Santiago de Chile, Chile: LOM.
- Pie, A. (2012). *Deconstruyendo la dependencia: propuesta para una vida independiente*. Barcelona, España: UOC.
- Pie, A. (2014). *Por una corporeidad postmoderna: nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*. Barcelona, España: UOC.
- Pino, J., y Rodríguez, P. (2017). ¿Vivir para trabajar?: Mujeres, activismo y discapacidad en Chile. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 11(2), 185-198. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/17704/11489>
- Pino, J., y Valderrama, C. (2015). Análisis desde el enfoque de derechos a la política chilena de discapacidad mental. *Revista Chilena de Salud Pública*, 19(3), 270-283. DOI: 10.5354/0719-5281.2015.37644

- Quijano, A. (1998). Colonialidad, poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Ecuador Debate*, 227-238. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf>
- Quijano, A. (2000a). ¡Qué tal raza! *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(1), 37-45. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/print/104865>
- Quijano, A. (2000b). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSCO.
- Rojas Campos, S. M. (2015). Discapacidad en clave decolonial: una mirada de la diferencia. *REALIS*, 5(1), 175-202. Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/8836/8811>
- Sandahl, C. (2003). Queering the Crip or Crippling the Queer? Intersections of Queer and Crip Identities in Solo Autobiographical Performance. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 9(1), 25-56. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/40804>
- Sena Martins, B., y Fontes, F. (2016). *Deficiencia e emancipacao social: para uma crise da normalidade*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Shakespeare, T. (1998). Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 205-229). Madrid, España: Morata.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2002). The Social Model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, 9-28. Recuperado de http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Textos_discapacidad/00_Shakespeare2.pdf
- Toboso, M. (2017). Capacitismo (Ableism). En R. L. Platero, M. Rosón y E. Ortega. *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-81). Barcelona, España: Bellaterra.
- Union Of The Physically Impaired (UPIAS). (1976). *Fundamental Principles of Disability*. Documento elaborado en función de la reunión entre UPIAS y The Disability Alliance, llevada a cabo el 22 de noviembre de 1975 en Londres.
- Venturiello, M. (2016). *La trama social de la discapacidad: cuerpos, redes familiares y vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Verdugo, M. (2013). *Persona con discapacidad*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Tuana, N. (2006). The Speculum of Ignorance: The Women's Health Movement and Epistemologies of Ignorance. *Hypatia*, 21(3), 1-19. DOI: doi.org/10.1111/j.1527-2001.2006.tb01110.x

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>

Wendell, S. (1996). *The rejected body: Feminist philosophical reflections on disability*. New York: Routledge.

Wendell, S. (2001). Unhealthy Disabled: Treating Chronic Illnesses as Disabilities. *Hypatia*, 16, 17-33. DOI: doi.org/10.1111/j.1527-2001.2001.tb00751.x

CÓDIGO DE CONDUCTA Y GUÍA PARA AUTORES



CÓDIGO DE CONDUCTA

La *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* es una publicación seriada de acceso abierto financiada por la Universidad Católica Luis Amigó quien se ocupa de todos los costos de producción editorial, publicación y divulgación. Atendiendo a esto, la Revista no cobra a los autores por ninguna actividad del proceso editorial ni por la publicación; no genera retribuciones económicas a los autores ni a los miembros de los comités. Las decisiones y procedimientos se rigen por criterios de calidad académica, excelencia investigativa, integridad, honestidad y transparencia, por lo que se adhiere a los principios del Committee of Publication Ethics (COPE).

Las directrices que rigen la actuación de la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* armonizan con los derechos de autor y derechos afines en la sociedad de la información, en la medida en que la publicación se afilia a la jurisprudencia colombiana que, a su vez, adopta la normatividad internacional referida a tales derechos. Estas orientaciones se ajustan además a los requerimientos de calidad de diversos sistemas de indexación y resumen.

El código de conducta y la guía para autores son documentos complementarios, en consecuencia, ambos deben ser adoptados por los actores de la publicación según corresponda a sus funciones.

Equipos colaboradores

Para garantizar la transparencia, calidad, rigor científico y dirimir conflictos cuando haya lugar a ellos, la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* cuenta con los siguientes grupos de apoyo:

Directora/Editora

Lina Marcela Cadavid Ramírez
Ph. D. (c) en Ciencias Humanas y Sociales
Investigador Asociado Colciencias

Comité Editorial

Está conformado por:

Nombre	Nivel de formación	Filiación institucional
Juan Zarco Colón	Postdoctor	Universidad Autónoma de Madrid (España)
Ricardo Francisco Allegri	Doctor	Instituto de Investigaciones Neurológicas (FLENI) (Argentina)
Nicolasa María Durán Palacio	Doctora	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
María Eugenia Gómez López	Doctora	Instituto Nacional de Perinatología (México)
Agustina Palacio	Doctora	Universidad Nacional del Mar de la Plata (Argentina)
Juan Carlos Restrepo Botero	Doctor	Corporación Universitaria Lasallista (Colombia)

El comité editorial de la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* cuenta con personas cuyos conocimientos son afines a las temáticas de nuestra publicación y cuyas funciones tienen como propósito elevar la calidad académica de esta. En este sentido, el comité editorial revisa los manuscritos presentados, orienta sobre los criterios, enfoques y objetivos de la revista, sus miembros fungen como editores invitados en números especiales y apoyan la divulgación de nuestra publicación en círculos académicos con el fin de motivar la vinculación de nuevos autores a los volúmenes que se editan anualmente. Finalmente, sus miembros, ocasionalmente, someten sus propios trabajos a los procesos de evaluación para que sean publicados en la revista.

Comité Científico

Está conformado por:

Nombre	Nivel de formación	Filiación institucional
Juan José Martí Noguera	Postdoctor	Consultor e investigador independiente (España)
Rafael Andrés Patiño Orozco	Postdoctor	Universidade Federal do Sul da Bahia (Brasil)
Patricio Cabello Cádiz	Doctor	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso / Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile)
Joaquín de Paul Ochotorena	Doctor	Universidad del País Vasco (España)
Manuel Martí Vilar	Doctor	Universitat de València (España)
Nestor Daniel Roselli	Doctor	Pontificia Universidad Católica de Argentina / CONICET (Argentina)
Heiner José Mercado Percia	Magíster	Universidad Eafit (Colombia)

El comité científico de la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* es un órgano que reúne especialistas en las disciplinas de las que se ocupa nuestra publicación. Como asesores externos de la Revista no hacen funciones de evaluadores y, excepcionalmente, someten sus trabajos a arbitraje para su publicación. Teniendo en cuenta lo anterior, sus funciones se definen por su objetividad para velar por la pertinencia y calidad científica de los artículos postulados a nuestra publicación.

Consejo editorial

Está conformado por:

Nombre	Cargo	Filiación institucional
Isabel Cristina Puerta Lopera	Vicerrectora de Investigaciones	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Carlos Alberto Muñoz	Jefe Oficina de Comunicaciones y RRPP	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Paula Andrea Montoya Zuluaga	Representante de los docentes investigadores	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Carolina Orrego Moscoso	Coordinadora del Fondo Editorial	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Álvaro Osorio Tuberquia	Jefe Departamento de Biblioteca	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
David Esteban Zuluaga Mesa	Representante de los directores-editores de revistas científicas	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Juan Diego Betancur Arias	Representante de los editores de revistas de divulgación	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)

Enfoque

La *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* es una publicación digital y semestral de carácter científico que divulga artículos, los cuales presentan resultados de investigaciones interdisciplinarias en ciencias sociales; se interesa en los estudios que abordan las problemáticas clásicas y contemporáneas con un sentido de pertinencia social. De este modo, espera contribuir al desarrollo de estas ciencias mediante el debate nacional e internacional en torno a desafíos epistemológicos, disciplinares y profesionales de carácter actual.

