

ISSN (EN LÍNEA): 2216-1201

REVISTA COLOMBIANA DE CIENCIAS SOCIALES

rev.colomb.cienc.soc. | Vol. 11 | N° 2 | pp. 379-709 | julio-diciembre | 2020 | Medellín-Colombia

Presentación

A propósito del nuevo número

About the new issue

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

Editorial

Sobre el confinamiento virtual docente

On virtual lockdown of teachers

Juan Guillermo Gómez García

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa

Case study on inclusive and democratic practices in compulsory secondary education: implications for educational guidance

Aida Sanahuja Ribés

Características de la tutoría académica en un centro de escritura digital para la educación media

Characteristics of academic tutoring in a digital writing center for secondary education

Gerzon Yair Calle Alvarez

Evaluación de necesidades de apoyo en universitarios con diversidad funcional de origen físico: un estudio de caso

Assessment of support needs in university students with functional diversity of physical origin: a case study

Katherine Paola Domínguez Quiroz, Yina Paola Alvis Orozco, Marta Sahagún Navarro

Prevención y erradicación del trabajo infantil en zonas floricultoras en Colombia: desafíos en la articulación institucional

Prevention and eradication of child labor in flower growing areas in Colombia: challenges in institutional coordination

María Eugenia Morales Rubiano, Yenni Viviana Duque Orozco, Carolina Ortiz Riaga

Salud mental y calidad de vida en habitantes del barrio La Cruz, Medellín-Colombia

Mental health and quality of life in inhabitants of La Cruz neighborhood, Medellín-Colombia

Wendy Estefanía Vera Tangarife, Mariantonia Lemos, Andrés Vásquez

Sentidos ocupacionales de mujeres que desafían la vida familiar doméstica y la vida laboral

Occupational senses of women who challenge domestic family and work-life

Nidya Alejandra Jiménez Moreno, Ingrid Ayrin Luna Novoa y Vanessa Wiesner Luna

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN DERIVADOS DE INVESTIGACIÓN

La inestabilidad social en El Catatumbo desde la óptica de la violencia estructural (2010-2018)

Social instability in El Catatumbo from the perspective of structural violence (2010-2018)

Fernando Chavarro Miranda, Fredy Gonzalo Otálora Rodríguez

Historia del poblamiento, la minería de oro y el conflicto armado: Guamocó, Sur de Bolívar

History of settlement, gold mining and armed conflict: Guamocó, South of Bolívar

Claudia Quijano Mejía, Helwar Figueroa Salamanca

Agonística y subjetivación: la experiencia de mujeres que usan las tecnologías de la información y la comunicación

Agonistics and subjectivation: the experience of women who use information and communication technologies

María Victoria Buites Correa, Mauricio Bedoya Hernández, Lina María López Serna

ARTÍCULO DE REVISIÓN

La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos

Social education in Spain: keys, definitions and contemporary components

Victoria Pérez de Guzmán, Juan Francisco Trujillo Herrera, Encarna Bas Peña

©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

Revista Colombiana de Ciencias Sociales

Vol. 11, N° 2, julio-diciembre, 2020

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

Jefe Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Diseño y diagramación

Arbey David Zuluaga Yarce

Correctora de estilo

Leidy Andrea Ríos Restrepo

Traductores

Dalia Barcos y Sergio Pedraza

Director / Editor de la revista

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5136-9997>



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 Federal do 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. Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga— Málaga, España.
ORCID: 0000-0002-0082-1154
Ph. D. Luisa Losada Puente, Universidade da Coruña— Coruña, España.
ORCID: 0000-0003-2300-9537
Ph. D. José María Fernández Batanero, Universidad de Sevilla— Sevilla, España.
Mg. Lina Calle Arango, Pontificia Universidad Católica de Chile— Santiago de Chile, Chile.
ORCID: 0000-0003-4362-307
Ph. D. Martín Manjarrez Betancourt, Universidad Nacional Autónoma de México— Ciudad de México, México.
Mg. Adriana Goyes Morán, Universidad de La Salle— Bogotá, Colombia.
Mg. Cecilia Latorre Cosculluela, Universidad de Zaragoza— Huesca, España.
ORCID: 0000-0002-6083-8759
Mg. Silvia Anzano Oto, Universidad de Zaragoza— Huesca, España.
Ph. D. Daniel Holgado Ramos, Universidad de Sevilla— Sevilla, España.
ORCID: 0000-0001-6350-7982
Ph. D. Isidro Maya Jariego, Universidad de Sevilla— Sevilla, España.
ORCID: 0000-0002-2568-5048
Ph. D. Ariadna Corral Martín, Escuela Nacional de Salud Pública— La Habana, Cuba.
ORCID: 0000-0001-9439-8707
Ph. D. Claudia Lía Bang, Universidad de Buenos Aires— Buenos Aires, Argentina.
ORCID: 0000-0003-1995-0527
Ph. D. Ubaldo Enrique Rodríguez de Ávila, Universidad del Magdalena— Santa Marta, Colombia.
ORCID: 0000-0001-5907-001X
Ph. D. (c) Julieta Lobato, Universidad de Buenos Aires— Buenos Aires, Argentina.
ORCID: 0000-0001-6881-5351
Ph. D. María Sol Anigstein, Universidad de Chile— Santiago de Chile, Chile.
ORCID: 0000-0002-4023-2389
Ph. D. José Gabriel Aguilar Barceló, Universidad Autónoma de Baja California— Tijuana, Baja California, México.
ORCID: 0000-0002-6378-6886
Mg. Ruth Cristina García Otero, UNISINU— Montería, Colombia.
ORCID: 0000-0002-3127-1183
Ph. D. Ana María Carrascal Vergel, Universidad Francisco de Paula Santander— Ocaña, Colombia.
ORCID: 0000-0001-5527-9481
Mg. Helcias José Ayala Mosquera, Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico—
ORCID: 0000-0002-3271-1910
Post-Ph.D. Helmer Muñoz Hernández, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN— Montería, Colombia
ORCID:0000-0002-2445-6585
Ph. D. María de las Mercedes Canavesio, Universidad Tecnológica Nacional (FRSF)— Santa Fe, Argentina.
Ph. D. Miguel Ángel Albalá Genol, Universidad Internacional de Valencia— Valencia, España.
ORCID: 0000-0003-2622-4451
Ph. D. Eva Ortiz Cermeño, Universidad de Murcia, Murcia, España

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

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón
Director/Editor 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

© 2020 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.

Esta publicación cumple con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

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 de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC) 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 Crieé 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, Actualidad Iberoamericana, PKP Index.

ÍNDICE GENERAL

Presentación

A propósito del nuevo número

About the new issue

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

Editorial

Sobre el confinamiento virtual docente

On virtual lockdown of teachers

Juan Guillermo Gómez García

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH ARTICLE

Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa

Case study on inclusive and democratic practices in compulsory secondary education: implications for educational guidance

Aida Sanahuja Ribés

403

Características de la tutoría académica en un centro de escritura digital para la educación media

Characteristics of academic tutoring in a digital writing center for secondary education

Gerzon Yair Calle Álvarez

430

Evaluación de necesidades de apoyo en universitarios con diversidad funcional de origen físico: un estudio de caso

Assessment of support needs in university students with functional diversity of physical origin: a case study

Katherine Paola Domínguez Quiroz, Yina Paola Alvis Orozco, Marta Sahagún Navarro

456

Prevención y erradicación del trabajo infantil en zonas floricultoras en Colombia: desafíos en la articulación institucional

Prevention and eradication of child labor in flower growing areas in Colombia: challenges in institutional coordination

María Eugenia Morales Rubiano, Yenni Viviana Duque Orozco, Carolina Ortiz Riaga

479

Salud mental y calidad de vida en habitantes del barrio La Cruz, Medellín-Colombia

Mental health and quality of life in habitants of La Cruz neighborhood, Medellín-Colombia

Wendy Estefanía Vera Tangarife, Mariantonia Lemos, Andrés Vásquez

505

Sentidos ocupacionales de mujeres que desafían la vida familiar doméstica y la vida laboral

Occupational senses of women who challenge domestic family and work-life

Nidya Alejandra Jiménez Moreno, Ingrid Ayrin Luna Novoa y Vanessa Wiesner Luna

530

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN DERIVADOS DE INVESTIGACIÓN

REFLECTION ARTICLES DERIVED RESEARCH

La inestabilidad social en el Catatumbo desde la óptica de la violencia estructural (2010-2018)

Social instability in El Catatumbo from the perspective of structural violence (2010-2018)

Fernando Chavarro Miranda, Fredy Gonzalo Otálora Rodríguez

562

Historia del poblamiento, la minería de oro y el conflicto armado: Guamocó, sur de Bolívar

History of settlement, gold mining and armed conflict: Guamocó, south of Bolívar

Claudia Quijano Mejía, Helwar Figueroa Salamanca

586

Agonística y subjetivación: la experiencia de mujeres que usan las tecnologías de la información y la comunicación

Agonistics and subjectivation: the experience of women who use information and communication technologies

María Victoria Builes Correa, Mauricio Bedoya Hernández, Lina María López Serna

609

ARTÍCULO DE REVISIÓN

REVIEW ARTICLE

La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos

Social education in Spain: keys, definitions and contemporary components

Victoria Pérez de Guzmán, Juan Francisco Trujillo Herrera, Encarna Bas Peña

632



PRESENTACIÓN

A PROPÓSITO DEL NUEVO NÚMERO

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón*

Forma de citar este artículo en APA:

Castrillón-Castrillón, A. A. (julio-diciembre, 2020). [Presentación]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 385-387.
<https://doi.org/10.21501/22161201.3630>

La Revista Colombiana de Ciencias Sociales, que se caracteriza por ser un espacio para la difusión de productos de investigación en las diferentes disciplinas que aportan al estudio de las sociedades (en especial las hispanoamericanas) presenta su edición número 2 del volumen 11. Este número se destaca por el interés en el contexto educativo (colombiano y español), por los estudios centrados en las actividades que realizan las mujeres, así como por el análisis de fenómenos sociales que impactan la actualidad de la región y cuya pertinencia para la academia y la investigación siguen siendo cruciales, como para otras ciencias pueden serlo los fenómenos epidemiológicos de manera análoga.

En este sentido, los artículos “Agonística y subjetivación: la experiencia de mujeres que usan las tecnologías de la información y la comunicación” de María Victoria Builes Correa, Lina María López Serna y Mauricio Bedoya Hernández, y “Sentidos ocupacionales de mujeres que desafían la vida familiar doméstica y la vida laboral” de Nidya Alejandra Jiménez Moreno, Ingrid Ayrin Luna Novoa y Vanessa Wiesner Luna centran su estudio en las actividades desarrolladas por mujeres y en la interacción con las dinámicas económicas, tecnológicas y quienes han desempeñado y desempeñan un lugar crucial en las actividades cotidianas que, a su vez, repercuten en las recientes integraciones sociales.

En el ámbito educativo se encuentra el artículo “La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos” de Victoria Pérez de Guzmán, Juan Francisco Trujillo Herrera y Encarna Bas Peña que, mediante el estudio del estado del arte, busca determinar las claves que permitan interpretar en la actualidad este tipo de educación, así como dar cuenta de los componentes que posibiliten una definición conceptual de la misma y su relevancia para España.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5136-9997>

Por su parte, el artículo “Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa” de Aida Sanahuja Ribés se enfoca en comprender cómo a partir de un estudio en un aula de primer nivel de secundaria se puede asesorar a los docentes para que sus prácticas didácticas sean más incluyentes y democráticas. Con una metodología similar, el artículo “Evaluación de necesidades de apoyo en universitarios con diversidad funcional de origen físico: un estudio de caso”, de Katherine Paola Domínguez Quiroz, Yina Paola Alvis Orozco y Marta Sahagún Navarro, estudia las necesidades que requieren estudiantes universitarios tanto en el desarrollo de sus actividades como en la atención y en las alternativas que la universidad debe brindar a esta población. También basado en el estudio de caso, Gerzon Yair Calle Álvarez propone en su artículo “Características de la tutoría académica en un centro de escritura digital para la educación media” rastrear las estrategias que emplean los tutores de dos instituciones educativas para acompañar a los estudiantes en los servicios del Centro de Escritura Digital.

En otros referentes sociales, la violencia ejercida por la presencia de grupos armados irregulares, fenómeno continuo que en Colombia tiene varios frentes, ocasiona incertidumbre en muchas zonas del país que son afectadas por el actuar de diversos grupos y por la delincuencia organizada. Dada esta problemática, Fernando Chavarro Miranda y Fredy Gonzalo Otálora Rodríguez en su artículo “La inestabilidad social en el Catatumbo desde la óptica de la violencia estructural (2010-2018)” se proponen caracterizar la inestabilidad habida en esta región. Otra región que ha estado bajo el conflicto entre grupos irregulares y una débil presencia estatal en medio de unas muy productivas dinámicas económicas legales e ilegales ha sido el sur de Bolívar. Por esto, “Historia del poblamiento, la minería de oro y el conflicto armado: Guamocó, Sur de Bolívar”, artículo de Claudia Quijano Mejía y Helwar Figueroa Salamanca, presenta un análisis social e histórico de esta región en el que se expone la construcción de la identidad del lugar marcada por el sentimiento de abandono estatal.

Otro fenómeno estudiado de alto impacto social es el del trabajo infantil. María Eugenia Morales Rubiano, Yenni Viviana Duque Orozco y Carolina Ortiz Riaga analizan las estrategias que los sectores público y privado deberían formular de manera consensuada para evitar el trabajo de esta población vulnerable, el resultado lo presentan en su artículo “Prevención y erradicación del trabajo infantil en zonas floricultoras en Colombia: desafíos en la articulación institucional”.

Por último, en el artículo “Salud mental y calidad de vida en habitantes del barrio La Cruz”, Medellín-Colombia se realiza una caracterización de los pobladores de este barrio de la ciudad de Medellín, en las dimensiones psicológicas, físicas y sociales. Este estudio lo realizaron los investigadores Wendy Estefanía Vera Tangarife, Mariantonia Lemos y Andrés Vásquez.

El editorial de este número, escrito por el reconocido profesor e investigador Juan Guillermo Gómez García, aborda en una corta pero aguda reflexión el tema del confinamiento desde la perspectiva docente. Además, nos permite conocer la vivencia de esta situación en la voz del otro, del estudiante, confluyendo ambas voces en dos puntos de vista y de experiencias diversas debido al repentino cambio acontecido en el ámbito académico en lo que va del presente año. Se trata de una editorial *sui generis*, pues inicialmente el tema propuesto por profesor Gómez García era los problemas y trabas que ha tenido el proceso de reinserción de los excombatientes de las FARC con el actual gobierno, pero por el vertiginoso cambio, a raíz del tema de salud pública, decidió centrar su reflexión *sobre el confinamiento virtual docente*.

Finalmente, y acorde con la editorial del número 1, volumen 11 “¿Las revistas académicas construyen comunidades de conocimiento?”, cuya idea central expresa una inquietud, la inquietud por la correlación entre las revistas especializadas y la consolidación de comunidades en torno a este tipo de divulgación, la revista acoge la sugerencia de promover un mayor acercamiento entre los investigadores y de estos con los lectores, de modo que la difusión del conocimiento esté acompañada por la discusión y diálogo generadores de comunidad académica, investigativa y de conocimiento. En este sentido, agradezco a las profesoras y a los profesores del Comité Editorial y del Comité Científico su valioso y sincero aporte ante la inquietud que les fue formulada.



PRESENTATION

ABOUT THE NEW ISSUE

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

The Revista Colombiana de Ciencias Sociales, characterized by being a space for the dissemination of research products in the different disciplines that contribute to the study of societies (especially latin American ones) presents its edition number 2 of volume 11. This number is it stands out for its interest in the educational context (Colombian and Spanish), for studies focused on the activities carried out by women, as well as for the analysis of social phenomena that impact current events in the region and whose relevance to academia and research they remain crucial, just as for other sciences epidemiological phenomena can be.

In this sense, the articles “Agonistics and subjectivation: the experience of woman who use information and communication technologies” by María Victoria Builes Correa, Lina María López Serna and Mauricio Bedoya Hernandez and “occupational senses of woman who challenge family life domestic and working life by “Nidia Alejandra Jimenez Moreno, Ingrid Ayrin Luna Novoa and Vanesa Wismer Luna focus their study in the activities carried out by woman and on the interaction with economic and technological dynamics and those who have played and still play a crucial role in daily activities that, in turn, have an impact on recent social integrations.

In the educational field there is the article “social education in Spain: keys, definitions and contemporary components” by Victoria Pérez de Guzmán, Juan Francisco Trujillo Herrera and Encarna Bas peña, who, by studying the state of the art, seeks to determine the keys that they allow us to interpret this education at present, as well as to account for the components that make its conceptual definition possible and its relevance for Spain.

On the other hands, the article, “case study on inclusive and democratic practices in compulsory secondary education: implication for educational orientation by Aida Sanahuja Ribés focuses on understanding how, from a study in a first level secondary school classroom, it is possible to advise teachers so that their teaching practices are more inclusive and democratic. With a similar methodology, the article “Assessment of support needs in University students with functional diversity of physical origin: a case study” by Katherine Paola Dominguez Quiroz, Yina Paola

Alviz Orozco and Marta Sahagún Navarro studied the needs that it requires university students both in the development of its activities and in the care and alternatives that the university must offer to this population. Also based on the case study, Gerson yair calle Álvarez proposes in this article “characteristics academic tutoring in a digital writing center for secondary education” to trace the strategies used by tutors from two educational institutions to accompany students in the services of the Digital Writing Center.

Finally, in the article “Mental health and quality of life in inhabitants of the La Cruz neighborhood” a characterization of the residents of this neighborhood of the city of Medellín is made, in the psychological, physical and social dimensions.

This study was carried out by researchers Wendy Estefania Vera Tangarife, María Antonia Lemos and Andrés Vásquez.

The editorial in this issue, written by the renowned professor and researcher Juan Guillermo Gómez García, addresses in a short but sharp reflection the issue of confinement from the teaching perspective. In addition, it allows us to learn of the lived the experience in the voice of the other, the student, both voices coming together in two points of view and different experiences as a result of the sudden change that has occurred in the academic field so far this year. This is a sui generis editorial, since the initial topic proposed by Professor Gómez García was the problems and obstacles experienced with the current government in the process of reintegration of ex-FARC combatants, but due to the sudden change as a result of the current public health issue, he decided to focus his reflection on the virtual confinement of teachers.

Finally, and in accordance with the editorial of numbers 1, volume 11 “Do academic journals build knowledge communities?”, whose central ideas expresses a concern, the concern for the correlation between specialized journals and the consolidation of communities around this type of dissemination of knowledge is accompanied by discussion and dialogue that generate the academic, research and knowledge community.

EDITORIAL

SOBRE EL CONFINAMIENTO VIRTUAL DOCENTE

Juan Guillermo Gómez García*

Universidad de Antioquia

Universidad Nacional

Forma de citar este artículo en APA:

Gómez García, J. G. (julio-diciembre, 2020). Sobre el confinamiento virtual docente [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 390-395. <https://doi.org/10.21501/22161201.3629>

Al parecer, las actividades universitarias, en estas circunstancias de excepción, se han contraído a actividades virtuales de confinamiento. La universidad virtual confinada se ha impuesto, quiera quien no quiera, de un modo que nos resulta cada vez más lejano, no solo el día venidero de volvernos a ver con colegas, amigos y estudiantes cara a cara, en salones de clase, cafeterías, conferencias o marchas, sino que se nos vuelven borrosas las más cercanas experiencias del semestre que apenas concluyó. Es un síntoma de abatimiento moral o quizá una extraordinaria ocasión para imaginarnos una Edad Media *express*, de encierro meditabundo como monjes de abadías, con la sutil diferencia de tener conexión a Internet y Rappi. Los que disponen de la una y solicitan el servicio de lo otro, claro está.

Dos meses de encierro han venido dejando mil lecciones personales y colectivas a las que cabe ir dando un perfil más determinado, para los estudios socioculturales. La imagen del mundo globalizado la vemos como en un congelador, en una dimensión que nunca pudo imaginar la pobre fantasía del cine de Hollywood. Calles desoladas, centros turísticos sin multitudes, avenidas emblemáticas solo con algunos guardas y ambulantes perdidos, íconos del mundo haciendo en el hogar lo que hacemos muchos, imágenes televisadas mil veces de gente pegada a un ventilador artificial advirtiendo: “vea, vea”, es decir, todas cosas para reinventar ociosamente qué empezamos a hacer con nuestro entorno familiar. Bolsas mundiales desplomadas, presidentes que se arrojan funciones legislativas y hasta judiciales, pactos diabólicos para controlar los precios de combustibles, invasión mediática sin control, especulación de guantes, alcohol, jabones antibacteriales, tapabocas, y, sin dejar de faltar, no perderse el espectáculo gratuito, como en *Mario y el mago* de Thomas Mann, del charlatán circense, Donald Trump, que nos alienta en la esperanza de que el gran coloso hace aguas.

* Doctor en Filosofía de la Universidad de Bielefeld, Alemania. Docente de la Universidad de Antioquia y catedrático titular del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, sede Medellín. Ha sido coordinador del grupo de investigación Estudios de Literatura y Cultura Intelectual Latinoamericana de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Ha dirigido la colección Clásicos del pensamiento hispanoamericano. De sus nutridas y valiosas publicaciones destacamos las siguientes: *Alemania no habrá tenido enemigos más funestos que sus intelectuales: los intelectuales bajo la República de Weimar* (2019), *La Carta de Jamaica 200 años después: vigencia y memoria de Bolívar* (2015), *Hacia la independencia latinoamericana: de Bolívar a González Prada* (2010), *Literatura y anarquismo en Manuel González Prada* (2009), *Crítica e historiografía literaria en Juan María Gutiérrez* (1999). Contacto: guillermo.gomez@udea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2118-385X>

Ha habido de todo, y resulta cansón tratar de hacer un inventario de las nimiedades que han trastornado, pasajeramente, nuestra vida diaria que es a la vez el ritmo y trayectoria auto-conferida de nuestro yo universitario. Resulta una tentación referir pues a la propia experiencia, y repensar desde allí, especulativamente, lo que parece que va a cambiar en nuestro entorno académico, sin que tengamos que acudir a un oráculo a domicilio. Pero ofusquemos al querido lector con achaques de pandemia.

No había nunca antes hecho uso de una herramienta virtual, del Google Meet, para ser más precisos. No sabía que existía y cuando tuve que someterme a la torturante tarea de abrir el correo institucional (que tampoco nunca había abierto en 20 años de profesor), buscar los puntos de la pantalla y asombrarme que se podía convocar a los estudiantes a clase para verse por un agujero, no hizo sino sentirme en pañales. Fue casi una experiencia triunfal. Estuve cuatro horas, sin perder la concentración, y estimo sin matar la paciencia del estudiante, pues todos permanecemos allí, vinculados del modo más inverosímil tras el azar de la piedra filosofal. Pisé de este modo la luna del siglo XXI, y no me quejé de modo alguno.

Así he seguido manteniendo las clases, tanto en la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional (aquí ya terminé semestre hace un mes). Descubrí el Google Meet, para mi beneficio y de mis estudiantes, y no deseo con ello ponderar sus virtudes académicas en absoluto. Fue una suerte de lotería docente, que la gané sin comprar el billete. Es pues solo un caso, uno entre otros con consecuencias muy adversas que deben ser evaluadas en cada caso.

Sabemos (esto que digo lo sabemos todos) que lo inquietante, frustrante e indigno en esta experiencia de confinamiento, es que nuestros estudiantes carecían en buena parte de conexión a internet, de computador (que es como carecer en esta era digital de cepillo de dientes), que no tenían condiciones aptas hogareñas o siquiera razonables para estar en casa, pues algunos no tenían comida. Otros no tenían paciencia y así a mi entorno más cercano de estudiantes los quise animar con llamadas no corrientes. Esto hizo del debut triunfal docente, del banderillero Juan Guillermo Gómez García, un caso odiosamente paradójico.

El confinamiento ha generado para el país una experiencia en general traumática, como hemos visto. Todo se sale de las manos a un gobierno que no se cae porque no tiene ni peso para ello. Flota como un corcho, a donde las corrientes turbias y oscuras lo lleven. Vemos, eso sí, con la mayor preocupación, los agostos especulativos a favor de la banca, de los grandes empresarios del agro y otras aves del mal agüero. Pero veo con la mayor preocupación un anuncio que pasó, muy sesgadamente y casi invisible, en noticias. Se trataba de la promoción de paquetes docentes virtuales de las grandes multinacionales para colegios y universidades. Fue noticia y a la vez publicidad. Así que la educación virtual se va a convertir en un doble o triple negocio, por donde se mire. Se enriquecen las grandes multinacionales, se enriquecen los intermediarios (son los

de siempre, Tom-Jerry & Co.) vendiendo estos paquetes al Ministerio de Educación Nacional (MEN), y el MEN puede ir prescindiendo, a mediano y largo plazo, del gremio magisterial. Amanecerá y estaremos en babia.

Desearía culminar, si me es permitido por su extensión, agregando dos apartes de un libro que se fue escribiendo solo en esta pandemia, *Letras confinadas*. Son dos retazos. Uno, la presentación al libro (inédito, por supuesto) y dos, la carta de un estudiante (con el debido permiso del suscribiente).

1. Letras confinadas

Estas fueron las paginitas que escribí, mientras, al igual que nuestro lastrado país, me enclaustré en casa por virtud de la pandemia del coronavirus. Mi caso, fue de excepción. Gozaba de buena salud y un salario que me permitió, entre mil cosas más, culminar mi investigación *Rafael Gutiérrez Girardot y España* para enviarla al Premio Fundación Alejandro Ángel Escobar, leer simultáneamente *La interpretación de los sueños* de Freud, *Los argonautas del pacífico occidental* de Malinowski y los *Cuadernos negros* de Heidegger, y atender los asuntos propios de la cocina. Adosé estas entretenidas semanas, en las que no me aburrí ni un segundo, con los cursos virtuales sobre Literatura alemana del siglo XVIII-XIX e Historia de la cultura latinoamericana (*Contrapunteo cubano* de Fernando Ortiz). Califiqué (absurdo menester) trabajos finales. Nos desvelamos con Juan Camilo Dávila un par de veces hablando del jodido nazi Carl Schmitt... No podía pedir más.

Bebí, sorprendentemente, muchísimo menos. Me bastó un par de cervezas al día, nunca una botella de vino completa. Vi cómo se desplomaba el país, en nuestros mentirosos noticieros que no daban abasto para tapar los agujeros negros de nuestra no-estructura social. No hubo motivos tampoco de festejos, rumbas o celebraciones. Dormí unas noches mal, otras mejor. Me lavé las manos, como mandaba la propaganda, varias veces al día y rociaba, para ofuscación de Nana y sobre todo de Magdalena, sus computadores y celulares de alcohol. Salí muy pocas veces, solo para sacar a pasear a Abril, la perrita que fue la que menos entendió la situación.

Hablé por teléfono con mis amigos, escribí a mis amigos por WhatsApp, me relajé solitario en mi cama, a la que bauticé “mi lecho de Schönbrunn”, con una de esas pedanterías librescas que hay que explicar. También escribí una centena de emails, unos ociosos decididamente. En uno de ellos hablé que estamos todos, al fin en la Montaña mágica, otra de mis pedanterías librescas, y Rodrigo Zuleta me recordó que allí, al menos, los enfermos estaban en condiciones óptimas, resguardados de las miserias que hacen del confinamiento un verdadero infierno. Sí: aquí siempre hemos vivido en pandemia, solo que hasta hace unos

días al gobierno nacional le dio por confinarnos. Esa es la diferencia comparativa. Letras confinadas. Mady, un querido amigo que murió de otra cosa hace unos días, las resguardaría como escritas de sí.

2. **Profesor Juan Guillermo**, escribe Daniel Esteban Gutiérrez Vargas estudiante del curso Historiografía 2.

Quisiera escribir algunas palabras hacia usted, más sentidas que pensadas. Primero sobre mí y sobre por qué estudio Historia, el sentido que le veo a estudiar historia, recordando una frase suya en clase, en la cual se refirió a hacer un texto sobre la profesión. Y segundo sobre la Universidad y el curso. Dadas las circunstancias de la *cuarentena* apenas me es posible comunicarme con usted, pidiendo su venia y perdón, pues considero que es una persona de respeto, a pesar de que no lo conozco en la intimidad, refleja sabiduría y experiencia.

En esta cuarentena me he visto privado de asistir a las clases virtuales —quiero aclarar que asistí a todas las presenciales, las únicas que perdí fueron las últimas— incluso a textos o información sobre la Universidad, en dónde vivo no se cuenta con esos recursos y esta situación especial me impide terminar el semestre de forma adecuada, al menos a lo que pienso que sería lo adecuado. A la falta de internet y equipos para conectarme —no cuento con computador para hacer trabajos— se suman la falta de recursos económicos para comprar comida, solventar asuntos de medicinas y aseo, esencial en estos momentos. He de admitir que esta situación no es nueva, pues se puede considerar que vivo entre la población marginal de Colombia, la que vive del día a día, la llamada popular. Esta condición social de escasez de recursos ha sido constante durante 23 años, en los cuales por experiencia veo lo distintas que somos las personas en este país, lo indolentes que somos, y a su vez cómo se resiste en medio de [lo] que se ve a diario; como robos, mendicidad, muertes, violaciones, peleas entre familias y todo lo que se ve en el periódico, que nos bombardea con malas noticias.

Los problemas sociales y personales —existenciales— cuando se unen en un sujeto, se transforman en inquietud filosófica —no he sido un tipo que ha estudiado mucho ni he sido criado entre ambiente ‘cultural’ a diferencia de Marx y lo que dice en su carta, empecé a leer recién a los 18 años y a saber sobre el mundo— la cual se manifiesta en preguntas como *¿por qué tengo que aguantar hambre todo el día? ¿por qué nací pobre? ¿por qué soy feo?* entre otras, en mi caso también por qué nací con un defecto en los pies —pie equinvaro— y muchas preguntas que surgen, que se van analizando gracias a lecturas y vivencias más académicas que callejeras. Estas preguntas que surgen al analizar el entorno y al empezar a indagar para buscar un alivio a las mismas, llevan a una

evidencia en la historia colombiana, la explotación de la tierra, de los campesinos y de las personas trabajadoras no es nueva, viene incluso desde los inicios de la civilización. Entonces para responder a un asunto tan esencial como lo es un problema personal, es necesario indagar en los otros —en sus experiencias— en la sociedad y a la larga en la historia. Así, gracias a la historia —sus practicantes, su práctica y sus reglas para practicar— puedo saber que Carlos Marx escribió y pensó sobre esta situación que vivo, situación que viven muchas personas en el mundo, la explotación del hombre por el hombre, la canallada de la propiedad privada, el oportunismo político —asuntos que a mi parecer son un problema, pues hay gente que tiene en exceso y otra que no, pero ambas existen y básicamente comparten las mismas necesidades, gracias a la ciencia natural sabemos eso— y otros asuntos sociales y laborales. También gracias a la historia sé que hay personas que se han pensado a sí mismas, que han cuestionado su entorno —babilonios, griegos, egipcios, chinos, indios, pueblos originarios de América—, han buscado resolver sus inquietudes. Un ejemplo de ello sería el Buda —quizás fantástico el ejemplo— el cual al darse cuenta de la realidad o de algo que no había percibido, decide emprender el camino a su salvación o a su calma interior, pues al ver la vejez, la muerte y la enfermedad —cosas feas como la pobreza extrema, el hambre, la precariedad sanitaria, cosas normales en Colombia— se sintió mal. Así como me siento mal y se sienten mal otras personas, pero que son más valientes que yo para trabajar y hacer algo por ellas mismas. El motivo que me llevó a dejar una licenciatura en Ciencias Naturales y estudiar Historia, fue indagar en esas inquietudes para obtener un criterio “propio” o en apariencia propio. Creo que un sentido encontrado en el estudiar historia y ejercer una carrera de historiador, es el filosófico, enfocado principalmente en la existencia individual conectada con la social, compartiendo la idea de complejidad de Edgar Morin, la cual se refiere a la conexión entre elementos y contextos en un conjunto; así mis problemas están conectados con los problemas ajenos, así mis acciones se conectan con las otras, en dónde me encuentro como individuo y valor y no de forma aislada. Esta idea de complejidad se acomoda al estudio histórico; el análisis de las épocas pasadas, de acontecimientos, de ideas. Así, gracias al registro histórico y a su conservación se puede saber sobre epidemias y pandemias anteriores, a la vez cómo actuar, valorar los avances y cambios en terrenos específicos del conocimiento -avances en biología celular, en medicina, etc. En estos momentos de comportamiento especial es necesario conocer la historia —por ejemplo, la historia de la esclavitud— para identificar otras formas de comportarse, de solucionar asuntos a la vez que de no repetir errores. Divulgar historia y filosofía se hace más necesario en estos tiempos que en cualquier otro, pues estamos a merced de los medios, de la ciencia y las instituciones. Sin extenderme más en esta parte, quiero decir que los derechos humanos no se cumplen a cabalidad y me pregunto si eso es posible, puesto que la vida se pierde fácil si no se garantizan los demás derechos, los cuales en Colombia se ven pisoteados.

Las protestas que se ven desde hace un par de años y las que se siguen viendo, creo que no surten efecto pues no somos ciudadanos ilustrados, no se cumple para nada aquello que vimos en clase —lo poco que vi en clase— de la razón como guía de la historia, y si es así, esa razón científica es voraz. A mi parecer falta razón religiosa, más sagrada que carnal, no consumista —una razón universal al estilo de Hegel— pero es una opinión nada más. Sin más, esto es lo que puedo decir sobre mí y sobre lo que estudio.



EDITORIAL

ON VIRTUAL LOCKDOWN OF TEACHERS

Juan Guillermo Gómez García*

Antioquia University

Nacional University

How to cite this article (APA):

Gómez García, J. G. (julio-diciembre, 2020). On virtual lockdown of teachers [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 396-401. <https://doi.org/10.21501/22161201.3629>

It seems that university activities, in these current exceptional circumstances, have been reduced to virtual activities of confinement. The confined virtual university has been imposed, even for those who do not want it, in a way that makes increasingly distant, not only the day to once again meet with colleagues, friends and students face to face, in classrooms, cafeterias, conferences or marches, but also blurs the closest experiences of the semester that has just ended. It is a symptom of moral dejection or perhaps an extraordinary occasion to imagine an *express* Middle Ages, of meditative enclosure as monks in abbeys, with the subtle difference of having Internet connection and Rappi, those who can count with the former and request the service of the latter, of course.

Two months of confinement have left so far, a thousand personal and collective learnings to which it is reasonable provide a more specific profile for sociocultural studies. We perceive the picture of the globalized world as if it were in a freezer, in a dimension in which the poor fantasy of Hollywood could never imagine. Desolate streets, tourist centers with no crowds, emblematic avenues with only a few guards and wandered walkers, icons of the world doing at home what many of us do, images aired on television a thousand times of people connected to ventilators and warning: “look, you see”, in other words, things to idly reinvent and that we started to do in our family environment. Collapsed world stock markets, presidents who arrogate to themselves legislative and even judicial functions, diabolical pacts to control fuel prices, uncontrolled media invasion, price speculation of nitrile gloves, alcohol, sanitizers, face masks; and of course, it

* PhD in Philosophy from Bielefeld University, Germany. Professor at Antioquia University and tenured professor at the History Department at Nacional University-Medellin. He was coordinator of the of the research group Literature and Intellectual Culture in Latin America at Antioquia University, Medellín, Colombia. He has led the collection Classics of the Hispanic-American thought. Among his large and valuable publications, we highlight the following: *Alemania no habrá tenido enemigos más funestos que sus intelectuales: los intelectuales bajo la República de Weimar* (2019), *La Carta de Jamaica 200 años después: vigencia y memoria de Bolívar* (2015), *Hacia la independencia latinoamericana: de Bolívar a González Prada* (2010), *Literatura y anarquismo en Manuel González Prada* (2009), *Crítica e historiografía literaria en Juan María Gutiérrez* (1999). Contact: guillermo.gomez@udea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2118-385X>

cannot be missed, the free show as in *Mario and the Magician* by Thomas Mann, from the circus charlatan Donald Trump, which encourages us in the hope to think that the great colossus is starting to fall apart.

There has been a little bit of everything, and it is tiresome to try to make an inventory of the trifles things that have temporarily altered our daily life, which is in turn the rhythm and self-conferred trajectory of our *university self*. It is a temptation to refer to one's own experience, and to speculatively rethink what is likely to change in our academic environment, without having to use a rented oracle. But let's go for it and bother the dear reader with matters of the pandemic.

Never before had I use an online app, Google Meet precisely, I did not even know of its existence, and when I had to go through the torture of signing in into my institutional email account -which I had neither open in 20 years of teaching- and become perplexed from the fact that it was possible to meet with students for class via this little whole, I could not help but feel as if I were a baby. It was almost a triumphant experience. I spent four hours, without losing concentration, and I suppose without altering that of students, since we all remained there, linked in the most unlikely way after the chance of the philosopher's stone. I stepped on the 21st century moon this way, and I did not complain in any way.

This is how I have held on and continued with my classes in both *Universidad de Antioquia* and *Universidad Nacional* -in the latter I finished the semester a month ago. I found out about Google Meet for my own benefit and that of my students and it is not my intention with that to weight their virtual abilities at all. It was just a matter educational lottery, which I won without buying a ticket. It was just a situation, one among many others with adverse consequences that need to be assessed.

We know (we are all aware of what I am saying here) that what is actually disturbing, frustrating and unworthy in this experience of confinement, is the fact that most of our students lacked from internet connection, a computer (which in this digital era is comparable to lack of a toothbrushes), they had no suitable or at least reasonable conditions to be at home, as some did not even have food. Others had no patience and so I wanted to encourage my closest student environment with non-ordinary calls. This made the triumphant teaching debut of the *banderillero* Juan Guillermo Gómez García, an odiously paradoxical case.