Público objetivo y alcance

La revista está dirigida al público nacional e internacional estudioso de las ciencias sociales, pretendiendo aportar conocimientos científicos sobre las complejas problemáticas sociales contemporáneas desde perspectivas disciplinares e interdisciplinares.

Toda reclamación se recibirá por escrito mediante correo electrónico a revista.csociales@amigo.edu.co. El plazo máximo de respuesta será de cinco días hábiles a partir de la recepción de la disconformidad.

Revisión editorial, antiplagio y evaluación de artículos

1. Revisión temática, de estructura y normas de citación. Se evalúa la pertinencia del texto con los ejes temáticos de la revista y el cumplimiento de los criterios que se describen en las directrices y la guía para autores. En caso que no responda a dichos parámetros, se regresa al autor; si la presentación formal o de fondo debe mejorarse, se le solicita realizar las correcciones y hacer un nuevo envío en un tiempo ajustado al cronograma de edición; si el artículo cumple con las condiciones mencionadas, se dará paso a la segunda etapa del proceso.

2. Política antiplagio. Con el propósito de identificar si los artículos son originales e inéditos y de evitar posibles copias y plagios, se utiliza tecnología profesional para comparar los manuscritos con otros ya divulgados por distintos medios digitales, incluso, con las publicaciones académicas participantes de Crossref. El sistema tecnológico genera un reporte e índice de similitud; si este último es superior al 25%, el artículo es descartado; si por el contrario el índice es hasta del 25%, el artículo continúa en la tercera etapa del proceso. A partir del reporte se identifican, errores en el manejo de las citas y referencias, adecuado uso de las fuentes primarias y credibilidad de la información, con lo que se pretende prevenir el plagio.

3. Evaluación por pares. Los artículos se someten a evaluación por pares bajo la modalidad de doble ciego, es decir, que es confidencial la información de los autores para los dictaminadores, y viceversa; a esto se agrega que entre estos últimos no se dan a conocer datos personales ni los conceptos evaluativos. Una vez iniciada la evaluación del artículo, los autores se comprometen a no retirarlo hasta la finalización del proceso. El tiempo estimado entre la recepción del artículo y la evaluación es de tres (3) meses. Este lapso puede tener variaciones según la temática del artículo y otros procesos editoriales.

Selección de evaluadores: la revista cuenta con una base de datos de académicos investigadores, nacionales e internacionales, con experiencia en el ámbito de las ciencias sociales, respaldado con publicaciones científicas. Para cada artículo se asignan dos pares evaluadores que cumplan con las siguientes exigencias: niveles de formación en maestría y prioritariamente, doctorado; sin conflicto de intereses respecto al tema o artículo que evalúen; no pertenecer al comité editorial o al científico de la revista ni a la Universidad Católica Luis Amigó; si es colombiano, debe estar reconocido por Colciencias, en caso contrario, tener título de posgrado o un índice H5 mayor a 2.

Revisión de los artículos: la dirección de la revista entrega a los árbitros el artículo acompañado de un formato de evaluación en el que se abordan los siguientes elementos formales y temáticos:

- ▶ Pertinencia del artículo de acuerdo con los intereses de la revista
- ▶ Correspondencia del título con el tema
- ▶ Vigencia del tema
- ▶ Utilización de términos y conceptos según la disciplina
- ▶ Pertinencia de gráficas, tablas y figuras
- ▶ Utilización adecuada de las citas y referencias
- ▶ Actualidad de las referencias
- ▶ Novedad del trabajo
- ▶ Rigor teórico-metodológico
- ▶ Coherencia del texto

4. Decisión: el formato se cierra con tres alternativas de dictamen: 1. “Se publica sin modificaciones”; 2. “Se publica con correcciones”; 3. “No se publica”. Si ambos dictaminadores consideran que el artículo “no se publica”, la dirección de la revista comunica la decisión al autor y envía, como soporte, el resultado de las evaluaciones entregado por los árbitros. Si ambos evaluadores coinciden en que el artículo “se publica sin modificaciones”, se informa al autor la decisión y se remite el artículo a la fase de edición. Si un evaluador considera que el artículo debe publicarse sin modificaciones y otro indica que “se publica con correcciones”, se informa al autor acerca de los cambios que debe implementar y la fecha en que debe hacer llegar el documento con las correcciones solicitadas. Si uno de los dos califica el texto como “no publicable”, mientras el otro lo favorece, la dirección de la revista nombrará un tercer árbitro (manteniendo la modalidad “doble ciego”) para dirimir la controversia. Una vez recibida la tercera evaluación, se comunicará al autor el dictamen.

Causales de rechazo:

- ▶ El plagio y el autoplagio, la adulteración, invento o falsificación de datos del contenido y del autor.
- ▶ Que el artículo haya sido publicado total o parcialmente, perdiendo el carácter de inédito.

- ▶ Que el contenido no tenga un nivel de originalidad igual o superior al 75%. Se entiende por originalidad de una obra aquello que resulta de la capacidad del autor de crear, hallar, analizar, imaginar.
- ▶ La existencia de conflictos de interés. Es deber de los autores notificar a la revista cualquier situación que pueda influir en los resultados o interpretación de su escrito.
- ▶ El incumplimiento de las directrices de la revista: código de conducta y guía para autores.
- ▶ La escritura en términos obscenos, abusivos, difamatorios, injuriosos o que de cualquier modo vayan en contravía de la dignidad humana o del buen nombre de una persona natural o jurídica.
- ▶ La detección tanto de datos recogidos sin los permisos necesarios de las personas naturales o jurídicas en estos implicadas, como de hallazgos falsos o convenidos.
- ▶ Toda información o acto que vaya en contravía de las leyes nacionales e internacionales de Derechos de Autor y de Protección a menores.

Comunicación con los autores

- ▶ Las decisiones editoriales se informarán a los autores de manera oportuna, en términos respetuosos y procurando el mutuo aprendizaje.
- ▶ Cada etapa del proceso editorial, la publicación y divulgación será notificada a los autores, quienes en uso de sus derechos podrán hacer y solicitar cambios al texto hasta antes de ser informados de la disposición pública del material diseñado.

Causales de suspensión de la publicación del artículo

- ▶ La detección durante cualquier etapa del proceso de alguno de los términos de rechazo descritos en este apartado.
- ▶ Duda o disputa de autoría y coautoría.
- ▶ Solicitud de los autores de cualquier tipo de privilegios.

Transparencia

- ▶ Los comités velarán por la calidad académica de la revista; por ende, sus opiniones son consultadas periódicamente y estarán al tanto de la disposición en línea de la revista final.
- ▶ El editor-director, los comités y los evaluadores tendrán libertad para emitir su opinión sobre la viabilidad de publicación del artículo.

- ▶ La revista no revelará a los evaluadores los nombres de los autores, y viceversa, mientras se cumpla el proceso de edición y revisión de los textos. El grupo evaluador será publicado en las páginas preliminares de cada número.
- ▶ En ningún caso, la dirección de la revista exigirá al autor la citación de la misma o de alguno de los miembros de su equipo de colaboradores.
- ▶ Los evaluadores declaran la inexistencia de conflictos de interés; es decir, que su concepto no está sesgado por ningún tipo de conveniencia: financiera, laboral, profesional, personal o cualquier otra de la que pueda desprenderse un juicio no objetivo sobre el texto.

Modelo sin cobro

- ▶ La revista no paga a los autores por sus contribuciones ni genera cobros por las actividades del proceso editorial o por la publicación.
- ▶ No se generan retribuciones económicas a los evaluadores o miembros de los comités.
- ▶ Todos los costos de producción editorial, publicación y divulgación son asumidos por la Universidad Católica Luis Amigó.