As we have seen, this confinement has caused, for the most part, a traumatic experience for the country. Everything is getting out of control for this government, which does not fall apart because it does not even have the weight for that. It floats like a cork in water, led by the dark and cloudy streams. We evidence with the greatest concern, the speculative expectations in favor of banks, the big agricultural businessman and other prophets of doom and gloom. But I see, with the greatest concern, an announcement made in news in a very biased and almost invisible way, promoting

virtual teaching packages from the large multinational corporations for colleges and universities. It was a news and it was advertisement at the same time. It therefore seems like, virtual education is going to become a great business from all points of view. The big multinationals and their intermediaries get rich (the usual, Tom-Jerry & Co.) by selling these packages to the Ministry of National Education (MNE), and the Ministry can gradually in the medium and long term put aside teachers. The sun will raise and we will be astray.

I would like to conclude, if the length allows me to, by adding two parts of a book that has almost been written in itself during this pandemic, *Confined Letters*. They are two segments. The first is the introduction to the book (unpublished, of course) and the second, a letter from a student (with the required consent).

1. Confined Letters

These were the pages I wrote while I was confined at home because of the coronavirus pandemic, just as the rest of our clubbed country. My case was exceptional, I was in good health and had access to a salary that allowed me, among many other things, to complete my research *Rafael Gutiérrez Girardot y España* and submit it to the *Alejandro Angel Escobar* Foundation Prize, it also allowed me to simultaneously read *The Interpretation of Dreams* by Freud, Malinowski's *Argonauts of the Western Pacific* and Heidegger's *Black Notebooks*, while also attending cooking affairs. I complemented these entertaining weeks during which I did not get bored for even a second, with virtual courses on German Literature from the 18th-19th century and History of Latin American culture (*Cuban Counterpoint* by Fernando Ortiz). I graded (absurd task) final works. I stayed up late a couple of times talking with Juan Camilo Dávila about the damned Nazi Carl Schmitt ... I couldn't ask for more.

I drank, a lot less to my own surprise, a couple of beers a day were enough for me, never a full bottle of wine. I saw the country collapse, in our lying newscasts that could not successfully cover the gaps of our social non-structure. There were no reasons for celebrations or parties. I slept badly a few nights, others I slept better. I washed my hands several times a day as the propaganda ordered, and sprayed with alcohol Nana's and Magdalena's computers and cell phones, which truly annoyed them. I went out very few times, only to take April for a walk, the little dog who was the one who understood the situation the least.

I spoke on the phone with my friends, I wrote to my friends through WhatsApp, I relaxed alone on my bed, which I named "my Schönbrunn bed", with one of those bookish pedantries that must be explained. I also wrote a hundred emails, some definitively idly. In one of them I mentioned that we all are, at last in the Magic Mountain, another of my bookish pedantries, and Rodrigo Zuleta reminded me that in there, at least, the sick ones were in optimal conditions, sheltered from the miseries that make of confinement a true

hell. Yes: in here, we have always lived in a pandemic, only until a few days ago the national government decided to confine us. That is the comparative difference. *Confined letters*. Mady, a dear friend who died of something else a few days ago, would guard them as if written by himself.

2. **Professor Juan Guillermo**, this is Daniel Esteban Gutiérrez Vargas student from the course Historiography 2.

I would like to write a few words to you, more heartfelt than thought. First about me and the reason why I study History, the mean I find in studying History, remembering something you said in class, in regards to constructing a text about the profession. And second about the University and the course.

Given this circumstance of quarantine, it has just now been possible for me to contact you, asking for your permission and forgiveness, since I consider you to be a respected person, even though I do not know you in personal spheres, you reflect wisdom and experience.

In this quarantine I have not been able to attend virtual classes—I want to clarify that I attended all the face-to-face, the only ones I lost were the last few—even to spaces where information about the University is provided. Where I live, there is no access to those resources and this exceptional situation prevents me from properly finishing the semester, at least to my view of what is proper. In addition to the lack of internet and equipment to connect — I don't have a computer to work on my assignments — it is added the lack of financial resources to buy food, cover matter related to medicine and hygiene goods, essential at the moment. I have to admit that this situation is not new, since it can be considered that I am part of the marginal population of Colombia, the one that survives in day by day, the so-called *Popular*. This social condition of scarcity of resources has been a constant for 23 years, along which I have seen how different people are in this country, how indolent we are, and how we resist in the midst of daily live; such as robberies, begging, deaths, rapes, fights inside families and everything that is seen in the newspaper, which bombards us with bad news.

When social and personal problems—existential—are combined in a person, they become philosophical concern—unlike Marx and what is said in his letter, I have not been a person who has studied a lot or has been raised in a 'knowledgeable' environment. I started reading and learning the world just when I was 18— which is manifested in questions like why *do I have to starve all day? Why was I born poor? Why am I ugly?* among others; in my case, also the question *why I was born with a foot deformity?* – equinovarus foot—and many questions that arise, which are analyzed thanks to academic reading and experiences more than street

wisdom. When analyzing the environment and starting to inquire to seek answers to these questions, one is led to some evidence in Colombian history, the exploitation of land, peasants and working people is not new, it even comes from the beginning of civilization.

So, in order to respond to an essential matter, a personal issue, it is necessary to inquire into others—in their experiences—in society and, ultimately, in history. Thus, thanks to history—its practitioners, their practice and their rules for practicing—I have learned that Karl Marx wrote and thought about the same situation that I live, a situation that many people live in the world, the exploitation of man by man, the dirt of private property, political opportunism—issues that in my opinion are huge problems, because there are people who possess in excess and others who do not, but both coexist and basically share the same needs, which we know thanks to natural science—and other social and working issues. Also, thanks to history, I know that there are people who have thought of themselves, who have questioned their environment—Babylonians, Greeks, Egyptians, Chinese, Indians, native peoples of America—have sought to solve their concerns.

An example of the above stated would be The Buddha —perhaps a fantastic example—who, when realizing reality or something that he had not perceived, decides to undertake the path to his salvation or inner calm, because when facing old age, death and the disease—unpleasant things like extreme poverty, hunger, poor health, usual things in Colombia – he felt bad, just as I feel bad and other people feel bad as well, people who are braver than me and work and do something for themselves. The reason to drop a degree in Biology Teaching and then decide to study History, was to explore these concerns to obtain an “own” or apparently own criteria. I think that a purport I find in studying history and pursuing a career as a historian, is the philosophical one, focused mainly on the individual existence connected with the social one. Sharing Edgar Morin’s idea of complexity, which refers to the connection between elements and contexts in a set; my problems are connected with the problems of others, thus my actions are connected with that of others, where I am as an individual and value, not in isolation. This idea of complexity fits historical study; the analysis of past times, events and ideas. Thus, thanks to the historical record and its preservation, it is possible to learn about previous epidemics and pandemics, as well as how to act, value advances and changes in specific fields of knowledge—advances in cell biology, medicine, etc.

In these times of special behavior, it is necessary to be aware of our own history – for example the history of slavery- so we can identify other ways to act and not making the same mistakes. Uncovering history and philosophy becomes more essential during this time than in any other as we are at the mercy of media, science and the institutions.

Without elaborating too far on this part, I would like to say that human rights are not entirely fulfilled and I wonder if that is possible, since life can be easily lost if other rights are not guaranteed, in Colombia they are constantly trampled on.

I think the protests that have been taking place for the last couple of years and that continue to be seen, have no effect as we are not rational citizens, what we were exposed to in class—the little I was exposed to in class – in regards to reasoning as the guide of history is not at all fulfilled, and if so, that scientific reasoning is voracious. In my opinion, there is a lack of religious reasoning, more sacred than superficial, not consumerist — a universal reason in the style of Hegel— but it is just an opinion. Without further ado, this is what I can say about myself and what I study.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH ARTICLE



ESTUDIO DE CASO SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y DEMOCRÁTICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA¹

CASE STUDY ON INCLUSIVE AND DEMOCRATIC PRACTICES IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION: IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL GUIDANCE

Aida Sanahuja Ribés*

Universidad Jaume I

Recibido: 03 de enero de 2019–Aceptado: 09 de diciembre de 2019–Publicado: 01 de julio de 2020

Forma de citar este artículo en APA:

Sanahuja-Ribés, A. (julio-diciembre, 2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 403-429. <https://doi.org/10.21501/22161201.3076>

Resumen

Este artículo se centra en comprender cómo se pueden articular prácticas más inclusivas y democráticas a través del estudio de un aula de 1º de educación secundaria obligatoria y extraer sus implicaciones para el asesoramiento y la orientación educativa desde una perspectiva inclusiva. El diseño metodológico de este trabajo se encuadra en la investigación cualitativa, específicamente se aborda a través de un estudio de caso. Los métodos de recogida de datos utilizados han sido: la observación científica, la entrevista, un inventario de prácticas de aula y el análisis documental. El análisis de contenido de los datos se ha efectuado

¹ Este artículo forma parte de un trabajo más amplio enmarcado en una ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (Referencia: BES-2014- 068165). Financiado por el MINECO y el FSE.

* Doctora en Educación, Universitat Jaume I. Profesora Ayudante Doctora Tipo II. Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI). Castellón de la Plana, España. Contacto: asanahuj@uji.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

mediante el ATLAS.ti. En los resultados se recogen los elementos a tener en cuenta para llevar a cabo el asesoramiento y la orientación al profesorado en sus prácticas didácticas. A modo de conclusión, se puede decir que los orientadores educativos son una pieza clave a la hora de impulsar la mejora educativa.

Palabras clave

Educación inclusiva; Educación democrática; Orientación educativa; Aula diferenciada; Estudio de caso.

Abstract

This article focuses on understanding how more inclusive and democratic practices can be articulated through the study of a secondary mandatory school classroom and extract its implications for educational counseling and guidance from an inclusive perspective. The methodological design of this work is framed in qualitative research, specifically addressed through a case study. The data collection methods used were: scientific observation, interview, inventory of classroom practices, and documentary analysis. The analysis of data content has been carried out using ATLAS.ti. The results include the elements to take into account to carry out advice and guidance to teachers in their teaching practices. As conclusion, it can be said that educational counselors are a crucial piece in promoting academic improvement.

Keywords

Inclusive education; Democratic education; Educational guidance; Differentiated classroom; Case study.

INTRODUCCIÓN

La educación secundaria obligatoria es una de las etapas educativas con mayor complejidad, dado que completa la enseñanza primaria y prepara para el acceso a la formación profesional de grado medio o bachillerato (Blasco, 2006). Por esta razón, es tan importante el desarrollo de competencias docentes en el profesorado de educación secundaria (Sánchez-Tarazaga, 2017). Los docentes se conciben como una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la gestión pedagógica de la diversidad en el aula (Díaz, 2002; Messina y Rodríguez, 2006). Sin embargo, en muchas aulas los procesos de enseñanza-aprendizaje se basan en la homogeneidad y se caracterizan por presentar una lección magistral análoga destinada a un alumno² “medio” (Arnaiz Sánchez, 2011; Beaudoin, 2013; Blasco, 2006; Gregory y Chapman, 2013). Se precisa de profesionales que sean capaces de dar respuesta a la heterogeneidad presente en el aula, promoviendo una cultura escolar basada en la colaboración y que fomente el sentido de pertenencia a la comunidad educativa (Rojas y Haya, 2018). El orientador educativo también juega un papel importante a la hora de impulsar y gestionar el cambio y la mejora educativa (Calvo Salvador, Haya Salmón y Susinos Rada, 2012; Cano de Escoriaza y García Nieto, 2009; Martínez Garrido, Krichesky y García, 2010; Santana Vega, 2010). Dicho profesional puede presentar asesoramiento y orientación educativa al colectivo docente para caminar hacia una educación más inclusiva (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018).

Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Según Bisquerra Alzina (2001; 2009) y Pérez-Escoda, Filella y Bisquerra Alzina (2009) se pueden identificar cuatro principales áreas de la orientación: a) orientación profesional; b) orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (orientación educativa); c) atención a la diversidad (educación inclusiva) y d) orientación para la prevención y el desarrollo. En este trabajo nos centramos en la segunda y tercera área, ya que dentro del marco de actuación de la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje han emergido diferentes elementos asociados como: las dificultades de aprendizaje, la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Efectivamente, uno de los principales retos de la orientación en el contexto escolar hace referencia a la atención de la diversidad (Álvarez González y Bisquerra Alzina, 2006). Calvo Salvador (2008) entiende la psicopedagogía como una disciplina que propicia y favorece el desarrollo de la escuela comprensiva. No obstante, es necesario entender el rol del profesional de la psicopedagogía desde un enfoque educativo y pedagógico, y no tanto desde un enfoque terapéutico (Calvo Salvador et al., 2012; Lorente Muñoz y Sales Ciges, 2017). Según señalan Lázaro Martínez y Mudarra Sánchez

² Cada vez que se mencionan las palabras *alumno*, *orientador educativo*, etc., se hace referencia a ambos sexos indistintamente, salvo que se indique lo contrario.

(2000), la orientación es de carácter interdisciplinar, pertenece a un ámbito amplio y presenta límites difusos. González-Falcón, Coronel-Llamas y Correa García (2016) señalan la importancia de propiciar una relación del orientador con otros agentes (pese a que dicho estudio señala que no existe una cultura de colaboración en el centro educativo). Este hecho requiere repensar la figura de los orientadores y propiciar un cambio de mirada en el perfil de este profesional (Doménech, Escobedo y Moliner, 2010). Para avanzar hacia un modelo de intervención alternativo guiado por el trabajo colaborativo y la participación (Cano de Escoriaza y García Nieto, 2009; González-Falcón et al., 2016).

Diversos estudios señalan el papel que tienen los orientadores educativos para promover y estimular una transformación y cambio de las prácticas educativas con el fin de suscitar la mejora educativa. Según Bisquerra Alzina (2009), los profesionales de la psicopedagogía pueden concebirse como agentes de cambio. Una buena manera de ayudar a los orientadores educativos a que promuevan y favorezcan prácticas inclusivas en sus centros educativos pasa por que ellos mismos reciban formación al respecto. En Cataluña (España), Lago y Onrubia (2017) y Marco (2017) recogen los elementos clave de la estrategia de asesoramiento psicopedagógico para la mejora de las prácticas docentes, a través de la formación de los profesionales de los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP) que apoyan al profesorado y a los centros educativos en respuesta a la diversidad. Para que estos, a su vez, inicien un asesoramiento en los centros en los que intervienen, concibiéndose como agentes capaces de apoyar y guiar al profesorado hacia la mejora de sus prácticas de aula o de centro, desde el marco de la educación inclusiva.

Hacia prácticas inclusivas y democráticas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)³

En Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la educación inclusiva parece tornarse como un aspecto utópico o idealista (Guerrero Castañeda, 2016). Pero, ¿a qué nos referimos con educación inclusiva? Tal y como señalan Echeita y Ainscow (2011), el término de educación inclusiva todavía no está resuelto, puesto que es un constructo complejo y confuso. Estos autores señalan que, para algunos, la educación inclusiva hace referencia al trato del alumnado con discapacidad o diversidad funcional en un centro ordinario (ligado al término de necesidades educativas especiales), mientras que para otros se refiere a la concepción amplia de la diversidad o heterogeneidad de todo el alumnado. De ahí conviene diferenciar tres ópticas: *mainstreaming* (integración), inclusión parcial e inclusión total o plena (Vienneau, 2006; Beauregard y Trépanier, 2010; Aucoin, 2014). Según Ainscow (2017), para llevar a cabo escuelas más inclusivas se debe: a) tener claro la dirección que se quiere tomar; b) utilizar las habilidades y el conocimiento existente; c)

³ El sistema educativo español se articula a través de las siguientes etapas educativas: educación infantil (0-6 años), educación primaria (6-12 años) y educación secundaria obligatoria (12-16 años).

desarrollar un lenguaje compartido sobre la práctica; d) promover el respeto por la diferencia; y e) compartir la responsabilidad en el liderazgo. En palabras de Arnaiz (2018), estos mismos pasos también se pueden extrapolar para llevar a cabo la educación inclusiva en la etapa de educación secundaria. Si nos centramos en la definición aportada por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2016), la educación inclusiva en el sistema educativo español:

tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad. La comunidad educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales. Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente (párr. 1).

De acuerdo con dicha definición debemos trabajar para alcanzar una educación inclusiva en sentido amplio, es decir, atendiendo a la heterogeneidad y diversidad de todo el alumnado presente en el aula. Para ello, Echeita y Ainscow (2011) señalan cuatro elementos que deben imperar en el marco de la educación inclusiva: a) es un proceso (búsqueda constante de la mejor forma de dar respuesta a la diversidad del alumnado); b) busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; c) precisa de la identificación y la eliminación de barreras; y d) enfatiza en aquellos alumnos que podrían estar en riesgo de fracaso escolar, exclusión o marginación.

En palabras de Florian (2013), se tiene cada vez mayor convencimiento de que los modelos de atención centrados en las necesidades educativas especiales que proveen servicios adicionales o diferentes a los ofrecidos a los otros estudiantes de una edad similar son injustos, dado que suponen la discriminación y perpetúan la segregación. Así pues, partiendo de la idea de que el alumnado presenta diferentes intereses, aptitudes, motivaciones, capacidades y estilos de aprendizaje (Blasco, 2006; Tomlinson, 2008) se precisa de docentes capaces de llevar a cabo una gestión pedagógica en favor de una lógica proactiva, basada en planificar la enseñanza en función de la diversidad del alumnado y de sus necesidades (Bergeron, 2015). Cuando un docente se encuentre con algún estudiante con dificultades de aprendizaje, en lugar de centrarse en las características individuales del alumnado sin considerar el contexto, debe plantearse en buscar formas alternativas de organizar y planificar el currículo (Pujolàs, 2001). Los principales desafíos a los que se enfrenta la educación inclusiva en la etapa de secundaria se pueden resumir en los siguientes (Guerrero Castañeda, 2016): a) sobrepoblación debido a la obligatoriedad; b) sobrecarga curricular; c) currículo inflexible; d) organización del tiempo (clases de 40 minutos); e) evaluación sin carácter formativo; f) tendencia a homogeneizar; g) normas de conducta; h) aislamiento y recelo docente (frente a un trabajo colaborativo que reclama la educación inclusiva); i) la etapa evolutiva de los jóvenes (adolescencia); j) escuela amurallada; y k) promover la participación familiar en el contexto educativo. Para ello, y con el propósito de promover la educación inclusiva en educación secundaria, se plantea necesario apoyarse en diferentes estrategias, como, por ejemplo: a) Aprendizaje cooperativo y agrupamientos flexibles; b) colaboración docente y liderazgo hori-

zontal; c) fomentar la co-enseñanza (enseñanza compartida); d) diseño universal de aprendizaje (DUA); e) promover una evaluación formadora; f) ambiente de convivencia; y g) abrir las puertas a la comunidad.

Un concepto que nos puede ayudar y guiar en la gestión pedagógica de la diversidad en el aula reside en la diferenciación pedagógica desde una perspectiva inclusiva. Esta línea de estudio tiene una mayor proliferación en el contexto francófono (Caron, 2003; Leroux y Paré, 2016) y en el anglófono (Tomlinson, 2008; Levy, 2008; Gregory y Chapman, 2013). Sin embargo, en el contexto hispánico no se ha utilizado en el sentido que se persigue en este trabajo, visto que se asocia la diferenciación de la enseñanza en el hecho de apartar a chicos y a chicas (single-sex) en aulas separadas (Camps Bansell y Vierheller, 2018). Y es que, en términos generales, la diferenciación de la enseñanza consiste en ofrecer en el aula múltiples opciones y recorridos de aprendizaje para que los estudiantes puedan captar la información, comprenderla y ser capaces de expresar aquello que han aprendido (Tomlinson, 2008). Además, en un trabajo realizado por Fillion, Bergeron, Prud'homme y Traver (2016), se dibujan los puntos de convergencia entre la diferenciación pedagógica, la inclusión escolar y la educación ciudadana: a) los valores democráticos de justicia y equidad; b) el reconocimiento y la toma en consideración de la diversidad; y c) la participación y el aprendizaje de la convivencia. Esta misma idea se recoge en el concepto de *aula democrática diferenciada* acuñado por Waterman (2007). Seguidamente, en la Tabla 1, se presentan los principales elementos a diferenciar en el aula inclusiva.

Tabla 1

Principales elementos a diferenciar en el aula inclusiva

Diferenciación pedagógica desde una perspectiva inclusiva	
Las estructuras	Elementos que están directamente relacionados con la organización del aula como: agrupamientos, modalidades de trabajo, tiempo, espacios y los recursos materiales y/o personales (Caron, 2003; Leroux y Paré, 2016).
El contenido	El contenido es aquello que un alumno debe llegar a conocer, comprender y ser capaz de hacer como resultado de una experiencia de aprendizaje (Tomlinson, 2008). Asimismo, también engloba a todos los medios que ponen al alumno en contacto con la información que aprenderá, por ejemplo: variedad de textos, saberes y conocimientos, el grado de complejidad o profundidad y los diferentes materiales didácticos (Leroux y Paré, 2016).
El proceso	El proceso incluye cómo los docentes enseñan (las actividades que ofrecen deben de abordar las diferentes capacidades del alumnado) y cómo los alumnos aprenden (Levy, 2008). Por tanto, se diferencia el proceso según el campo de interés del alumnado, los conocimientos previos y el nivel de competencias, las retroalimentaciones entre el alumno y el docente o el alumno y sus pares, nivel de desarrollo del alumnado (motor, cognitivo, social...), motivación y compromiso hacia la tarea y el modo de vida del alumnado (Leroux y Paré, 2016).
El producto	Alude a la manera en que los alumnos demuestran los aprendizajes que han adquirido (Caron, 2003; Levy, 2008). O sea, las diferentes modalidades de expresión, los destinatarios, los proyectos o creaciones, las modalidades de evaluación del aprendizaje, así como, los criterios y niveles de aprendizaje (cualitativos o cuantitativos) (Leroux y Paré, 2016). Tomlinson (2008), lo entiende como el vehículo mediante el cual el alumno muestra lo que ha comprendido y sabe hacer como resultado de un aprendizaje.

Posteriormente, y con el propósito de cerrar el marco teórico, revisaremos algunos trabajos que centran su estudio en la educación inclusiva en la etapa de la educación secundaria obligatoria. Rousseau, Point, Desmarais y Vienneau (2017), a través de un metaanálisis, trazan las condiciones favorables y desfavorables para el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación secundaria. Dicho estudio subraya que las condiciones que favorecen la inclusión escolar en la educación secundaria son: a) el liderazgo; b) la postura o rol docente; y c) una cultura de colaboración. Las condiciones desfavorables son principalmente dos: 1) postura o rol de los actores implicados: actitudes negativas, bajas expectativas, miedo a lo desconocido, miedo al cambio de rol y expectativas limitadas al rendimiento académico; y 2) organización escolar: falta de flexibilidad en el entorno escolar, el docente no conoce las necesidades y características de todo su alumnado, brecha entre el aula ordinaria y el aula de apoyo, gran movilidad de profesores a lo largo de la jornada escolar y clima escolar negativo. Asimismo, los estudiantes de educación secundaria apuntan que un hándicap, en cuanto a la transición de la escuela primaria a la secundaria, reside en la variedad de docentes (diferentes estilos de enseñanza) que tienen en las distintas asignaturas (Kalubi y Houde, 2008). Por otra parte, Boyle, Topping, Jindal-Snape y Norwich (2011) mediante una investigación centrada en el profesorado de educación secundaria, en temas referentes a la educación inclusiva, apuntan hacia la importancia del apoyo colaborativo entre el profesorado. De igual manera, O'Rourke y Houghton (2009) estudiaron las percepciones de los docentes y del alumnado (con y sin discapacidad) sobre un programa inclusivo implementado con el objetivo de mejorar el compromiso académico y social. Según los docentes, las estrategias implementadas mejoraron las experiencias sociales del alumnado con discapacidad. Por su parte, el alumnado experimentó mejoras en su aula a través del trabajo con sus iguales. Granger, Debeurme y Kalubi (2013), a través de una investigación-acción realizada con docentes que querían mejorar el aprendizaje de su alumnado, pusieron en práctica círculos de aprendizaje e inclusión (acompañamiento). Esto propició que el profesorado participante se movilizara en torno a prácticas pedagógicas desde un marco reflexivo en lo referente a las condiciones necesarias para intervenir mejor entre el alumnado con dificultades de aprendizaje (presentes en el aula ordinaria). Al final del proceso, el profesorado participante percibió mejoras en el clima de aula, en los procesos de aprendizaje del alumnado y en las relaciones profesionales.

Objetivo de investigación

El principal propósito de este estudio es comprender de manera pormenorizada cómo se pueden articular prácticas más inclusivas y democráticas a través del estudio de un aula de 1º de la ESO y extraer sus implicaciones para el asesoramiento y orientación educativa desde una perspectiva inclusiva.

MÉTODO

Este trabajo se enmarca en la investigación cualitativa desde una perspectiva interpretativa, la cual se caracteriza por ser holística, inductiva, flexible, por estar anclada en un contexto determinado y por tener presente la perspectiva de los actores implicados (Barraza, 2017). No hay que olvidar que la principal ocupación de la investigación cualitativa se centra en comprender en profundidad un determinado fenómeno social o educativo (Sandín, 2003). Con ese propósito se ha escogido el estudio de caso como una de las expresiones más características de dicha corriente investigativa (Rodríguez Rojo, 2012). En palabras de Simons (2011):

El estudio de caso cualitativo para entender la complejidad de ese “caso en acción”, ese “sistema delimitado” o esa “anécdota autenticada”. Los datos subjetivos son una parte integral del caso. La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas (p. 21).

Siguiendo a Stake (1998), conviene señalar que el estudio de caso que aquí se presenta se trata de un estudio instrumental de caso, ya que surge una cuestión a estudiar centrada en el interés por comprender cómo se articulan prácticas más inclusivas y democráticas en un aula de 1º de la ESO y sus posibles implicaciones en la orientación educativa. Se piensa que se puede dar respuesta al objetivo de esta investigación mediante el estudio de este caso concreto (aula como unidad de análisis). Por lo cual, conviene explicar que el caso no fue elegido al azar, sino que se tuvieron en cuenta una serie de criterios (Tochon, 2004) que garantizaran que el caso nos permitiría aprender y arrojar un poco de luz sobre los objetivos planteados en esta investigación (ver Tabla 2).

Tabla 2

Criterios seguidos en la selección del caso

Criterios
1. Docente de secundaria, que tuviera o hubiese tenido algún alumno con dificultades de aprendizaje.
2. Con más de 10 años de experiencia docente.
3. De un contexto próximo (centro ubicado en la provincia de Castellón).
4. Llevase a cabo prácticas inclusivas y democráticas en su aula (al menos durante dos años).
5. Estuviese involucrado en procesos de investigación-acción o de innovación educativa.
6. Fuese reconocido por sus pares (colegas, directores, psicopedagogo...) como experto.

Contexto y participantes

En primer lugar, es necesario apuntar que el trabajo que se presenta corresponde al estudio de un caso real, por esa razón se omite cualquier información que pueda identificar al centro educativo o a las personas físicas que lo integran.

El Instituto de Educación Secundaria Obligatoria, en el cual se sitúa el aula objeto de estudio, se ubica en el municipio de Castellón de la Plana (España). Se trata de un centro de régimen público y cuenta con un total de 18 unidades de ESO, 6 unidades de bachillerato y 1 unidad de ciclos formativos.

La clase en la cual se acota este estudio pertenece a un aula de 1º de la ESO, y más específicamente, en la asignatura de Valenciano, Lengua y Literatura. Las prácticas de aula abordadas han sido las propias del aprendizaje dialógico (grupos interactivos y tertulia literaria dialógica), aprendizaje cooperativo (agrupamientos, roles, técnicas y cuaderno del equipo) y la evaluación. En este estudio han participado 18 alumnos (12/13 años): 10 chicos y 8 chicas, la profesora de la asignatura de Valenciano, Lengua y Literatura y 4 voluntarios (ver Tabla 3).

Tabla 3

Participantes en el estudio

Profesorado	Alumnado	Voluntariado
1 profesora	18 alumnos (10 chicos y 8 chicas)	2 estudiantes magisterio 1 madre y 1 padre

En particular se trata de un muestreo no probabilístico e intencional, dado que los sujetos han sido elegidos y buscados por la investigadora, quien los considera relevantes para el estudio. No hay que olvidar que este tipo de estudios no garantizan la representatividad estadística, por lo que no pretenden hacer generalizaciones de los resultados (Martínez-Salgado, 2012; Álvarez-Sotomayor, 2017).

Procedimiento y fases de la investigación

Para abordar el procedimiento y las fases de investigación llevadas a cabo en este trabajo se ha seguido el esquema clásico para el estudio de casos en la investigación educativa (Martínez Bonafé, 1988).

- ▶ *Fase preactiva:* al inicio del trabajo se trazaron los principales ejes teóricos que guían la investigación y se establecieron los principales propósitos que se pretendían abordar. De igual modo, se realizó un primer contacto con el caso seleccionado, dado que cumplía los criterios de selección anteriormente nombrados en la Tabla 2. Durante esta fase también se revisaron y adaptaron los instrumentos de recogida de datos, la carta informativa para el director del centro, las autorizaciones para las familias y el consentimiento informado para la docente.

- ▶ *Fase interactiva:* La docente aceptó voluntariamente participar en la investigación y, una vez firmado el consentimiento informado, se procedió a iniciar la recogida de datos. En un primer momento se realizó una entrevista inicial y un inventario de prácticas de aula con la profesora. Con estos primeros datos recogidos se comprobó que, con el estudio de caso, se podían abordar los principales parámetros que rigen este trabajo. Posteriormente, se comenzó con el seguimiento de las sesiones de aula (estas fueron grabadas en video). Además, se utilizó una tabla de apoyo a la observación en el aula y la herramienta DCOS para evaluar el nivel de compromiso de los alumnos. Durante las sesiones de seguimiento también se recogieron documentos propios de la práctica docente. Se realizó una entrevista a un voluntario de los grupos interactivos y una entrevista grupal con cinco alumnos del aula objeto de análisis. La recogida de datos terminó con una entrevista final a la profesora.
- ▶ *Fase postactiva:* A continuación, se procedió con la transcripción literal de los datos. Concretamente, se transcribió: a) la entrevista inicial a la profesora; b) el inventario de prácticas de aula; c) la entrevista al voluntario (práctica: grupos interactivos); d) la entrevista grupal al alumnado; y e) la entrevista final a la profesora. Se asignó un sistema de códigos para identificar fácilmente la procedencia del dato y se procedió a realizar el análisis de datos mediante el software ATLAS.ti (este aspecto se explica de manera más detallada en el apartado. Procesamiento y análisis de los datos). Consecutivamente, se realizó la redacción del caso (resultados del estudio) y se envió un borrador a la profesora para que pudiera modificar, puntualizar o sugerir aquello que considerara pertinente.

Técnicas e instrumentos de recogida de la información

Para poder dar respuesta a los objetivos de este trabajo, y siguiendo con el diseño metodológico que rige este estudio, se han utilizado algunas técnicas e instrumentos para la recogida de los datos.

La entrevista

La entrevista es una técnica propia de la investigación cualitativa consistente en obtener información de primera mano a través de una conversación con la finalidad de realizar un estudio analítico de investigación (Ruiz Olabuénaga, 2012). Concretamente, las entrevistas efectuadas han sido semiestructuradas (Báez, 2009) siendo aquellas: “en las que se trabaja con unos contenidos y un orden preestablecido, dejando abierta la gama de posiciones que desee manifestar el entrevistado” (p. 97). Además, conviene distinguir que las entrevistas pueden ser de carácter individual o

grupal (Ruiz Olabuénaga, 2012; Tójar, 2006). En el caso que nos ocupa, la entrevista inicial y final realizada a la maestra y la entrevista al voluntario se han hecho de manera individual, mientras que se ha efectuado una entrevista grupal a cinco estudiantes del aula. Conviene indicar que se establecieron una serie de criterios para seleccionar al alumnado participante en dicha entrevista, siendo estos: a) alumnos de diferente sexo; b) alumnos con diferentes perfiles de aprendizaje; y c) alumnos con habilidades comunicativas.

La entrevista inicial efectuada a la profesora en el inicio de la investigación fue traducida y adaptada de Paré (2011). Se preguntó sobre aspectos contextuales y generales sobre la práctica docente. Por ejemplo: años de experiencia docente, formación académica y continua, descripción de los miembros del aula, aspectos sobre las metodologías y gestión del aula, el motivo de su práctica docente, entre otras. Asimismo, para terminar con la recogida de datos se realizó otra entrevista a la docente basada en los ítems de la Guía CEIN para la Construcción de la escuela Intercultural e Inclusiva (Sales, Moliner y Traver, 2010), con el propósito de profundizar más sobre aspectos relacionados con las situaciones de aula observadas (agrupaciones, objetivos y contenidos curriculares, metodologías cooperativas y diferenciadas, la participación de las familias y otros agentes en el aula, y la evaluación).

Inventario de prácticas de aula

Una vez concluida la entrevista inicial con la profesora, se procedió a comentar un inventario de prácticas de aula traducido y adaptado de Heacox (2002). El inventario está formado por 16 supuestos prácticos en los cuales la profesora, a partir de un continuum, tenía que situar su práctica docente. Se insistió en la importancia de su justificación y explicación del porqué de su posicionamiento, en lugar del número en sí marcado en el continuum.

La observación científica

En palabras de Ruiz Olabuénaga (2012), la observación científica es entendida como un proceso de contemplación minucioso y sistemático de un determinado fenómeno social o educativo. Para efectuar el seguimiento de las diferentes situaciones de aula, se utilizó una hoja de observación. Esta hoja de observación (Prud'homme, LeBlanc y Paré, 2013) focaliza en cinco elementos, los cuales se van concretando a través de los diferentes ítems a observar: a) rigor y coherencia entre las intenciones, los contenidos y las actividades pedagógicas; b) anticipación (planificación) y toma en consideración de la diversidad; c) prácticas de enseñanza y de evaluación; d) gestión y clima del aprendizaje; y e) recursos atribuidos para efectuar adaptaciones, modificaciones y ofrecer un apoyo particular. Además, esta hoja de observación se complementa con el instrumento

DCOS–Assessing Classroom Differentiation Protocol – Revised (Cassady, Speirs Neumeister, Adams, Dixon y Pierce, 2004). Esta herramienta permite registrar y codificar la actividad cognitiva y el nivel de compromiso o *engagement* del alumnado hacia la tarea.

Análisis documental

Con el propósito de combinar y complementar las técnicas anteriormente señaladas, también se ha realizado un análisis documental o material (Ruiz Olabuénaga, 2012; Tójar, 2006). Es lo que Martínez Bonafé (1988) denomina evidencias documentales. Consiste en indagar sobre materiales o documentos que complementan a la observación (Álvarez Álvarez, 2008). Así pues, durante el seguimiento de la observación de las situaciones de aula, se recabaron documentos originados o empleados en las prácticas abordadas.

Seguidamente, se presenta una tabla con el tipo de datos recabados en esta investigación (ver Tabla 4).

Tabla 4

Tipo de datos recabados en la investigación

AULA	Técnica/ instrumento	Fuente	Contenido	Soporte
CASO	Entrevista	Profesora	Entrevista inicial	1:00:28 minutos grabación en audio
			Entrevista final	51:03 minutos grabación en audio
		Voluntario 5 Alumnos	Grupos interactivos	15.24 minutos grabación en audio
			Prácticas de aula	43:14 minutos grabación en audio
			Práctica docente	19:19 minutos grabación en audio
	Inventario de prácticas de aula	Profesora	Práctica docente	19:19 minutos grabación en audio
	Observación no participante	Situaciones de aula	Grupos interactivos	SESIÓN N°1: 48.33 minutos grabación en vídeo
				SESIÓN N° 2: 48.60 minutos grabación en vídeo
			Tertulia literaria dialógica	SESIÓN N° 1: 48.45 minutos grabación en vídeo
				SESIÓN N° 2: 40.13 minutos grabación en vídeo
SESIÓN N° 1: 47.63 minutos grabación en vídeo				
Grupos cooperativos			SESIÓN N° 2: 48.93 minutos grabación en vídeo	
			SESIÓN N° 3: 47.84 minutos grabación en vídeo	
Evaluación del cuaderno del equipo	SESIÓN N° 1: 48.41 minutos grabación en vídeo			
Análisis documental o material	Documentos o materiales	Acuerdo de colaboración voluntariado	Copia en formato digital	
		Fichas actividades grupos interactivos	8 fichas de actividades	
		Actividad cómic	Copia en formato digital	
		Cartel biblioteca tutorada	2 carteles	
		Tejiendo redes educativas	Proyecto y nota informativa	
		Cuaderno del equipo	Copia en formato digital 5 cuadernos rellenos por el alumnado (1r trimestre)	
		Baremo corrección expresión escrita	Copia en formato digital	
		Rúbrica evaluación aprendizaje cooperativo	Copia en formato digital	
		Rúbrica evaluación de libretas	Copia en formato digital	

Procesamiento y análisis de los datos

Antes de iniciar el análisis de datos, se utilizó un sistema de códigos para su identificación (ver Tabla 5).