ÉTICA DE LA PUBLICACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS

Responsabilidades del editor

El editor de la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* es el encargado de seleccionar los artículos que harán parte de los volúmenes anuales de la Revista. Para ello, él mismo se rige por el código de conducta que acoge esta publicación. La selección de los artículos estará guiada por su nivel académico y pertinencia temática, y en este sentido la discriminación por género, orientación sexual, nacionalidad, origen étnico o inclinaciones religiosas o políticas de quienes postulen sus manuscritos nunca será considerada como un criterio de selección. Ahora bien, el editor tiene la posibilidad de discutir las decisiones con respecto a la selección de artículos que tomen otros órganos de la publicación, siempre bajo los criterios de calidad de los textos en el ámbito de la investigación de las ciencias sociales. En relación con los autores, el editor está comprometido a mantener la confidencialidad de las decisiones que se tomen sobre sus artículos, y en este sentido, solo se comunicara con los autores, y nunca con personas externas al proceso, sobre los arbitrajes. Finalmente, el editor evitará expresamente gestionar artículos que deriven en conflictos de intereses como resultado de alguna conexión posible con estos, con el objetivo de mantener la transparencia en el proceso de edición y publicación.

Responsabilidades de los evaluadores

Como parte fundamental del proceso de publicación, los revisores deben mantener la confidencialidad de los manuscritos que se les envían y, en este sentido, evitar compartir con terceros el material a arbitrar. Es fundamental que mantengan objetividad y neutralidad a la hora de formular sus críticas a los manuscritos, sobre todo, estas deben estar fundamentadas en argumentos razonables. Los evaluadores están en libertad de apoyar al editor y al autor para elevar, con sus sugerencias, la calidad académica de los textos que han evaluado. También es su responsabilidad abstenerse de usar para su beneficio el material a arbitrar, y en esta misma línea, evitar hacer parte de procesos de evaluación de los cuales pueda derivarse algún conflicto de intereses. Finalmente, se espera que los evaluadores cumplan los tiempos asignados para su arbitraje y comuniquen al editor sobre su posibilidad de revisar de manera oportuna e idónea el texto que se les invita a evaluar.

Responsabilidades de los autores

Deben regirse por las normas de publicación y el código de ética que acoge nuestra Revista. Según lo anterior, se exige que sus manuscritos sean originales, inéditos y que no se encuentren en proceso de evaluación en otra revista. Como partes de una comunidad de investigadores, sus textos deben regirse por procedimientos que permitan el desarrollo de su disciplina en el orden científico, es decir, sus textos deben aportar datos veraces y confiables, referencias y fuentes completas y el desarrollo de las temáticas de tal orden que otros investigadores puedan corroborar, discutir o apoyar lo que en ellos se expone. Dado lo anterior, afirmaciones falsas o erróneas no serán toleradas por nuestra publicación. Los manuscritos presentados deben dar reconocimiento de su autoría a las personas que participaron en su construcción y redacción, y en este sentido, tanto autores principales como coautores deben estar incluidos en el texto y haber consentido y revisado la información que se presentará a la Revista. Los autores deben respetar la integridad de las comunidades que participan de sus investigaciones y garantizar la presentación de los formatos que dan cuenta de la participación voluntaria y digna de estas. Asimismo, los datos sobre las fuentes de financiación de su investigación deben ser transparentes. Finalmente, el autor tiene el compromiso de poner en conocimiento, inmediatamente, al editor de algún tipo de error o inexactitud que se haya publicado en su propia investigación.

Procedimiento para dirimir conflictos derivados de comportamientos no éticos

Se solicita, a quien realiza alguna reclamación, que identifique, antes de afirmar que se incurre en un comportamiento que contraviene la ética de nuestra publicación, la naturaleza de la falta y las pruebas que la demuestran, y proceda entonces a elevar su reclamación al editor de nuestra Revista.

Reclamaciones

- ▶ Si una vez publicado el artículo: 1) el editor descubre plagio, adulteración, invento o falsificación de datos del contenido y del autor o errores de fondo que atenten contra la calidad o científicidad, podrá solicitar su retiro o corrección. 2) Un tercero detecta el error, es obligación del autor retractarse de inmediato y se procederá al retiro o corrección pública.
- ▶ Durante el proceso de edición, los autores deben reportar al editor cualquier error o inexactitud que identifiquen en el material enviado; si el artículo es publicado con dichas faltas, deben solicitar a la revista la corrección o retractación inmediata.

- ▶ Las opiniones contenidas en los artículos son atribuibles de modo exclusivo a los autores; por lo tanto, la Universidad Católica Luis Amigó no es responsable de lo que estas pudieran generar.
- ▶ Toda reclamación se recibirá por escrito mediante correo electrónico (revista.csociales@amigo.edu.co). El plazo máximo de respuesta será de cinco días hábiles a partir de la recepción de la disconformidad.

Derechos de autor y acceso a la publicación

Derechos morales. Se reconoce a los autores la paternidad de la obra y se protege la integridad de la misma. Los autores pueden tener derechos adicionales sobre sus artículos, según lo establecido en su acuerdo con la revista. Además, ellos son moral y legalmente responsables del contenido de sus textos, así como del respeto a los derechos de autor de las obras consultadas y de las citadas en estos; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido el pensamiento de los comités, del equipo editorial, los evaluadores, ni de la Universidad Católica Luis Amigó.

Licencia

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**. © 2018 Universidad Católica Luis Amigó. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Publicación y divulgación

La revista completa y los textos individuales se publican en formatos PDF y HTML en el *Open Journal Systems* (en el siguiente enlace: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/index>). La revista y cada artículo cuentan con *Digital object identifier* (DOI), lo que facilita su localización en internet, esta herramienta garantiza la preservación de acceso al contenido de la revista en caso que deje de publicarse.

La revista usa la publicación anticipada, con el propósito de responder a las necesidades de vigencia del contenido y a los requerimientos de los autores y del medio. Este recurso se utiliza una vez se tengan los conceptos satisfactorios de los pares evaluadores; la publicación provisional contiene la última versión enviada por los autores, sin que aún se hayan realizado la corrección de estilo, la traducción y la diagramación.

La *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* utiliza, entre otros medios, las redes sociales y académicas para la divulgación de su contenido.

Periodicidad de la publicación

La *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* es de carácter semestral. Publica dos números por año, correspondientes a los periodos enero-junio y julio-diciembre.

Recepción de contribuciones

Medio y términos de recepción. Los textos propuestos se remiten mediante el Open Journal System (OJS), software de administración y publicación de revistas que permite el seguimiento a los documentos en sus distintas etapas. Los envíos en línea requieren de usuario y contraseña, que pueden solicitarse en <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/rccs/about/submissions#onlineSubmissions>. No se recibirán artículos impresos ni versiones parciales del texto, es decir, aquellas que estructuralmente no se ajustan a alguno de los tipos de artículo descritos en la guía para autores de la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*.

La dirección de la revista dará respuesta en un máximo de tres (3) días acerca de la recepción del documento, pero esto no supone ni obliga su publicación.

Las consultas para la remisión pueden enviarse al correo electrónico de la revista ([revista.csociales@amigo.edu.co](mailto:csociales@amigo.edu.co)).

Compromiso de los autores y cesión de derechos. Una vez el Editor verifique el cumplimiento de los requisitos mínimos, solicitará a los autores que: i) declaren que el trabajo es original, inédito, no está siendo evaluado simultáneamente en otra revista; ii) se comprometan a no retirar el artículo luego de la evaluación de pares, si esta determina la viabilidad de la publicación, bien sea en el estado actual o con modificaciones; iii) declaren la inexistencia de conflictos de intereses y manifiesten la cesión de derechos patrimoniales a favor de la Universidad Católica Luis Amigó. iv) autoricen el tratamiento de sus datos personales.