Tabla 5

Sistema de códigos para la identificación de la procedencia de los datos

Técnica	Instrumento	Informante
ENTREVISTA E	Semiestructurada Inicial I	Profesora P
	Semiestructurada Final F	Alumnado A
INVENTARIO PRÁCTICAS DE AULA IP	Hoja de registro HR	Voluntario V
	Hoja de Observación HO	
OBSERVACIÓN O	Herramienta DCOS DCOS	
	Documentos DO	
ANÁLISIS MATERIAL AM		

Con el objetivo de interpretar y reducir todos los datos recogidos en este estudio (Miles & Huberman, 1994), se ha llevado a cabo un análisis de contenido (Ruiz Olabuénaga, 2012; Báez, 2009; Tójar, 2006) mediante el ATLAS.ti. (*The Qualitative Data Analysis & Research Software*). Además, es preciso tener presente que para categorizar los datos se ha seguido una lógica de razonamiento deductivo, es decir, partiendo de unos constructos teóricos previamente definidos (Ruiz Olabuénaga, 2012). En cuanto a las categorías teóricas, conviene aclarar que los constructos referentes a la gestión pedagógica de la diversidad en el aula (diferenciación de las estructuras (agrupamientos, modalidades de trabajo, tiempo, espacio y recursos personales y/o visuales), del contenido, del proceso y del producto) se tomaron y se estructuraron partiendo de la revisión de la literatura realizada (ver Tabla 1). Mientras que los constructos referentes a la gestión democrática del aula (reconocimiento y valoración positiva de la diversidad, valores democráticos, cultura colaborativa, participación democrática, liderazgo compartido y redes de apoyo) fueron previamente definidos y validados para otra investigación.

Una vez claros estos aspectos, se inició el proceso de codificación mediante la herramienta ATLAS.ti. Específicamente, se realizó una doble codificación: a) según la categoría teórica (eje de la gestión pedagógica de la diversidad en el aula y/o eje de la gestión democrática del aula) y b) según la identificación de la metodología de aula (grupos interactivos, tertulia literaria dialógica y grupos cooperativos). Para terminar este procedimiento y empezar a presentar los resultados de este estudio se procedió con el extracto de informes por categorías y prácticas de análisis (ATLAS.ti).

RESULTADOS

En la Figura 1 se presenta un mapa teórico relacional que nos ayuda a dar respuesta al principal objetivo formulado en esta investigación.

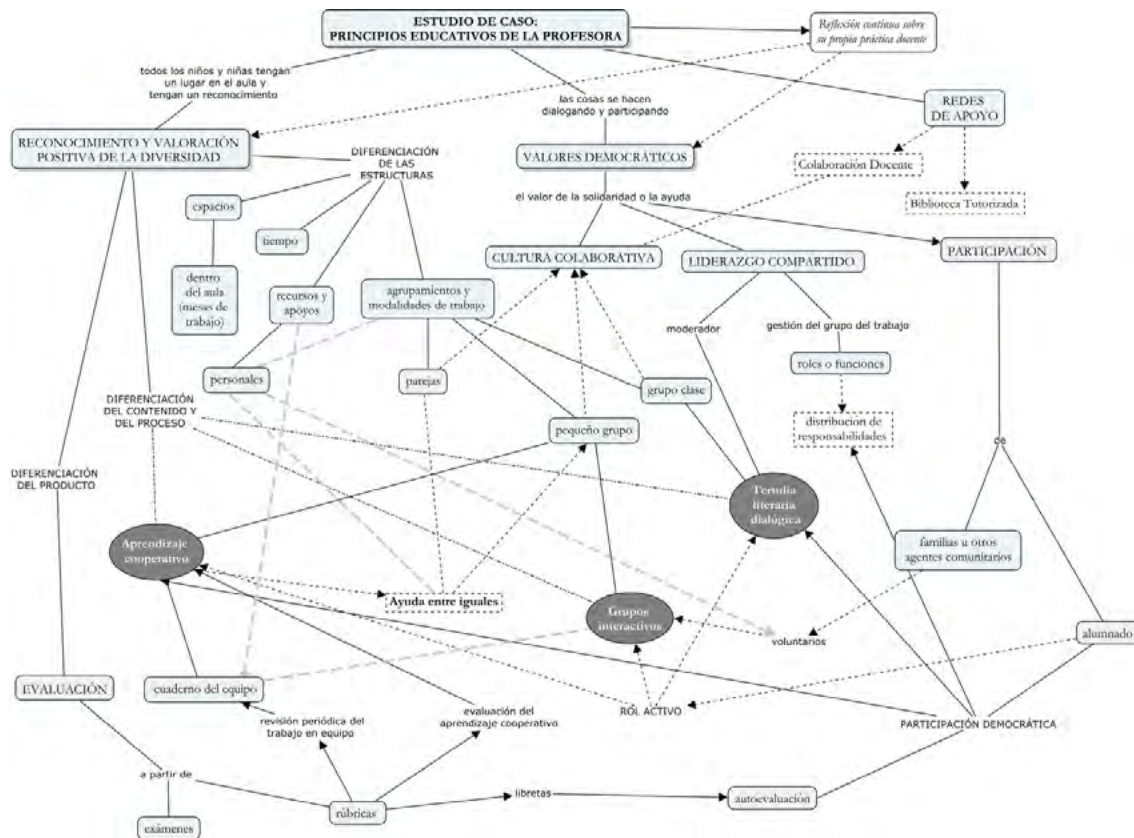


Figura 1 Mapa teórico relacional

Principios educativos de la docente

Partiendo de los principios educativos (valores, creencias, actitudes) que sustentan las prácticas didácticas llevadas a cabo por la profesora objeto de estudio, se detecta cómo se desprenden dos ejes. Sobre estos recae una amalgama de relaciones conceptuales: a) reconocimiento y valoración positiva de la diversidad y b) valores democráticos.

La docente pretende desarrollar al máximo el potencial de todo su alumnado. “Tengo que conseguir que toda la clase termine funcionando al máximo de sus posibilidades. Estoy totalmente convencida de que las cosas se hacen dialogando y participando” (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017). Al pedirle a la docente que defina lo que ella entiende por educación inclusiva y educación democrática explica que:

La educación inclusiva creo que es el hecho de que todos los niños y niñas tengan un lugar en el aula y tengan un reconocimiento y un practicado derecho a ser tratados por igual. Observando y contemplando sus diferencias, evidentemente, pero que todos tengan un lugar, que nadie quede excluido por ningún motivo. La educación democrática creo que tiene que ver con eso también y está relacionada con escuchar la voz de los chavales y tenerlos en cuenta (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

La profesora objeto de estudio, a través de su continua reflexión sobre su propia práctica docente, intenta avanzar para que dichos principios teóricos se vayan materializando en su aula.

Eje: reconocimiento y valoración positiva de la diversidad

Por un lado, se detecta la diferenciación de las estructuras, es decir, la diferenciación de los agrupamientos y modalidades de trabajo (parejas, pequeño grupo, grupo clase), en este constructo subyace una cultura colaborativa ofrecida a través de la ayuda entre iguales (sobre todo en el trabajo por pareja y pequeño grupo). De este modo se fomenta la colaboración entre el alumnado. “En grupo, porque así podemos colaborar con los compañeros” (E.F_A1, comunicación personal, febrero 19 de 2018). “Lo que no entiende uno lo entiende el otro” (E.F_A2, comunicación personal, febrero 19 de 2018). “La profesora sabe muchas técnicas para que todos colaboremos, para ayudarnos. Eso nos ayuda” (E.F_A4, comunicación personal, febrero 19 de 2018).

Trabajando en grupo la ventaja es que estos chicos y chicas automáticamente reciben la ayuda de los compañeros. Aunque, a veces, no como tú quisieras al 100% pero te das cuenta de que interactúan, que alguien del grupo se lo explica. Principalmente, no por el hecho de estar sentados en grupo, sino por como organizas las dinámicas (E.F_P, comunicación personal, febrero 21 de 2018).

De esta manera, los propios compañeros del aula se convierten en recursos personales muy valiosos en el aprendizaje. Otro de los recursos personales que conviene mencionar reside en los voluntarios, participantes en la práctica de los grupos interactivos. Merece la pena subrayar el cuaderno del equipo⁴ como una herramienta que ayuda a la gestión de la “vida del grupo”. Además, el hecho de trabajar en grupo fomenta una mayor participación y predisposición del alumnado hacia la tarea. “Y los que no trabajan en casa, como mínimo trabajan en clase, en grupo” (E.F_A3, comunicación personal, febrero 19 de 2018). “Así los alumnos que quieren trabajar influyen un poco a los que no quieren” (E.F_A2, comunicación personal, febrero 19 de 2018).

⁴ Para saber más sobre el cuaderno del equipo ver: Traver, J.A. y Rodríguez, M. y Caño, J.M. (2008). La carpeta del equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos. *Quaderns Digitals. Net Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (51). http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo_id=10448

Otro elemento a resaltar dentro del reconocimiento de la diversidad es que el alumnado presenta diferentes motivaciones e intereses. El voluntario entrevistado opina que en combinación con las otras metodologías que utiliza la profesora en el aula, los grupos interactivos fomentan la motivación. “Es una actividad diferente y muy motivadora, por lo tanto, está bien de vez en cuando, o tal vez, una vez a la semana en vez de cada 15 días” (E.F_V, comunicación personal, febrero 19 de 2018). El alumnado valora favorablemente que los aprendizajes se desarrollan de manera divertida y amena. “Era muy divertido y así aprendes las faltas de manera divertida, aprendes a escribir” (E.F_A4, comunicación personal, febrero 19 de 2018). Esto influye en crear un clima o ambiente en el aula propicio para el aprendizaje.

Y otra cosa muy importante es que consigo que trabajen a gusto y que la clase se pase rápida. Ellos son muy locuaces a la hora de expresarlo. ‘¡ya ha tocado el timbre!’ Y especialmente en los grupos interactivos cuando vienen los voluntarios. Cuando termina la clase la sensación general es que apenas han pasado 10 minutos (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

Hay que mencionar también la gestión de los espacios y los tiempos en el día a día en el aula. Si pasamos a la diferenciación del contenido y el proceso de aprendizaje, se vislumbra cómo en las tres principales metodologías empleadas (aprendizaje cooperativo, grupos interactivos y tertulia literaria dialógica) existe una variedad de formas de acceso al aprendizaje.

Para llevar a cabo una gestión pedagógica de la diversidad en el aula e intentar paliar el fracaso escolar que experimentan algunos estudiantes, sobre todo en educación secundaria obligatoria, la docente utiliza y pone en marcha diversas propuestas metodológicas. “Uso una amplia variedad de estrategias educativas, si siempre estás haciendo lo mismo, siempre se benefician los mismos. Intentas enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje de diferentes maneras para favorecer a todos” (IP_HR, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

De las diferentes propuestas metodológicas que la profesora pone en marcha en el aula, cree que todas son un reflejo y se asientan sobre los principios y valores imperantes en la educación inclusiva y democrática.

Las tres: interactivos, tertulia y grupos cooperativos. Yo no te sabría decir cuál, es más. Porque a mí los grupos interactivos me apasionan, la tertulia me encanta, pero los grupos cooperativos que están presentes en el día a día no es que me apasionen, es que sin ellos no sobreviviría en el aula (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

Además, la docente basa su manera de enseñar en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como en el currículo.

El currículo lo tengo en cuenta, pero además necesito tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de mis alumnos. Si el tema no lo terminamos me da igual si en un momento dado tengo que dedicar más tiempo a alguna necesidad que detecto en el grupo (IP_HR, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

Así pues, la profesora parte de los contenidos curriculares e intenta fomentar un aprendizaje crítico y creativo.

Los contenidos me parecen importantes, pero también me parece fundamental el aprendizaje crítico y creativo. Ahora bien, pienso que centrarlo todo en ese aprendizaje creativo y olvidarte de los contenidos no es bueno. Pero el contenido son muchas más cosas de lo que yo les doy. Lo que importa es que comprendan y que sean capaces de relacionar de una manera crítica aquello que aprenden (IP_HR, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

En cuanto a la diferenciación del producto y la evaluación, se percibe cómo el alumnado adopta un papel participativo en este proceso, a través del cual su voz cuenta (evaluación de las libretas, revisión y valoración del cuaderno del equipo). Asimismo, conviene acentuar los diferentes instrumentos de evaluación utilizados por la docente (exámenes, rúbrica para la evaluación de las libretas, rúbrica para la revisión del trabajo en grupo, etc.). La evaluación de los aprendizajes es un elemento importante y a la vez complejo, si se quiere abordar desde una perspectiva participativa, cooperativa e inclusiva. En consecuencia, la docente hace partícipe al alumnado en la evaluación y utiliza varios instrumentos. “Utilizo diferentes instrumentos de evaluación” (IP_HR, comunicación personal, noviembre 17 de 2017).

De acuerdo con lo señalado por la profesora, el trabajo diario y los deberes son aspectos que tiene en cuenta en la nota final del alumnado. “Si hacen los deberes o no, aunque no suelo ponerles una gran cantidad de deberes. Si los hacen o no los hacen, cuenta” (E.F_P, comunicación personal, febrero 21 de 2018). De igual modo, la docente solicita a lo largo de todo el curso distintas actividades que el alumnado debe de realizar de manera individual. “Por ejemplo, hoy tenían que traer un folleto turístico que tenían que preparar en casa, con cartulina... grabar o registrar alguna cosa, ese tipo de actividades” (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017). “Para deberes, la docente les presenta una hoja con imágenes sobre diferentes tiras cómicas y el alumnado tiene que escoger una y hacer un pequeño texto con relación a la misma” (O_HR, comunicación personal, enero 22 de 2018).

Eje: valores democráticos

En relación a los valores democráticos imperantes en el caso estudiado, tal y como ya se ha mencionado anteriormente, vemos cómo se propicia una cultura colaborativa en la esfera del aula en referencia al trabajo en grupo, lo cual fomenta el trabajo desde la solidaridad y la ayuda mutua. Dicha cultura colaborativa también se detecta en el caso a partir de la colaboración docente que existe con otros profesores de un IES de la localidad, fomentando de esta manera redes de apoyos. Igualmente, a través de la puesta en marcha de la Biblioteca Tutorizada, se abre el contexto educativo a la comunidad y a su territorio. Por otra parte, se detecta cómo está presente el liderazgo compartido a través de la distribución de roles o funciones (gestión del grupo) y en la tertulia literaria dialógica con la figura del mediador, fomentando de esta manera la participación activa

del alumnado y la distribución de responsabilidades. Al tener que asumir una serie de roles o funciones, el alumnado participa en la gestión del grupo de trabajo. Aunque a veces hay estudiantes a quienes les cuesta asumir su rol o función. Por consiguiente, la profesora con la distribución de cargos y asunción de compromisos pretende fomentar la distribución de responsabilidades entre los diferentes integrantes del grupo.

Quiero fomentar la responsabilidad, la organización del grupo, porque si no lo que pasa es que el más responsable carga con todo el trabajo. Para evitar eso cada uno tiene que tener su función. Como revisan cada día cuáles han sido sus funciones, si las han cumplido, si no las han cumplido. Eso les ayuda a ser más conscientes (E.F_P, comunicación personal, febrero 21 de 2018).

La participación y la autonomía del alumnado son otros aspectos que se potencian mediante las diferentes metodologías empleadas en el aula. “Y después ellos se acostumbran a esa participación y a la responsabilidad de hacer las cosas” (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017). “Yo creo que porque ella (se refiere a la docente) quiere que lo entendamos todos y nos hace participar a todos” (E.F_A1, comunicación personal, febrero 19 de 2018).

Asimismo, no hay que olvidar la presencia de la participación de las familias u otros agentes comunitarios en la práctica de los grupos interactivos. La docente concibe como ineludible la presencia de las familias en el contexto escolar. “Además, otra creencia es que las familias son totalmente imprescindibles” (E.I_P, comunicación personal, noviembre 17 de 2017). A pesar de eso, la profesora comenta que la participación de las familias en la etapa de la educación secundaria obligatoria no es tan común como en educación primaria o infantil.

Para terminar con los resultados del caso, conviene señalar que ambos ejes se asientan sobre la continua reflexión docente sobre sus propias prácticas educativas. Tal y como se ha descrito en el caso, la profesora cree y trabaja para materializar en la práctica los presupuestos teóricos imperantes en la educación inclusiva y democrática, e intenta mejorar con sus continuos aprendizajes (lecturas, cursos, seminarios, grupos de trabajo, etc.). Esto propicia una continua revisión y mejora de sus prácticas didácticas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se ha podido comprobar que, para llevar a cabo una gestión pedagógica de la diversidad en el aula (Bergeron, 2015), es necesario que el docente reconozca la heterogeneidad de todo su alumnado (Blasco, 2006; Tomlinson, 2008). Añadido a lo anterior, es imprescindible

que el docente tenga valores democráticos encaminados hacia la equidad y la justicia social para promover una participación activa de todos sus estudiantes en el proceso de aprendizaje (Waterman, 2007; Fillion et al., 2016).

Sin embargo, en la etapa de educación secundaria obligatoria, una de las principales dificultades que encontramos radica en que el profesorado no conoce profundamente las necesidades y características de todo su alumnado (Kalubi y Houde, 2008; Rousseau et al., 2017), debido al gran número de alumnos que un profesor tiene y a las pocas horas que pasan con cada uno de los grupos. Conviene recordar al respecto que la docente en la cual se ha centrado este trabajo solamente pasaba tres horas a la semana con el grupo. En cuanto a los aspectos centrados en la gestión de los tiempos y los espacios, la educación secundaria obligatoria se caracteriza por ser una etapa más rígida y con menos flexibilidad (Guerrero Castañeda, 2016; Rousseau et al., 2017). Esto limita trabajos de índole más globalizados, por ejemplo, el ABP (la docente quiere formarse e implementarlo). No obstante, hay que resaltar que con las diferentes propuestas metodológicas utilizadas por la docente en el aula se favorecen varios caminos de acceso al aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2011). Además, en la evaluación se ha podido apreciar cómo la voz del alumnado ha estado presente (Susinos et al., 2018). Asimismo, uno de los principales recursos personales que encontramos en el aula son los propios compañeros quienes, a través del trabajo cooperativo, ofrecen una ayuda importante a sus iguales (Blasco, 2006; O'Rourke y Houghton, 2009). Además, se ha podido ver cómo la docente trabaja en colaboración con otros docentes de la localidad (Guerrero Castañeda, 2016; Rousseau et al., 2017). Este apoyo colaborativo entre docentes favorece el hecho de llevar a cabo actitudes positivas hacia la inclusión, aunque el contexto en sí mismo no sea muy inclusivo (Boyle et al., 2011). Hay que resaltar también el liderazgo horizontal o inclusivo (Guerrero Castañeda, 2016; Rousseau et al., 2017; Ainscow, 2017) que se propicia mediante la práctica de tertulia literaria dialógica (diálogo igualitario y el rol de moderador) o la distribución de roles o cargos para la gestión democrática del grupo. Otro aspecto a señalar del caso estudiado reside en la participación de voluntarios, familiares u otros agentes comunitarios en la práctica de los grupos interactivos. Este hecho, según insisten Monarca y Simón (2013), se concibe indispensable desde un modelo de orientación centrado en la promoción de redes de apoyo, y básico para alcanzar los principios que persigue la educación inclusiva. Por último, otra de las conclusiones que podemos extraer de esta investigación gira en torno a la continua reflexión de la docente sobre sus prácticas educativas. Este hecho hace que la docente, pese a sus años de experiencia, siga formándose y aprendiendo sobre la mejor forma de llevar a cabo en su aula una educación basada en los principios que promueven una educación inclusiva y democrática.

Toda investigación presenta algunas limitaciones o aspectos que conviene revisar, en este caso nos hemos centrado en el aula como unidad de análisis, pero para poder hablar de inclusión, conviene que todo el centro lleve a cabo prácticas que faciliten la presencia, el acceso y el aprendizaje de todo el alumnado. En este sentido, queda mucho camino por recorrer. Actualmente se está trabajando sobre un modelo de asesoramiento y acompañamiento que deben impulsar los

orientadores educativos en sus centros, ya que investigaciones como las presentadas en este estudio nos arrojan un poco de luz en los elementos que nos ayudan a vislumbrar una educación inclusiva y democrática. Como futuras propuestas de investigación, se considera relevante replicar el estudio de caso realizado en diversas aulas de la ESO. De esta manera se podrá efectuar un estudio múltiple de casos (Stake, 1998) para poder continuar indagando sobre las diferentes formas de poder articular prácticas inclusivas y democráticas en el aula de educación secundaria obligatoria. Asimismo, también se considera relevante confeccionar un material audiovisual con todas las grabaciones registradas durante el seguimiento de las sesiones de aula. Sin duda, este material puede ser de gran utilidad tanto para la formación del futuro profesorado de educación secundaria obligatoria (estudiantes del máster), como para la formación de los orientadores y los profesores en ejercicio (formación ofrecida desde el CEFIRE),⁵ para que estos puedan contar con herramientas y ejemplos prácticos sobre cuáles elementos hay que asesorar y orientar con el fin de que los docentes de su centro puedan mejorar sus prácticas educativas hacia la inclusión. Esto resulta muy beneficioso, dado que en las aulas preuniversitarias suelen prevalecer modelos educativos tradicionales fruto de que el profesorado suele heredar la cultura profesional de sus docentes, es decir, suelen articular sus prácticas según lo que han visto hacer a sus profesores (Sánchez-Tarazaga, 2017).

A modo de conclusión general, conviene rescatar la idea según la cual los orientadores educativos se conviertan en una pieza clave a la hora de impulsar y gestionar el cambio, y la mejora educativa (Cano de Escoriza y García Nieto, 2009; Santana Vega, 2010; Martínez Garrido et al., 2010; Calvo Salvador et al., 2012), mediante su asesoramiento y orientación educativa para que el profesorado pueda iniciar procesos de mejora en sus prácticas didácticas.

CONFLICTO DE INTERESES

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

⁵ En la Comunidad Valenciana (España), centro encargado de la formación del profesorado.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (6 de septiembre de 2017). Pasos para la inclusión en las escuelas. *EDUforics*. <http://www.eduforics.com/es/pasos-la-inclusion-las-escuelas/>
- Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (2006). Nous reptes de l'orientació en el context educatiu. *Temps d'educació*, 31, 179-194. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126453>
- Álvarez Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24(1), 1-15. www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Álvarez-Sotomayor, A. (2017). El trabajo fin de grado: modalidad proyecto de investigación. En M^a.I. Amor y R. Serrano (coords.), *Guía práctica para el trabajo de fin de grado en Educación* (pp. 67-96). Graó.
- Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, (21), 23-35. www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/22
- Arnaiz, P. (2018). Educación inclusiva en la etapa de educación secundaria. En M^a J. León Guerrero y T Sola Martínez (Presidencia), *Liderando investigación y prácticas inclusivas*. XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Granada, España.
- Aucoin, A. (2014). Strengthening Inclusion, Strengthening Schools. Building our future one step at a time. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 22-35. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/142>
- Báez, J. (2009). *Investigación cualitativa*. ESIC EDITORIAL.
- Barraza, A. (2017). Las características de la investigación cualitativa desde una orientación interpretativa. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 7(13), 58-66. <http://revistacecip.com/index.php/recip/article/view/123/117>
- Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Narcea.

- Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? In M. Paré et N. Trépanier (Eds). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp.37-50). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L. (2015). La planification de l'enseignement a priori en fonction de la diversité des élèves. Une logique préventive et proactive. In N. Rosseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: Un défi ambitieux et stimulant* (pp. 375-397). Presses de l'Université du Québec.
- Bisquerra Alzina, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal, *Ágora digital*, 2. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3448/b15760364.pdf?sequence=1>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). Orientació psicopedagògica, educació emocional i ciutadana. *Aloma*, 23-24, 119-128. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/129699/179131>
- Blasco, P. (2006). *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria. Casos prácticos resueltos*. Nau Llibres.
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., & Norwich, B. (2011). The importance of peer support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/0143034311415783>
- Calvo Salvador, A. (2008). El lugar del trabajo psicopedagógico en la escuela comprensiva. *Kikiriki. Revista de Cooperación Educativa*, (89), 11-17. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/14399>
- Calvo Salvador, A., Haya Salmón, I., y Susinos Rada, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/147>
- Camps Bansell, J., y Vierheller, E. (2018). Escuelas diferenciadas en España: un análisis cualitativo de las razones y percepciones de sus directivos. *Revista española de pedagogía*, LXXVI (269), 101-118. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-05>
- Cano de Escoriaza, J., y García Nieto, N. (2009). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye la comunidad educativa a sus funciones. *Contextos Educativos*, (12), 57-75. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/611>

- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Éditions de la Chenelière.
- Cassady, J. C., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. A., Dixon, F. A., & Pierce, R. L. (2004). The Differentiated Classroom Observation Scale, *Roeper Review*, 26(3), 139-146 <https://doi.org/10.1080/02783190409554259>
- Díaz, E. M. (2002). *La atención a la diversidad de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.
- Doménech, A., Escobedo, P., y Moliner, O. (junio, 2010). El orientador como promotor de la inclusión educativa: recursos para la detección de necesidades de las familias. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional de Orientación e Intervención Educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI*. Ed. Tirant Lo Blanch.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Fernández-Blazquez, M. L.M. y Echeita, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 161-183. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7719/6873>
- Fillion, P. L., Bergeron, G., Prud'homme, L., & Traver, J. (2016). L'éducation à la citoyenneté démocratique: un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, pp. 153-166. De Boeck Supérieur.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.html>
- González-Falcón, I., Coronel-Llamas, J. M., y Correa García, R. I. (2016). El orientador escolar en contextos de diversidad cultural. Un análisis de su práctica. *Cultura y Educación*, 28 (2), 419-433. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1163850>

- Granger, N., Debeurme, G., & Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232–248. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n2-ef01048/1021035ar.pdf>
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Corwin A SAGE Company.
- Guerrero Castañeda, B. J. (2016). Desafíos para la educación inclusiva en secundaria, de la utopía a lo tangible. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 9(2), 87-103. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/52>
- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*. Free Spirit.
- Kalubi, J.-C., & Houde, S. (2008). Pratiques d'intégration à l'école secondaire : points de vue des élèves sur la médiation éducative. *Carrefours de l'éducation*, 2(26), 129–138. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-129.htm>
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2017). Acompañando la introducción por parte de profesionales del EAP de procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Àmbits de psicopedagogia: Revista catalana de psicopedagogia i educació* (46). <http://ambitsaaf.cat/article/view/54>
- Lázaro Martínez, A. J., y Mudarra Sánchez, M. J. (2000). Análisis de los estilos de orientación en equipos psicopedagógicos. *Contextos Educativos*, (3), 253-280. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/425>
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: helping every child reach and exceed standards. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164>
- Lorente Muñoz, E., y Sales Ciges, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1), 17-132. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/266/277>

- Marco, M^a J. (2017). Asesorando para la mejora de las prácticas educativas: creando puentes en un centro de secundaria. *Àmbits de psicopedagogia: Revista catalana de psicopedagogia i educació* (46). <http://ambitsaaf.cat/article/view/56>
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59162>
- Martínez Garrido, C. A., Krichesky, G. J., y García, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a05.htm>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csc/v17n3/v17n3a06.pdf
- Messina, C., y Rodríguez, A. (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, (339), 493-516. www.revistaeducacion.mec.es/re339_21.htm
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2016). *Educación inclusiva*. <http://educalab.es/cniie/proyectos/convivencia/educacion-inclusiva>
- Monarca, H., y Simón, C. (2013). Orientación educativa y promoción de prácticas participativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 120-133. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666782/orientacion_monarca_rei_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- O'Rourke, J., & Houghton, S. (2009). The perceptions of secondary teachers and students about the implementation of an inclusive classroom model for students with mild disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 23-41. <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1340&context=ajte>
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf;jsessionid=80FFFBFDC6E12784A7604446D274A152?sequence=2

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., y Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación, de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Revista Qurrriculum*, 22, 55-71. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/111323/1/575401.pdf>
- Prud'homme, L., LeBlanc, M., & Paré, M. (2013). *Grille visant à soutenir l'observation en salle de classe : étude multicas de pratiques de différenciation pédagogique au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario*. Document inédit.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Rojo, M. (2012). *Cómo investigar en estudio de casos*. Guía práctica. CEDID-FIFIED.
- Rojas, S., y Haya, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Santander, España: Textos Universitarios, nº27. Editorial Universidad Cantabria.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation* 40(2), 1-29. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2373>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sales, A., Moliner, O., y Traver, J. A. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria: Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial* (Tesis doctoral). Universidad Jaume I. Castellón de la Plana.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw Hill.
- Santana Vega, L. E. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 261-270. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2010-21-2-5145/Documento.pdf>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Susinos, T., Ceballos, N., y Saiz, A. (2018). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas*. Editorial La Muralla.

Tochon, F. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et formation*, 47, 89-103.
https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004_num_47_1_1932

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Editorial La Muralla.

Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Collection éducation-recherche. Presses de l'Université du Québec.

Waterman, S. S. (2007). *The Democratic Differentiated Classroom*. Eyes on education.

CARACTERÍSTICAS DE LA TUTORÍA ACADÉMICA EN UN CENTRO DE ESCRITURA DIGITAL PARA LA EDUCACIÓN MEDIA¹

CHARACTERISTICS OF ACADEMIC TUTORING IN A DIGITAL WRITING CENTER FOR SECONDARY EDUCATION

Gerzon Yair Calle Álvarez*

Universidad de Antioquia

Recibido: 12 de julio de 2019–Aceptado: 16 de enero de 2020–Publicado: 01 de julio de 2020

Forma de citar este artículo en APA:

Calle-Álvarez, G. Y. (julio-diciembre, 2020). Características de la tutoría académica en un centro de escritura digital para la educación media. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 430-455. <https://doi.org/10.21501/22161201.3066>

Resumen

La tutoría académica es un servicio distintivo de los centros de escritura frente a otras estrategias de promoción y fortalecimiento de la lectura y la escritura en la escuela. Este artículo tiene como propósito identificar las estrategias de acompañamiento desarrolladas por los tutores durante los servicios ofrecidos por dos Centros de Escritura Digital (CED) en la educación media. El método utilizado fue el estudio de caso, en el que participaron dos instituciones educativas, una pública y otra privada, de Medellín, Colombia. Para el análisis de la información se utilizaron los gráficos de las coordenadas del centroide y el porcentaje, alcance y frecuencia por tamaño de caso. En los resultados se muestra que las estrategias utilizadas correspondieron a las realidades institucionales y el servicio ofrecido desde el CED. En las conclusiones se afirma que las tutorías son una estrategia de orientación de la escritura académica, complementaria al trabajo de aula que se desarrolla en las diferentes áreas y asignaturas del currículo escolar de la educación media.

¹ Este artículo se deriva de la investigación finalizada *El Centro de escritura digital. Posibilidades y retos para promover la calidad de las prácticas de escritura académica en la escuela primaria*, financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación –CODI– de la Universidad de Antioquia. Enero 2014–diciembre 2017.

* Doctor en Educación, Universidad de Antioquia. Profesor e integrante del grupo de investigación: Didáctica y Nuevas Tecnologías de la misma universidad. Medellín, Colombia. Contacto: gerzon.calle@udea.edu.co, <http://orcid.org/0000-0002-4083-6051>, http://scholar.google.es/citations?user=_GP5p7gAAAAJ&hl=es

Palabras clave

Centro de recursos; Escritura; Enseñanza secundaria; Tecnología educativa; Tutoría.

Abstract

Academic tutoring is a distinctive service of writing centers compared to other strategies to promote and strengthen reading and writing at school. The purpose of this article is to identify the accompaniment strategies developed by the tutors during the services offered by two Digital Writing Centers (DWC) in secondary education. The method used was the case study, in which two educational institutions, one public and one private, from Medellín, Colombia, participated. For the analysis of the information, the graphics of the coordinates of the centroid and the percentage, reach, and frequency by case size were used. The results show that the strategies used corresponded to the institutional realities and the service offered by the DWC. In the conclusion, it is stated that the tutorings are an orientation strategy of academic writing, complementary to the classroom work that is developed in the different areas and subjects of the school curriculum of secondary education.

Keywords

Resource center; Writing; Secondary education; Educational technology; Tutorial.

INTRODUCCIÓN

Los centros de escritura (CE) tienen sus orígenes en la educación superior de los Estados Unidos de América (Waller, 2002). Sin embargo, sus propósitos en la promoción y fortalecimiento de la escritura y formas de servicios han sido llevados a las instituciones secundarias y medias (Martínez & Olsen, 2015; Calle-Álvarez, 2019). Además, sus servicios se han diversificado con la incorporación de las tecnologías digitales (Flórez y Gutiérrez, 2011), permitiendo llegar a estudiantes que se les dificulta desplazarse a los centros presenciales.

Los CE se diferencian de otras estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la escritura académica, por el servicio de tutoría individual que se les ofrece a los estudiantes (Eleftheriou, 2011). Durante la tutoría un estudiante de manera voluntaria o remitido por un profesor asiste a una orientación sobre su proceso de escritura, sin embargo, él no encontrará un servicio de corrección de estilo, es un diálogo entre el tutor y el estudiante, orientado a la formación de mejores escritores. Stueart (2012) plantea que una ventaja de un CE es la posibilidad que tienen los estudiantes de asistir a las tutorías académicas, ya que es un espacio que no se encuentra disponible en el aula de clases.

Fernández y Barbagallo (2017) afirman que existen diversos tipos de tutorías, y que en general, se concibe como una estrategia de asesoramiento en una fase de la formación del estudiante. Hay que comprender que la tutoría académica no es un espacio exclusivo para los estudiantes con dificultades o problemas en la escritura. Los estudiantes avanzados en la producción de textos académicos pueden solicitar y asistir a una tutoría académica, para dialogar sobre su producción, identificar posibilidades de mejoras, abordar asuntos sobre lugares de publicación, reconocer sus estrategias metacognitivas para favorecer la producción de ideas, identificar cómo utilizar recursos multimodales en los textos. Los motivos para asistir a una tutoría académica dependerán de los propósitos escriturales del estudiante.

Cada CE construye o promueve un modelo de tutoría académica. Por ejemplo, Eleftheriou (2011) afirma que el CE de *Fayetteville High School* sigue las pautas establecidas por Harris (1997), y sus principios son: a) las tutorías se ofrecen uno-a-uno; b) los tutores son entrenadores y colaboradores, no profesores; c) las necesidades de cada estudiante son el enfoque de la tutoría; d) se recomienda la experimentación y la práctica; e) los estudiantes trabajan en la escritura de diferentes áreas y asignaturas; f) los CE están disponibles para los estudiantes en todos los niveles de dominio de la escritura.

Otro ejemplo, de un CE para la educación media en los Estados Unidos es *Edison Writing Center*. Este CE fue fundado en el año 2008, cuenta con más de cuarenta tutores, que están entre el primer y tercer año de prestar sus servicios en el CE, y directores. Los servicios del CE se encuentran orientados a los estudiantes y profesores de *Edison High School*, entre los que están: tutoría presencial o virtual, talleres. En la página del CE hay un formulario para acceder a los servicios y otro para evaluarlos. Además, se tiene acceso al historial de publicaciones y servicios ofrecidos por el CE desde su fundación.

Gillespie & Lerner (2000) plantean que los tutores deben promover en los estudiantes la escritura con responsabilidad, para ello, podrían identificar mecanismos para que se apropien de los textos, confiar en sus escritos, generar ideas sobre el texto, hacer preguntas sobre la revisión, orientar para que realicen correcciones del propio texto. El tutor es el orientador, el guía en la tarea de escritura, no será un corrector o juez sobre el texto. Durante la tutoría se busca que el estudiante desarrolle procesos cognitivos y metacognitivos que le aporten a alguno de los momentos de escritura planeación, textualización, revisión. El tutor dialoga con el estudiante sobre el texto, buscando identificar mecanismos para que sea un revisor de su propio texto.

Según las políticas de los CE los tutores pueden ser los profesores de las áreas del lenguaje o cualquier área, profesionales en general, practicantes de programas educativos o estudiantes pares. Gillespie & Kail (2006) plantean que los riesgos potenciales de la utilización de tutores pares son inferiores a sus beneficios, debido a que permite que tanto el tutor y como el estudiante aprendan el uno del otro en lugar de competir, y permite a los estudiantes desempeñar un papel recíproco en la experiencia educativa, así como permitir que los tutores se vuelven más conscientes de su propio proceso de pensar y de escribir. En cualquier caso, los tutores deben estar en la capacidad de dialogar sobre la tarea de escritura de los estudiantes y conocer las rutas para orientar el proceso.

Los mecanismos y requisitos para asistir a una tutoría académica están establecidos por cada CE, algunos, solicitan un borrador del texto, otros las pautas de la tarea de escritura y en general, exigen que se solicite una cita previamente ya sea de modo directo en el CE o por medio de la página web. Brooks & Lefelt (1989) expresan que el CE de *Pattonville High School* solicita a los estudiantes llevar los documentos con ellos y cualquier ejercicio de pre-escritura logrado. En el contexto colombiano, por ejemplo, el CE de la Universidad del Cauca, pide a los interesados en el servicio de tutoría solicitar la cita por correo electrónico o llamando a un número celular, los avances en la tarea de escritura son opcionales y solo se presentan en el momento de la tutoría.

En una tutoría académica la evaluación es formativa, el estudiante no recibirá una calificación por asistir al servicio, y sus resultados serán aprendizajes para la vida. Black & Wiliam (1998) sostienen que la evaluación formativa es un componente esencial del trabajo en el aula y puede

elevar el rendimiento de los estudiantes. En una tutoría, la evaluación formativa produce ganancias de aprendizaje significativos que se reflejarán en otros espacios académicos, sociales y laborales donde intervenga el estudiante. Además, en el proceso de evaluación el estudiante es un participante activo, buscando que reconozca sus fortalezas y dificultades, superando los problemas y potenciando sus aciertos en sus producciones. Como plantean Fernández y Barbagallo (2017), las acciones que se generen en una tutoría no son un exceso de actividades, por el contrario, deberán partir de las formas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

El uso de las tecnologías digitales en los CE ha permitido que se puedan ofrecer tutorías virtuales, sincrónicas y asincrónicas, ya sea por medio de plataformas educativas o utilizando recursos libres de la web. En cualquier caso, esa situación dependerá de las condiciones económicas e institucionales donde se encuentre el CE. Calle-Álvarez (2017) plantea que, con el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los Centros de Escritura Digital (CED) vienen siendo una estrategia que se está fortaleciendo en las instituciones educativas, por las posibilidades de comunicación, conexión e interacción que le permite, desde diversos lugares y tiempos, a los tutores y usuarios. Partiendo de lo enunciado, este artículo tiene como propósito identificar las estrategias de acompañamiento desarrolladas por los tutores durante los servicios ofrecidos por dos CED en la educación media.

MÉTODO

El método utilizado fue el estudio de caso. Stake (2005) plantea que el estudio de caso requiere la comprensión de las particularidades para llegar al entendimiento de las dimensiones más complejas de las situaciones. Por su parte, Yin (1994) hace énfasis en la importancia del reconocimiento del contexto y su relación con los propósitos del estudio. Además, Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) consideran que una característica del estudio de caso es que se pueden aplicar diferentes fuentes para la recolección de la información.

Del estudio participaron dos instituciones educativas (I.E.) que ofrecían educación media, una pública con énfasis técnico y otra privada con énfasis pedagógico, ambas de Medellín, Colombia. Cada I.E. fue abordada como un caso, sin embargo, en los resultados se establecieron algunas similitudes y distancias en los procesos de implementación del CED. Durante dos años cada institución participó en el diseño y operación de un CED. En los servicios ofrecidos a los estudiantes se encontraba la tutoría académica individual (virtual y presencial) y grupal, por medio de los talleres virtuales de escritura académica.

En los CED de ambos casos se promovió el modelo de tutoría minimalista, de Dipardo & Freeman (1988), quienes hacen énfasis en el aprendizaje centrado en el estudiante y la importancia de las conversaciones de los estudiantes buscando reunir aspectos cognitivos y sociales del aprendizaje de la lengua, además, el significado no está dado por un instructor de conocimientos, es un producto de la interacción social.

El CED de la institución pública tenía una población objeto de 302 estudiantes, tenía un coordinador y un grupo de tutores, conformado por cuatro estudiantes de Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana y seis profesores de las áreas de Filosofía, Lengua Castellana, Tecnología e Informática, Ciencias Políticas y Educación Física. Por su parte, el CED de la institución privada se focalizó en una población de 120 estudiantes, contaba con una coordinadora y tres tutores, quienes también se desempeñaban como profesores de la institución educativa.

Se diseñó una estrategia de formación a los tutores para que apoyaran los procesos de escritura académica mediada por TIC de los estudiantes. Se consideraron factores de la didáctica de la escritura, soporte técnico, escritura digital y transversalidad de la escritura. Además, se realizó un taller a los estudiantes de la educación media sobre los servicios del CED. Este ejercicio buscó hacer una inmersión de los estudiantes en las dinámicas del CED, y cuáles rutas deberían tomar si se llegaran a presentar problemas en las prácticas de uso. Esta actividad estuvo orientada por los profesores del área de Tecnología e informática en cada una de las instituciones educativas.

Los tutores elaboraban un informe sobre las tutorías individuales o grupales que orientaban en el CED, donde se consideraran elementos como las prácticas de uso, tipo de consultas de los estudiantes, avance en los procesos de escritura, dificultades técnicas y dinámicas de interacción. Para el registro de las tutorías académicas se diseñó un formulario que se encontraba en el módulo de profesor/tutor al interior del CED.

Con el registro de las tutorías se buscaba reconocer los elementos fundamentales en el desarrollo del acompañamiento del proceso de escritura, por lo que el instrumento se diseñó atendiendo a tres momentos:

- a) Reconocer la tarea de escritura. En este momento los tutores respondían siete preguntas que se encontraban orientadas a identificar la fecha y responsable de la tutoría, área o asignatura de la tarea de escritura, tipo de texto y motivo de la tutoría. Las respuestas se convertían en un perfil inicial para el acompañamiento en la cualificación del texto académico.
- b) Acompañamiento del proceso de escritura. Para comprender este momento en la tutoría, el tutor debía seleccionar máximo tres acciones de una serie de enunciados que se proponían, los cuales describían las estrategias que se desarrollaban durante la tutoría. Las acciones estaban orientadas a brindar pautas para que el estudiante logrará comprensión de la tarea de escritura, buscando potenciar las fortalezas y superar las dificultades.

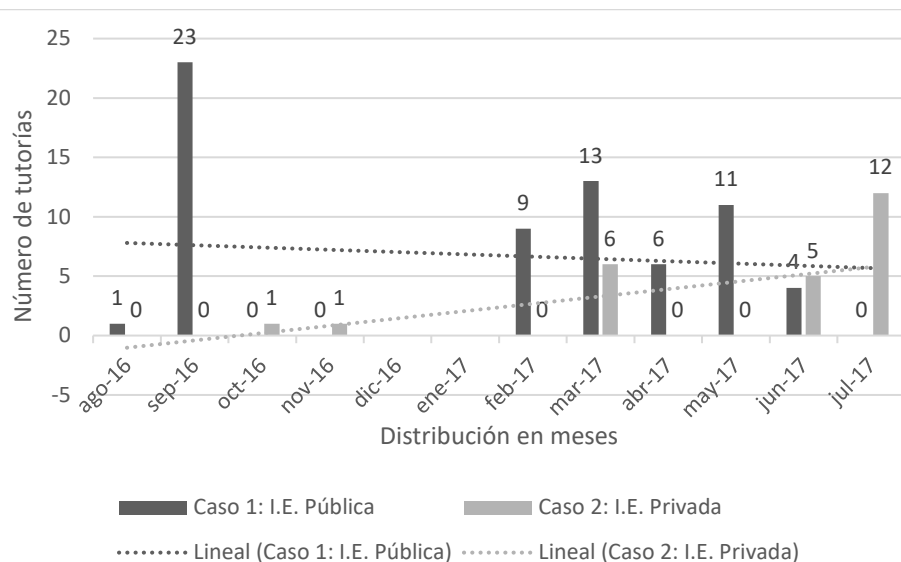
- c) Continuación del proceso de escritura. Para orientar este momento en el registro, se les proponía a los tutores una serie de acciones que le podían asignar al estudiante para que fortaleciera su producción textual. Las posibles acciones estaban orientadas a que el estudiante continuara su ejercicio de escritura de manera autónoma, sin embargo, el tutor podía determinar que se requería otra tutoría con los avances logrados por el estudiante en la redacción del texto.

La aplicación del instrumento se realizaba desde la plataforma del CED. Era una responsabilidad del tutor diligenciar el instrumento después de finalizado el servicio, sin embargo, algunos tutores olvidaban la responsabilidad, por lo que el coordinador del CED debía estar recordando esta actividad. Al final de la intervención se contó con 67 registros de la I.E. Pública y 25 de la I.E. Privada. Para el análisis de información, se llevaron los datos al programa estadístico SPSS, se comenzó con las relaciones entre número de situaciones y porcentajes para cada uno de los casos. Posteriormente, se realizó un gráfico de las coordenadas del centroide, para identificar las relaciones que se establecían entre los diferentes momentos de la tutoría académica.

RESULTADOS

El número de tutorías que se ofrecían a los estudiantes dependía de la disponibilidad de tiempo de los tutores, teniendo presente, que estos hacían parte de las instituciones educativas y, por lo tanto, tenían otras responsabilidades académicas y/o administrativas. Como se identifica en la Figura 1, los meses de apertura y cierre del año se presentan menos tutorías, lo que se explica por el número de actividades que tienen las instituciones educativas en este periodo, por ejemplo, ceremonias institucionales, inducción a estudiantes, planeación, evaluación. El número de tutorías en el caso 1 fue más constante en el segundo año de implementación del CED, debido a que ya había mayor comprensión de las actividades de acompañamiento y promoción de la escritura. En el caso 2, los procesos de tutoría académica se han realizado en diferentes momentos del año, no se encontró una constante.

Figura 1. Número de tutorías por mes



El análisis de las tutorías comparte dos servicios: a) tutorías académicas, las que se desarrollaban uno a uno, es decir, tutor y estudiante durante la planeación, textualización y/o revisión de un texto académico, se realizaron de forma presencial o virtual, el porcentaje de registro de este servicio fue para el caso 1, el 65.7% y en el caso 2, el 48%, esta estrategia concuerda con la afirmación de Eleftheriou (2011) sobre el rol de los CE en el apoyo a la escritura de manera individualizada y gratuita; b) talleres de escritura, orientados a trabajar una tipología textual con un grupo de estudiantes, se desarrollaban de manera virtual, desde la plataforma del CE; los registros para este servicio fueron en el caso 1, el 34.3%, y caso 2, el 52%.

Aunque las actividades del CED estaban focalizadas en la educación media, las instituciones educativas decidieron ampliar la oferta para los grados de la básica secundaria, como se reconoce en la Tabla 1.

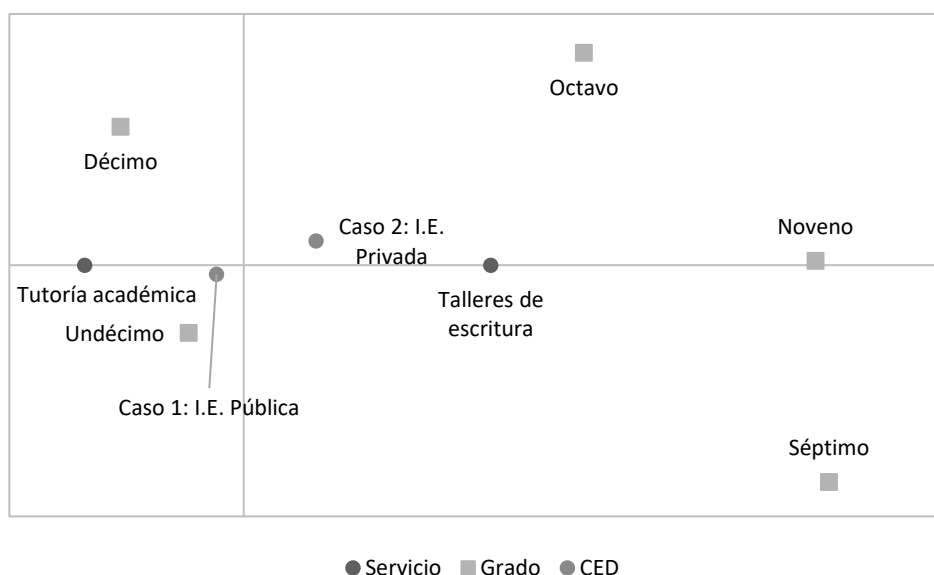
Tabla 1

Participación por grado en los servicios del CED

Grado	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Séptimo	1	1.1	1	1.5	0	0.0
Octavo	4	4.3	1	1.5	3	12.0
Noveno	7	7.6	4	6.0	3	12.0
Décimo	23	25.0	17	25.4	6	24.0
Undécimo	57	62.0	44	65.7	13	52.0
Total	92	100.0	67	100.0	25	100.0

La relación entre las instituciones educativas, el tipo de servicio y el grado escolar (Figura 2) se caracterizó en el caso 1, por una tendencia a las tutorías académicas en los grados de décimo y undécimo. Siendo más utilizado el servicio por los estudiantes de undécimo, lo que se explica por los intereses de esta población en el proceso de construcción de los proyectos pedagógicos correspondientes a la formación técnica. En el caso 2, se identificó que hubo mayor uso de los talleres virtuales de escritura, en similares proporciones en los grados de octavo a undécimo, en la institución educativa privada varios de los talleres estuvieron asociados a actividades académicas, de alguna de las áreas del currículo escolar.

Figura 2 Relaciones CED, servicio y grado



Desde las instituciones educativas se continúa abordando los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura desde las áreas del lenguaje, sin embargo, la promoción de los servicios del CED generó que otras áreas comenzaran a reconocer la importancia de la escritura en los aprendizajes (Tabla 2). Carlino (2005) plantea la importancia de reconocer que las prácticas comunicativas que se generan en las áreas responden a conocimientos disciplinares y discursivos propios. Vale anotar que la concepción de escritura académica en la educación media está más asociada a asuntos genéricos de los saberes que circulan en la escuela. Los servicios del CED permearon las demás áreas del currículo escolar, y actividades de tipo institucional y de ciudad. Harris (1997) afirma que uno de los principios de los CE es el acompañamiento de la escritura en diferentes áreas.

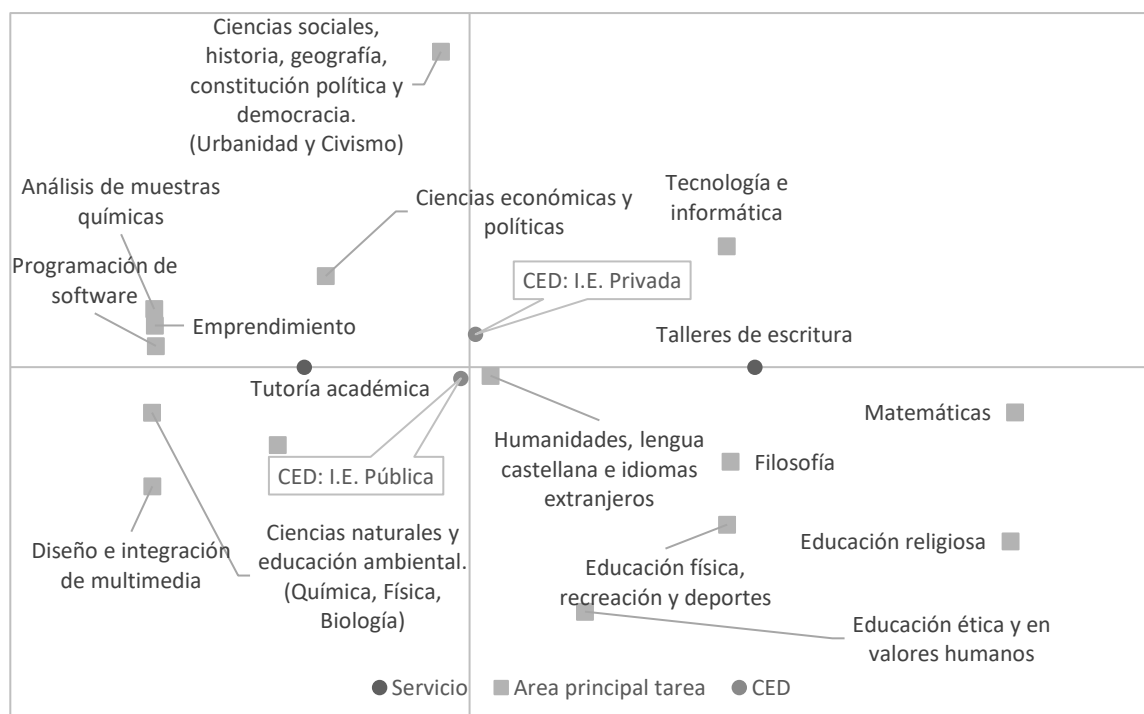
Tabla 2

Área principal de la tarea de escritura

Áreas del currículo escolar	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Análisis de muestras químicas	4	4.3	2	3.0	0	0.0
Ciencias económicas y políticas	5	5.4	5	7.5	2	8.0
Ciencias naturales y educación ambiental. (Química, Física, Biología)	3	3.3	1	1.5	0	0.0
Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. (Urbanidad y Civismo)	3	3.3	1	1.5	2	8.0
Diseño e integración de multimedia	4	4.3	4	6.0	0	0.0
Educación ética y en valores humanos	2	2.2	2	3.0	2	8.0
Educación física, recreación y deportes	3	3.3	3	4.5	0	0.0
Educación religiosa	2	2.2	2	3.0	0	0.0
Emprendimiento	1	1.1	1	1.5	0	0.0
Filosofía	3	3.3	3	4.5	0	0.0
Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros	46	50.0	32	47.8	14	56.0
Matemáticas	1	1.1	1	1.5	0	0.0
Programación de software	3	3.3	3	4.5	0	0.0
Tecnología e informática	12	13.0	7	10.4	5	20.0
Otra área o actividad académica	7	7.6	5	7.5	2	8.0
Total	92	100.0	67	100.0	25	100.0

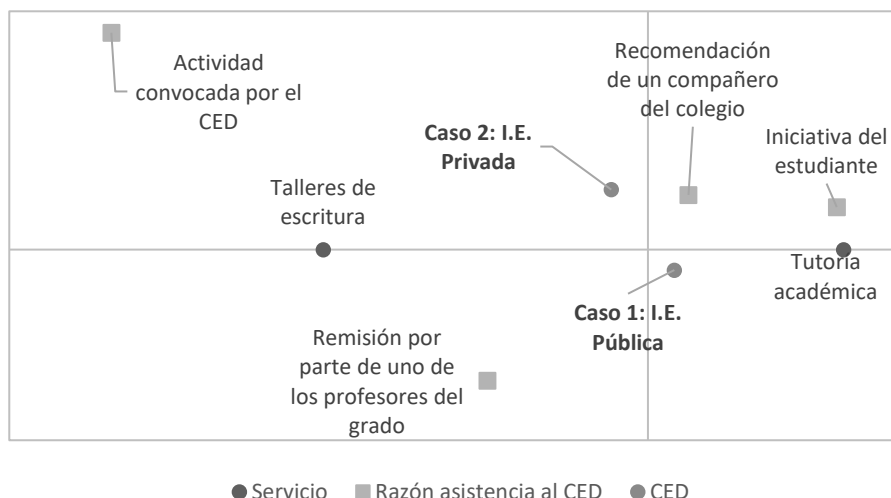
Stueart (2012) plantea que un CE debe fomentar la escritura en todo el plan de estudio. La relación entre las instituciones educativas, el área principal de la tarea de escritura y los servicios orientados a los estudiantes (Figura 3), mostró que en el caso 1, los estudiantes solicitaban el servicio de tutoría académica para apoyar o fortalecer la tarea de escritura, principalmente, de las áreas de Análisis de Muestras Químicas, Programación de Software, Diseño e Integración de Multimedia, Ciencias Económicas y Políticas, Ciencias Naturales, Emprendimiento y Lengua Castellana. En el caso 2, los estudiantes se inclinaron por los talleres virtuales de escritura para apoyar las tareas escolares de las áreas de Tecnología e Informática y Lengua Castellana.

Figura 3. Relaciones CED, servicio y área del currículo escolar



Ávila Gómez (2009) plantea la importancia de crear experiencias de lectura y escritura en las comunidades educativas, en beneficio de las competencias comunicativas de los estudiantes. Las razones por las cuales los estudiantes solicitaban participar de las tutorías académicas o talleres virtuales de escritura se agruparon en cuatro descriptores. En las relaciones entre las instituciones educativas, razones de asistencia al CED y tipo de servicio (Figura 4), se identificó que en el caso 1, los estudiantes asistían a la tutoría académica por iniciativa propia, esto es complementario con las relaciones que se establecieron en diferentes tipos de textos y las áreas del currículo, los estudiantes identificaron los beneficios de la tutoría académica en el acompañamiento de la escritura. En el caso 2, los estudiantes participaron de los talleres virtuales de escritura por ser una actividad convocada por el CED o por remisión de uno de los profesores de la institución. En la institución educativa privada los servicios del CED se desarrollaron en la jornada académica y, en la mayoría de los casos, en el marco de una actividad de las áreas curriculares o institucional.

Figura 4. Relaciones CED, área y tipo de texto



El tipo de estudiante que asistió al CED correspondió a tres categorías (Tabla 3). En el caso 1, el 61.2% correspondió a estudiantes que asistían por primera vez a uno de los servicios del CED, se caracterizaban por buscar soluciones a tareas escolares, participación de eventos institucionales o interés por conocer y explorar los recursos que se le ofrecían desde la plataforma. El 32.8% eran estudiantes que ya habían estado en alguno de los servicios del CED, conocían las dinámicas y regresaban para continuar con el proceso de orientación de la tarea de escritura. El 6% correspondió a estudiantes que habían estado en otros servicios del CED y regresaban para participar de alguno de los talleres o un nuevo ciclo de tutorías. En el caso 2, el 100% fueron estudiantes que asistieron por primera vez, esto se explica porque los tutores no tenían la cultura de diligenciar el registro desde la plataforma del CED, además, los tiempos entre los servicios eran superiores a las cuatro semanas.

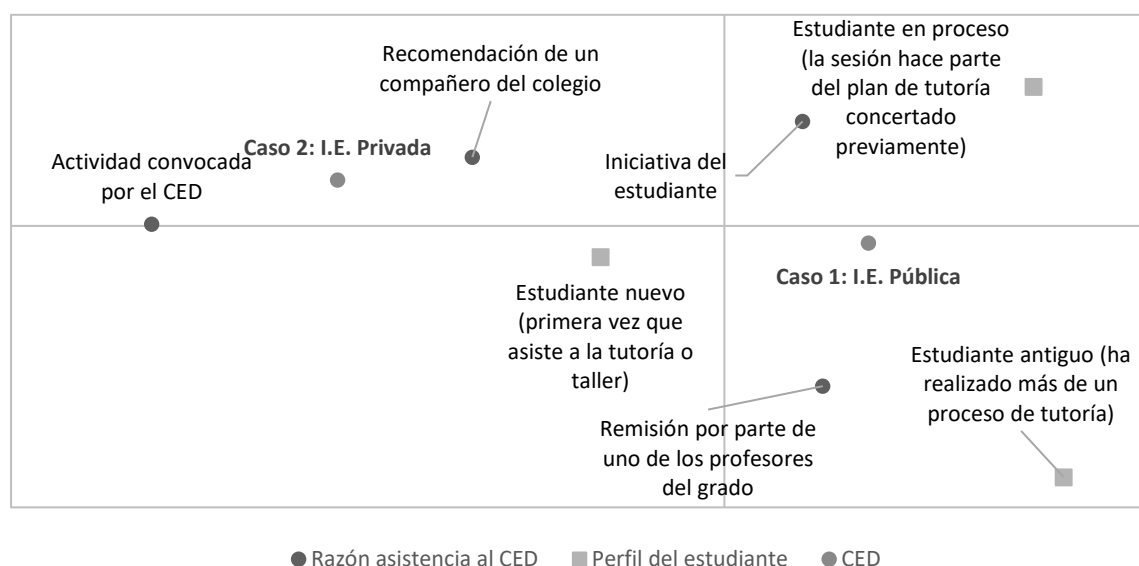
Tabla 3

Perfil del estudiante

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Estudiante nuevo (primera vez que asiste a la tutoría o taller)	66	71.7	41	61.2	25	100.0
Estudiante en proceso (la sesión hace parte del plan de tutoría concertado previamente)	22	23.9	22	32.8	0	0.0
Estudiante antiguo (ha realizado más de un proceso de tutoría)	4	4.3	4	6.0	0	0.0
Total	92	100.0	67	100.0	25	100.0

Las relaciones entre el perfil del estudiante, las razones de asistencia y las instituciones educativas (Figura 5) mostraron que en el caso 1, los estudiantes regresaban al CED por iniciativa propia, lo que evidencia que el estudiante reconoció los beneficios del servicio recibido para la escritura. En el caso 2, los estudiantes que asistieron por primera vez a uno de los servicios, lo hicieron por ser una actividad convocada por el CED. En la institución educativa privada las estrategias de promoción fueron fundamentales para lograr reconocimiento del CED por parte de la comunidad educativa.

Figura 5. Relaciones CED, razones asistencia y perfil del estudiante



Chois Lenis y Guerrero (2015) expresan que no es posible identificar una única forma de desarrollar las tutorías, es importante la formación y reflexión permanente por parte de los tutores. Los tutores identificaron diversos motivos por los cuales los estudiantes asistían a una tutoría. En el instrumento se le presentaba al tutor un listado de once motivos por los cuales los estudiantes podían asistir a la tutoría, pero solo podían seleccionar máximo tres que hayan sido relevantes en el desarrollo de la tutoría. En la Tabla 4 se identifican los motivos por los que los estudiantes asistían a la tutoría.

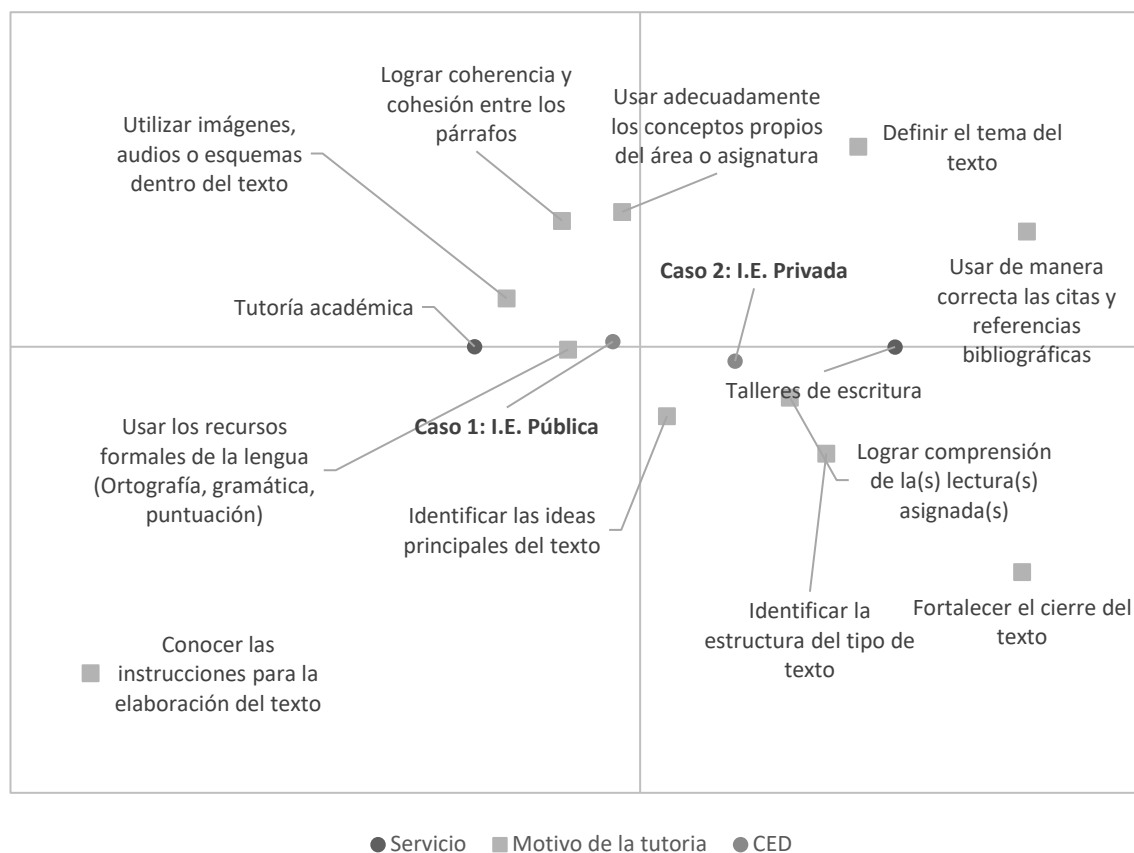
Tabla 4

Motivo de la tutoría

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Definir el tema del texto (P9_1)	14	15.2	11	16.4	3	12.0
Conocer las instrucciones para la elaboración del texto (P9_2)	42	45.7	28	41.8	14	56.0
Fortalecer el cierre del texto (3)	26	28.3	19	28.4	7	28.0
Identificar la estructura del tipo de texto (P9_4)	34	37.0	22	32.8	12	48.0
Usar de manera correcta las citas y referencias bibliográficas (P9_5)	12	13.0	6	9.0	6	24.0
Lograr coherencia y cohesión entre los párrafos (P9_6)	32	34.8	27	40.3	5	20.0
Lograr comprensión de la(s) lectura(s) asignada(s) (P9_7)	14	15.2	9	13.4	5	20.0
Identificar las ideas principales del texto (P9_8)	11	12.0	6	9.0	5	20.0
Usar adecuadamente los conceptos propios del área o asignatura (P9_9)	15	16.3	13	19.4	2	8.0
Usar los recursos formales de la lengua (Ortografía, gramática, puntuación) (P9_10)	47	51.1	37	55.2	10	40.0
Utilizar imágenes, audios o esquemas dentro del texto (P9_11)	27	29.3	22	32.8	5	20.0
Total	92	100.0	67	100.0	25	100.0

Como se observa en la Figura 6, en el caso 1, se identificó que los estudiantes asistían a la tutoría académica con los propósitos de lograr coherencia y cohesión entre los párrafos, usar adecuadamente los conceptos propios del área o asignatura, aplicar los recursos formales de la lengua (ortografía, gramática, puntuación), utilizar imágenes, audios o esquemas dentro del texto y conocer las instrucciones para la elaboración del texto. En el caso 2, los estudiantes asistían a los talleres virtuales de escritura para fortalecer el cierre del texto, lograr comprensión de las lecturas asignadas en las áreas, usar de manera correcta las citas y referencias bibliográficas y definir el tema del texto. En cualquiera de los casos se mantenía la idea de Gillespie & Lerner (2000) según la cual los tutores de un CE deben suscitar una escritura con responsabilidad en los estudiantes.

Figura 6. Relaciones CED, servicio y motivo de la tutoría



En el caso 1, el grupo con mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupos, las razones por las cuales los estudiantes solicitaban participar de los servicios del CED fueron lograr coherencia y cohesión entre los párrafos (P9_6), usar los recursos formales de la lengua (P9_10) y utilizar imágenes, audios o esquemas dentro del texto (P9_11), con un porcentaje de respuesta de 61.9%, como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5

Mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupo, motivo tutoría, caso 1

Variables	Tamaño de grupo	Estadísticos			
		Alcance	Porcentaje de casos	Frecuencia	Porcentaje de respuestas
ADDED: P9_10	1	37	55.2	37	27.6
ADDED: P9_6 KEPT: P9_10	2	49	73.1	61	45.5
ADDED: P9_11 KEPT: P9_10, P9_6	3	56	83.6	83	61.9

En el caso 2, el grupo con mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupos, las razones por las cuales los estudiantes solicitaban participar de los servicios del CED fueron identificar la estructura del tipo de texto (P9_4), usar de manera correcta las citas y referencias bibliográficas (P9_5) y usar los recursos formales de la lengua (P9_10), con un porcentaje de 50%, como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6

Mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupo, motivo tutoría, caso 2

Variables	Estadísticos				
	Tamaño de grupo	Alcance	Porcentaje de casos	Frecuencia	Porcentaje de respuestas
ADDED: P9_10	1	10	40.0	10	20.0
ADDED: P9_4 KEPT: P9_10	2	17	68.0	19	38.0
ADDED: P9_5 KEPT: P9_10, P9_4	3	20	80.0	25	50.0

Carlino (2002) plantea que la tutoría debe aportar a los procesos metacognitivos y metalingüísticos de los estudiantes. Por su parte, Lara Negrette (2015) afirma que la tutoría es un espacio ideal para la promoción de las competencias argumentativas y analíticas. Partiendo de las concepciones anteriores, las estrategias de acompañamiento desarrolladas durante la tutoría académica y talleres virtuales de escritura fueron diversas, corresponden a los motivos por los cuales asistía el estudiante al CED (Tabla 7). En el instrumento se le presentaba al tutor un listado de diecisiete estrategias para aplicar durante la tutoría o podía escribir una nueva, pero solo podía seleccionar máximo tres que fueron claves en la orientación de la producción textual del estudiante.

Tabla 7

Estrategias desarrolladas durante la tutoría

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Brindar pautas para que el estudiante logre ser un revisor del propio texto (P10_1)	55	59.8	40	59.7	15	60.0
Explicar al estudiante por qué el error identificado es problemático en la construcción del texto (P10_2)	18	19.6	15	22.4	3	12.0
Explicar al estudiante sobre elementos textuales y ejemplificar dentro del texto revisado (P10_3)	19	20.7	13	19.4	6	24.0
Explicar y ejemplificar las relaciones entre las imágenes, audios, esquemas, enlaces con la temática del texto (P10_4)	8	8.7	5	7.5	3	12.0
Explorar recursos digitales dentro del CED relacionados con el problema identificado en el texto del estudiante (P10_5)	16	17.4	12	17.9	4	16.0
Explorar recursos digitales en la web relacionados con el problema identificado en el texto del estudiante (P10_6)	13	14.1	5	7.5	8	32.0
Leer guías de escritura (P10_7)	14	15.2	12	17.9	2	8.0

Continúa en la página siguiente

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Mostrar al estudiante cómo elaborar un esquema del texto (P10_9)	15	16.3	9	13.4	6	24.0
Mostrar al estudiante la diferencia entre un argumento y la opinión dentro de su propio texto (P10_10)	5	5.4	2	3.0	3	12.0
Orientar al estudiante en el proceso de construcción del borrador del texto (P10_11)	19	20.7	10	14.9	9	36.0
Plantear al estudiante preguntas sobre su texto (P10_12)	21	22.8	18	26.9	3	12.0
Recomendar el uso de sinónimos de las palabras que repite dentro del texto (P10_13)	13	14.1	10	14.9	3	12.0
Reescribir oraciones o párrafos (P10_14)	6	6.5	5	7.5	1	4.0
Revisar en conjunto con el estudiante la estructura global del texto, identificando que responda al tipo de texto (P10_15)	17	18.5	12	17.9	5	20.0
Solicitar al estudiante que revise las palabras y que elimine aquellas que no cumplen una función clara en el texto (P10_16)	19	20.7	18	26.9	1	4.0
Utilizar el diccionario (P10_17)	11	12.0	8	11.9	3	12.0
Otra estrategia (P10_18)	5	5.4	5	7.5	0	0.0
Total	92	100.0	67	100.0	25	100.0

Calapsú y Rincones (2010) afirman que para que se dé una tutoría exitosa es necesario un ambiente de confianza y seguridad, donde prime el texto académico como creación y las metas del estudiante como escritor. En el caso 1, durante la tutoría las estrategias de acompañamiento que más se desarrollaron fueron orientar al estudiante en el proceso de construcción del borrador del texto, recomendar el uso de sinónimos de las palabras que repite dentro del texto, explorar recursos digitales en la web relacionados con el problema identificado, leer guías de escritura, leer en voz alta el texto mostrando con la entonación de la voz la diferencia entre el uso correcto de la puntuación, revisar en conjunto con el estudiante la estructura global del texto, identificando que responda al tipo de texto. En el caso 2, en los talleres virtuales de escritura se aplicaron las estrategias de plantear al estudiante preguntas sobre su texto, explicar al estudiante por qué el error identificado es problemático en la construcción del texto, explorar recursos digitales dentro del CED relacionados con el problema identificado, mostrar al estudiante cómo elaborar un esquema del texto, solicitar al estudiante que revise las palabras y que elimine aquellas que no cumplen una función clara en el texto.

Eckard & Stroudsburg (2013), Roldán Morales y Arenas Hernández (2016) afirman que el tutor debe orientar y presentar alternativas que favorezcan que el estudiante se apropie de su trabajo, genere preguntas y respuestas. En el caso 1, el grupo con mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupos, las estrategias desarrolladas durante los servicios del CED por parte de los tutores fueron explicar al estudiante sobre elementos textuales y ejemplificar dentro del texto revisado (P10_3), plantear al estudiante preguntas sobre su texto (P10_12) y solicitarle que revise las palabras y elimine aquellas que no cumplen una función clara en el texto (P10_16), con un porcentaje de 90.6%, como se observa en la Tabla 8.

Tabla 8

Mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupo, estrategias tutoría, caso 1

Variables	Estadísticos				
	Tamaño de grupo	Alcance	Porcentaje de casos	Frecuencia	Porcentaje de respuestas
ADDED: P10_16	1	18	26.9	18	34.0
ADDED: P10_12 KEPT: P10_16	2	34	50.7	36	67.9
ADDED: P10_3 KEPT: P10_12, P10_16	3	45	67.2	48	90.6

En el caso 2, el grupo con mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupos, las estrategias desarrolladas durante los servicios del CED por parte de los tutores fueron explorar recursos digitales en la web relacionados con el problema identificado en el texto del estudiante (P10_6), orientar al estudiante en el proceso de construcción del borrador del texto (P10_11) y utilizar el diccionario (P10_17), con un porcentaje de 85.7%, como se observa en la Tabla 9.

Tabla 9

Mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupo, estrategia tutoría, caso 2

Variables	Estadísticos				
	Tamaño de grupo	Alcance	Porcentaje de casos	Frecuencia	Porcentaje de respuestas
ADDED: P10_11	1	8	32.0	8	38.1
ADDED: P10_6 KEPT: P10_11	2	14	56.0	15	71.4
ADDED: P10_17 KEPT: P10_11, P10_6	3	17	68.0	18	85.7

Molina Natera (2015) plantea que los textos revisados por un CE presentan una mejoría en el producto final y estos espacios crean conciencia en la comunidad educativa sobre la importancia de la escritura. Al finalizar la tutoría, los tutores determinaban si era necesario o no asignar actividades de apoyo para continuar con el proceso de acompañamiento de la escritura del estudiante. En el instrumento se le presentaba al tutor un listado de once estrategias o podía escribir una nueva, pero el tutor solo podía seleccionar máximo tres que permitieran continuar con el mejoramiento de las habilidades del estudiante como escritor (Tabla 10).