Publicación de datos de autor. Una vez enviado el artículo, se entiende que el autor autoriza la publicación de los datos personales relacionados en la nota de autor.

Autorización para tratamiento de datos. La Universidad Católica Luis Amigó como responsable del tratamiento de los datos y dando cumplimiento a la Ley 1581 de 2012 y al Decreto 1377 de 2013, manifiesta que los datos personales de los integrantes de los comités, evaluadores y autores, se encuentran incluidos en las bases de datos institucionales y son de uso exclusivo de la Universidad. Según la política de privacidad, la cual puede consultar en nuestro sitio web www.ucatolicaluismigo.edu.co, los datos no son compartidos o suministrados a terceros sin la autorización previa del titular. Además, la Institución cuenta con los medios tecnológicos idóneos para asegurar que sean almacenados de manera segura y confiable.

De acuerdo con lo anterior, es obligación durante el proceso de edición de la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, autorizar a la Universidad Católica Luis Amigó para el tratamiento de los datos personales, para las finalidades propias de la Institución.

Declaración de privacidad. Todos los datos de autores, comités, evaluadores y demás colaboradores de la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* introducidos en la plataforma OJS y/o en los artículos se usarán exclusivamente para la inclusión de la Revista en Sistemas de Indexación y Resumen y los fines declarados por la misma y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Cierre de edición. La recepción de los artículos de investigación es permanente, pero se establecen como fechas de cierre para la selección de los artículos: el segundo viernes de marzo para el número correspondiente al periodo de julio-diciembre; y el segundo viernes de septiembre para el número que se publica en enero-junio. A partir de esos vencimientos, se iniciarán las actividades de corrección de estilo, diagramación, revisión de muestras y demás, propias del proceso de disposición pública del material. Dado el alto número de artículos que recibe la Revista Colombiana de Ciencias Sociales, las actividades de revisión y evaluación se efectúan según el orden de llegada; el tiempo fijado entre la recepción de los artículos de investigación y su publicación es de seis (6) meses.

Aval del Comité de ética. Con el fin de evidenciar que se cuenta con los permisos necesarios de las personas naturales y jurídicas implicadas en la investigación de la que es producto el documento, cada artículo que a dichos actores se refiera debe enviar a la revista una copia del aval del Comité de ética del consentimiento y asentimiento informado de la investigación.

GUÍA PARA AUTORES

La *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* acepta artículos resultado de investigaciones disciplinares e interdisciplinares en Ciencias Sociales que respondan a los lineamientos del presente manual; por tal razón, la continuidad de los textos postulados está supeditada tanto a la comprensión y aceptación de los autores de las políticas de la revista, como al cumplimiento de los criterios que se describen a continuación.

Formación académica y filiación de los autores

Se reciben artículos de autores con nivel académico de especialización, maestría, doctorado y posdoctorado, y de estudiantes de posgrado que escriban en coautoría con docentes o investigadores titulados en alguno de los niveles mencionados.

Para velar por la exogamia institucional, prevalecerá la publicación de textos de autores externos a la Universidad Católica Luis Amigó, sin que esto prime sobre la calidad del contenido.

Idioma y tipología de los artículos

Los artículos pueden ser originales e inéditos, escritos en español, inglés, portugués o francés, siempre y cuando su estructura responda a uno de los tipos descritos por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – Colciencias en el Documento guía para la indexación, emitido en febrero de 2010 (p. 7), que se citan en esta sección:

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, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

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.

Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

Aunque la revista privilegia los tres tipos de artículos antes descritos, considera además:

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 comentada de la literatura sobre casos análogos.

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 (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – Colciencias en el Documento guía para la indexación, emitido en febrero de 2010 (pp. 7-8).

Cada número estará encabezado por:

Presentación. Documento redactado por el editor; da cuenta de los propósitos de la revista y de los artículos que componen el número en particular.

Editorial. Orientaciones y reflexiones sobre el dominio temático de la revista escritas por un miembro de los comités o un investigador invitado.

Excepcionalmente se publicarán reseñas de libros, que deberán ser escritas por un autor-investigador reconocido y obedecer a textos que se consideren de importancia para las disciplinas que cubre la revista. Por decisión del Comité editorial, las reseñas podrán ocupar el lugar del editorial.

Características de forma del documento

- ▶ Digitado en Word, en tamaño carta.
- ▶ Las márgenes utilizadas serán de 3 centímetros 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 y sin sangría en el primer párrafo de cada apartado; desde el segundo párrafo debe utilizarse sangría a la izquierda. En tablas y figuras el interlineado será en espacio sencillo.
- ▶ Todas las figuras y tablas se ubican dentro del texto en el sitio que les corresponde. Las tablas no tienen líneas separando las celdas.
- ▶ La extensión mínima es de 7.000 palabras y la máxima de 10.000, incluyendo tablas, ilustraciones y notas, y exceptuando referencias.
- ▶ La norma que se sigue para citas, referencias, tablas y gráficos es APA (6ta edición en inglés, 3ra en español).
- ▶ El título del artículo se escribe en mayúsculas sostenidas, negrilla y centrado. Los subtítulos se escriben en negrillas y alineados a la izquierda, con la primera palabra en mayúscula inicial –las demás en minúscula, exceptuando los nombres propios-. Los entretítulos tendrán negrilla, cursiva y mayúscula solo en la letra inicial.

Indicaciones para la redacción

Además de cumplir los lineamientos generales de ortografía y gramática propios del idioma en el que se presenta el artículo, 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 solo cuando sean relevantes para la comunicación.

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.

Se recomienda el uso de 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.

El **título** debe tener una extensión de 12 palabras; si incluye subtítulo, la extensión máxima total es de 18 palabras. En este se identifican las variables y asuntos teóricos que se investigan. Incluye 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. Para la creación de este último se recomienda el siguiente tutorial: <https://www.youtube.com/watch?v=Xc3IUyjgYX8>. 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, separadas por ; y escritas con mayúscula inicial.

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 Arial 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 unas y otras. De acuerdo con las indicaciones de la APA, solo se listan en las referencias las obras efectivamente citadas, bien haya sido de forma directa o indirecta. Es importante verificar que siempre se respete 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 (o literal) corta: es cuando se reproduce con exactitud una idea de un autor compuesta por hasta 39 palabras. No se debe alterar ningún término del texto y en caso de precisar o introducir algo, se debe poner entre corchetes. La cita corta va entre comillas y luego de ellas se abren paréntesis para incluir el o los apellidos de los autores, el año y el número de la(s) página(s) de donde se tomó la idea textual. Este tipo de citas 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* [cursivas añadidas], 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* (2ª ed., pp. 129-167). 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>

Lista de 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/user/register> y hacer el registro de los metadatos allí requeridos.
- ▶ Los campos solicitados nunca deben diligenciarse con mayúscula sostenida.
- ▶ Con mayúscula inicial se escriben los nombres propios y también los comunes.
- ▶ Cerciorarse de ingresar las referencias correctamente en concordancia con las normas APA.
- ▶ Es preciso verificar que se cumplen los criterios del Manual para la estructuración de artículos.
- ▶ Lea las Políticas; con estas deberá estar de acuerdo para participar efectivamente del proceso de edición y publicación –que incluye tanto el suministro de documentación, la autorización de tratamiento de sus datos personales, como ajustes a la propuesta de publicación–.
- ▶ Si el artículo ha sido postulado previamente a otra revista, proporcione esta información en *Comentarios al editor*.
- ▶ Si se presenta cualquier dificultad con el envío, puede reportarla al siguiente Contacto: revista.csociales@amigo.edu.co

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 diagrame, 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 adicionar material.