Tabla 10*Actividades de apoyo*

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Se programa una reunión con el profesor para hablar de las dificultades del estudiante (P11_1)	5	5.4	4	6.0	1	4.0
Se invita al estudiante a publicar el texto dentro del CED u otro espacio digital (P11_2)	32	34.8	30	44.8	2	8.0
Se envía un correo con enlaces de recursos digitales para que el estudiante explore (P11_3)	44	47.8	25	37.3	19	76.0
Se plantean una serie de preguntas al texto para que el estudiante las analice y aplique en el proceso de revisión (P11_4)	31	33.7	25	37.3	6	24.0
Se programa una nueva tutoría para el estudiante (P11_5)	24	26.1	22	32.8	2	8.0
Se recomienda al estudiante que explore algunas de las herramientas de la biblioteca de recursos del CED (P11_6)	22	23.9	13	19.4	9	36.0
Se recomienda un texto de lectura que se hace parte de la biblioteca de la institución educativa (P11_7)	22	23.9	12	17.9	10	40.0
Se sugiere al estudiante que participe de uno de los talleres del CED (8)	35	38.0	23	34.3	12	48.0
Se invita al estudiante a participar de la Comunidad Virtual de Aprendizaje del CED (P11_9)	25	27.2	13	19.4	12	48.0
Ninguna (P11_10)	9	9.8	9	13.4	0	0.0
Otra actividad (P11_11)	1	1.1	1	1.5	0	0.0
Total	92	100.0	67	100.0	25	100.0

Las relaciones entre la institución educativa, el servicio y las actividades de apoyo mostraron que, en el caso 1, las estrategias de apoyo asignadas después de la tutoría académica fueron: recomendar al estudiante la exploración de las herramientas de la biblioteca de recursos del CED (P11_6), sugerirle participar de uno de los talleres del CED (P11_8) e invitarlo a participar de la Comunidad Virtual de Aprendizaje del CED (P11_9). En el caso 2, las estrategias de apoyo asignadas después del taller virtual de escritura fueron: invitar al estudiante a publicar el texto dentro del CED u otro espacio digital (P11_2), enviarle al correo electrónico enlaces de recursos digitales para consultar (P11_3) y recomendarle un texto de lectura de la biblioteca de la institución educativa (P11_7).

En el caso 1, el grupo con mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupos, con el propósito de asignar actividades de apoyo después de la tutoría, planteó una serie de preguntas al texto para que el estudiante las analice y aplique en el proceso de revisión (P11_4), programó una nueva tutoría (P11_5) y sugirió participar de uno de los talleres del CED (P11_8), con un porcentaje de 50%, como se observa en la Tabla 11.

Tabla 11

Mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupo, actividades de apoyo, caso 1

Variables	Estadísticos				
	Tamaño de grupo	Alcance	Porcentaje de casos	Frecuencia	Porcentaje de respuestas
ADDED: P11_8	1	21	31.3	21	18.8
ADDED: P11_4 KEPT: P11_8	2	35	52.2	38	33.9
ADDED: P11_5 KEPT: P11_4, P11_8	3	45	67.2	56	50.0

En el caso 2, el grupo con mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupos, con el propósito de asignar actividades de apoyo después de la tutoría, recomendó al estudiante un texto de lectura de la biblioteca de la institución educativa (P11_7), le sugirió participar de uno de los talleres del CED (P11_8) y lo invitó a participar de la Comunidad Virtual de Aprendizaje del CED (P11_9), con un porcentaje de 68.8%, como se observa en la Tabla 12.

Tabla 12

Mejor alcance y frecuencia por tamaño de grupo, actividades de apoyo, caso 2

Variables	Estadísticos				
	Tamaño de grupo	Alcance	Porcentaje de casos	Frecuencia	Porcentaje de respuestas
ADDED: P11_9	1	12	48.0	12	25.0
ADDED: P11_7 KEPT: P11_9	2	20	80.0	22	45.8
ADDED: P11_8 KEPT: P11_7, P11_9	3	24	96.0	33	68.8

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En ambos CED la tutoría académica se desarrolló bajo dos modalidades: individual y talleres virtuales de escritura. Esto, atendiendo al número de servicios que se podían ofrecer y respondiendo a los compromisos institucionales. Sin embargo, la tutoría grupal tenía una condición específica

de no superar los quince estudiantes y que todos tuvieran el interés de trabajar un mismo tipo de texto o proceso. La tutoría académica individual continúa siendo un valor distintivo de los CE, por lo tanto, hay que considerar las condiciones institucionales como talento humano disponible, conexión, accesibilidad y recursos físicos para que este servicio se ofrezca a los estudiantes. Lo anterior concuerda con los postulados de Harris (1992) y Waller (2002) quienes consideran que los CE tienen diversas configuraciones relacionadas con las dinámicas institucionales y las propuestas de escritura que lo identifican.

Inicialmente se diseñó el CED para que todos los servicios fueran mediados por la virtualidad, sin embargo, debido a las carencias en alfabetización digital en los estudiantes y recursos tecnológicos en los hogares fue necesario que las instituciones tomaran decisiones administrativas, como abrir un horario en las salas de informática para que los estudiantes participaran y asignar un profesor de Tecnología e Informática para que apoyará la parte técnica del CED.

El diseño y operación del CED requirió la reconfiguración de roles, prácticas, comportamientos y vínculos de los participantes. En la institución educativa pública los tutores fueron profesores, estudiantes, practicantes de educación; en la institución educativa privada fueron profesores, al respecto Harris (1992) plantea que los tutores pueden ser profesores del área del lenguaje o estudiantes, que actúen como pares académicos. Lo anterior, evidencia que el rol del tutor varía de acuerdo al lugar donde se instaure el CED, que no está asociado a profesionales del área del lenguaje. Sin embargo, los tutores requieren acompañamiento y formación por parte del CED. El rol del tutor fue fundamental para la orientación de la escritura académica de los estudiantes, por lo tanto, fue necesario que contaran con habilidades escriturales sobresalientes, y conocimientos en la navegación y uso de plataformas educativas.

En una institución educativa que ofrezca educación media, con calendario escolar de enero a diciembre, es conveniente que los servicios a estudiantes que requieren acompañamiento de un tutor se realicen en dos momentos, entre los meses de febrero a mayo y julio a octubre. Esto debido a los compromisos administrativos con que cuenta la institución en las estrategias de planeación y evaluación de los aprendizajes y la organización. La comunidad educativa tendrá claridad en los tiempos de funcionamiento, lo que facilitará que profesores y estudiantes consideren el uso del CED desde la planeación de aula. Sin embargo, los servicios como biblioteca de recursos estarán disponible en todo momento. Stueart (2012) plantea que un CE en la educación media visibilizará la escritura en la comunidad educativa fomentándola desde el plan de estudios.

Durante el tiempo de implementación del CED, se identificaron dificultades para diligenciar el instrumento por parte de los tutores. Ellos conocieron desde la primera jornada de formación que era necesario diligenciar el registro de tutoría, sin embargo, algunos no lo realizaban expresando falta de tiempo u olvido, lo que generó que algunas experiencias no se tuvieran en cuenta para el análisis de la información. Lo anterior se convirtió en un reto para la coordinación del CED, debi-

do a que debía verificar que, al finalizar la tutoría, el tutor ingresara a la plataforma y realizara el respectivo registro. Murphy (2006) y Girgensohn (2012) plantean que los tutores deben colaborar para el crecimiento y desarrollo del CE.

Un CED puede actuar en la básica secundaria y media. En ambos casos, los CED superaron los límites de la educación media, se ofrecieron servicios desde los primeros grados de la educación secundaria. Sin embargo, fue interesante el aporte que le brindó el CED a la formación técnica en la I.E. pública; los estudiantes asistían al CED para cualificar sus proyectos pedagógicos. Los estudiantes solicitaban tutorías académicas, además, el taller de escritura de presentaciones fue utilizado para hacer la planeación y textualización de las presentaciones asociadas a un producto académico de su programa técnico. Gay (2008) expresa que las características sociales de la tecnología supera el enfoque técnico en la educación, debe ser sociohumanístico y darse en todos los niveles del sistema educativo.

Los servicios de tutoría académica estuvieron asociados a las diferentes áreas o proyectos del currículo escolar. En la institución educativa pública operó desde las relaciones con los ejercicios de escritura asignadas desde las áreas, proyectos institucionales y proyección de los estudiantes en eventos de ciudad. En la institución educativa privada se abordaron desde tres estrategias las tareas de escritura asociadas a las áreas, concursos institucionales de un género literario y en el proyecto de desarrollo del pensamiento. Un CED partirá de la realidad institucional, y aportará a la consolidación de la escritura como eje transversal en la formación de los estudiantes. Al respecto Gehrman & Upton (1990), Childers et al. (2004) y Meuller (2006) consideran que un CE en la educación media brindará herramientas para reforzar y solucionar problemas en aspectos relacionados con la escritura.

En ambos CED para la educación media se acompañaron los procesos de producción textual que circulaban en las instituciones. Además, estos no se limitaron a los textos análogos, se incluyeron textos multimodales digitales. Ferreiro (2005) afirma que la escritura digital, como una nueva modalidad de escritura, genera transformaciones en la producción, procesamiento, y transmisión de la información y el conocimiento. En ambas instituciones educativas se identificó que los textos digitales se encuentran inmersos en los discursos de las áreas, un ejemplo de ello fue la aceptación que tuvo el taller virtual de escritura de presentaciones en la institución educativa pública, y cómo este tipo de texto hizo parte de las tutorías académicas que se desarrollaron en la institución educativa privada.

Challenger et al. (2003), Van Resnberg (2004), Murphy (2006) y Girgensohn (2012) consideran que los tutores deben tener la capacidad de escuchar a los estudiantes, preguntar sobre una tarea en particular, acceder y evaluar los recursos, buscar y seleccionar información. Diseñar la tutoría en tres momentos (apertura, desarrollo y proyección) fue importante para la comprensión de las implicaciones en el aprendizaje de la escritura. Los tutores desarrollaban cada momento

identificando las fortalezas y dificultades de los estudiantes, orientándolos para que desde sus fortalezas comprendieran su proceso escritural y superaran las dificultades o potenciaran sus fortalezas. Además, permitía que el tutor llevara al estudiante por una ruta, donde se presentaban una serie de estrategias según sus características cognitivas y motivacionales.

CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS

- Álvarez Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1). <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Ávila Gómez, C. (2009). *El periódico escolar virtual, una estrategia de integración para el aprendizaje autónomo desde las competencias lecto-escritora*, [Trabajo de Especialización, Escuela de Posgrados, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)]. Repositorio institucional. <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2441/1/02-2014-16.pdf>
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7–73. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brooks, B., & Lefelt, M. C. (1989). Scheduling. In: P. B. Farrell (Ed.), *The high school writing center: Establishing and maintaining one*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English. <https://wac.colostate.edu/books/hswc/chapter6.pdf>
- Calapsú, S, y Rincones, M. (2010). *Centro de Escritura Uniminuto. Una alternativa para mejorar las competencias de lectura y escritura del estudiante más allá de las aulas*. [Monografía de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional. http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/1153/TC_CalupsoCanoShionek_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Calle-Álvarez, G. Y. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos, revista de investigaciones*, 14(28), 145-172. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4342>
- Calle-Alvarez, G. Y. (2019). Componente técnico para la estructuración de un Centro de Escritura Digital. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(1), 311-323. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n1.5232>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. *Simpósio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. <http://www.academica.com/paula.carlino/146.pdf>
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de educación*, (336), 143-168. <https://www.academica.org/paula.carlino/130.pdf>
- Challenger, A., Gillespie, P., & Kail, H. (2003). Writing centers in Europe: Out of hopeful green stuff woven. *The Official Journal of the Association of American International Colleges and Universities*, (2).
- Childers, P., Fels, D., & Jordan, J. (2004). The secondary school writing center: A place to build confident, competent writers. *Praxis: A Writing Center Journal*, 2(1). <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/62209>
- Chois Lenis, P. M., y Guerrero, H. I. (2015). Los aportes de un tutor par de escritura académica. En V. Molina Natera (Ed.). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (pp. 153-163). Pontificia Universidad Javeriana.
- Dipardo, A., & Freedman, S. W. (1988). Peer response groups in the writing classroom: Theoretic foundations and new directions. *Review of Educational Research*, 58(2), 119-148. <http://gse.berkeley.edu/sites/default/files/users/sarah-freedman/88rer.pdf>
- Eckard, S., & Stroudsburg, E. (2013). Facebook as a Tool for Both Writing Centers and Academic Classrooms. *EAPSU Online: A Journal of Critical and Creative Work*, 10, 102-114. <http://eapsu.org/resources/Documents/EAPSU%20Online%20-%20Volume%20Ten.pdf>
- Eleftheriou, M. (2011). *An exploratory study of a middle eastern writing center: The perceptions of tutors and tutees* [Tesis de Doctorado, University of Leicester]. <https://ira.le.ac.uk/bitstream/2381/10263/1/2011eleftherioumedd.pdf>

- Fernández, M., y Barbagallo, L. (2017). Tutoría académica: otra forma de enseñanza. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1314-1324. <https://doi.org/10.1590/198053144525>
- Ferreiro, E. (2005). Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la alfabetización digital. *Referencias*, 10(1), 9-20.
- Flórez, R., y Gutiérrez, M. (2011). *Alfabetización académica: una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Editorial: Universidad Nacional de Colombia.
- Gay, A. (2008). Tecnología y sociedad. *Latin American and Caribbean Journal of Engineering Education*, 2(2), 47-50. <http://journal.laccej.org/index.php/lacjee/article/view/25>
- Gehrman, K. S., & Upton, J. (1990). *Beyond tutoring: Expanding the definition and services of the high school writing center*.
- Gillespie, P., & Kail, H. (2006). Crossing thresholds: Starting a peer tutoring program. In C. Murphy & B. L. Stay (Eds.), *The writing center director's resource book* (pp. 321-330). Lawrence Erlbaum.
- Gillespie, P., & Lerner, N. (2000). *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. Boston: Allyn and Bacon.
- Girgensohn, K. (2012). Mutual Growing: How Student Experience Can Shape Writing Centers. *Journal of Academic Writing*, 2(1), 127-137. <https://www.semanticscholar.org/paper/Mutual-Growing%3A-How-Student-Experience-can-Shape-Girgensohn/a8ea3d285b-8d3816e172b56f17315c86f261567a>
- Harris, M. (1992). The writing center and tutoring in WAC programs. En: McLeod, Susan H., & Soven, Margot (Eds.). *Writing across the curriculum: A guide to developing programs* (pp. 109-122). Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. The WAC Clearinghouse. https://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/chapter10.pdf
- Harris, M. (1997). Cultural conflicts in the writing center: Expectations and assumptions of ESL students. In C. Severino, J. C. Guerra, & J. E. Butler (Eds.), *Writing in multicultural settings* (pp. 220-235). MLA.
- Lara Negrette, L. P. (2015). Introducción a las tutorías. En E. Escallón Largacha, y A. Forero Gómez. (Comps). *Aprender a escribir en la universidad* (pp. 117-119). Universidad de los Andes.

- Martínez, D., & Olsen, L. (2015). Online writing labs. En B. L. Hewett & K. E. DePew (Eds.), *Foundational Practices of Online Writing Instruction* (pp. 183-210). The WAC Clearinghouse y Parlor Press. <http://wac.colostate.edu/books/owi/foundations.pdf#page=201>
- Meuller, G. (2006). A call to action: Embracing the need for high school writing centers. *The Writing Lab Newsletter*, 30, 10-11.
- Molina Natera, V. (2015). Estudio de caso: Centro de Escritura Javeriano PUJ Cali. En V. Molina Natera (Ed), *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (pp. 276-311). Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- Murphy, S. W. (2006). Just Chuck It: I Mean, Don't Get Fixed On It: Self Presentation in Writing Center Discourse. *The Writing Center Journal*, 26(1), 62-82. http://eng5317wctheory.weebly.com/uploads/1/9/8/6/1986010/just_chuck_it.pdf
- Roldán Morales, C. A., y Arenas Hernández, K. A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Grafía*, 13(1), 100-114. <http://dx.doi.org/10.26564/16926250.658>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
- Stueart, K. C. (2012). *A Proposal for a Writing Center and a Peer Tutor Training Course at Fayetteville High School* [Master dissertation, Universidad de Arkansas]. Campus Repository. <http://scholarworks.uark.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1284&context=etd>
- Van Resnberg, W. (2004). The Discourse of Selfhood: Students Negotiating Their Academic Identities in a Writing Centre. *Journal for Language Teaching*, 38(2), 216–228. <http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v38i2.6043>
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publishing.
- Waller, S. C. (2002). A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity. *New Foundations*. <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>

EVALUACIÓN DE NECESIDADES DE APOYO EN UNIVERSITARIOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL DE ORIGEN FÍSICO: UN ESTUDIO DE CASO

ASSESSMENT OF SUPPORT NEEDS IN UNIVERSITY STUDENTS WITH FUNCTIONAL DIVERSITY OF PHYSICAL ORIGIN: A CASE STUDY

Katherine Paola Domínguez Quiroz*, Yina Paola Alvis Orozco**, Marta Sahagún-Navarro***

Corporación Universitaria del Caribe CECAR

Recibido: 23 de junio de 2019–Aceptado: 17 de febrero de 2020–Publicado: 01 de julio de 2020

Forma de citar este artículo en APA:

Domínguez-Quiroz, K. P., Alvis-Orozco, Y. P., y Sahagún-Navarro, M. (2020). Evaluación de necesidades de apoyo en universitarios con diversidad funcional de origen físico: un estudio de caso. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 456-478. <https://doi.org/10.21501/22161201.3298>

Resumen

Objetivo. Este estudio evaluó las necesidades de apoyo de estudiantes universitarios con diversidad funcional de origen físico en una Institución Educativa Superior. Se analizó, además, la percepción del docente y, en su conjunto, la correspondencia con las políticas de inclusión, tanto institucionales como de la nación.

Método. Bajo el estudio de caso, se trabajó el enfoque cualitativo, con un diseño de teoría crítica. Se usó la entrevista en profundidad, el grupo focal y el análisis documental para la triangulación de la información. La muestra fue de casos-tipo y se definió por saturación de categorías. Se recurrió al criterio deductivo-inductivo para el análisis de la información con el apoyo del software *Atlas.ti*. **Resultados.** Los participantes manifestaron presencia de barreras arquitectónicas, poca participación social en los diferentes escenarios

* Psicóloga de la Corporación Universitaria del Caribe–CECAR. Sincelejo, Colombia. Contacto: katherine.dominguez@cecar.edu.co; <https://orcid.org/0000-0002-3514-8051>; https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=pXgRdPIAAAAJ

** Psicóloga de la CECAR. Sincelejo, Colombia. Contacto: yina.alvis@cecar.edu.co; <https://orcid.org/0000-0002-0346-4842>; <https://scholar.google.com/citations?hl=es&author=2&user=ORUw5vMAAAAJ>

*** Doctoranda y Magíster en Atención Sociosanitaria por la Universidad de Valencia, España. Trabajadora Social por la Universidad de Barcelona, España. Docente e investigadora del programa de Trabajo Social de la CECAR, Facultad de Humanidades y Educación, grupo de investigación "Dimensiones Humanas". Sincelejo, Colombia. Contacto: marta.sahagun@cecar.edu.co; <https://orcid.org/0000-0002-6439-0672>; <https://scholar.google.com/citations?hl=es&authorid=9061510293403676482&user=QmauKjYAAAAJ>

que se organizan y necesidades de apoyo de tipo psicológico. Asimismo, deseos de formarse como profesionales. **Conclusiones.** Se reconoce la importancia que tiene para las instituciones de educación superior ser inclusivas para favorecer la mitigación de las necesidades que se presentan.

Palabras clave

Diversidad funcional; Discapacidad física; Necesidades de apoyo; Educación Inclusiva; Inclusión; Política Pública.

Abstract

Objective: this study evaluated the support needs of university students with functional diversity of physical origin in a Higher Educational Institution. In addition, the perception teachers, and as a whole, the correspondence with inclusion policies, both institutional and national, were analyzed. **Method:** under the case study, the qualitative approach was worked out, with a critical theory design. The in-depth interview, the focus group, and the documentary analysis were used for the triangulation of the information. The sample was case-type and defined by saturation of categories. The deductive-inductive criterion was used to analyze the information with the support of the Atlas.ti software. **Results:** the participants manifested the presence of architectural barriers, little social participation in the different scenarios that are organized, and psychological support needs. **Conclusions:** the importance of higher education institutions to be inclusive to mitigate the needs is recognized.

Keywords

Functional Diversity; Physical Disability; Support Needs; Inclusive Education; Inclusion; Public Policy.

INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016), la tasa de representación mundial de la discapacidad es de un 15% de la población y esta va en aumento. En Colombia, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2010) planteó que, en el año 2005, el 6.4% de 100 colombianos tienen una limitación permanente. En las ciudades como Bogotá y los departamentos de Sucre, Guajira, Guaviare y Guainía el promedio de personas con discapacidad es menor que el promedio nacional, es decir, que de 100 personas, entre 3.7 y 5.4 poseen limitaciones permanentes. En el departamento de Sucre, el número de personas con limitaciones en los movimientos del cuerpo, manos, brazos y piernas es de 9.075 personas y para el municipio de Sincelejo, de 854 personas.

Históricamente, las personas con diversidad funcional (discapacidad) han sido etiquetadas como seres dependientes que requieren de la ayuda de otros para el desenvolvimiento en su quehacer diario. Además, la sociedad está pensada por y para las personas que responden a un modelo estandarizado de cuerpo capaz, es decir, los servicios, bienes, recursos, entornos son diseñados para el cuerpo que se supone normal, y no para la diversidad (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2016). Por ende, han emergido corrientes que destacan la autonomía e independencia de este grupo poblacional con las necesidades de apoyo a su alcance, lo que conlleva a oportunidades para poder establecer, perseguir y alcanzar metas significativas (Villatoro y Sahagún, 2015).

A la hora de hablar sobre educación inclusiva, se adopta un enfoque de derechos que trabaja para la realización de ajustes razonables que conlleven a una verdadera equidad de oportunidades en los centros educativos (Echeita Sarrionandia, 2017). Esto representa un proceso que permite eliminar o mitigar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. No obstante, en muchas ocasiones, se traduce en costos que debe asumir la propia familia del estudiante, ya que la falta de presupuesto del Estado limita su acceso, a pesar de la existencia de políticas públicas que defienden sus derechos. Ahí se sitúa un dilema en la familia a la hora de elegir si cubrir los gastos familiares o escolarizar a su hijo, lo que vulnera sus derechos fundamentales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), 2009).

Booth et al. crearon en el año 2000 el *Index for Inclusion* (Índice de Inclusión), un proceso de autoevaluación de las escuelas, que conlleva a un conjunto de herramientas diseñadas para avanzar hacia una educación inclusiva, teniendo en cuenta todos los aspectos de la vida escolar y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, concretamente, en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva; y su batería de indicadores. De esta manera, aunque la inclusión educativa implique reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para atender a la diversidad (Bermeosolo, 2014), la realidad es que se reconoce que el ingreso de personas con diversidad funcional (DF) a

las instituciones de educación superior (IES) es aún escaso, debido a la existencia de barreras sociales, culturales y arquitectónicas que limitan su acceso, lo que denota que sigue siendo un tema invisible en las instituciones (García-Hortal et al., 2015; Cruz Valdillo y Casillas Alvarado, 2017). “La población con discapacidad es uno de los grupos que se encuentran en mayor riesgo social al exponerse a situaciones de exclusión en los diversos ámbitos de la vida ciudadana” (Carvajal Osorio, 2015, p. 178).

De ahí que, para mejorar la comprensión de la comunidad estudiantil con DF en el reconocimiento de las percepciones de facilitadores y barreras que son de influencia en su ingreso y permanencia en la IES, implique la motivación y apoyo de sus familiares y compañeros (Mella et al., 2014). En este sentido, existe una necesidad de humanizar a la sociedad acerca de las oportunidades que una persona con DF puede tener en el entorno, pues con las necesidades de apoyo a su alcance puede lograr su independencia (Samaniego et al., 2012). Hoy por hoy, la realidad de las personas con DF es que siguen viendo limitada su participación en las actividades de la vida diaria, lo que genera segregación, marginación y, finalmente, exclusión en los diferentes ámbitos de la vida y de la participación social (García-Hortal et al., 2017).

Ainscow et al., (como se citó en Castillo-Briceño, 2015), desarrollaron tres variables que toda institución educativa inclusiva debe tener: a) presencia, relacionada con el lugar donde se encuentran las personas con discapacidad y el contexto en el que se desarrolla; b) aprendizaje, relacionado con los ajustes razonables para la obtención de mejores resultados y ámbitos que fomenten su vida independiente; y c) participación, relacionado con el reconocimiento de la identidad de cada individuo y la preocupación por su bienestar personal. De esta forma, las escuelas inclusivas favorecen la equidad de oportunidades y la plena participación, lo que contribuye a una educación más personalizada, fomenta la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

En relación a lo anterior, Martínez et al. (2015) sugirieron profundizar en el conocimiento de la resiliencia y en el diseño de programas que potencien las habilidades sociales de las personas con DF para su inclusión psicosocial dentro y fuera de la IES, debido a las diferencias significativas que estas presentan en sus bajas habilidades sociales. Propusieron clases de actividad física como técnicas asertivas para relacionarlos con sus compañeros, pues este tipo de estrategias logran alcanzar un cambio de percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes con DF (González y Baños, 2012).

De hecho, desde el término de *autopercepción*, hablar de educación inclusiva es ir más allá de los procesos curriculares, es decir, depende aún más de la relación e interacción entre profesores-estudiantes con barreras de aprendizaje y compañeros, y compañeros-estudiantes con barreras de aprendizaje, de modo que se genera una autopercepción acerca de su rol dentro de dicha interacción y de la academia (Bautista Estrada y Martínez López, 2018). El yo de las personas con

discapacidad recibe, con frecuencia, influencias negativas desde la infancia, en muchos casos, por lo que “son un grupo en riesgo de desarrollar un autoconcepto negativo” (Buscaglia como se citó en Polo y López, 2011, p. 88).

No obstante, Cárdenas y González (2012) demostraron que el empoderamiento personal e interpersonal de estudiantes con DF en el aula de clases es más significativo que el empoderamiento comunitario; esto debido a la estrecha relación que existe entre estos dos, y propuso ejecutar un proceso de desarrollo del empoderamiento donde estén involucradas ambas partes, de tal forma que se propongan mejoras sociales a la población con DF en el ámbito universitario.

Estudios realizados por Muñoz et al. (2013) concluyeron que estudiantes de universidades presenciales mostraban su intención de apoyo hacia sus compañeros con DF por medio de la norma social, las actitudes y el control percibido. Pero otros revelaron que la mayor parte de los estudiantes apreciaban más a sus compañeros con DF por la aceptación humana en defensa de sus derechos fundamentales y no por creer que ellos tuvieran las capacidades suficientes para mantener y culminar sus estudios profesionales con éxito (Ossa Cornejo, 2013). De hecho, Molina Bejar (2010) analizó las acciones inclusivas de las universidades y concluyó que, a pesar del amplio marco legal que defiende los derechos de la población con DF, los entes de educación superior no las cumplen en su mayoría.

En Colombia, Villamil et al. (2018) evidenciaron la necesidad de formular e implementar una política institucional en IES para desarrollar procesos de educación inclusiva según los lineamientos establecidos por el Gobierno Nacional. En este sentido, la mayoría de sus docentes expresaron no tener las capacidades y, por ende, la formación, para atender a esta población y poder brindar así una educación de calidad (Padilla, 2011). No obstante, los maestros se preocupan por identificar la forma de aprender, los estilos y ritmos de enseñanza, optimizando en un 79% las prácticas pedagógicas y diseños para el aprendizaje curricular, de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes con DF (Ardila, 2013).

El propósito de los docentes a la hora de ayudar a personas con DF se ha visto motivado por la percepción y valores de ayuda propia a la inclusión. En este sentido, el género femenino ha demostrado tener valores superiores en cuanto a las actitudes e intenciones de ayudar, por su forma de apreciar los valores aprendidos dentro del núcleo familiar y del área escolar (Calvo et al., 2015). Asimismo, la aptitud asertiva de los docentes frente a los estudiantes con DF ha alcanzado buenos resultados en las prácticas educativas implementadas por las instituciones educativas, lo que ha contribuido al mejoramiento de la calidad de la educación inclusiva (Otero Montes, 2011).

El hecho de que las escuelas aseguren que todos los estudiantes aprendan y progresen en los contenidos del currículo, independientemente de su situación particular, se considera un valor agregado (Echeita y Duck como se citó en Díaz-Posada y Rodríguez-Burgos, 2016). Otros

(Recuero et al., 2014) han postulado la necesidad que tienen los estudiantes con DF de nuevas infraestructuras para su orientación y movilidad independiente dentro de los campus universitarios. Suriá Martínez et al. (2017) destacaron el apoyo psicológico como estrategia para aumentar la percepción de control sobre la propia vida y potenciar así las capacidades y recursos propios. Portacio-Díaz et al., (2020) concluyeron que se requiere de “orientación para el desarrollo de la autonomía personal, inversión en el diseño y rediseño de los espacios, recursos y servicios, garantizando la accesibilidad universal y realizando ajustes razonables” (p. 183).

En concreto, en las instituciones educativas hay falta de estrategias de apoyo, escasa asignación presupuestal, insuficiente dotación de recursos didácticos especializados, escasa formación docente e inadecuadas instalaciones físicas. Por otro lado, en cuanto a representantes y entes gubernamentales, existen actitudes negativas, por parte de algunos padres y compañeros de PCD y por directivos y docentes ante procesos de inclusión. También, las concepciones existentes sobre la discapacidad y la falta de estadísticas claras dentro de las IES dificultan la caracterización de la población y, por lo tanto, identificar necesidades (Villamil et al., 2018).

La educación inclusiva resguarda y protege los derechos para todos, incluyendo a las personas con DF, lo que permite tener una participación dentro de la comunidad educativa mediante la realización de sus estudios profesionales. Teniendo en cuenta que la Ley 1618 de 2013 otorga a las entidades educativas privatizadas el deber de identificar la población que requiere una atención integral de su entorno para certificar el cumplimiento de los lineamientos de inclusión que el Ministerio de Educación Nacional establece es preciso examinar las IES.

En el departamento de Sucre, se encuentra la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), una IES de carácter privado, sin ánimo de lucro, que tiene una dependencia denominada “Bienestar Universitario”, que es la encargada de velar por la integridad y el desarrollo continuo de toda la comunidad universitaria. De ahí surge un programa que contempla, específicamente, tres fases de atención a estudiantes universitarios, con el fin de evitar su deserción: a) fase diagnóstica; b) fase de prevención e intervención; c) fase de seguimiento y evaluación (CECAR, 2017).

La misma institución tiene un convenio directo con ICETEX¹ que consiste en una oferta específica de protección constitucional en el que, para el caso de las personas con DF, se obtienen una serie de beneficios en alianza con la Fundación Saldarriaga Concha;² no obstante, se apunta a una “falta de difusión de estas oportunidades en la población” (Nidia, comunicación personal, 2017).

¹ El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior es una institución colombiana destinada a promover la educación superior en el país.

² Fundación sin ánimo de lucro que trabaja por la inclusión de personas con discapacidad y personas mayores.

Por lo anterior, esta investigación planteó las siguientes preguntas: ¿qué necesidades de apoyo presentan los estudiantes con diversidad funcional de origen físico en la CECAR?, ¿cuál es la percepción del docente en cuanto a las necesidades de apoyo de este grupo estudiantil?, ¿cómo se corresponden estas necesidades con las estrategias de apoyo establecidas en la política institucional y estatal de inclusión?

El objetivo general fue evaluar las necesidades de apoyo de estudiantes universitarios con diversidad funcional de origen físico en una IES. Se analizó, además, la percepción del docente y, en su conjunto, la correspondencia con las políticas de inclusión, tanto institucionales como de la nación.

MÉTODO

Enfoque y diseño de investigación

El presente estudio se abordó desde el método de investigación del estudio de caso, por lo que se trabajó con una IES. Se usó el enfoque cualitativo, bajo un método o diseño de teoría crítica, que busca la crítica de la sociedad y de sus instituciones, en la búsqueda de alternativas y cambios que permitan la superación de problemas históricos relativos a las desigualdades en los diversos ámbitos de la vida (Álvarez-Gayou, 2003).

Participantes y contexto de la investigación

Para la selección de la IES, se indagó cuáles de estas en el departamento tenían personas con DF matriculadas; además de contemplarse la implementación de una política de atención hacia esta población. En este sentido, se evidenció que en la ciudad de Sincelejo, capital del departamento de Sucre, Colombia, para el año 2017, Universidad de Sucre (UNISUCRE), sede Puerta roja, Puerta blanca y la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre (CORPOSUCRE), principales IES de la ciudad, “no contaban con población con discapacidad; tampoco disponían de programas de atención hacia esta población” (M. Martínez, comunicación personal, 16 de marzo de 2017). Por ende, se decidió trabajar con la CECAR, dado que es una entidad que para el año

2017 contaba “con tres personas con discapacidad física en la modalidad presencial, además de tener implementado un programa de atención hacia esta población, el programa de Trayectoria Académica Exitosa – TAE” (B. Flórez, comunicación personal, 13 de marzo de 2017).

Una vez seleccionada la IES, se trabajó bajo una muestra intencional, previo consentimiento informado, de casos-tipo con tres estudiantes con DF de origen físico, seis de sus compañeros y siete docentes. Asimismo, se evaluó el programa TAE y su correspondencia con la política pública nacional de inclusión.

Estrategia de recogida y análisis de datos

Se utilizó la entrevista en profundidad, creada *ad hoc* y validada por expertos para analizar las necesidades de apoyo según los lineamientos planteados, por un lado, en la política pública nacional de educación inclusiva para conocer cómo fue su acceso al campus universitario, cómo lograron permanecer en el recorrido de su carrera, su sentir en cuanto al apoyo que la IES les prestó para culminar exitosamente su proceso académico y la preocupación por su bienestar integral y calidad de vida.

Por otro lado, en el programa institucional TAE se analizaron necesidades de apoyo para conocer el tipo de pruebas que se realizan acordes con su discapacidad, el seguimiento que se les hace, el apoyo que reciben para tener un proceso académico integral, la participación en los distintos escenarios ofertados por la IES.

La entrevista en profundidad se aplicó a tres estudiantes con DF de origen físico y, para efectos de triangulación de técnicas e información, se usó el grupo focal, siguiendo los criterios de Álvarez-Gayou (2003), con el fin de recoger las percepciones, opiniones, quejas de los participantes. Se conformaron dos grupos para un total de: a) seis estudiantes compañeros de los participantes y b) siete docentes.

También, se usó el análisis documental para la evaluación del programa TAE y la política pública nacional de inclusión.

Para el análisis de la información, se usó el criterio inductivo-deductivo (Mejía, 2011), que parte de la elaboración del sistema de macrocategorías a través del referente teórico para, posteriormente, a partir del examen del discurso, puedan emerger categorías más específicas. Este análisis se realizó con el apoyo del *software* de análisis de datos cualitativos *Atlas. ti* versión 8.

RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en el estudio a partir de las categorías de análisis, a conocer: a) Necesidades de apoyo psicológico, emergieron cuatro subcategorías; b) Necesidades de apoyo físico; emergieron tres subcategorías; y c) Necesidades de apoyo educativo, emergieron cinco subcategorías.

Necesidades de apoyo psicológico

Igualdad de oportunidades, acceso y participación

Todo ser humano tiene derecho a acceder a una carrera universitaria que le permita profesionalizarse, ya que el acceso a la academia es un paso importante para la mayoría de las personas. Es por esto que la política pública de inclusión insta a que los entes de educación superior deben permitir el ingreso a la población con DF para que exista igualdad de oportunidades y participación. Con referencia a esto, los participantes afirmaron que CECAR da la posibilidad de acceder de forma igualitaria a los estudios profesionales, brindando a la población con DF las mismas posibilidades de ingreso que a los demás. Así mismo, se conoció que CECAR aporta beneficios educativos en las matrículas, en convenio con la Fundación Saldarriaga Concha por medio de créditos ICETEX para las personas con algún tipo de discapacidad. Por otro lado, los participantes permitieron conocer que su acceso a la IES se hizo más afable por la aceptación de los docentes y sus compañeros.

“Tengo las mismas, digamos que CECAR te da las mismas posibilidades de poder acceder a la educación de manera general” (Cita 1:1, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Siempre he sentido la igualdad, no me siento diferente” (Cita 1:16, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Si, tengo las mismas posibilidades, las mismas oportunidades” (Cita 2:1, comunicación personal, septiembre de 2017).

“La accesibilidad ha sido lo más favorable para mí y las clases de que las doy en los pisos de abajo” (Cita 2:12, comunicación personal, septiembre de 2017).

“No tengo problema ni de sociales, siempre me han incluido en actividades, los profesores han sido muy especiales” (Cita 3:2, comunicación personal, septiembre de 2017).

“No tuve problema, gente que me aceptaron normal aunque tuviera una discapacidad” (Cita 3:12, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Se han evidenciado este mejoras en cuanto a la infraestructura he por ejemplo: hay más rampas en los bloques, hay salones perdón baños adaptados para este tipo de personas también” (Cita 5:12, comunicación personal, septiembre de 2017).

Los estudiantes con DF de origen físico de la CECAR permiten conocer que la IES sí cumple con lo establecido por la ley de educación inclusiva en cuanto al acceso a una carrera profesional de la población con DF en igualdad de oportunidades. Además, perciben ser incluidos por los docentes y compañeros en las actividades realizadas en el aula.

Necesidades de una política de inclusión efectiva

La necesidad de una política de inclusión en la IES se hace cada vez más notable. Los estudiantes con DF de origen físico expresaron que el acceso a la educación no es sinónimo de inclusión, pues no se tienen en cuenta sus opiniones para el mejoramiento de los procesos inclusivos que se están desarrollando en la IES como, por ejemplo, la realización de encuestas o entrevistas que permitan conocer sus necesidades. Por esto, se crean interrogantes en el proceso de inclusión que la IES por medio del Programa TAE está pretendiendo realizar.

“Necesitamos sentirnos apoyados para facilitarnos dentro de la Corporación. En este sentido, no hay apoyo de bienestar” (Cita 1:12, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Luego sueltan a uno de tal manera que ya es primer semestre y luego ya dónde está ese apoyo” (Cita 1:11, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Con respecto a la infraestructura y eso nunca me han hecho encuestas, hacer si ha mejorado la infraestructura, la accesibilidad, pues eso no” (Cita 2:15, comunicación personal, septiembre de 2017).

En esta misma línea, los estudiantes con DF de origen físico y sus compañeros mencionaron el desconocimiento de una política de inclusión. En este sentido, si los estudiantes no conocen sus derechos no tendrán las pautas para exigirlos y saber lo que por ley les es otorgado. En cuanto a los docentes, estos manifiestan que no existe autonomía para esta población, convirtiéndose este punto en una necesidad de apoyo educativo, físico y psicológico para ellos.

“Una adaptación pedagógica acorde a la limitación o a la necesidad educativa especial que tenga esta población” (Cita 4:6, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Que ellos puedan estar autónomos en la Universidad, lo veo muy muy complicado” (Cita 4:5, comunicación personal, septiembre de 2017).

Barreras y desigualdades de tipo social, cultural y actitudinal

Existen relaciones constantes entre estudiantes con DF y demás personas en la IES pero, a pesar de eso, se evidencian barreras físicas que les impiden a estas personas poder incluirse en actividades culturales y sociales dentro de la IES, haciéndose notable la desigualdad. También los docentes y estudiantes permitieron conocer que aún prevalecen estigmas marcados de la sociedad hacia esta población. Debido a la falta de conocimiento y experiencias con estas personas, la sociedad tiende a generar rechazo, bullying, discriminación; en consecuencia, opinan que si la ciudad no avanza, la IES tampoco.

“Si la ciudad no avanza en ese sentido tampoco la Universidad” (Cita: 4:15, comunicación personal, septiembre de 2017).

“¡Yo creo que no! Porque el espacio no está pensado para... las personas con discapacidad física” (Cita 4:1, comunicación personal, septiembre de 2017).

“La gente no ve ese respeto al otro, esa prudencia de entender de que el otro tiene una discapacidad sino que genera como tipo de bullying” (Cita 4:58, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Ese miedo de no entender de qué ¿cómo lo debo afrontar? entonces como no sé, lo rechazó” (Cita 4:13, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Porque culturalmente no hay una acogida en cuanto a las actividades” (Cita 5:9, comunicación personal, septiembre de 2017).

Empoderamiento

El grupo de participantes manifestó poseer habilidades para adaptarse a algunos entornos educativos. También permitieron conocer que no han tenido problemas de acceso a las aulas de clase siempre y cuando sus compañeros les brinden su ayuda, lo que quiere decir que sí existen necesi-

dades de apoyo físico que influyen psicológicamente en las personas con DF de origen físico, ya que no tienen la plena satisfacción de moverse individualmente en el campus universitario y acceder sin limitaciones a cualquier lugar de la IES.

“Yo podría pero bueno me costaría solo independientemente le pediría ayuda a otras personas que me colaboran” (Cita 3:11, comunicación personal, septiembre de 2017).

Necesidades de apoyo físico

De esta categoría emergieron las subcategorías de: medidas de adaptación tardía, acceso y permanencia educativa e infraestructura no accesible. Se encontró que la subcategoría Medidas de adaptación tardías es causa de la subcategoría Infraestructura no accesible y, a su vez, esta se encuentra asociada con la subcategoría Acceso y permanencia educativa.

Acceso y permanencia educativa

La permanencia de los estudiantes con DF en la CECAR ha tenido un proceso lento, a pesar de las estrategias que ha implementado la IES por medio del programa TAE desde su lineamiento de Inclusión. Además, afirman que estas estrategias no han sido suficientes para eliminar las barreras físicas, tecnológicas y comunicativas que aportan a su permanencia en la carrera.

“Si tiene estrategias que quiere cumplir y ha hecho algunas cosas para mejorar en cuanto a la forma más sencilla, tras transitar por la Universidad sin embargo he..., pienso de que no se le ha metido el hombro a esa parte” (Cita 5:5, comunicación personal, septiembre de 2017).

“El programa de TAE, Trayectoria Académica Exitosa he..., digamos que vigila todos esos casos que son muy particulares” (Cita 5:16, comunicación personal, septiembre de 2017).

Por otro lado, se percibió la diferencia de estatus económico en los participantes, lo que afirma la influencia que tiene el factor económico en el proceso educativo y permanencia para culminar la carrera.

Infraestructura inaccesible

La inaccesibilidad en la infraestructura de la IES es una de las barreras más significativas que evidencian los participantes. Por esto afirman que el acceso y traslado de los estudiantes con DF de origen físico dentro de la CECAR es prácticamente imposible; añadiendo de esta forma que para obtener una formación integral es importante que esta población cuente con los apoyos necesarios para trasladarse de un lugar a otro sin inconvenientes ni apoyo en los compañeros. Asimismo, los participantes dejaron entrever en sus respuestas que esta necesidad causa en ellos insatisfacción.

“Dificultades en el acceso en los salones por ejemplo, que si en qué salones se ubicaban porque no tenían cómo llegar, vi a los amigos cargando entre tres y cuatro para poder subir al salón” (Cita 4:55, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Infraestructura, creo que está muy mal” (Cita 4:4, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Las rampas aquí no son rampas adecuadas, son rampas totalmente inclinadas, siempre tiene alguien que llevarme porque si no me voy solita” (Cita 1:6, comunicación personal, septiembre de 2017).

“No hay rampas y pues obviamente aquí no hay ascensor y muchas veces he sentido las ganas de conocer los salones de allá arriba, ¿cómo que hay allá arriba? ¡Yo también quiero ir! pero aja no, no hay la posibilidad” (Cita 2:19, comunicación personal, septiembre de 2017).

Con respecto a lo anterior, los participantes agregaron que la inaccesibilidad los limita a participar en los diferentes escenarios culturales y deportivos que realiza la IES, puesto que algunas veces estas actividades son realizadas en lugares donde les es imposible llegar y aunque lo pudiesen hacer con ayuda de sus compañeros se arriesgaría a tener algún tipo de accidente.

“La estructura física digamos que me impide un poco acceder a ir a ciertos eventos o participar en ciertas actividades dentro de la Corporación (Cita 1:4, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Las personas que tienen el interés de ir allá también a participar o compartir con esas actividades es muy... casi imposible llevarlos hasta allá” (Cita 5:11, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Nos impide el acceso y eso de cierta manera nos quita umm he, como digo la facilidad de poder movilizarnos o permanecer en ciertos lugares” (Cita 1:5, comunicación personal, septiembre de 2017).

Medidas de adaptación tardía

Se pudo observar cómo las medidas de adaptación tardía influyen negativamente en la inclusión de la población con DF de origen físico. Ante los intentos que ha hecho la Corporación para desarrollar los planes de mejoramientos encaminados a la ejecución y acomodación de esta población, se han percibido atrasos que generan en esta población inconformidad, preocupación y desmotivación para permanecer en la institución.

“Imposible no hay ascensor se hizo un cambio y lo trasladaron al B202 y el estudiante sólo me asistió dos clases y ya no fue” (Cita 4:7, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Desde mi punto de vista creo que le falta mucho para que se cumpla como tal esa parte.” (Cita 2:6, comunicación personal, septiembre de 2017).

“En bienestar se han hecho algunos intentos, bienestar está intentado de traer acá a la institución por los menos la práctica de inclusión pero eso está en pañales” (Cita 4:41, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Evidentemente que estamos atrasados” (Cita 4:17, comunicación personal, septiembre de 2017).

Necesidades de apoyo educativo

Capacitación al personal docente

Los docentes afirman sentirse inconformes frente a la formación inclusiva, agregando que, aunque tienen buena relación con los estudiantes, no están siendo capacitados como lo determina la ley de inclusión educativa, lo que demuestra que existen necesidades de apoyo educativo para la población con DF en la CECAR.

“La mayoría de los docentes no estamos capacitados para realizar este tipo de adaptaciones” (Cita 4:43, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Puedes decir tenemos un docente vago, morrongo, flojo o evidentemente hay un problema en el cómo se están pensando las capacitaciones, cómo se están estructurando” (Cita 4.35, comunicación personal, septiembre de 2017).

Con respecto a la poca participación de los docentes, es evidente que las capacitaciones no están siendo adecuadamente administradas a pesar de las buenas intenciones que tiene Bienestar Universitario. Se percibe una desorganización en el cruce de horarios curriculares que impiden la asistencia a estas actividades. Los docentes plantean que asistir a este tipo de talleres es importante y necesario, ya que les ayuda a contribuir en la formación integral de estos estudiantes.

“Buenas intenciones hay, pero las buenas intenciones no son suficientes, Las capacitaciones tienen que ser inteligentemente administrativas” (Cita 4:34, comunicación personal, septiembre de 2017).

“La capacitación debe ser incluso durante el periodo laboral [...] en el tiempo digamos laboral y eran cuatro horas los viernes y quería seguir continuando acá pero pusieron otra capacitación que se cruzaba con esa” (Cita 4:36, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Se le hace la invitación de antemano, se comprometen, pero no asisten” (Cita 4:27, comunicación personal, septiembre de 2017).

Planes de mejoramiento institucional hacia la inclusión

La percepción de los participantes para llevar a cabo los planes de mejoramiento de inclusión educativos es que la Corporación desarrolle su propia política inclusiva que permita trabajar en el bienestar integral de la población con DF, reduciendo todas las barreras que alejan a esta población de una inclusión social, cultural, física, curricular y psicológica.

“Bueno es un programa, pero por eso no hay una política” (Cita 4:63, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Dentro de ese proceso de adaptación debe estar en ubicarlos mejor también en el sitio de prácticas” (Cita 5:20, comunicación personal, septiembre de 2017).

“La Universidad debe mejorar eso y colocar la disponibilidad de los baños en todo momento porque es muy necesario para todos y para esas personas mucho más” (Cita 5:13, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Se deben implementar estrategias para cambiar ese tipo de percepciones” (Cita 5:15, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Explicarle a todas las comunidades ¿qué es discapacidad?, ¿cuáles son las discapacidades?, ¿cómo reconocer una discapacidad?, ¿cuál es la línea de acción?” (Cita 4:14, comunicación personal, septiembre de 2017).

Predisposición docente frente a la inclusión

Hace referencia a la disponibilidad que el docente presenta a la hora de asistir a las diferentes necesidades de los estudiantes con DF. Dentro de esta subcategoría se evidenció por los docentes que es necesario para ellos tener las pautas necesarias para fortalecer la atención inclusiva en el aprendizaje personal y profesional de esta población.

“Los profesores pueden hablar de antemano con los mismos representantes o coordinadores para que los ubiquen en los pisos de abajo, a veces se les salen de las manos” (Cita 4:25, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Capital humano aquí es muy bueno y hace lo que pueda” (Cita 4:37, comunicación personal, septiembre de 2017).

“El semestre trabajo social tenía una electiva que ya no la tiene que era sobre discapacidad” (Cita 4:37, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Nosotros también comencemos a generar esos procesos de inclusión” (Cita 4:39, comunicación personal, septiembre de 2017).

Sin embargo, los participantes afirman que se sienten apoyados en su proceso de formación por parte de sus docentes, ya que estos atienden sus inquietudes en cualquier situación que se les presenta dentro y fuera del aula de clase, por lo que expresan sentirse en igualdad de condiciones que sus compañeros.

“Siempre actúan de manera igualitaria y pues todo está bien en ese sentido” (Cita 1:13, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Durante todo mi proceso académico siempre han estado atento a lo que yo necesite y siempre me han apoyado” (Cita 2:16, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Los profesores han sido muy especiales y los compañeros me ayudan bastante” (Cita 3:15, comunicación personal, septiembre de 2017).

DISCUSIÓN

Respondiendo al objetivo de esta investigación, existen necesidades de apoyo físico en cuanto a la infraestructura de la IES estudiada, ya que en su mayoría no se encuentra de forma adecuada para considerar un diseño universal, un diseño para todos, por ejemplo: el acceso a los baños, el área recreativa, los salones de segundo y tercer piso y algunas áreas administrativas. Asimismo, existe un desajuste para ubicar a los estudiantes con DF de origen físico en salones a los que puedan tener acceso para recibir sus clases con total comodidad. Las personas con DF pueden ser independientes, siempre y cuando tengan los medios de accesibilidad para lograrlo (Samaniego et al., 2012; Villatoro y Sahagún, 2015).

Recuero et al. (2014) postularon la necesidad que tienen los estudiantes con DF de nuevas infraestructuras para su orientación y movilidad independiente dentro del campus institucional para obtener su bienestar personal y profesional, pues esta situación genera sentimientos de impotencia, tristeza y frustración, que causan malestar.

Otra necesidad de apoyo físico es la poca participación de la población con DF en los diferentes escenarios culturales, deportivos y recreativos que organiza la IES, debido a la falta de propuestas motivadoras y barreras infraestructurales. Frente a esto, el Ministerio de Educación Nacional propone, mediante la verificación de programas académicos de educación superior, promover actividades para el desarrollo físico, social y emocional de los estudiantes con DF tales como: entrenamiento deportivo, educación física, actividad física y recreación (Ley 1618 de 2013). En este sentido, González y Baños (2012) señalaron que las clases de actividad física son una técnica asertiva para fortalecer las relaciones de los estudiantes con DF y de sus compañeros, ya que este tipo de estrategias logran alcanzar un cambio de percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes con DF.

En cuanto a las necesidades de apoyo educativo, los docentes carecen de formación y capacitación para el manejo y la atención de población con DF dentro y fuera del aula de clases, situación que también se da en instituciones de la capital (Padilla, 2011). La participación de un equipo interdisciplinar de profesionales calificados para la atención a este grupo poblacional es indispensable, así como un trabajo en equipo junto a los educadores de aula (Bermeosolo, 2014).

Está comprobado que los docentes que se interesan por identificar la forma de aprender, los estilos y ritmos de enseñanza optimizan en un 79% las prácticas pedagógicas y diseños para el aprendizaje curricular (Ardila, 2013), de manera que es una tarea institucional que se debe asumir. Tal y como apunta el Ministerio de Educación Nacional, en el apartado 4 del artículo 11 de la

Ley 1618 de 2013 de educación inclusiva: “Las Instituciones de Educación Superior deberán promover la sensibilización y capacitación de los licenciados y maestros en todas las disciplinas y la inclusión del tema de discapacidad en todos los currículos desde un enfoque intersectorial” (p. 9).

En el área educativa se evidenció la necesidad de nuevas tecnologías para la población con DF. Las aulas de clases y lugares como la biblioteca estudiantil no cumplen con los estándares de adecuación para atender a las necesidades de las personas con algún tipo de DF. Según los participantes, esto es una barrera que les impide sentirse plenamente motivados para utilizar las herramientas que se les ofrece. Para ello, la ley de educación inclusiva establece que las instituciones de educación superior deben formar un equipo de recurso humano con financiación para implementar un diseño de programas y tecnologías inclusivas (Ley 1618, 2013).

Se evaluó que las necesidades físicas y educativas pueden estar influenciando en la aparición de necesidades de apoyo psicológico en los estudiantes con DF, ya que si un estudiante no cuenta con los apoyos pedagógicos y arquitectónicos para satisfacer sus necesidades dentro de la academia, este puede asumirlo como parte de una experiencia negativa que de una u otra forma puede influir en su autopercepción y autoconcepto.

Según Buscaglia (como se citó en Polo y López, 2011) el yo de las personas con DF crece y se desarrolla como el de una persona sin DF, pero se ve influenciado con mayor facilidad a las experiencias negativas vividas desde su infancia, por los rechazos sociales que les causa sentimientos de frustración y desvalorización. En este sentido, Ossa Cornejo (2013) sustenta que la mayoría de los estudiantes aprecian a sus compañeros con DF por la aceptación humana en defensa de sus derechos fundamentales y no por creer que ellos tengan las capacidades suficientes para mantener y culminar sus estudios profesionales con éxitos; estigmas que pueden cambiar con la colaboración y apoyo mutuo de todos los estudiantes en las diferentes actividades de las instituciones.

Además, la falta de asistencia y acompañamiento permanente a los estudiantes con DF en los escenarios académicos puede repercutir en su libre desarrollo de la personalidad. Toda la comunidad estudiantil debe hacer parte de actividades culturales y sociales para tener una formación interpersonal íntegra que promueva su participación activa y asertiva. Las barreras arquitectónicas en los espacios donde se desenvuelven, los limita y afecta, provocando sentimientos de vergüenza, entre otros (Portacio-Díaz et al., 2020). Martínez et al., (2015) proponen profundizar en los conocimientos de la resiliencia y estrategias que potencialicen las diferentes habilidades sociales de las personas con DF para su integración psicosocial dentro y fuera de las instituciones.

Finalmente, se observó desconocimiento por parte de los estudiantes con DF sobre la política pública de educación inclusiva. Los participantes excluyen los beneficios que por ley le son otorgados y los pone en total igualdad de participación con el resto de sus compañeros. Aunque Bienestar institucional desde el programa TAE esté trabajando para mitigar las irregularidades que se

presentan hacia esta población, es necesario que las Instituciones de Educación Superior ejerzan y desarrollen una política institucional de inclusión, pues estas no cumplen en su gran mayoría con las acciones de inclusión que deben realizar (Bejar Molina, 2010).

Tal y como apunta el Ministerio de Educación Nacional (2012), ha sido tendencia controlar la diversidad, más que reconocerla y comprenderla. Dentro de los instrumentos internacionales, si bien se habla de todos, se ha requerido de otros específicos que den cuenta de lo particular en la atención de la población con DF. De esto se puede concluir que, a pesar de los años, el término *inclusión* sigue teniendo deficiencias por parte de las entidades institucionales, ya que estas no realizan el debido cumplimiento de las políticas públicas de educación.

CONCLUSIONES

Las necesidades de apoyo más notables son las referentes a la infraestructura y a la educación en términos de inclusión, que pueden convertirse en una fuente influyente para reforzar o crear necesidades de apoyo de tipo psicológico en los estudiantes con DF. Asimismo, se analizó que no existe una verdadera inclusión por parte de la IES, aunque hay predisposición por parte de la comunidad que hace parte de la IES. Es ahí donde la IES debe tomar el papel principal para la creación y el desarrollo de una política institucional a favor de esta población que, por medio de acciones y medidas inclusivas, rompa las diferentes barreras que separan a los estudiantes con DF de los escenarios sociales, culturales y educativos.

En consecuencia, se recomienda fomentar la creación de una política institucional que trabaje de la mano con el programa TAE para así mitigar las necesidades de apoyo que afectan al proceso de formación de estos estudiantes, promoviendo la sensibilización de la comunidad universitaria hacia la inclusión, así como la inclusión en temas de atención hacia personas con DF en todos los currículos desde un enfoque intersectorial, mediante la realización de campañas psico-educativas y la planificación de los horarios curriculares.

CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Ardila, L. A. (2013). *Propuesta de orientación a docentes sobre ajustes curriculares como una alternativa de mejoramiento de la gestión académica para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales IE Ciudadela Sucre sede El Progreso* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Repositorio institucional. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8567/TESIS%20VERSION%209%20ULTIMA%20terminada-1%2015%20de%20Julio%20de%202013.pdf?sequence=1>
- Bautista Estrada, A., y Martínez López, J. C. (2018). *Inclusión educativa: una mirada desde la autopercepción de alumnos con necesidades educativas especiales en el nivel secundaria* [Presentación en congreso]. Congreso Internacional de Educación Currículum 2017. Debates en Evaluación y Currículum. Universidad Autónoma de Chiapas. <https://posgrado-educacionuatx.org/pdf2017/E187.pdf>
- Bermeosolo, J. (2014). Education and inclusion: The contribution of health professional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 25(2), 363-371. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(14\)70048-3](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70048-3)
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Calvo, N., Novo I., y Muñoz, J. M. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Cárdenas, D. E., y González, M. R. (2012). Exploración de la experiencia de empoderamiento en personas con discapacidad física integradas al aula regular. *Psicogente*, 15(27), 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552360013.pdf>
- Carvajal Osorio, M. M. (2015). Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo. *Revista Sociedad y Economía-CIDSE*, (29), 175-201). <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n29/n29a09.pdf>

- Castillo-Briceño, C. (2015). Positioning Inclusive Education: A Different View of the Educative Horizon. *Educación*, 39(2), 123-152. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Congreso de Colombia. (27 de febrero de 2013). Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. [Ley 1618 de 2013]. DO: 48.717. <https://discapacidadcolombia.com/phoca-downloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>
- Corporación Universitaria del Caribe (2017). *Trayectoria Académica Estudiantil*. CECAR.
- Cruz Valdillo, R., y Casillas Alvarado, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2010). *Discapacidad, Personas con limitaciones permanentes. Censo General 2010*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/discapacidad>
- Díaz-Posada, L., y Rodríguez-Burgos, L. P. (2016). Inclusive education and functional diversity: Knowing realities, transforming paradigms and providing elements for practice. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*, (24). <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, (46), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2017.17-24>
- García-Hortal, C., Villatoro-Bongiorno, K., y Sahagún-Navarro, M. (2015). Asistencia personal en la autoeficacia, calidad de vida y estilo de afrontamiento en personas con diversidad funcional de origen físico. *Búsqueda*, 2(14), 7-18. <https://doi.org/10.21892/01239813.55>
- García-Hortal, C., Sahagún-Navarro, M., y Villatoro-Bongiorno, K. (2017). Calidad de vida en personas con trastorno del espectro del autismo. *Orbis, Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 12(36), 65-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70950101004>
- González, J., y Baños, L. M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 101-108. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4035/Estudio_sobre_el_cambio_de_actitudes.pdf?sequence=1
- Martínez, R., García-Fernández, J. M., y Ortigosa, J. M. (2015). Perfiles Resilientes y su relación con las Habilidades Sociales en Personas con Discapacidad Motora. *Psicología Conductual*, 23(1), 35-49. <https://pdfs.semanticscholar.org/38ae/3b3ef2c2be441ec3c295ea6040634a643f7a.pdf>

- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (1), 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755979>
- Ministerio de Educación Nacional (noviembre de 2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/orientaciones_poblacion_discapacidad_2012.pdf
- Molina Bejar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, (70), 95-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140385005>
- Otero Montes, N. L. (2011). *Actitudes de los docentes frente a los educandos con discapacidad auditiva, en el marco de la educación inclusiva, de los grados sexto-dos y séptimo-dos de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, sede principal, municipio de Corozal Sucre*. [Tesis de Especialización]. CECAR. <https://catalogo.cecar.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=26375>
- Muñoz, J. M., Novo, I., y Espiñeira, E. M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios Sobre Educación*, 24, 103-124. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29566/2/MUN%c3%8c%c6%92OZ%20_%20NOVO.pdf
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2016). *Estudio sobre impacto de género y accesibilidad*. <http://observatoriodeladiscapacidad.info/attachments/article/86/ACCESIBILIDAD%20EN%20CLAVE%20DE%20GENERO.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices políticas de inclusión en la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Discapacidad y salud*. Organización mundial de la salud. Organización Mundial de la Salud. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>

- Ossa Cornejo, C. O. (2013). Actitudes de estudiantes sobre personas con discapacidad en la Universidad del Bío-Bío. *Psicogente*, 16(29). <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1939>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-8)
- Polo, M. T., y López, M. D. (2011). Transición al mundo laboral de estudiantes universitarios con discapacidad: experiencia de un programa formativo. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 302-313. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.3.2011.11283>
- Portacio-Díaz, D., Sahagún-Navarro, M., y Vales-Hidalgo, A. (2020). Necesidades y apoyos percibidos por personas con diversidad funcional visual en Sucre, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 175-186. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/31318/32368>
- Recuero, M., Navas, S., y Tapia, B. (2014). *Tiflotecnología herramientas tecnológicas de movilidad aplicadas en la vida escolar de estudiantes con discapacidad o limitaciones visuales*. [Tesis de Especialización]. CECAR. <https://repositorio.cecar.edu.co/jspui/handle/123456789/1015>
- Samaniego, P., Laitamo, S. M., Valerio, E., y Francisco, C. (2012). *Report on using information and communication technologies (ICTs) in education for persons with disabilities*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216382>
- Suriá Martínez, R., Villegas Castrillo, E., y Rosser Limiñana, A. (2017). Empoderamiento en estudiantes universitarios con discapacidad en función de la tipología, funcionalidad y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 63-75. http://sid.usal.es/idos/F8/ART21970/suria_villegas_rosser.pdf
- Villamil, A. C., Joaqui, S. L., Parra, S. A., y Castro, C. C. (2018). Políticas institucionales en educación inclusiva para estudiantes en condición de discapacidad visual de la Universidad Sergio Arboleda. En J. S. A. Perilla (Coord. y Ed.), *La educación inclusiva: una estrategia de transformación social* (pp. 157-191). Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1201/Educaci%F3n%20inclusiva.pdf?sequence=3>
- Villatoro, K., y Sahagún, M. (2015). Estudio exploratorio de estructuras de apoyo y calidad de vida en personas con diversidad funcional. En M. Molina Correa, A. Aguilar Caro y A. Orozco Idarraga (Eds.), *Matices y horizonte de la investigación en trabajo social* (pp. 192-215). Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/1144/Matices%20y%20g%C3%A9nero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PREVENCIÓN Y ERRADICACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL EN ZONAS FLORICULTORAS EN COLOMBIA: DESAFÍOS EN LA ARTICULACIÓN INSTITUCIONAL¹

PREVENTION AND ERADICATION OF CHILD LABOR IN FLOWER GROWING
AREAS IN COLOMBIA: CHALLENGES IN INSTITUTIONAL COORDINATION

María Eugenia Morales Rubiano*, Yenni Viviana Duque Orozco**, Carolina Ortiz Riaga***

Universidad Militar Nueva Granada

Recibido: 19 de abril de 2019–Aceptado: 16 de octubre de 2019–Publicado: 01 julio de 2020

Forma de citar este artículo en APA:

Morales-Rubiano, M. E., Duque-Orozco, Y. V., y Ortiz-Riaga, C. (julio-diciembre, 2020). Prevención y erradicación del trabajo infantil en zonas floricultoras en Colombia: desafíos en la articulación institucional. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 479-504.
<https://doi.org/10.21501/22161201.3206>

Resumen

Los problemas como el trabajo infantil (TI) requieren asumir una visión de mediano y largo plazo, que conlleve a la formulación de estrategias consensuadas entre diversos actores y donde la institucionalidad público-privada acompañe los procesos. El objetivo del artículo es exponer los desafíos para prevenir y erradicar el TI de manera articulada a partir de las acciones actuales de: el sector privado (cultivos agremiados a Asocolflores), el gobierno local y la escuela en tres departamentos (21 municipios) de Colombia. La metodología tuvo un abordaje mixto que incluyó revisión documental (planes de desarrollo local), aplicación de encuestas y entrevistas a jefes de talento humano de cultivos, y entrevistas a funcionarios del gobierno local y colegios

¹ Artículo derivado del proyecto IMP-ECO 2140: Responsabilidad Social Empresarial de los agremiados de ASOCOLFLORES para prevenir y combatir el trabajo infantil. Financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada. Proyecto terminado (Fi: 02/16- Ff: 04/18).

* Magíster en Administración y Administradora de Empresas, Universidad Nacional de Colombia. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá-Colombia. Contacto: maria.morales@unimilitar.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5265-4466> Perfil Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=gILOp6gAAAAJ&hl=es>

** Magíster en Gestión de Organizaciones, Especialización en Gerencia de Calidad y Administradora de Empresas, Universidad Militar Nueva Granada. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada. Contacto: yenni.duque@unimilitar.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4170-8286> Perfil Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=PgbvPUwAAAAJ&hl=es>

*** Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Militar Nueva Granada, Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada. Contacto: maria.ortiz@unimilitar.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0313-7910> Perfil Google Académico: https://scholar.google.es/citations?user=Xv_B2jUAAAAJ&hl=es

públicos del área de influencia. Se encontró que las empresas se concentran en el cumplimiento normativo y no involucran su cadena productiva en las acciones contra el TI, lo que genera riesgos que pueden afectar la reputación del colectivo; los colegios y el gobierno local interpretan y actúan según la normativa nacional, pero existe desarticulación entre las acciones de estos tres actores y las familias.

Palabras clave

Alianza pública privada; Cultivos; Flor; Responsabilidad social; Trabajo de menores.

Abstract

Problems such as child labor (CL) require assuming a medium and long-term vision, which leads to the formulation of consensual strategies between various actors and where public-private institutions accompany the processes. The objective of the article is to expose the challenges to prevent and eradicate CL in an articulated way, based on the current actions of the private sector (crops affiliated to Asocolflores), the local government and the school, in three departments (21 municipalities) from Colombia. The methodology had a mixed approach that included documentary review (local development plans), application of surveys and interviews with heads of human talent in crops, and interviews with local government officials and public schools in the area of influence. It was found that companies focus on regulatory compliance and do not involve their production chain in actions against CL, which generates risks that can affect the reputation of the group. Schools and local government interpret and act according to national regulations, but there is disarticulation between the actions of these three actors and the families.

Keywords

Public-private alliance; Crops; Flower; Social responsibility; Child labor.

INTRODUCCIÓN

Una de las principales visiones de futuro está enmarcada en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que “son un llamado universal a la adopción de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad” (Programa de las Naciones Unidas (PNUD), 2019a, párr. 1). Dentro de los ODS propuestos se encuentra el de: “Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos” (ODS 8), que a su vez tiene una meta “(...) poner fin a todas las formas de trabajo infantil” (PNUD, 2019b, párr. 7).

De acuerdo con cifras de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para el año 2016, en todo el mundo, 218 millones de niños entre 5 y 17 años están ocupados en la producción económica y entre estos, 152 millones son víctimas del trabajo infantil (TI), de los que 73 millones están en trabajos tipificados como peligrosos. Asimismo, casi la mitad del TI (72 millones) se concentra en África; 62 millones en Asia y el Pacífico; 10,7 millones en las Américas; 1,1 millones en los Estados Árabes; y 5,5 millones en Europa y Asia Central. Por otra parte, el TI se concentra en primer lugar en la agricultura (71%), que incluye la pesca, la silvicultura, la ganadería y la acuicultura, y comprende tanto la agricultura de subsistencia como la comercial; el 17% de los niños en situación de TI trabaja en el sector de servicios; y el 12% en el sector industrial, en particular la minería (OIT, 2018).

En Colombia, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2019), la tasa de trabajo infantil para el trimestre octubre-diciembre de 2018 se ubicó en 5,9%. Según rangos de edad la tasa para el rango entre 5 y 14 años es de 2,8% y de 15 a 17 años es 16,7%. Para el total nacional, las actividades económicas que concentran el mayor número de Niños, Niñas y Adolescentes- NNA (5-17 años) trabajadores fue agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca (42,6%), en concordancia con las cifras mundiales.

Las flores constituyen el segundo renglón de exportación agrícola de Colombia y el país es reconocido como el segundo exportador de flores en el mundo, después de Holanda, quien ha sido el líder histórico. De acuerdo con el Ministro de Agricultura, “El sector floricultor genera cerca de 130.000 empleos formales. De estos trabajos, 36% son ocupados por hombres y 64% por mujeres y el 60% de esta población son madres cabezas de hogar” (Zuluaga, 2018). En la década de los 90 y 2000 se asociaba al sector floricultor con el TI (Centro de Estudios Sociales (CES), 1994; Salazar, 1994; Corporación Cactus, 2009); sin embargo, por las exigencias técnicas y de gestión para la obtención de las certificaciones internacionales requeridas para este sector y la importancia de la reputación para su operación, estas empresas han venido generando acciones que eviten el TI en sus procesos de producción (directa), y en especial aquellas agremiadas a la Asociación

Colombiana de Exportadores de Flores (Asocolflores)², tanto así que 21 de sus asociados están adheridos a la Red Colombia contra el Trabajo Infantil. Las regiones en donde tiene lugar la producción de flores tipo exportación en el país es Cundinamarca, Antioquia y Risaralda (en orden de importancia por extensión de siembra y volumen de producción).

En este contexto, se abordará la problemática del TI en el sector agroindustrial, desde un enfoque de Responsabilidad Social Corporativa (RSC), teniendo en cuenta que el contexto actual requiere de las empresas, miradas integrales y sistémicas que involucren la sociedad, y asuman posiciones más proactivas (Jackson & Nelson, 2004). Dahlsrud (2008) a partir de su revisión afirma que es de vital importancia “la forma en la cual la RSC es socialmente construida en un contexto específico” (p. 13). Y es precisamente este hallazgo el que resulta pertinente para el propósito de este artículo, teniendo en cuenta que se busca mostrar los desafíos para prevenir y combatir el trabajo infantil en los municipios de influencia de Asocolflores, partiendo de la articulación institucional y las alianzas público-privadas como una visión estratégica que vincule las preocupaciones sociales del contexto y sean involucradas en el modelo de negocio de las empresas de flores asociadas.

En lo que hace referencia al TI, aun cuando existen numerosas definiciones, se tomará una de la OIT, quien lo define como “todo trabajo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico” (OIT, 2018, párr. 3). Sin embargo, también se aclara que no todas las actividades realizadas por los niños o adolescentes deben clasificarse como TI. En términos generales, “la participación de los niños o los adolescentes en trabajos que no atentan contra su salud y su desarrollo personal ni interfieren con su escolarización se considera positiva” (OIT, 2018, párr. 2).

El TI es abordado de manera predominante, desde una perspectiva empírica, lo que implica que no cuenta con un marco teórico fuerte; sin embargo, a partir de la literatura existente es posible vislumbrar dos aproximaciones claras a la comprensión de este fenómeno. La primera de ellas es una perspectiva unicausal, la cual considera que los factores económicos son los principales determinantes del fenómeno del TI. Algunos de ellos como la pobreza (Tuttle, 2006 Jensen & Nielsen, 1997), los mercados abiertos en países en desarrollo (Gärtner, 2011) y, la estructura de la demanda del producto y los salarios relativos (Fotoniata & Moutos, 2014).

La segunda se asocia a una perspectiva multicausal y, por tanto, plantea que es una problemática multidimensional en la que existen diversos factores económicos, sociales, políticos y culturales, que se relacionan con el TI y que deben ser considerados en las soluciones que se construyen para lograr su prevención y erradicación. Esto implica que tanto el estudio de la problemática como la generación de soluciones sea un proceso complejo. Solo por mencionar un ejemplo a propósito de aspectos culturales, el estudio de Calderón (2004), muestra que en ocasiones los

² Asocolflores es una organización gremial que representa a floricultores que manejan más del 90% de las exportaciones totales de flores de Colombia, cuya área de influencia está principalmente en los departamentos de Cundinamarca, Antioquia y el Eje Cafetero, y reúne a más de 300 afiliados.

menores que trabajan en granjas productoras no necesariamente lo hacen por necesidad de un recurso económico, sino que hace parte de la configuración de sus identidades como jóvenes y adolescentes, que redundan en aspectos de la vida social como la conquista entre mujeres y hombres.

El TI genera efectos tanto en la calidad de vida del menor como en su salud mental que se ven proyectados además durante su vida adulta en aspectos individuales (ej: salud mental y física), sociales (ej: relacionamiento con sus pares y familia) y económicos (ej: salario) (Amar et al., 2008; O'Donnell et al., 2002; Emerson & Portela, 2003) y con probabilidad de reproducir dicha conducta en sus hijos debido a la normalización social de dicho fenómeno y bajos niveles de educación y/o valor a la educación como herramienta de ascenso social, económico y cultural. Para enfrentar esta problemática se requiere de la voluntad, participación y coordinación de múltiples actores, entendiendo que al ser un fenómeno multicausal debe abordarse en ese mismo sentido.

El programa *Edúcame Primero Colombia*, financiado por el Departamento del Trabajo de los Estados Unidos de América, en convenio con el Ministerio de Protección Social de Colombia y desarrollado por un consorcio de entidades sin ánimo de lucro, llevó a cabo uno de los proyectos más significativos de erradicación de las peores formas de TI a través de intervenciones centradas en el componente educativo. Holgado, et al. (2014) afirman que los resultados de este programa muestran que “una combinación efectiva de políticas públicas e intervenciones educativas y comunitarias específicas es la mejor estrategia para abordar el trabajo infantil” (p. 65).

En esa misma línea, Chapa et al. (2012), a partir del caso práctico desarrollado en la ciudad de Barranquilla (Colombia) en el marco de este mismo proyecto, sugieren alianzas comunitarias compuestas por organizaciones públicas y privadas y con personas naturales que puedan aportar recursos y/o experiencia. Estas alianzas, según los autores, promueven cambios de mayor alcance que redundan en el mejoramiento de las condiciones de vida. Adicionalmente, los programas sociales pueden ser sostenibles en el tiempo si se apoyan con alianzas entre comunidades, el Estado, y entidades de cooperación internacional (Amar Amar et al., 2018).

Respecto a la importancia de la articulación institucional, Devlin y Mogueillansky (2010) plantean que “la formulación de estrategias consensuadas e inteligentes, y la institucionalidad público-privada que la acompaña, tienen íntima relación con la eficacia de las políticas y programas que las sustentan” (p. 5). En este sentido, el desarrollo de alianzas institucionales es una estrategia que adopta Aldeas Infantiles SOS para la defensa de los derechos de la infancia, pues les permite ampliar las fuerzas y oportunidades de manera asociada con el logro de su misión (Aldeas Infantiles SOS, 2015).