CODE OF CONDUCT AND AUTHOR GUIDELINES



CODE OF CONDUCT

La Revista Colombiana de Ciencias Sociales is a free access serial publication, financed by the Universidad Católica Luis Amigó Editorial House, in charge of editorial and publication processes. Under this perspective, La Revista Colombiana de Ciencias Sociales does not have a fee for authors for any of the activities of the editorial or publication processes; nor does it generate financial retribution to authors or any member of the committees. Decisions and procedures follow high-quality academic criteria, research, integrity, honesty and transparency following the principles established by the Committee of publication ethics (COPE).

The guidelines of the Revista Colombiana de Ciencias Sociales respect author rights as well as those of the information society, therefore this journal follows the Colombian and the international legal standards. These guidelines also follow other quality requirements established through different indexation and summary systems.

The code of conduct and author guidelines are supplementary papers, therefore, both can be adopted by authors depending on their functions.

Cooperating Staff

In order to guarantee transparency, quality, scientific rigor and conflict settlement, in case it is needed, La Revista Colombiana de Ciencias Sociales relies on the following staff:

Director – Editor

Lina Marcela Cadavid Ramírez
Ph.D. (c) in Human and Social Sciences
Investigador Asociado Colciencias

Editorial Committee

This committee is made up of:

Name	Level of education	Institutional filiation
Juan Zarco Colón	Ph.D.	Universidad Autónoma de Madrid (España)
Ricardo Francisco Allegri	Ph.D.	Instituto de Investigaciones Neurológicas (FLENI) (Argentina)
Nicolasa María Durán Palacio	Ph.D.	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
María Eugenia Gómez López	Ph.D.	Instituto Nacional de Perinatología (México)
Agustina Palacio	Ph.D.	Universidad Nacional del Mar de la Plata (Argentina)
Juan Carlos Restrepo Botero	Ph.D.	Corporación Universitaria Lasallista (Colombia)

The editorial committee of the Revista Colombiana de Ciencias Sociales has people whose knowledge about of the topics of our publication and whose functions are intended to increase their academic quality. In this regard, the editorial committee reviews the manuscripts submitted, guides on the criteria, approaches and journal's objectives, its members serve as guest editors in special issues and support the dissemination of our publication in academic circles to motivate the relations with of new authors to the volumes that are published annually. Finally, its members occasionally present their own work to the evaluation processes that will be published in the journal.

Scientific Committee

This committee is made up of:

Nombre	Nivel de formación	Filiación institucional
Juan José Martí Noguera	Postdoctor	Consultor e investigador independiente (España)
Rafael Andrés Patiño Orozco	Postdoctor	Universidade Federal do Sul da Bahia (Brasil)
Patricio Cabello Cádiz	Doctor	Pontificia Universidad Católica de Valparaiso / Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile)
Joaquín de Paul Ochotorena	Doctor	Universidad del País Vasco (España)
Manuel Martí Vilar	Doctor	Universitat de València (España)
Nestor Daniel Roselli	Doctor	Pontificia Universidad Católica de Argentina / CONICET (Argentina)
Heiner José Mercado Percia	Magíster	Universidad Eafit (Colombia)

The scientific committee of the Revista Colombiana de Ciencias Sociales is an organ that brings together specialists in the disciplines that our publication deals with. As external advisors of the Journal, they do not act as evaluators and, exceptionally, submit their work to arbitration for publication. Taking into account the foregoing, its functions are defined by its objectivity to ensure the permanence and scientific quality of the articles postulated to our publication.

Editorial board

This committee is made up of:

Name	Position	Institutional filiation
Isabel Cristina Puerta Lopera	Research Vice-chancellor	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Carlos Alberto Muñoz	Chair of Communications and PR	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Paula Andrea Montoya Zuluaga	Professor	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Carolina Orrego Moscoso	Chair of the Editorial House	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Álvaro Osorio Tuberquia	Library Director	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
David Esteban Zuluaga Mesa	Editor of scientific journals	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Juan Diego Betancur Arias	Editor of journal	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)

Approach

The Revista Colombiana de Ciencias Sociales is a digital and biannual publication with a scientific nature that circulates articles, that present results of interdisciplinary studies in social sciences. The interest of the Revista de Ciencias Sociales is the studies that approach the classic and contemporary problematics with a social appropriateness sense. In this way, the journal aims to contribute to the development of those sciences through the national and international debate around the actual epistemological, disciplinaries, and professional challenges.

Target public and range

The journal is directed by the Luis Amigo University, for the national and international public interested in social sciences. The Revista Colombiana de Ciencias Sociales pretends to contribute scientific knowledge regarding social contemporary issues from disciplinary and interdisciplinary perspectives.

All complaints will be received in a writing way, through the email revista.csociales@amigo.edu.co, the maximum answer period will be five current days from the reception of the complaint.

Editorial review, anti-plagiarism and article evaluation

1. Thematic evaluation, structure and citation rules: the evaluation analyses if the paper is aligned with the topics of the journal and follows the criteria established in the author guidelines. In case the topic is not part of the ones established by the journal, the paper is returned to the author; if the presentation requires adjustments, it is sent to the author for corrections and to be submitted again following the editorial timetable; if the paper meets all the requirements, it is sent to the second step.

2. Analysis of similarity with other publications: in order to identify if the paper is original and unpublished and avoid possible plagiarism, all papers must undergo a technological revision which compares the manuscript with others published in digital media and Crossref academic publications. The technological system reports the similarity level, if it is over 25% the paper is discarded, if it is below 25% the paper is sent to the third step. The report also points out errors in citation and reference as well as primary sources and information credibility and avoids plagiarism.

3. Peer revision: all papers will be assigned referees under the double-blind review model. That is, both the author's and reviewers' identities and decisions regarding the paper are confidential. Once this review of the paper has begun, the author commits to seeing it through and not withdrawing the paper. The estimate time between the reception of the article and the evaluation process is about 3 months. The time might vary due to editorial processes and topics.

Referee selection: the journal has a group of national and international research scholars, with wide experience and publications in the field of social sciences. Each paper is assigned two referees that hold a masters or preferably a doctoral degree in the field and have no conflict of interests; that are not part of the editorial or scientific committees, nor are they affiliated to Universidad Católica Luis Amigó, Colombian scholars must be recognized as researchers by Colciencias, international peers must have graduate education or an h5 index above 2.

Paper review: the director of the journal provides the referee with the paper, author guidelines and an assessment rubric which focuses on the following formal and topic based elements:

- ▶ Relevance of the paper for the journal's fields of interest.
- ▶ Coherence between title and topic.
- ▶ Validity of the topic.
- ▶ Usage of concepts and terminology of the discipline.
- ▶ Relevance of graphics, tables and figures.

- ▶ Appropriate use of citation and reference.
- ▶ Up to date references
- ▶ Novelty of the paper
- ▶ Theoretical and methodological thoroughness
- ▶ Coherence

4. Decision: the rubric has three alternatives regarding the final decision: 1. “Accepted to publish with content unaltered” 2. “Accepted to publish with minor changes”; 3. “Rejected”. If both referees, consider that the paper should be “Rejected” the Director of the journal informs the authors and provides the result of the peer review. If both referees agree that the paper should be “Accepted to publish with content unaltered”, the author is notified and the paper is sent to edition. If one referee considers that the paper should be “Accepted to publish with content unaltered” while the other one “Accepted to publish with minor changes”, the author is notified about the required changes and the due date. If one of the referees considers that the paper should be “Rejected”, while the other one is under the opinion that it should be published, a third referee will be appointed by the editor (under the double-blind review model) in order to settle the situation. Once the third evaluation is received the author will be notified of the decision.

Causal of rejection:

- ▶ There is plagiarism and self-plagiarism; alteration, forgery or foul play in the data, content or author.
- ▶ If the article has been partially published and therefore unedited.
- ▶ The content of the paper does not have an originality index of 75% or above. The criteria for originality is the capacity of the author to create, find, analyze and imagine.
- ▶ There are conflicts of interest. The authors must notify the journal of any situation that can influence the result or interpretation of the manuscript.
- ▶ The author does not follow the guidelines and code of conduct.
- ▶ There is obscene, abusive, defamatory, insulting language or any expression that goes against human dignity and the good name of a person or institution.
- ▶ There is data that was collected without permission such as deficiency of accuracy in the presentation of findings and results, questionable data or results.
- ▶ There is information or acts that violate national and international copyright laws or minor protection laws.

Communication with the authors

- ▶ The editorial decisions are informed by the journal in a timely way, with respectful terms, and try mutual learning.
- ▶ Each stage of the editorial process, the publication and divulgation will be notified to the authors, that in use of their rights can make and request changes in their texts until before the public disposition of material design.

Causes of suspension of the publication of the article

- ▶ The detection during any stage of the process of some of the terms described in this text.
- ▶ Doubt or dispute of the authorship or co- authorship.
- ▶ Request of the authors about any kind of benefit.

Transparency

- ▶ the committees will safeguard for the journal academic quality; thus, their opinions are consulted regularly and they will be aware of the on line disposition of the journal.
- ▶ The director, the committees, and the evaluators will have freedom to emit their opinion regarding the viability of the article publication.
- ▶ The journal will not reveal the names of the authors to the evaluators and vice versa, during the edition and revision process. The evaluators 'group will be published on the preliminary pages of each number.
- ▶ In no case, the journal's direction will demand to the author the citation of the same or someone of the collaborates team. The evaluators declare the inexistence o
- ▶ The evaluators declare the inexistence of interest conflicts, furthermore, that the concept is not cut on by the financial, working, professional, personal or other connivance agreement.

No collection model

- ▶ The journal does not pay to the authors for their contribution neither generate receipt for the activities of the editorial and publication process.
- ▶ Do not generate economical retributions for the members of evaluators or committee members.
- ▶ All the prices for the editorial production, publication and divulgation are assumed by the Luis Amigo catholic university.

ETHICAL OF THE PUBLICATION AND GOOD PRACTICES

The Editor is responsible for

The editor of the *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* is in charge of select the articles that will make great of the annual of the journal. For this, it is ridged by the conduct code that this publication has. The selection of the articles will have guided for their level and their thematic pertinence, and in this since the gender discrimination, sexual orientation, nationality, ethnic, or religious inclination or politics of someone who postulates their manuscripts never will be considered as a selection criterion. However, the editor has the possibility to discuss the decisions regarding the article's selection that other members of the publication take, always under the quality text criteria in the field of social sciences publication. Regarding the authors, the editor is committed to maintaining the decisions' confidentiality concerning his / her articles, in this sense, only the authors will be informed of those decisions. Finally, the editor will avoid expressly manage articles that derive in interests' conflicts with the result of any possible connection with those conflicts, with the objective of maintaining the transparency of the edition and publication process.

The referees will be responsible for

As a fundamental part of the publication process, the reviewers should maintain the confidentiality of the manuscripts that they receive, in this sense, they should avoid sharing with foreign people the material to evaluate. Is fundamental that the referee maintains the objectivity and neutrality when is time to formulate their article critics, especially, they should be supported by reasonable arguments. The evaluators are in freedom to support the editor and the author to elevate, with their suggestions, the academic quality of the articles that they are evaluated. Also is a responsibility abstaining for using for their benefit the material, and in the same line, avoid belong processes that could derive any interest conflict. Finally, the journal aims that evaluators accomplish with the assigned times for the evaluation process and inform the editor about their possibility of review in a timely and suitable way the text that is invited to evaluate.

Authors will be responsible for

Authors should be regulated according to the publication guidelines and the ethics code that our journal embrace. According to this, the manuscripts must be originals, unpublished, and cannot be in the process of publication in another journal. As members of a research community, their texts should be regulated for the procedures that allow the development of the discipline in the scientific order, that is to say, their texts should provide verified and reliable data, complete references and sources, and the well development of the themes with the objective that other authors should confirm, discuss, or support the ideas that the author presents. Therefore, fake and wrong statements will not be tolerated by our journal. The manuscripts presented should give recognition for the authorship to the persons that participated on its construction and redaction, and in this sense, the main authors and coauthors should be included on the texts, should have approved the information that is going to be presented by the journal. Authors must respect the integrity of the communities that are participants of their research exercises and give guarantee presenting the formats that show the voluntary and worthy participation of the participants. Moreover, the data of the financial sources must be transparent. Finally, the author has the compromise to inform and notify the editor immediately any kind of mistake, inaccuracy, or imprecision that the manuscripts could have.

Procedure to resolve conflicts arising from unethical behavior

The requestor must identify before any affirmation the situation that affects the ethics of the publication, the nature of the fault, and the evidence that show the fault. After that, the requestor can send the complaint to the editor of our journal.

Claims

- ▶ If once published an article: 1) the editor discovers plagiarism, mistakes that attempt to the quality or scientificity, he/she will 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.
- ▶ During the edition process, authors must inform of any mistake or alteration in the manuscript; if the article has been published with such mistakes the author will request its removal or correction.

- ▶ The opinions expressed in articles and papers are those of the authors, therefore, Universidad Católica Luis Amigó will not be held responsible for them.
- ▶ Any claim can be sent to the email (revista.csociales@amigo.edu.co). It will be answered within five days of the complaint.

Copyright and access to the publication

Moral rights. The authors are acknowledged as creators of the piece and are protected under it. The author or authors may have additional rights in their articles as established in the agreement with the editor. Authors are morally and legally responsible for the content of their articles, as well as, respect for copyright. Therefore, these do not in any way compromise the committees, referees, editorial staff or Universidad Católica Luis Amigó.

License

The journal and the individual texts in this publication are protected by copyright laws and by the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial-No Derivative-International 4.0. © 2019 Universidad Católica Luis Amigó.

Licenses that go beyond of what is covered by this license can be found at <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Publication and divulgation

The Journal is published in PDF and HTML formats in the *Open Journal Systems* (available at: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/index>). Also the journal has a *Digital object identifier* (DOI), both for each issue and the articles as well, which facilitates online location and guarantees access to the content, in case the journal is no longer published.

Once the papers are selected to be published, a previous publication is generated, in order to respond to the needs of the field with up-to-date content. This version is the last one sent by the author without copyediting, translation or layout.

The Revista Colombiana de Ciencias Sociales among others, uses social media and academic networks to promote its content.

Frequency of publication

The Revista Colombiana de Ciencias Sociales is a serial semiannual publication. It publishes two issues per year, the first one for the period between January-June, and the second one for the July-December term.

Reception of contributions

Ways and terms of reception. The purposed texts are sent through Open Journal System (OJS), management and publication software of journals that allows the follow up of the documents on different stages. The online deliveries request a username and password, that can be asked for in <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/rccs/about/submissions#onlineSubmissions>. The journal will not receive printed articles neither partial versions of the text, that is to say, those texts that are not adjusted to the requirements described on the guide of authors.

The journal will give an answer maximum three days later of the reception of the document, but it is not a confirmation that the journal is going to publish the article.

The enquiries for the reference can be sent to the journal's email (revista.csociales@amigo.edu.co).