También la OIT destaca la asociación público-privada para combatir el TI, tomando como caso la problemática de la industria del chocolate y el cacao en Ghana y Costa de Marfil, que en conjunto representan el 60 % de la producción mundial, y donde un gran número de niños realiza

tareas agrícolas peligrosas o trabajan con frecuencia a expensas de asistir a la escuela (International Labour Organization (ILO), 2015). Asimismo, García y Chebez (2009) consideran que debe haber un abordaje transversal que responda a la complejidad y multidimensionalidad del TI.

De otra parte, Perks (2012) plantea que desde la RSC se está considerando cada vez más la asociación público-privada, para aprovechar relaciones y esfuerzos que conllevan a un beneficio mutuo. En este sentido, se puede trabajar de manera colaborativa en la resolución de conflictos y riesgos del entorno social, lo que puede conducir al desarrollo de estrategias sociales y económicas más coherentes para poblaciones, gobiernos y la comunidad en general. Así, la prevención y erradicación del TI requiere de acciones en el contexto y a lo largo de la cadena de suministro de las empresas, que implican el trabajo conjunto de diferentes actores de la sociedad (Zutshi et al., 2009).

De acuerdo con Manjarrez (2016), las alianzas público-privadas han sido estrategias exitosas para la erradicación del TI en diversas regiones del mundo y son pertinentes para trabajar la problemática en el contexto colombiano. De igual forma, Jaramillo (2017) destaca cómo la Red Colombia contra el Trabajo Infantil se ha convertido en un referente de alianza público-privada, cuyo objetivo es contribuir a la prevención y erradicación del TI y de sus peores formas en las empresas, sus cadenas de suministro y sus áreas de influencia. Esta Red es liderada por el Ministerio del Trabajo y el Pacto Global, cuenta con aliados estratégicos y empresas adheridas, entre las que se encuentra Asocolflores, que buscan promover los derechos de NNA.

Si bien es cierto que los gobiernos tienen el compromiso central en la prevención y erradicación del TI, este fenómeno debe ser enfrentado también por las instituciones educativas y los sectores productivos, desde un enfoque integrador que propicie espacios de encuentro y articulación entre los sectores público, privado y social, para concertar estrategias y actividades en la búsqueda de fines comunes. En este contexto, teniendo en cuenta que el TI es una problemática que afecta a un grupo poblacional vulnerable, organismos multilaterales y diferentes entidades a nivel país han incorporado en sus agendas acciones para poner fin a esta, pero en muchas ocasiones se duplican esfuerzos o no se logra el efecto deseado por la falta de articulación y alianzas. Surgen entonces dos interrogantes:

¿Cuáles son las acciones que vienen desarrollando e implementando las empresas asociadas a Asocolflores, el gobierno local y algunos colegios en los departamentos de Cundinamarca, Antioquia y Risaralda para prevenir y combatir el trabajo infantil? ¿Qué desafíos tienen estos tres actores para lograr que sus acciones aporten al objetivo común de prevenir y erradicar el trabajo infantil?

MÉTODO

El estudio se desarrolló desde un enfoque mixto, integrando métodos cualitativos y cuantitativos, a partir de técnicas como revisión de documentos, encuestas y entrevistas (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Lo anterior justificado en las ventajas de la metodología mixta para los estudios de las ciencias sociales (Cameron & Molina-Azorin, 2010).

El desarrollo metodológico se realizó con el apoyo de Asocolflores, gremio que desde el año 2015 decidió alinearse con la política pública de erradicación de TI, para lo que se adhirieron a la Red Colombia Contra el Trabajo Infantil, comprometiéndose a implementar acciones orientadas a cumplir con indicadores que permitan cuantificar y reportar los avances (Duque et al., 2018). En la investigación se consideraron tres actores clave para el análisis del fenómeno del TI: gobierno (local), colegios públicos y empresas, para un total de 81 participantes distribuidos en tres departamentos de Colombia donde tiene influencia Asocolflores (ver tabla 1).

Tabla 1

Participantes por departamento estudiado

Participantes	Departamento			Total
	Cundinamarca	Antioquia	Risaralda	
Funcionarios del gobierno municipal	21	4	2	27
Gerentes empresas (cultivos) de flores	21	4	2	27
Funcionarios de colegios públicos	21	4	2	27

Para la selección de las empresas se hizo muestreo por conveniencia, teniendo en cuenta que estuvieran adheridas a la Red Colombia Contra el Trabajo Infantil y fueran agremiadas a Asocolflores, además de ser representativas dentro de los municipios de influencia. Por ser empresas que cumplen con las normativas nacionales y lineamientos de las certificaciones nacionales e internacionales como: Flor Verde, *Rain Forest*-Norma para Agricultura Sostenible (RAS), *Fairtrade International: Standard Hired Labour*, ninguna de ellas tiene TI en su actividad. Sin embargo, cuando se habla de RSC, se entiende que es extendida, incluyendo los actores que se relacionan en la cadena productiva y de suministro (Duque et al., 2018). Los informantes fueron en su mayoría los líderes o responsables del área de gestión humana, a quienes se les aplicó un cuestionario y después una entrevista semiestructurada para profundizar en algunos temas.

Por su parte, la selección de los colegios y municipios³ se realizó de acuerdo con el área de influencia de Asocolflores. Para el caso de los colegios, se eligió uno por municipio teniendo en cuenta dos criterios: que fueran de carácter oficial o público y que preferiblemente fuera el plantel con el mayor número de estudiantes del municipio. Los entrevistados fueron orientadores o recto-

res en su mayoría. En lo referente al gobierno local, el contacto fue con funcionarios de la unidad que estuvieran a cargo del tema de TI en el municipio, que generalmente fueron de las comisarías de familia, secretarías de salud o secretarías de desarrollo social.

Las variables del cuestionario que se aplicó a los funcionarios de los cultivos se determinaron a partir de la revisión de literatura, así como de instrumentos para realizar autodiagnósticos en el ámbito empresarial desde un enfoque de RSC con énfasis en la niñez, desarrollados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés) y la Fundación Telefónica. El cuestionario contiene 39 preguntas cerradas distribuidas en cuatro secciones: a) Percepciones sobre el contexto en el que opera la empresa; b) Conocimiento sobre la normatividad y lineamientos existentes en el tema de TI; c) Políticas internas que tiene la organización sobre prevención y erradicación de TI, y d) Acciones que adelanta la empresa y que pueden incidir en la aparición o erradicación del fenómeno en estudio (Duque et al., 2018). La sistematización y procesamiento de los datos se realizó en una hoja de cálculo de Microsoft Excel.

Las entrevistas a los cultivos se estructuraron alrededor de cuatro grandes temas: las características de los empleados, la cadena productiva, las alianzas establecidas con otros actores del municipio y el conocimiento sobre el trabajo infantil en la región. Para los otros dos actores los temas abordados fueron los mismos: el contexto del municipio, la situación del trabajo infantil en la región, las acciones de prevención o erradicación que se adelantan y el trabajo en red con otras instituciones responsables del tema.

Debido al gran volumen de información recolectada en las entrevistas (la duración oscila entre los 16 y los 35 minutos), se recurrió al programa de análisis de datos cualitativo “Atlas Ti”, en el que se hizo un primer análisis de la información transcrita, del cual se derivaron una serie de categorías descriptivas y analíticas. Surgieron entonces, diez categorías que fueron agrupadas en cuatro grandes familias por actor (ver tabla 2), y de las cuales para este artículo el énfasis estará en la familia “Políticas y programas de erradicación del TI”.

Tabla 2

Familias y categorías de análisis por actor

Floricultivos	Colegios	Gobierno
Descripción del contexto	Descripción del contexto	Descripción del contexto
TI y los floricultivos	TI y sistema educativo	Relación entre TI e instituciones
Políticas y programas de erradicación del TI	Políticas y programas de erradicación del TI	Políticas y programas de erradicación del TI
Problemas sociales asociados	Problemas sociales asociados	Problemas sociales asociados

Paralelamente se realizó una revisión de los planes de desarrollo 2016-2019 de los 27 municipios implicados, con la que se buscó identificar tanto los lineamientos de política pública como los programas para prevenir y combatir el TI en cada uno de ellos.

Algunos de los elementos de validez y fiabilidad que se tuvieron en cuenta para la aplicación de las entrevistas fueron: a) pilotaje del instrumento, ajustado y revisado por un equipo interdisciplinario de las siguientes profesiones: sociología, psicología y administración de empresas; b) entrevistas realizadas in situ en presencia de, por lo menos, dos investigadores en los establecimientos educativos, las oficinas de los funcionarios de gobierno local y en los cultivos de flores (en este último se pudieron hacer recorridos) y seleccionando a los cargos directamente relacionados con el tema; c) abordaje de diferentes actores alrededor del problema (empresa, gobierno e instituciones educativas); d) se aplicaron en tiempos diferentes (durante un año) a través de grabación de audio; e) se aplicó además un instrumento tipo encuesta y al final del proceso se realizó un ejercicio de validación con los diferentes actores de manera colectiva; f) se solicitó consentimiento informado y uso de la información.

RESULTADOS

El análisis de la información recolectada tanto en la revisión documental como en las entrevistas y encuestas se presentará en cinco grandes temas que acompañan su discurso. Inicialmente, se muestran las condiciones socioeconómicas de los departamentos y municipios de estudio (a partir de información secundaria); después, se aborda la política y acciones del gobierno local, de los colegios y de las empresas; y, posteriormente, se presentan los desafíos para los tres actores (a partir de información primaria).

Condiciones socioeconómicas de los departamentos y municipios de estudio

A continuación, se destacan algunos hallazgos de las condiciones socioeconómicas de los tres departamentos y municipios del área de influencia del estudio que son relevantes porque inciden en la problemática del TI directa o indirectamente.

Cundinamarca. Para el año 2017, este departamento contaba con una población total de 2.762.784 de habitantes, concentrados principalmente en áreas urbanas (1.803.997) y en menor proporción en áreas rurales (876.044). Las cifras se presentan sin incluir al Distrito Capital (Gobernación de Cundinamarca, 2017).

En cuanto al aspecto demográfico, existe un alto índice de ruralidad en los municipios de Coga y Sesquilé. Por otro lado, se destacan Chía y Facatativá como aquellos con mayor población urbana. En lo que hace referencia a la educación, se observó que municipios como Cota tiene una cobertura neta en educación media del 137.5%, y aquellos municipios con mayor población, a pesar de tener comparativamente más sedes educativas, cubren solo entre un 40% a 51% de la educación media de los habitantes (Datos Abiertos Colombia, 2016).

Por otro lado, se pudo apreciar que a nivel rural los municipios de Tabio (4.8), Cota (4.3) y Gachancipá (4.2) presentan los mayores índices de deserción escolar respecto a los que son objeto de estudio en este departamento. Mientras que los municipios de Guasca (0.8), Zipaquirá (1.2), Subachoque (1.3), Tocancipá (1.3) y Ubaté (1.3) presentan los más bajos. (DANE, 2014).

Por su parte, de acuerdo con datos del DANE (2011) en los indicadores de pobreza y desigualdad, se evidencia que uno de los porcentajes de necesidades básicas insatisfechas–NBI más bajos se encuentra en Chía (7.1), ya que este es un municipio que cuenta con mayor población activa. En el mismo sentido, se presentan mayores proporciones de pobreza extrema en Ubaté (7%) y Suesca (6.3%).

Antioquia. Para el año 2017 este departamento contaba con una población total de 6.613.118 habitantes, concentrados principalmente en áreas urbanas (5.182.701) y en una menor proporción en áreas rurales (1.430.417) (Gobernación de Antioquia, 2017).

Respecto a los aspectos demográficos de los municipios estudiados en Antioquia, La Ceja y el municipio de Rionegro son los que cuentan con mayor población urbana. En cuanto a educación, a pesar del número de colegios y sedes disponibles en cada municipio del estudio, la cobertura neta de educación media oscila entre un 57.7% y un 51.1% de los habitantes (Datos Abiertos Colombia, 2016).

Respecto a los indicadores de pobreza extrema, de acuerdo con el DANE (2012), es el municipio de La Unión (4.2) el que presenta los porcentajes más elevados, seguido de El Carmen de Viboral (3.1), siendo estos a su vez los municipios con mayor incidencia rural.

Risaralda. Según datos de 2018, su población es de 943.401 habitantes, de los cuales el 21,7% es población rural y el 78,3% urbana. Su extensión territorial es baja en comparación con los otros departamentos del país, ocupa la posición 28 (DNP, 2018).

En educación, según información de Datos Abiertos Colombia (2016), la capital del departamento tiene una cobertura neta de educación media del 50.9%. En rezago escolar, los dos municipios estudiados presentan porcentajes de 9,1% y 8,2%. Los índices de inasistencia escolar se ubican entre un 5% y un 6%; mientras que los indicadores de pobreza y desigualdad se encuentran alrededor del 13% (DANE, 2012).

Políticas y acciones del gobierno local

La revisión de los planes de desarrollo (2016-2019) de los 27 municipios del área de influencia del estudio y las entrevistas realizadas a funcionarios del gobierno local a cargo del tema de TI en el municipio, permitieron identificar algunas políticas y acciones para enfrentar esta problemática de manera directa o indirecta. Inicialmente, fueron agrupadas por departamento, pero en el análisis no fue posible separarlas porque tienden a ser las mismas y no hay claras diferencias (ver tabla 3).

Tabla 3

Políticas y acciones del gobierno local para enfrentar el TI

Política para prevenir y combatir el TI a partir de los Planes de Desarrollo 2016-2018	Acciones- estrategias a partir de la información de las entrevistas
Cumplimiento de la normativa nacional e internacional	Generar coordinación interinstitucional para enfrentar el TI
El buen uso del tiempo libre de los NNA	Operativos de control para detectar TI
La formación artística, cultural y deportiva de NNA	Legalización en los casos que la ley lo permite, para tener mayor control
Acceso a la educación de NNA	Trabajo con diferentes actores en mesas de trabajo y en algunos casos en el Comité Interinstitucional de Erradicación del Trabajo Infantil –CIETI
Salud y bienestar de NNA, familias y cuidadores	
Generar alianzas público-privadas con el fin de apoyar la formación para el empleo de adolescentes y el emprendimiento tanto de estos como de madres o padres cabeza de hogar	

La información obtenida de las entrevistas en los municipios da cuenta de la existencia generalizada de procesos, comités y protocolos que permiten que los municipios trabajen para enfrentar la problemática del TI y, en algunos casos, legalizarlo cuando se cumplen con las diferentes condiciones establecidas desde la ley, con el fin de tener un mayor control. Con respecto a la consolidación del CIETI, no hay una respuesta claramente positiva, ya que se pudo evidenciar que algunos de los municipios no lo han creado, mientras que en otros existe, pero no funciona y en otros es una iniciativa apenas reciente, a pesar de que el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social lo reglamenta a partir de un decreto desde 1995.

En este punto es importante destacar que, según Gómez y Duque (2018), el TI es un fenómeno que aparece más como un riesgo que como un problema en los municipios de influencia del estudio, porque el énfasis está en los problemas asociados al consumo o microtráfico de sustancias psicoactivas por los NNA. Por ejemplo, desde las entrevistas se evidencia la consolidación de programas o actividades para aprovechamiento del tiempo libre, lo que es fundamental, en la medida en que los municipios se están ocupando de generar espacios y oportunidades para que los menores de edad inviertan su tiempo libre en actividades que tengan impacto en su futuro y que los mantengan alejados tanto del TI como de la drogadicción o la delincuencia. Por ello se han generado tanto programas como nuevos espacios en los cuales el arte, el deporte y la música se convierten en actividades extracurriculares promovidas desde la alcaldía municipal como apoyo al sistema educativo y a los padres de familia en la formación de los niños y jóvenes.

Lo anterior se puede ver en las palabras de dos funcionarios de gobierno de diferentes departamentos y municipios:

El municipio cuenta con la Secretaría de Educación, Recreación, Cultura y Deporte, donde existen escuelas de formación de tipo cultural, de tipo deportivo, donde confluye toda esta población de forma voluntaria, a aprender cualquier actividad, ya sea de tipo deportivo o cultural. Por parte de nosotros, tenemos todo lo que es la coordinación de juventud, nosotros manejamos el tema de juventud desde la Secretaría, entonces también generamos espacios de participación y espacios de liderazgo para los jóvenes. El municipio cuenta, y es algo que desde la administración pasada y en esta administración se está continuando, con espacios de recreación, espacios deportivos, espacios donde los jóvenes pueden interactuar de diferentes formas según sus gustos o sus habilidades (GOB-CUND-GA-1-08. Comunicación personal, 2 de noviembre, 2016).

El municipio le ha estado apostando mucho al deporte y a las artes, entonces estamos en transformación de los espacios, en recuperación del patrimonio y de los espacios. Contamos con el IMER, que es el Instituto Municipal de Recreación y Deporte que tiene cantidad de deportes, buenas convocatorias, tienen muchos jóvenes enamorados en el proceso. El municipio también cuenta con la biblioteca municipal, aunque lamentablemente son pocos, pocos los niños y los jóvenes que disfrutan o que aprovechan este servicio tan lindo y tan valioso, y también está la ludoteca municipal, entonces la ludoteca es como una biblioteca, pero en vez de libros tiene juguetes (GOB-ANT-LC-1-02. Comunicación personal, 30 de septiembre, 2016).

Políticas y acciones de los colegios

A partir de las entrevistas realizadas a funcionarios de colegios públicos de los 27 municipios del área de influencia del estudio, y de acuerdo con la categoría “Políticas y programas de erradicación del TI”, se lograron evidenciar las principales políticas y acciones que se llevan a cabo para enfrentar esta problemática de manera directa o indirecta (ver tabla 4).

Tabla 4

Políticas y acciones de los colegios públicos para enfrentar el TI

Política para prevenir y combatir el TI	Acciones- estrategias
Cumplir las normas establecidas por el gobierno nacional, generando rutas de atención y protocolos para reaccionar ante un caso de TI.	Trabajar integralmente con diferentes instituciones gubernamentales, entre ellas bienestar familiar, comisaría de familia o el CIETI, cuando este está operando.
Retención estudiantil	Efectuar charlas, talleres y programas para NNA y padres de familia en los cuales se busca generar conciencia sobre la importancia del estudio y los riesgos del TI
Generación de proyectos de vida	Realizar proyectos transversales en colaboración con las diferentes instituciones involucradas en el trabajo por la erradicación del TI, entre ellas Asocolflores.
Involucrar a la familia	
Generar espacios de recreación y deporte	
Formación hacia especialidades técnicas para favorecer la vinculación laboral y convenios con el SENA	

Uno de los elementos más visibles que se pudo evidenciar con este actor es que su rol ha sido velar por la inclusión de poblaciones diversas y por la permanencia de los estudiantes en la escuela a toda costa. Cuando se habla de TI en el ámbito de las políticas, se resalta el cumplimiento de las normas, como lo afirma un entrevistado: “nosotros todavía no cumplimos la norma por

introspección, sino la cumplimos porque hay alguien que nos obliga a cumplirla” (GOB-CUND-COT-1-07. Comunicación personal, 18 de noviembre, 2016), y también se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Tenemos la fortuna que somos como un colegio muy organizado, que tenemos buenos vínculos con entidades del gobierno, tenemos docentes psicólogas en el colegio y hay mucho apoyo para venir a dar charlas, talleres sobre el tema. Cuando nos damos cuenta, por ejemplo, lo del caso de este señor, hay mismo llamamos a la casa, y hacemos el reporte inmediatamente a bienestar familiar “este niño no volvió al colegio y el papá lo tiene trabajando” y ese reporte lo hacemos de manera inmediata porque es nuestra obligación (...). Cuando el niño está ausente por varios días, 3 días por ejemplo que pase el niño ausente, llamamos “a que está enfermo” “que está en un viaje” que tal cosa, pero si nos dicen “no es que no va a volver” “¿Por qué no va a volver al colegio?” y si no nos dan una razón válida lo reportamos inmediatamente, pero si nos dice “está trabajando” “no, venga con el niño que necesitamos hablar con usted” (ESC-RIS-PE-1-26, comunicación personal, 21 de octubre de 2016).

Se debe resaltar que el análisis de las entrevistas a este actor (colegios) permitió ver con mayor fuerza la necesidad de un abordaje transversal e integral al problema del TI, ya que la responsabilidad por este fenómeno es ampliamente compartida entre la escuela, el gobierno, la familia y el sector privado. Especialmente para los colegios es claro que el gobierno municipal no tiene los suficientes recursos para hacer frente a problemáticas como el TI y sus causas asociadas, porque esto requiere de un trabajo mancomunado.

Políticas y acciones de las empresas

Para el caso de las empresas, el análisis se realizó con base en las 21 encuestas y entrevistas que se realizaron a funcionarios de empresas ubicadas en los municipios del área de influencia de Asocflores, de donde se destaca que dentro de los cultivos de flores estudiados no existe el TI. Lo anterior gracias a la existencia de políticas supra empresariales que exigen para la certificación de los cultivos (exportadores) que no haya menores de edad dentro de las instalaciones en ninguna circunstancia. Así, las empresas de flores se basan en el cumplimiento de las normativas nacionales y otras propuestas por entidades como Flor Verde, *Rainforest*, certificaciones de aseguramiento como *Ethical Trading Initiative*- ETI (Iniciativa de Comercio Ético) entre otras, que las han llevado a generar políticas propias y acciones enfocadas a enfrentar este fenómeno (ver tabla 5).

Tabla 5*Políticas y acciones de las empresas para enfrentar el TI*

Política para prevenir y combatir el TI	Acciones- estrategias
Cumplir con el marco normativo nacional e internacional	Controlar que no haya TI dentro de la empresa
Certificarse a nivel internacional con entidades que les permitan comercializar con grandes multinacionales o compradores internacionales	Firma de contratos o acuerdos con proveedores que incluyen cláusulas de prohibición del TI
Políticas de selección de proveedores	Adhesión a la Red Colombia Contra el Trabajo Infantil
Seguir la política gremial de Asocolflores	Participación en programas y mesas de trabajo promovidas por Asocolflores
	Ofrecer becas para los hijos de los trabajadores

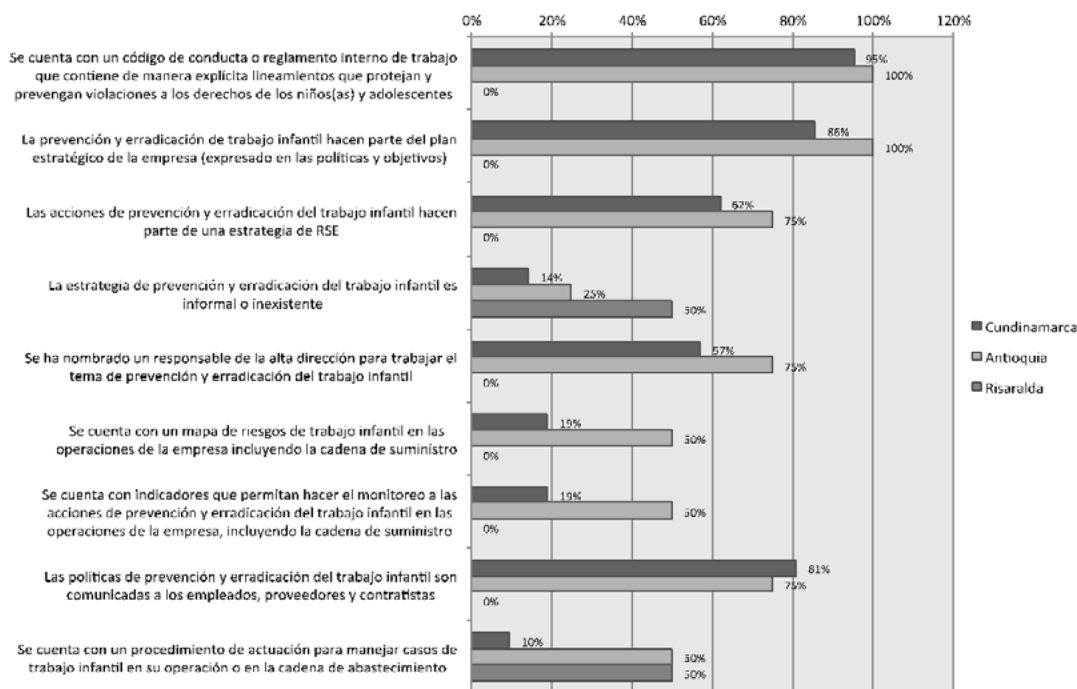
Las principales razones para que se haya logrado la eliminación de este fenómeno en las empresas afiliadas a Asocolflores han sido, en primer lugar, las normativas nacionales que regulan este fenómeno por edad, tipo de actividad y condiciones, a la vez que desincentivan este tipo de prácticas. En segundo lugar, la comercialización en el exterior de las flores colombianas que exige una serie de certificaciones que no solo incluyen aspectos de calidad del producto y el proceso de producción, sino también de condiciones laborales, dentro de las cuales se exige la erradicación total del TI al interior de los floricultivos. Así, es recurrente encontrar afirmaciones como:

Nosotros estamos en proceso de certificación con Flor Verde. Y Flor Verde dice que ninguna persona, ni porque sea pasante puede entrar a laborar en la empresa, entonces no” (CUL-CUND-SU-1-21, comunicación personal, 15 de febrero, 2017).

Nosotros implementamos una norma que se llama Flor Verde, según esa norma de Flor Verde nosotros no podemos tener un menor de edad dentro de nuestras instalaciones (...). Independiente de lo que sea, si es el hijo que tiene permiso o no tiene permiso. Hay padres que dicen “venga mire es que mi hijo tiene permiso de la alcaldía para poder trabajar” entonces traen el permiso y se le dice “no mira, lo que pasa es que nosotros tenemos una norma de Flor Verde en la cual nosotros no podemos hacer eso (CUL-CUND-ER-1-16, comunicación personal, 17 de noviembre, 2016).

A partir de las encuestas realizadas, en la figura 1 se muestran las políticas específicas que los cultivos de flores tienen para enfrentar el TI, donde se ratifica la existencia de estrategias para vigilar el cumplimiento de las normas, se destaca el compromiso de la alta dirección y el énfasis en la comunicación de sus políticas sobre TI hacia los empleados, proveedores y contratistas.

Figura 1. Políticas de prevención y erradicación del TI de las empresas



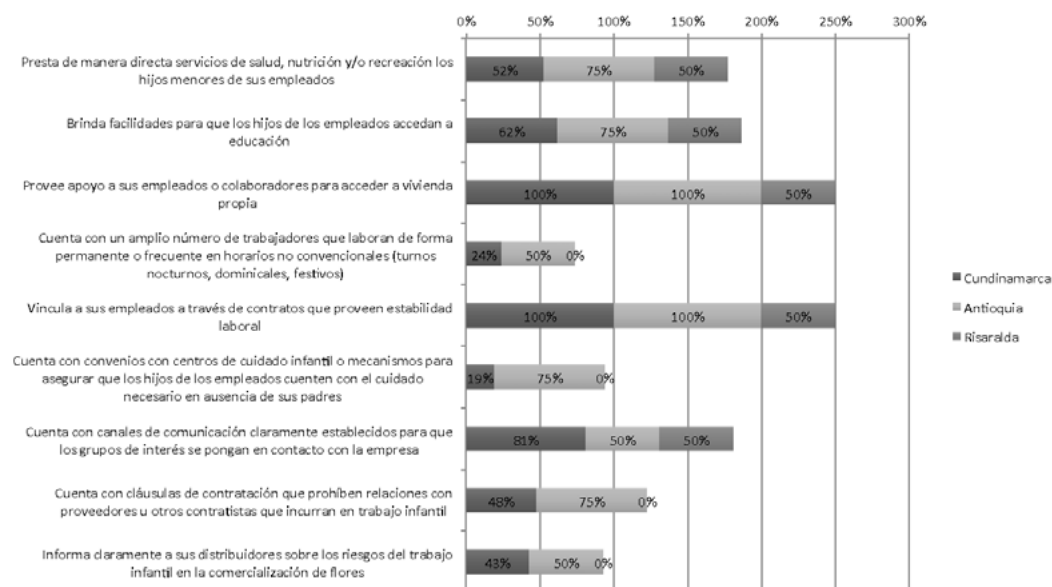
Nota: Citado de: “Responsabilidad Social en la Erradicación del Trabajo Infantil: Análisis del Sector Floricultor en Colombia” por Y. V. Duque, M. E. Morales, y M. C. Ortiz, 2018, *Memorias LII Asamblea Anual CLADEA 2017*, “Rompiendo paradigmas: Anticipando el futuro de la educación global”. Riverside, Estados Unidos.

A pesar de lo anteriormente destacado, es claro que la mayoría de las empresas se limita a no contratar menores de edad y a comunicar sus políticas, con lo que el fenómeno del TI se convierte en una problemática ajena, sobre la cual piensan que no tienen ninguna injerencia ni responsabilidad. Esto se ilustra en la figura 2 y con el siguiente fragmento de una entrevista:

No, acá no lo trabajamos [TI] porque no se reciben. Si tenemos un sello de calidad que es el ETI⁴, [sic] que está relacionado a todo el enfoque social, que nos lo exigen algunos clientes obviamente. Uno de los principios del ETI es no trabajo infantil, entonces obviamente no se contrata. Hacia la familia, hacia los hijos de los trabajadores no trabajamos eso. La verdad no se trabaja el tema (CUL-CUND-FA-1-17, comunicación personal, 23 de febrero, 2017).

⁴ Ethical Trading Initiative: La Iniciativa de Comercio Ético (ETI por sus siglas en inglés) es una alianza de empresas, sindicatos y organizaciones de voluntarios. ETI trabaja en el ámbito global para mejorar las condiciones laborales de las empresas que cultivan materias primas o producen bienes de consumo. Los temas principales son la libertad de asociación, erradicación del trabajo infantil y condiciones de trabajo sanas y seguras.

Figura 2. Acciones de RSC extendida para enfrentar el TI



Nota: Citado de: “Responsabilidad Social en la Erradicación del Trabajo Infantil: Análisis del Sector Floricultor en Colombia” por Y. V. Duque, M. E. Morales, y M. C. Ortiz, 2018, *Memorias LII Asamblea Anual CLADEA 2017*, “Rompiendo paradigmas: Anticipando el futuro de la educación global”. Riverside, Estados Unidos.

En cuanto al control del TI en otros actores que intervienen en la cadena de producción y en la distribución posterior de las flores, la mayor parte de los floricultivos tienen políticas de selección sobre sus proveedores y algunos firman contratos o acuerdos que regulan el TI, pero no se hace seguimiento o control para asegurarse que no exista el TI. Esto es un riesgo, especialmente con las flores que no se exportan, sino que permanecen en el país y, por lo general, se regalan o venden a distribuidores locales.

Cabe destacar que algunas empresas tienen programas de RSC que buscan influir en las comunidades cercanas a la empresa y que pueden desestimular el TI. Esto se hace mayoritariamente a partir del otorgamiento de becas para los hijos de sus trabajadores, premiando la excelencia académica de ellos, la entrega de kit escolares, el apoyo económico para transporte, la generación de espacios de sano esparcimiento como escuelas de fútbol o programas de arte. También están desarrollando trabajos con los empleados y sus familias, y así llegan a influenciar en alguna medida la comunidad, en diferentes temáticas ambientales y sociales, pero faltan más acciones dirigidas a la atención integral de los NNA de las áreas de influencia, lo que en última instancia sí impactaría de manera radical la problemática del TI y otras asociadas.

Desafíos para el gobierno, la escuela y la empresa

Entendiendo que, aun cuando no existe TI en los floricultivos asociados a Asocolflores, este es un problema que se extiende en las zonas geográficas de influencia de los cultivos y el análisis permite ver que la responsabilidad por este fenómeno es ampliamente compartida. A continuación, se muestran los desafíos identificados para cada uno de los actores del estudio (ver tabla 6).

Tabla 6

Desafíos para los tres actores

Gobierno local	<ul style="list-style-type: none"> -Aumentar los espacios de recreación y deporte, y velar porque estos no se utilicen para el consumo de sustancias psicoactivas. - Diseñar los programas de uso del tiempo libre según las necesidades de la población. - Garantizar que el CIETI esté operando y que se articulen los diferentes actores para enfrentar el TI, donde es fundamental la representación del sector productivo.
Colegios	<ul style="list-style-type: none"> -Aumentar la cobertura de acuerdo con las fluctuaciones de la población. -Trabajar un proyecto de vida con los NNA de manera sistemática. -Realizar alianzas con instituciones técnicas que permitan formación para el trabajo de los adolescentes. - Trabajar el TI de manera articulada con la familia de los NNA, el gobierno y las empresas.
Empresas	<ul style="list-style-type: none"> -Integrar la cadena de suministro y distribución desde un enfoque de RSC extendido. -Otorgar los tiempos y garantizar que los padres asistan a las reuniones de padres en los colegios. -Establecer mecanismos de control de la escolarización de los hijos de los trabajadores (al inicio, durante y al final del período académico). - Trabajar el TI de manera articulada con (trabajadores) la familia de los NNA, el gobierno y los colegios.

Pese a que en el estudio fue evidente que tanto el gobierno como los floricultivos atribuyen grandes responsabilidades a la escuela, este es un fenómeno que debe ser abordado de manera conjunta por los tres actores, incluyendo a la familia. Con ello, es posible reflexionar sobre la generación de una mayor cantidad de proyectos transversales, en los cuales los diversos actores tengan una participación adecuada.

En el análisis fue evidente la inconformidad con la cobertura escolar que existe en los municipios, en la medida en que mencionan que no hay suficientes instituciones para cubrir la cantidad de población y, en ocasiones, hay sobrepoblación en las escuelas existentes, cuya consecuencia es una amplia población de menores que está en situación de desescolarización. Sin embargo, este es un problema estructural que debe ser abordado por el gobierno nacional, como lo expresan algunos entrevistados:

Personalmente el Carmen de Viboral carece de espacios para atender la población tan inmensa que tiene. Yo creo que el Carmen de Viboral nunca se preparó con una visión culturista, ni a nivel gubernamental, ni a nivel social, ni a nivel educativo, ni en muchos otros aspectos. Y en el que a mí personalmente me competen “la educación” lo veo muy atrás (ESC-ANT-CV-1-01, comunicación personal, 5 de octubre, 2016).

(...) siempre el Estado está faltando en la capacidad de atención en educación. Este colegio fue construido hace 22 años aproximadamente, y funciona en el mismo inmueble (...), con una población que se ha desbordado en los últimos años. Por eso este colegio fue creado solamente para atender 5 cursos de primaria, y en este momento atiende toda

la primaria y atiende al bachillerato en 2 jornadas. Arquitectónicamente se crearon salones de 9 metros por 7 metros, y los diferentes rectores que hemos pasado o que han pasado, porque yo no he contribuido a esa modificación, dividieron todos los salones en 2, para multiplicarlos. Y tenemos salones de 3.50 metros por 7 metros, donde tenemos que alojar 30 estudiantes y en algunos casos como el grado 11 son 33 estudiantes (ESC-CUND-CH-1-06, consulta personal, 11 de noviembre, 2016).

Es relevante rescatar que varios de los entrevistados consideran que el crecimiento y urbanización acelerados y poco controlados de los municipios han generado una sobrepoblación frente a la cual no existe un sistema educativo estructurado y adecuado. A pesar de que hace unos años se establecieron instituciones suficientes para un número determinado de estudiantes, no se han tenido en cuenta las condiciones cambiantes del contexto rural en Colombia. Además de ello, existe un cambio en las actividades principales de las cuales se derivan los recursos económicos de una familia. Las actividades agrícolas han ido en decrecimiento, mientras que otro tipo de labores como el comercio han ido en aumento. Esto implica que hay una mayor población de menores de edad que permanece sola durante el día y que se está vinculando al sistema educativo.

En cuanto a los espacios de recreación y deporte, se evidencia que no son suficientes para todos los intereses (no hay pertinencia entre la oferta y las capacidades/intereses de la población) y el número de menores que debería tener acceso. Además, no hay una participación suficiente por parte de los NNA, lo cual indica que los programas no están siendo diseñados de acuerdo con las necesidades e intereses de esta población. En este punto algunos entrevistados planteaban que muchas veces los menores no podían acceder a los espacios por costos, distancias que se debían recorrer, porque los NNA están solos en sus casas o no cuentan con un adulto que los lleve.

Se pudo identificar también una queja frecuente respecto a las restricciones de tiempo que tienen los trabajadores de los floricultivos para atender las actividades escolares de sus hijos y sobre el desconocimiento de las empresas de las familias de sus trabajadores. Esto se puede ilustrar con el siguiente fragmento:

A las empresas no les importa lo que pase con las familias de los niños, incluso a veces por ejemplo no les dan permiso para venir a la reunión, yo he tenido que llamar y ponerme muy furiosa y decirles: si no lo hacen voy a presentar una denuncia, porque ellos tienen unos hijos y primero está su familia y su responsabilidad como padres (...). Las empresas tienen unas políticas de producción y tienen que cumplir es con esa producción y lo demás, pues no son vistos como personas que tienen sus familias, dentro de las empresas no existe una política de apoyo a los niños, no sé si les preguntarán ¿cuántos hijos tienen? ¿Cómo viven? No tengo ni idea, pero no hay un compromiso social real de las empresas. Creo que lo que ellos hacen como responsabilidad social son otras cosas que no tienen nada que ver con las mismas personas que trabajan con ellos (ESC-CUND-SUE-1-13, comunicación personal, 3 de noviembre, 2016).

Como se ha visto a partir del análisis de los datos recolectados para este estudio, para prevenir y combatir el TI se debe integrar tanto al gobierno, como al colegio y a las empresas, pero también es fundamental integrar a la familia pues, sin la participación de esta, resultan inoperantes las políticas, estrategias y acciones concretas que sobre el asunto se lleven a cabo.