Authors' compromises and right's session. When the editor verifies the compliance of the minimum requirements, the editor will request the authors for: I). A declaration where the author confirms the article's originality and that the article does not have evaluation processes in other journals. II). Do not move away from the article after the peers' evaluation, if they determine the publication's viability, even though in its actual state or with modifications. III). A declaration of the inexistence of conflict interests. The authors must manifest the cession of patrimonial rights to Universidad Católica Luis Amigó. IV). The authorization of personal data treatment.

Author's data publication. When the article is sent, they are accepting the publication of the personal data related in the authors 'note.

Authorization of personal data treatment. La Universidad Católica Luis Amigó as the responsible entity of the personal data treatment and giving compliance to Ley 1581 de 2012 and el decreto 1377 de 2013, manifests that the personal data of the members of comities, evaluators, and authors are included in the institutional databases and are only of university exclusive use. According to

the privacy policy, that you can review at our webpage www.ucatolicaluisamigo.edu.co, the data are not shared to foreign people without the author's permission. In addition, the university has the technological media to claim the data in safety and reliable way.

According to the last statement, is an obligation during the edition process to give the authorization to Universidad Católica Luis Amigó for the treatment of personal data, for the own university objectives.

Privacy declaration. All authors 'data, committees, evaluators, and other members of Revista Colombiana de Ciencias Sociales that are introduce in the OJS platform and/or in the articles will be used exclusively for the inclusion of the journal on the indexing and summary systems and the aims declared by the journal and they will not be available for other purposes or person.

Closing edition. The article's reception is permanent, but the journal establishes as closing dates for the articles' sections the second Friday of march for the corresponding number to the period July – December; and the second Friday of September for the number that is published in January – June. Sice those terms, the journal starts the process of correction, diagraming, and the other processes. Due to the high number of articles that the journal receives, the revision and evaluation activities are done in the order that the journal receive the papers, the time between the reception and the publication is six months.

Ethics committee approval. With the objective of evidence that the journal has the required permission of the juridical and natural persons related in the research, each article must send to the journal a copy of the ethics committee approval.

GUIDELINES FOR AUTHORS

The *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* accepts articles result of disciplinary and interdisciplinary research in Social Sciences that respond to the guidelines of this manual; for this reason, the continuity of the postulated texts is subject both to the understanding and acceptance of the authors of the policies of the journal, and to the fulfillment of the criteria described below.

Academic background

Articles are received from authors with an academic level of specialization, masters, doctorate and post-doctorate, and graduate students who write in co-authorship with teachers or qualified researchers in any of the aforementioned levels.

In order to ensure institutional exogamy, the publication of texts by authors external to the Universidad Católica Luis Amigó will prevail, without this take precedence over quality of the content.

Language and types of articles

The articles should be original and unpublished, written in Spanish, English, Portuguese or French, as long as their structure responds to one of the types described by the Administrative Department of Science, Technology and Innovation–Colciencias in the Guide Document for Indexing, issued in February 2010 (p.7), which are cited in this section:

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.

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.

Review article. Document resulting from a finished research where the results of published or unpublished research are analyzed, systematized and integrated, in a field of science or technology, in order to give an account for the advances and development trends. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 references

Although the journal privileges the three types of articles described above, it also considers:

Case report. Paper that presents the results of a study of a specific situation in order to share the technical and methodological experiences considered in a specific case. It includes a systematic review of the literature on analogous cases.

Letters to the editor. Critical, analytical or interpretative positions on the documents published in the journal, which in the opinion of the Editorial Committee constitute an important contribution to the discussion of the topic by the scientific community of reference (Administrative Department of Science, Technology and Innovation–Colciencias in the Guidance document for indexing, issued in February 2010 (pp. 7-8).

Each number will be headed by:

Editorial. Document written by the editor; It gives an account of the purposes of the journal and of the articles that make up the particular number.

Bibliographical review. Orientations and reflections based on the thematic domain of the journal written by a member of the committees or a guest researcher.

Characteristics of document form

- ▶ Typed in Word, letter size.
- ▶ The margins used will be 3 centimeters on all sides: top, bottom, right and left of each page.
- ▶ Times New Roman font, size 12 points.
- ▶ Text in line spacing to 1.5 lines, justified and without indentation to the left of the beginning of each paragraph. In tables and figures the line spacing will be in a single space.
- ▶ All figures and tables are located within the text in the corresponding site. The tables do not have lines separating the cells.

- ▶ The minimum extension is 7,000 words and the maximum of 10,000, including tables, illustrations and notes, and excluding references.
- ▶ The standard followed for citations, references, tables and graphs is APA (6th edition in English, 3rd in Spanish).
- ▶ The title of the article is written in capital letters, bold and centered. The subtitles are written bold and aligned to the left, with the first word in capital letters -the rest in lowercase, except for proper names-. The inter-titles will have bold and italics and capital letters only in the initial letter.

Instructions for writing

In addition to complying with the general guidelines of spelling and grammar of the language in which the article is presented, the text will respect the following standards, [these indications, the citation form and references, were prepared by Cogollo Ospina (Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8(2), policies and manual), taking up the essential aspects of the *Publication Manual of the APA* (2010)]:

The **wording** must be clear and precise, without using euphemisms or discriminations in the language, as stipulated in the Publication Manual of the American Psychological Association (APA, 2010, pp. 61-84). Accordingly, differences in terms of gender, sexual orientation, ethnic or racial group, disability or age should be mentioned only when they are relevant to communication.

Use the **italics** for the titles of books, magazines, newspapers, movies and television programs, the first time you present a new term or key, the anchors of a scale and for the words in another language.

The use of **citing secondary sources** or “citation of citation” should be avoided; instead it is advisable to quote the original authors.

The use of the **literal quotation** is recommended to present ideas that require precision or discussion of terms.

The use of **ampersand (&)** is exclusive for appointments and references in English.

The **title** should have 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=Xc3IUyjgYX8>. It is given that people that sign as authors have contributed substantially 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 conclusion 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 or 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: the literal 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 and Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45)

The **reference** would be:

García Laborda, A. and 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 and 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 and 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. and 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. and 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 and Chávez, 2006, p. 39). In this type of situation, the best way to reference would be Muriá and 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. and Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe.

Todorov, T. (1993/2004). *Frente al límite*. 2^a 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 and J. C. Méndez Rendón, *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica* (pp. 15-50). Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Retrieved from <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. Retrieved from <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*. Retrieved from <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*. Retrieved from <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. Retrieved from <http://eprints.ucm.es/11072/1/T32199.pdf>

Conferences. For example:

Lanero, A., Sánchez, J. C., Villanueva, J. J. and 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. and 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]. Retrieved from 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]. Retrieved from <http://www.marcelobrodsky.com/intro.html>

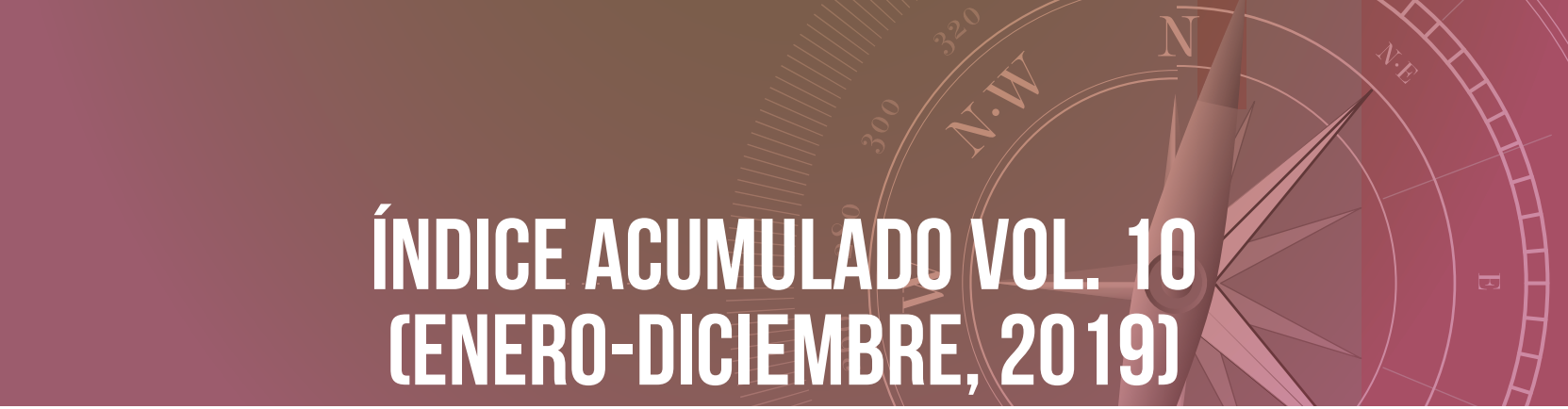
For all other references, please consult the series named Cápsulas APA by the Luis Amigó Editorial.

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 requested fields should never be filled with a capital letter, only with an initial capital letter.
- ▶ Make sure you enter the references correctly in accordance with APA standards.
- ▶ It is necessary to verify that the criteria of the Manual for the structuring of articles are accomplished.
- ▶ Read the Policies; with these you must agree to participate effectively in the editing and publication process -which includes both the provision of documentation and adjustments to the publication proposal-.
- ▶ If the article has been previously postulated to another journal, provide this information in *Comments to the editor*.
- ▶ If there is any problem with this process, please report it to: revista.csociales@amigo.edu.co

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.



ÍNDICE ACUMULADO VOL. 10 (ENERO-DICIEMBRE, 2019)

VOL. 10 N° 1 (enero-junio)

Presentación

Sofocles, soledad, aislamiento

Sophocles, Solitude, Isolation

Lina Marcela Cadavid Ramírez

Editorial

La transparencia de la palabra

The transparency of the word

Juan Felipe Guevara Aristizábal

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH ARTICLE

Análisis psicométrico de la versión revisada de la escala de fortalezas internas y externas para adolescentes (FIE-AR)

Psychometric analysis of the revised version of the scale of internal and external assets for adolescents (FIE-AR)

Diana Betancourt Ocampo, Patricia Andrade Palos, Adriana Marín Martínez

20

Campañas de gobierno en Bogotá (1995-2015): significado de ciudad y de la cultura ciudadana

Government campaigns in Bogotá (1995-2015): meaning of city and citizen culture

Carolina Garzón Medina, Aidaluz Sánchez Arismendi

40

Relevo generacional para la continuidad de producción cafetera familiar. Caso municipio de Albán, Nariño-Colombia

Generational relief for the continuity of family coffee production. Case of the municipality of Albán, Nariño, Colombia

Wilson Giovanni Jiménez Barbosa, Eileen De La Portilla, Amelia Yohana, Basante, Luis Alejandro Zúñiga, Diego Fernando Zambrano, Jairo Sebastián Rojas, Ricardo Andrés Delgado

67

Transformaciones territoriales, mudanzas y cambios en servicios ecosistémicos, Armenia, Colombia

Territorial transformations, movements and changes in ecosystem services, Armenia, Colombia

Ligia Janneth Molina-Rico, Jorge Andrés Correa-Valencia, Alexander Feijoo-Martínez

93

Eficacia intercultural y uso de videos: caracterización de la producción audiovisual de estudiantes de básica secundaria del Caribe colombiano

Intercultural characterization of the audiovisual production from basic high school students of the colombian caribbean

Aldemir Quintero Solano, Carlos Arturo Riveira Zuleta, Arleyn Mosquera Arteta, John Cano Barrios, Edna Manotas Salcedo

119

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN DERIVADOS DE INVESTIGACIÓN

REFLECTION ARTICLES DERIVED RESEARCH

- La divulgación científica y sus modelos comunicativos: algunas reflexiones teóricas para la enseñanza de las ciencias** 135
Science popularization and its communicative models: some theoretical reflections for science education
Jorge Manuel Escobar Ortiz, Andrea Rincón Álvarez
-

- Algunas vicisitudes del odio y de la intolerancia a la alteridad en el discurso freudiano** 155
Some vicissitude of hatred and intolerance to alterity in Freudian discourse
Mario Orozco Guzmán, Jeannet Quiroz Bautista, Hada Soria Escalante
-

ARTÍCULO DE REVISIÓN

REVIEW ARTICLE

- Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia** 188
Prosociality: current status of research in Colombia
Anyerson Stiths Gómez Tabares
-

RESEÑAS

REVIEWS

- Dubet, F. (2018): *Trois jeunesses. La révolte, la galère, l'émeute*. Lormont: Le bord de l'eau** 220
Eguzki Urteaga
-

VOL. 10 N° 2 (julio-diciembre)

Presentación

Sobre el poder, la autoridad y el sometimiento

About power, authority and subjection

Lina Marcela Cadavid Ramírez

Editorial

El conocimiento y los otros

Knowledge and the others

Andrés Alfredo Castrillón C.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH ARTICLE

- El discurso del otro en el dispositivo de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado** 295
The discourse of the other in the psychosocial care device for victims of the armed conflict
Manuel Alejandro Moreno Camacho
-
- Cubrimiento informativo sobre las dos primeras temporadas de la serie narcos: la prensa española y estadounidense** 324
Media coverage on the first two seasons of the tvseries Narcos: spanish and the american press
Danyela Barrera López, Alexis Arredondo Espinosa
-
- Los trabajos de la compañía de maría y el misionero pedro kok en el vaupés colombiano, 1914-1949** 350
The work of Compañía de Maria and the missionary Pedro Kok at Vaupés colombiano, 1914-1949
Gabriel Cabrera Becerra
-
- Configuración de la identidad en padres adolescentes: un estudio cualitativo** 377
Identity configuration in adolescent parents: a qualitative study
León Darío Botero Botero, Juan Carlos Hernández Ospina, Jonathan Caicedo Montoya
-
- Prácticas educativas familiares en contextos de vulnerabilidad social** 399
Family educational practices in contexts of social vulnerability
Iván Darío Moreno Acero, Wilmer Andrés Sanabria Parrado, Inés Nocua Gaona, Eliana Lissed Guzmán León, Janeth Silva Martínez, Lewdy Yamile Caicedo Ramos
-
- Práticas de exclusão social: reflexões teórico-epistemológicas em torno de um campo de estudos** 426
Social exclusion practices: theoretical and epistemological reflections on a camp of studies
Prácticas de exclusión social: reflexiones teórico-epistemológicas alrededor de un campo de estudios
Rafael Andres Patiño, Lina Faria
-

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN DERIVADOS DE INVESTIGACIÓN

REFLECTION ARTICLES DERIVED RESEARCH

Prácticas vitales y saberes bio: claves para pensar resistencias en lo educativo

Life practices and bio knowledge: keys to think resistances in the educational

María Eugenia Plata Santos

446

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

REVIEW ARTICLE

Técnicas para formar la intuición en la caja de herramientas adaptativa

Techniques to form intuition in the adaptive toolbox

Sergio David Gómez Vidales, Horacio Manrique Tisnés

468

Encuentros entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad

Encounters between the decolonial perspective and disabilities studies

Juan Andrés Pino Morán, María Victoria Tiseyra

497

La contribución debe enviarse únicamente mediante el OJS:
<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS>

Universidad Católica Luis Amigó

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Transversal 51A N° 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66

www.ucatolicaluisamigo.edu.co