DISCUSIÓN

Diversos autores destacan las alianzas público-privadas como una visión estratégica para enfrentar el problema del TI, porque consideran que debe haber un abordaje transversal que responda a la complejidad y multidimensionalidad de este fenómeno, y que permita generar respuestas integrales hacia una solución verdadera y sostenible (Aldeas Infantiles SOS, 2015; Devlin y Moquillansky, 2009; García y Chebez, 2009; ILO, 2015; Jaramillo, 2017; Manjarrez, 2016). Asimismo, el estudio realizado por Zutshi et al. (2009) afirma que en la actualidad existe una tendencia global que busca un control multilateral del TI a través de las cadenas globales de producción y distribución de productos.

En concordancia con lo anterior, la mayoría de los programas de RSC de las empresas asociadas a Asocolflores no se han desarrollado pensando en la responsabilidad social extendida de su cadena productiva frente al TI o la necesidad de trabajar conjuntamente la problemática con los colegios y el gobierno, a través de alianzas público-privadas (Perks, 2012). La investigación arroja como resultado que las empresas adelantan acciones para apoyar a los hijos de sus trabajadores, sin embargo, los funcionarios de los colegios consideran que estas acciones no aportan a las problemáticas identificadas por ellos, o al fortalecimiento de temas como la relación familia-escuela, aspecto que incide directamente en la aparición del trabajo infantil. La desarticulación de la empresa con los otros actores sociales hace que las acciones adelantadas no tengan el impacto necesario que contribuya a prevenir o erradicar problemas sociales como el trabajo infantil.

De acuerdo con Duque et al. (2018), “algunas acciones que son vitales y que se encuentran desprovistas de atención son las cláusulas de contratación con terceros en las que se prohíba el TI y la comunicación con los distribuidores sobre los riesgos que implica este fenómeno” (p. 12). En el mismo sentido, es claro que a los programas de RSC de los floricultivos les está faltando la superación del esquema normativo o legal y la armonización de las relaciones con los grupos de interés (Sabogal Aguilar, 2008) a partir del reconocimiento de las necesidades locales y alinear sus acciones de cara a ellas para que tengan un impacto significativo (Khan et al., 2010).

En este contexto, cuando se trató el tema de TI con las empresas, los entrevistados se remitieron necesariamente a las políticas de contratación de los floricultivos que establecen no contratar menores. Así, lo importante es el cumplimiento de las normativas que respondan al marco nacional y a los requerimientos de entidades como Flor Verde, *Rainforest* o certificaciones como la de *Ethical Trading Initiative*, entre otras.

En contraste con la visión de las empresas, los funcionarios de los colegios y el gobierno sí manifiestan la necesidad de generar proyectos transversales en los cuales se cuente con el apoyo de diversos actores, reafirmando la idea que ya se había planteado, según la cual el TI es un problema complejo que debe abordarse integralmente desde distintas perspectivas.

En ese sentido, la ausencia de alianzas que propicien la articulación de un trabajo conjunto se justifica en la inexistente comunicación entre los actores clave en el proceso. En este caso el CIETI es un espacio que propiciaría el diálogo entre las partes, así como el emprendimiento de programas claros al respecto, teniendo en cuenta que el sector floricultor es el más significativo, en sentido económico, en las zonas en las que opera. El ejercicio de validación (mencionado en la metodología) con la participación conjunta de los tres actores, facilitó la comunicación para que se identificaran y reconocieran las preocupaciones, alcances, limitaciones y capacidades de cada uno (roles) de cara al fenómeno del TI.

En general, es posible observar que el fenómeno del TI es un problema que está latente en los municipios del área de influencia de Asocolflores, por tratarse de zonas rurales y actividades de agricultura, en donde el fenómeno tiene representatividad en el país. El TI tiene su origen en problemas de orden socioeconómico, pero también se relaciona con costumbres y tradiciones arraigadas en las identidades de las poblaciones estudiadas, lo que implica analizar el fenómeno a la luz de los planteamientos de la OIT (2018), donde no siempre el TI es negativo. En este sentido, sobre todo los adolescentes, están en situación de riesgo con respecto a dos fenómenos que generan fuerte preocupación en las instituciones oficiales de los municipios. Por un lado, está el TI, pues los espacios libres se pueden ocupar con trabajos de medio tiempo que les permita tener dinero para comprar algunas cosas que sus padres no pueden proveer o para aportar económicamente a sus hogares. Por otra parte, aparecen los problemas asociados con la permanencia en las calles, como la drogadicción o la delincuencia. Estos dos tienen una importante conexión cuando los menores son incluidos en cadenas de distribución de estupefacientes.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se debe trabajar en “poner fin a todas las formas de trabajo infantil”. Sin embargo, este fenómeno no debe ser enfrentado de manera individual por su complejidad y múltiples problemas asociados, entre ellos los socio- económicos. Así lo muestran diversos planteamientos desde organismos multilaterales como la OIT, hasta experiencias particulares estudiadas por académicos, organizaciones sociales o entidades gubernamentales en diferentes partes del mundo, donde se han dado casos exitosos de erradicación del TI a partir de proyectos transversales realizados en el marco de alianzas público-privadas.

Uno de los sectores donde es más visible el problema del TI es en el agrícola, tanto en el ámbito internacional como nacional. Por esta razón, organizaciones gremiales como Asocolflores se han adherido a la Red Colombia contra el Trabajo Infantil y desde su política están comprometidas con identificar los riesgos y generar acciones que permitan eliminar la problemática en las áreas de influencia de las empresas afiliadas.

El estudio pudo identificar que uno de los principales riesgos de los floricultivos afiliados a Asocolflores está en que la mayoría de las empresas se concentran en el cumplimiento de la reglamentación nacional e internacional que prohíbe el TI dentro de sus instalaciones, pero no involucran su cadena productiva en las acciones contra el TI, ni establecen alianzas estratégicas con los colegios y el gobierno local para afrontar la problemática de manera integral, y tampoco es frecuente que involucren a la familia del trabajador cuando se habla de este tema. Las acciones llevadas a cabo deben abordarse desde las necesidades de la población local en las diferentes dimensiones, y para ello se requiere la participación de diferentes actores con el objeto de fortalecer capacidades.

Actualmente, desde los programas de RSC, se promueve la necesidad de una responsabilidad social extendida que implica el trabajo colaborativo a lo largo de la cadena de suministro y de distribución de las organizaciones, hecho que debe ser considerado por las empresas agremiadas a Asocolflores para evitar los riesgos de TI en sus zonas de influencia. Asimismo, tanto los colegios como el gobierno local necesitan articular sus esfuerzos con el sector productivo para erradicar el TI y otros problemas más visibles que aquejan a los NNA en los diferentes municipios, como es el caso del consumo de sustancias psicoactivas y el microtráfico.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a la Asociación Colombiana de Exportadores de Flores –Asocolflores por el apoyo en la selección y convocatoria de las empresas participantes en el estudio, así como en la validación de los resultados finales del proyecto “IMP-ECO 2140: Responsabilidad Social Empresarial de los agremiados de ASOCOLFLORES para prevenir y combatir el trabajo infantil” financiado por el Fondo Especial de la Vicerrectoría de Investigaciones de la UMNG.

Asimismo, se agradece al equipo asistencial: Óscar Gómez, Fabián Ninco y Carlos Monroy, en la recolección y consolidación de la información.

CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS

- Aldeas Infantiles SOS. (2015). *Alianzas institucionales: una apuesta por el desarrollo y los derechos de la infancia peruana*. <https://www.aldeasinfantiles.org.pe/noticias/alianzas-institucionales>
- Amar Amar, J., Palacio Sañudo, J., y Romero Mendoza, V. (2018). *De regreso a la escuela. Un caso de intervención psicosocial en la infancia vulnerable*. Universidad del Norte.
- Amar, J., Palacio, J., Llinás, H., Puerta, L., Sierra, E., Pérez A. M., y Velásquez, B. (2008). Calidad de Vida y Salud Mental en Menores Trabajadores de Toluviéjo. *Suma Psicológica*, 15(2), 385-410. <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/45/28>
- Calderón, A. (2004). Trabajo infantil y adolescente en el agro ¿necesidad o identidad? *Revista de Ciencias Sociales*, IV(106), 165-179. https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS106_107/12CALDERON.pdf
- Cameron, R., & Molina-Azorin, J. F. (2010). The use of mixed methods across seven business and management fields, Justice and sustainability in the global economy: *10th International Federation of Scholarly Associations of Management (IFSAM 2010)*, Paris, France, 8-10 July, IFSAM.
- Centro de Estudios Sociales (CES) Universidad Nacional de Colombia. (1994). *Investigación participativa sobre la floricultura en la Sabana de Bogotá*. Proyecto piloto en el municipio de Madrid (informe de investigación). Bogotá.
- Chapa, M., Ramos, I., y Maya, I. (2012). Caso “Baúl de Juegos”: Una iniciativa lúdica para reducir la incidencia y los efectos del trabajo infantil en menores de Barranquilla (Colombia), En I. Maya y J. Palacio (Comps.), *Edúcame Primero Colombia* (pp. 14-26). Universidad de Sevilla y Universidad del Norte.

- Corporación CACTUS. (2009). *Informe sobre la floricultura colombiana. Condiciones laborales y la crisis del sector*. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1837&context=globaldocs>
- Dahlsrud, A. (2008). How Corporate Social Responsibility is Defined: An Analysis of 37 Definitions. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 15(1), 1–13. <https://doi.org/10.1002/csr.132>
- DANE. (2011). *Necesidades Básicas Insatisfechas–NBI, por total, cabecera y resto, según municipio y nacional a 31 de diciembre de 2011*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. http://www.dane.gov.co/files/censo2005/NBI_desagregadas_cab_resto_mpio_nal_30jun11.xls
- DANE. (2012). *Necesidades Básicas Insatisfechas–NBI. Por total, cabecera y resto, según departamento y nacional a junio 2012*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. https://www.dane.gov.co/censo/files/resultados/NBI_total_dpto_30_Jun_2012.xls
- DANE. (2014). *Censo Nacional Agropecuario 2014*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/agropecuario/censo-nacional-agropecuario-2014#4>
- DANE. (2019). *Boletín Técnico -Trabajo infantil (TI). Gran Encuesta Integrada de Hogares – Módulo trabajo infantil (GEIH-MTI)*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/jobinfantil/bol_trab_inf_2018.pdf
- Datos abiertos Colombia. (2016). *Datos abiertos Colombia. Establecimientos educativos de preescolar, básica*. <https://www.datos.gov.co/Educacion/ESTABLECIMIENTOS-EDUCATIVOS-DE-PREESCOLAR-B-SICA/ea56-rtcx#column-menu>
- Devlin, R., y Moguillansky, G. (2010). *Alianzas público-privadas para una nueva visión estratégica del desarrollo*. CEPAL.
- DNP. (2019). *Fichas de caracterización territorial. Matriz de consolidación DNP*. Departamento Nacional de Planeación. <https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/66000>
- Duque, Y. V., Morales, M. E., y Ortiz, M. C. (2018). Responsabilidad Social en la Erradicación del Trabajo Infantil: Análisis del Sector Floricultor en Colombia. En *Memorias LII Asamblea Anual CLADEA 2017, “Rompiendo paradigmas: Anticipando el futuro de la educación global”*. Riverside, Estados Unidos.

- Emerson, P. M., Portela, A. (2003) Is there a child labor trap? Intergenerational persistence of child labor in Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 51(2), 375-398. <https://doi.org/10.1086/346003>
- Fotoniata, E., & Moutos, T. (2014). Product Quality, informality, and child labour. *Review of development economics*, 17(2), 268-283. <https://ssrn.com/abstract=1904827>
- García, M. L., y Chebez, V. (2009). *¿Qué hacemos con el trabajo infantil desde la escuela?* Fundación Telefónica; IPE UNESCO.
- Gärtner, M. (2011). Labor Market integration and its effect on child labor. *Atlantic Economic Journal*, 39(2), 165-170. <https://doi.org/10.1007/s11293-011-9271-5>
- Gómez, O. M., y Duque Y.V. (2018). *Gestión de tiempo libre en los lineamientos públicos, una oportunidad de RSE para el sector floricultor colombiano para erradicar el trabajo infantil* (working paper). Universidad Militar Nueva Granada.
- Gobernación de Antioquia. (2017). *Subregiones de Antioquia. Anuario estadístico*. <http://antioquia.gov.co/planeacion/ANUARIO%202015/index.html>
- Gobernación de Cundinamarca. (2017). *Mapas y Estadísticas de Cundinamarca*. <http://mapas-yestadisticas-cundinamarca-map.opendata.arcgis.com/>
- Holgado, D., Maya-Jariego, I., Ramos, I., Palacio, J., Oviedo-Trespalcios, Romero-Mendoza, V., Amar, J. (2014). Impact of child labor on academic performance: Evidence from the program “Educame Primero Colombia”. *International Journal of Educational Development*, 34, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.004>
- International Organization Labour Organization (ILO). (2015). *A partnership to combat child labour in the chocolate and cocoa industry*. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—dgreports/—exrel/documents/publication/wcms_409581.pdf
- Jackson, I., & Nelson, J. (2004). Values-driven performance: seven strategies for delivering profits with principles. *Corporate Social Responsibility Initiative Working Paper No. 7*. Cambridge, MA: *John F. Kennedy School of Government, Harvard University*. https://www.hks.harvard.edu/sites/default/files/centers/mrcbg/programs/cris/files/workingpaper_7_jackson_nelsonFINAL.pdf
- Jaramillo, I. D. (2017). *Hacia la consolidación de la estrategia de eliminación del trabajo infantil*. Observatorio Laboral Universidad del Rosario. http://www.urosario.edu.co/consultorio-juridico/Documentos/Paper-Trabajo-Infantil_12_06_-2017.pdf

- Jensen, P., & Nielsen, H. S. (1997). Child labour or school attendance? Evidence from Zambia. *Journal of Population Economics*, 10(4), 407-424. <https://doi.org/10.1007/s001480050051>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Khan, F., Westwood, R. & Boje, D. (2010) 'I feel like a foreign agent': NGOs and corporate social responsibility interventions into Third World child labor. *Human Relations*, 63(9), 1417-1438. 10.1177/0018726709359330
- Manjarrez, M. (2016). *Una revisión a los programas de erradicación del trabajo infantil y su aplicabilidad al sector floricultor colombiano*. Tesis (Maestría en Gestión de Organizaciones), Universidad Militar Nueva Granada. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/15071>
- O'Donnell, O., Van Doorslaer, E., & Rosati, F.C. (2002). *Child labor and health: evidence and research issues*. *Understanding Children's Work Project working paper series*. World Bank. Working paper. <http://documents.worldbank.org/curated/en/832621468337828094/Child-labor-and-health-evidence-and-research-issues>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2018). ¿Qué se entiende por trabajo infantil? <http://www.ilo.org/ipec/facts/lang—es/index.htm>
- Perks, R. (2012). How can public-private partnerships contribute to security and human rights policy and practice in the extractive industries? A case study of The Democratic Republic of Congo (DRC). *Resources Policy*, 37(2), 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2011.01.003>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2019a). *Objetivos de Desarrollo Sostenible ¿Qué son los objetivos de desarrollo sostenible?* <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2019b). *Objetivo 8: Trabajo decente y crecimiento económico. Metas*. <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-8-decent-work-and-economic-growth.html#targets>
- Tuttle, C. (2006). History repeats itself: child labor in Latin America. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 18(2), 143-154. <https://doi.org/10.1007/s10672-006-9012-0>

- Sabogal Aguilar, J. (2008). Aproximación y cuestionamientos al concepto responsabilidad social empresarial. *Revista Facultad de Ciencias Económicas Investigación y reflexión*, 16(1), 179-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90916113>
- Salazar, M. C. (1994). La significación social del trabajo infantil y juvenil en América Latina y el Caribe. *Revista Colombiana de Educación*, 28. <https://doi.org/10.17227/01203916.5360>
- Zuluaga, J. G. (25 de enero de 2018). 600 millones de tallos exportaría Colombia para celebración de San Valentín. *Portafolio*. <http://www.portafolio.co/economia/600-millones-de-tallos-exportaria-colombia-para-celebracion-de-san-valentin-513610>
- Zutshi, A., Creed, A., & Sohal, A. (2009). Child labour and supply chain: profitability or (mis) management. *European Business Review*, 21(1), 42-63. <https://doi.org/10.1108/09555340910925175>

SALUD MENTAL Y CALIDAD DE VIDA EN HABITANTES DEL BARRIO LA CRUZ, MEDELLÍN-COLOMBIA¹

MENTAL HEALTH AND QUALITY OF LIFE IN HABITANTS OF LA CRUZ NEIGHBORHOOD, MEDELLÍN-COLOMBIA

Wendy Estefanía Vera Tangarife*, Mariantonia Lemos**, Andrés Vásquez***

Universidad EAFIT

Recibido: 14 de mayo de 2019–Aceptado: 17 de enero de 2020–Publicado: 01 de julio de 2020

Forma de citar este artículo en APA:

Vera-Tangarife, W. E., Lemos, M., y Vásquez, A. (julio-diciembre, 2020). Salud mental y calidad de vida en habitantes del barrio La Cruz, Medellín-Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 505-529. <https://doi.org/10.21501/22161201.3218>

Resumen

Este estudio realiza una caracterización en salud mental y calidad de vida de habitantes del barrio La Cruz de Medellín, entendiendo la salud como concepto íntegro que abarca niveles psicológicos, físicos y sociales. Se tuvo una muestra de 83 personas del sector, 59% mujeres y 41% hombres, a quienes se les aplicaron los siguientes instrumentos: Cuestionario de salud PHQ-9, Cuestionario de ansiedad GAD-7, Escala GENCAT de calidad de vida para adultos, Cuestionario para niños y adolescentes Kiddo-KINDL y la Escala de valoración del barrio para adolescentes. Se encontraron altos niveles de depresión y ansiedad en niños, adolescentes y adultos; así como también relaciones inversas entre la ansiedad con: el desarrollo personal (en adultos), el bienestar emocional (en niños y adolescentes) y el bienestar físico (en adolescentes). Se concluye la pertinencia de una contextualización sobre un barrio con índices de calidad de vida bajos,

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación: "Efectos del establecimiento de una biblioteca en la comunidad del barrio La Cruz-Medellín". Código del proyecto: 816903. Inicio: enero 2018. Finalización: noviembre 2019.

* Psicóloga y magíster en Hermenéutica Literaria de la Universidad EAFIT. Asistente de investigación del proyecto "Efectos del establecimiento de una biblioteca en la comunidad del barrio La Cruz-Medellín". Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Contacto: wverata@eafit.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9635-0395>

** Doctora en Psicología de la Universidad de los Andes, magíster en Psicología de la Universidad De San Buenaventura y Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana. Profesora de la Universidad EAFIT y co-investigadora del proyecto "Efectos del establecimiento de una biblioteca en la comunidad del barrio La Cruz-Medellín". Medellín, Colombia. Contacto: mlemosh@eafit.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9131-4704>

*** Magíster en Hermenéutica Literaria de la Universidad EAFIT. Psicólogo de la Universidad de San Buenaventura. Profesor de la Universidad EAFIT e investigador del proyecto "Efectos del establecimiento de una biblioteca en la comunidad del barrio La Cruz-Medellín". Medellín, Colombia. Contacto: avasqueo@eafit.edu.co, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2403-3555>

según antecedentes; además se conocen particularidades del sector y se obtienen resultados significativos con miras a desarrollar programas de promoción y prevención en salud que abarquen factores de riesgo y protección de la comunidad.

Palabras clave

Salud mental; Calidad de vida; Medición; Correlación; Promoción social; Bienestar; Psicología de la salud.

Abstract

This study characterizes the mental health and quality of life of the inhabitants of La Cruz neighborhood of Medellín, understanding health as an integral concept that encompasses psychological, physical, and social levels. There was a sample of 83 people from the sector, 59% women and 41% men. The following instruments were applied: PHQ-9 health questionnaire, GAD-7 anxiety questionnaire, GENCAT scale of quality of life for adults, Kiddo-KINDL Questionnaire for Children and Adolescents, and the Neighborhood Assessment Scale for Adolescents. High levels of depression and anxiety were found in children, adolescents, and adults, as well as inverse relationships between anxiety and personal development (in adults), emotional well-being (in children and adolescents), and physical well-being (in adolescents). The relevance of contextualization on a neighborhood with low quality of life indices is concluded, according to antecedents; In this way, particularities of the sector are known, and significant results are obtained to develop health promotion and prevention programs that include risk factors and protection of the community.

Keywords

Mental health; Quality of life; Measurement; Correlation; Social promotion; Wellbeing; Health psychology.

INTRODUCCIÓN

El barrio La Cruz, ubicado en la comuna 3 de Medellín, es un barrio periférico de la ciudad que se desarrolló sin planificación mediante el asentamiento de familias desplazadas. Los estudios epidemiológicos de Medellín hacen alusión a este barrio dentro de la comuna 3 (Manrique) sin detenerse en sus particularidades. Este artículo busca caracterizar la población residente del barrio, señalando los problemas de salud mental, pero también los niveles de calidad de vida de quienes lo habitan.

Según la Organización Mundial de la Salud “la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no exclusivamente la ausencia de enfermedad” (OMS, 2020). Es un concepto cambiante que se relaciona con los vínculos y la cultura (Campos, 2015). En este sentido, la salud y la salud mental son dos nociones ligadas, al punto de considerarse que una no puede ser sin la otra. La salud mental se ha definido como un estado de bienestar en el que una persona tiene la posibilidad de llevar a cabo sus capacidades y afrontar las situaciones adversas que se le presentan, allí confluyen factores socioeconómicos, biológicos y medioambientales, por lo que se ha planteado que las condiciones socioeconómicas bajas y déficits en la educación representan un riesgo para la integridad tanto de los sujetos como de las comunidades. De este modo, uno de los objetivos en torno a la salud mental es el desarrollo de programas de promoción y prevención que integren líneas de desarrollo comunitario y que estén dirigidos a poblaciones vulnerables (Torres de Galvis et al., 2018).

La promoción y prevención en la salud mental abarca la comprensión de términos como la calidad de vida, el bienestar y la salud. La calidad de vida ha sido un concepto definido de múltiples maneras a lo largo del tiempo. Se plantea como un estado de satisfacción general gracias al desarrollo de potencialidades del individuo, dependientes de aspectos objetivos, tales como el bienestar material, social y la salud; y subjetivos como la expresión emocional, la seguridad y salud percibida (Castañeda Polanco et al., 2019). Es decir, dicho concepto involucra aspectos físicos, psíquicos y sociales.

Estudios que realizan una revisión sobre el concepto de *calidad de vida* llaman la atención acerca de su carácter multidisciplinario; ya que en el mismo confluyen aspectos objetivos y subjetivos se tienen en cuenta percepciones provenientes del individuo, así como también variables de su entorno como la vivienda y los recursos económicos. Por esto se considera que una medición de calidad de vida puede abarcar indicadores sociales que destinen su mirada al contexto del sujeto, vínculos personales, relacionamiento con el entorno, educación, salud (Salas Zapata & Garzón Duque, 2013). Algunos autores la han definido también como el bienestar efectuado de la satisfacción o no con aspectos importantes para la persona, otros como: satisfacción desde

lo físico, psíquico, social y, además, como balance entre la satisfacción de necesidades y la percepción subjetiva de bienestar. De este modo, la calidad de vida se concibe también desde la percepción del sujeto sobre sus condiciones de vida y de su salud (Urzúa & Caque-Urizar, 2012), como puede ser la postura frente al propio contexto social, cultural, físico, económico.

Estas definiciones conducen a la pregunta por el bienestar del ser humano singular y social y los procesos de desarrollo del mismo; es por ello que se considera importante realizar caracterizaciones de las poblaciones tanto desde las enfermedades mentales como desde dimensiones que aborden la calidad de vida y el bienestar (Torres de Galvis et al., 2018).

Desde un enfoque epidemiológico centrado en las prevalencias de los trastornos mentales, en el *Primer Estudio Poblacional de Salud Mental de Medellín 2011-2012* (2012) la comuna 3 presentó niveles elevados de trastorno de ansiedad generalizada (>1.41% en el último año), trastorno de pánico (>1.03%), fobia específica (>6.51%), fobia social (>3.56%), estrés post traumático (>1.61%), trastorno obsesivo compulsivo (>6.24%) y trastorno bipolar (>1.03%). Asimismo, niveles medios de agorafobia (entre 0.63% y 1.21%), ansiedad por separación (entre 0.74% y 1.36%), depresión mayor (entre 3.5% y 4.4%) y distimia (entre 0.29% y 0.79%). En cuanto a la infancia y la adolescencia, se encontraron niveles bajos de trastorno oposicionista desafiante (<2.57%) y trastorno de conducta (<0.33%), pero se encontraron niveles medios de trastorno de déficit de atención (entre 0.50% y 1.90%). Frente al abuso y dependencia de sustancias, se encontró que hay una proporción alta de personas con abuso de alcohol (>14.4%) y proporción media con abuso de drogas (<5.12%); mientras que frente a la dependencia al alcohol y a las sustancias, se encontró una proporción baja de dependencia (<1.5%). Finalmente, frente a la problemática del suicidio, la población de la comuna 3 presentó una proporción baja en ideación (<3.03%) y planeación (<0.92%), mientras que en intento de suicidio la proporción presentada fue media (entre 0.51% y 1.05%). A partir de estos resultados se hace necesaria la pregunta por cómo se relacionan estos factores en cada uno de los barrios que conforman a Manrique, una comuna con diversos barrios, por lo cual es una comuna heterogénea. Es así que estos datos se consideran valiosos, pero aún quedan falencias en torno al conocimiento específico de lo que sucede al interior de los sectores y las particularidades de los mismos. Resulta pertinente entonces abordar un barrio como La Cruz, ubicado en el sector de Manrique, con peculiaridades importantes dada su fundación.

En el área metropolitana del Valle de Aburrá de Antioquia existen datos poblacionales que brindan información sobre salud mental, a través de estudios de caracterización que se realizan por municipios. Estos estudios los llevan a cabo la Secretaría de la Salud, la alcaldía de cada uno de los municipios y la Universidad CES. Según los resultados, Envigado es el municipio con mayores índices de ideación, planeación e intento de suicidio que Medellín e Itagüí. Sin embargo, Medellín presenta mayores índices en estos tres aspectos que Itagüí para el caso del sexo femenino. Adicionalmente, Medellín presenta mayor prevalencia global de trastornos mentales que Envigado, con un 26.6%, al igual que mayor prevalencia anual en trastornos mentales, con un 14.7

% (Torres de Galvis et al., 2018). En Medellín también se llevó a cabo un estudio para conocer las condiciones de vida de la primera infancia en la ciudad. En el 2017, para el caso de Manrique, se encontró un porcentaje del 76% de vulnerabilidad y un 7.6% de hacinamiento no mitigable, el cual supera el porcentaje promedio de la ciudad en esta variable. También se encontró que las comunas con mayor proporción de población en primera infancia (dentro de las que se encuentra Manrique) se correlacionan directamente con las de menores condiciones de vida (Restrepo y Hernández, 2018). En este punto surge nuevamente la pregunta por las dinámicas particulares de los territorios, en relación a estas problemáticas evidenciadas globalmente.

Medellín Cómo Vamos (Restrepo, Hernández, Roldan y Martínez, 2018) es un programa institucional que mide la calidad de vida de la ciudad a través del Índice Multidimensional de Condiciones de vida (IMCV), el cual tiene una puntuación de cero a cien donde cero indica menores condiciones de vida y cien, mayores niveles; además está compuesto por variables objetivas y subjetivas con un total de 15 dimensiones: entorno y calidad de vivienda, acceso a servicios públicos, medio ambiente, escolaridad, desescolarización, movilidad, capital físico del hogar, participación, libertad y seguridad, vulnerabilidad, salud, trabajo, recreación, percepción de calidad de vida e ingresos. El objetivo de conocer este índice es contrastar las diferencias de desarrollo y condiciones de vida de las diversas comunas de Medellín y desde allí proponer una inversión social donde se haga una prevalencia a las comunas con menores niveles de vida. En el 2018 Manrique fue una de las comunas con menor IMCV (37.5%), lo que quiere decir que en términos de calidad de vida presenta fuertes carencias y, por lo tanto, requiere de intervenciones que apunten al mejoramiento de aspectos relacionados a la salud y el buen vivir. Manrique aparece como una de las zonas más afectadas en temas como el desempleo, el hacinamiento, materiales precarios de vivienda y el déficit en servicios públicos (Restrepo, Hernández, Roldan y Martínez, 2019).

En dicho estudio los resultados de algunas dimensiones no aparecen discriminados por barrios, sino que se muestran generalidades, en ocasiones por comparación entre años. Este es el caso de la salud en la variable *causas de mortalidad*. Las conductas suicidas, si bien no son la mayor causa de mortalidad en Medellín, han venido en ascenso y constituyen el tercer lugar junto con otros accidentes en las causales de muerte violenta, a estas causales les anteceden los homicidios y los accidentes viales respectivamente. En 2011 se reportaron 1367 casos de intentos de suicidio y para el 2017 la cifra fue de 2217. El estudio señala como principal causa de estas conductas la depresión, el trastorno bipolar, el abuso de drogas y alcohol, la esquizofrenia, los antecedentes familiares, contextos socioeconómicos y educativos precarios y la baja salud física. Sin embargo, no se indica la cantidad de personas para cada uno de los trastornos como sí sucede en el *Primer Estudio Poblacional de Salud Mental de Medellín de 2011-2012*.

Los estudios anteriormente mencionados evalúan la calidad de vida mediante muestras más grandes que la de esta caracterización. Dichas mediciones se realizan con personas habitantes de la ciudad de Medellín discriminando los resultados por comunas, pero sin especificar los ba-

rrios; por ende, se desconocen las realidades particulares de cada sector. Lo mismo sucede con algunos estudios epidemiológicos (Alcaldía de Medellín, 2012) y sociodemográficos (Alcaldía de Medellín, 2016b), que además se centran en características físicas y/o materiales. Cabe anotar que estos estudios epidemiológicos contrastan con evaluaciones de barrios como la de Pino (2012) en Belén Rincón (Medellín) y Ortegón-Machado (2018) en Cali. Pino (2012) realiza una caracterización sobre la tipología y la conformación de las familias de estratos cero, uno, dos y tres del barrio Belén Rincón. Se encuentra una preponderancia a las familias extensas, que son las conformadas por miembros de más de dos generaciones. Además, es más común la familia monoparental, en donde se presenta una ausencia de alguno de los padres. En general, factores como violencia intrafamiliar y agresiones son frecuentes en las familias. Se resalta la relevancia de trabajar con programas orientados a las familias monoparentales, pues su aparición se ve relacionada con factores de violencia y desplazamiento forzado, este último aspecto es además una característica particular del barrio La Cruz dado su origen. Por su parte, Ortegón-Machado (2018) describe las particularidades de un barrio marginal de Cali, encontrando que los líderes destacan la vulnerabilidad de su barrio frente al consumo de sustancias en relación al contexto histórico-social de su sector destacado por el desplazamiento forzado, las dificultades económicas, la pobreza y el hacinamiento. Estos estudios permiten un diagnóstico mucho más específico que posibilita orientar propuestas a las particularidades del barrio como tal, más allá de estudios epidemiológicos generales.

Así, pocos estudios se han realizado acerca de la salud mental y calidad de vida de los habitantes del barrio La Cruz, en su mayoría se encuentran investigaciones sobre la ciudad y las comunas en general. Sin embargo, investigadores de la Universidad de Antioquia realizaron en el 2011 un estudio cuantitativo-descriptivo transversal con una muestra de 100 jóvenes entre los 11 y 19 años que se encontraban escolarizados en el barrio La Cruz. Se buscaba relacionar el perfil de salud mental de los jóvenes con el nivel de riesgo para diferentes circunstancias psicosociales. Se encontró que las condiciones de vida de esta población, permeadas por las pocas oportunidades educativas y laborales, la violencia intrafamiliar y sexual, la discriminación social, el consumo de sustancias y la falta de servicios públicos apropiados pueden aumentar o propiciar factores de riesgo como la depresión, la ansiedad y el suicidio. También se encontró que la depresión se relacionaba directamente con el suicidio y el funcionamiento familiar; adicionalmente, las dificultades económicas en la familia resultan ser un factor de riesgo de farmacodependencia, así como también las muertes de familiares cercanos (Tobón Marulanda et al., 2013). Estudios similares han mostrado la relación de la depresión con el suicidio en la zona nororiental de la ciudad, zona a la que pertenece Manrique (Toro et al., 2009).

Por todo lo anterior, cabe resaltar entonces la importancia de realizar estudios alrededor de los barrios y comunas más afectadas en las dimensiones que se resaltan en los estudios generales, y continuar con las mediciones de calidad de vida y salud mental en este tipo de sectores específicos en favor de la prevención y promoción en salud. El programa *Medellín Cómo Vamos* ve un reto

en estos barrios periféricos, sobre todo en aquellos ubicados en la zona nororiental, se destaca la necesidad de profundizar en acciones encaminadas a disminuir los distintos tipos de vulnerabilidad de las adolescentes. Por tanto, una revisión y diagnóstico de los barrios más vulnerables o de un barrio vulnerable de la ciudad de Medellín resultaría significativo para entender y contrastar las generalidades que en este tipo de programas se muestran y con esto tener un panorama de posibles intervenciones para la prevención y promoción de la salud.

Para el caso de Manrique es importante, además, anotar que no es una comuna homogénea, es decir, se compone de 19 barrios, cada uno con particularidades y realidades complejas, dada su historia. El barrio La Cruz, por ejemplo, está ubicado en la parte alta de la comuna 3 (Manrique) de la ciudad de Medellín, allí habitan aproximadamente 9631 personas. Limita al norte con la comuna 1 (Popular), al sur con la comuna 8 (Villa Hermosa), al occidente con la comuna 4 (Aranjuez) y al oriente con el corregimiento de Santa Elena (Alcaldía de Medellín, 2015).

Su fundación se remonta a la década de 1960 como resultado de los desplazamientos por la violencia del conflicto armado en Colombia, principalmente en Antioquia. El territorio nació a partir de asentamientos de campesinos, inicialmente sin reconocimiento en los mapas geográficos de la ciudad y con grandes deficiencias de acogida de instituciones gubernamentales. Fue la comunidad quien construyó lo que ahora se reconoce como La Cruz, bajo la modalidad del *convite* (recaudación de fondos, tiempos, voluntades para la construcción de una determinada cosa: casa, escuelas...) pavimentaron las calles, fundaron colegios, lugares comunitarios, etc. (Universidad de Antioquia & RIOBACH, 2013).

El analfabetismo es una de las condiciones socio-históricas que atraviesa la población, pues muchos de ellos eran campesinos obligados a dejar su trabajo en la tierra para adaptarse a lo urbano. Por eso, la educación se convierte en una necesidad y dificultad debido al desconocimiento de los padres o cuidadores alrededor de la lectura y la escritura, a esto se le suma la lejanía espacial de las instituciones educativas. Encontrar una escuela para finalizar los estudios primarios y secundarios se convierte en un asunto difícil y aún más la educación superior; cuestión considerada casi imposible para la comunidad con los agravantes de las condiciones económicas, sociales y psicológicas.

Gracias a la consolidación y organización lograda por la comunidad, las instituciones estatales fueron asentándose en la parte alta de la ciudad, lo que da cabida a considerar al barrio como perteneciente a la ciudad de Medellín. Se fueron cubriendo necesidades económicas y espaciales; se crearon los edificios: una urbanización de reubicación para familias procedentes de casas de alto riesgo por derrumbe o material desgastado o para familias desplazadas de otros territorios. Además, llegaron programas para sobrellevar las dificultades alimenticias. De esta manera, tanto por parte de sus habitantes como de las instituciones gubernamental, el sector comenzó a tener acceso a derechos básicos como servicios públicos en ciertos sectores (Alcaldía de Medellín, 2015).

Esta investigación tiene por objeto caracterizar los niveles de salud mental y calidad de vida de habitantes del barrio La Cruz (Medellín). De acuerdo con las condiciones sociales, geográficas y económicas del barrio La Cruz y los estudios epidemiológicos generales sobre la salud de la ciudad y sus barrios, se considera necesario realizar un diagnóstico que permita conocer a una población específica desde las áreas de la salud con el fin de tener un contexto más amplio, así como un accionar que comprenda las realidades en las que se encuentran los habitantes del sector.

MÉTODO

Diseño

Investigación cuantitativa con un diseño descriptivo, correccional. Los estudios descriptivos se encargan de describir fenómenos, situaciones, contextos, personas o poblaciones, especifican sus propiedades y características recogiendo información según unas variables determinadas. Por su parte, los estudios de alcance correlacional permiten indagar sobre el grado de asociación existente entre dos o más categorías (Hernández, et al., 1997). Para la presente investigación se describen datos como edad, sexo, escolaridad de la muestra seleccionada, así como también medias, desviaciones estándar y rangos de cada una de las variables de los instrumentos utilizados. Adicionalmente, se muestran las correlaciones obtenidas entre dichas variables.

Población y muestra

La población de referencia para este estudio fueron habitantes del barrio La Cruz (comuna 3, Medellín). La muestra fue intencional y en ella se contactó en total a 83 personas de todos los grupos poblacionales (36.1% niños entre los 7 y los 11 años, 30.1% adolescentes entre los 12 y 16 años y 33.7% adultos entre los 19 y 50). Las personas fueron encuestadas en el periodo comprendido entre febrero y junio del año 2018.

Instrumentos

Para la evaluación de la calidad de vida de la población adulta (18 años en adelante) se aplicó la Escala de Calidad de vida GENCAT. Para la valoración del mismo constructo en la población infantil y adolescente (8 a 17 años) se utilizó el Cuestionario para la Medición de la Calidad de vida relacionada con la salud en niños y adolescentes Kiddo-KINDL. Teniendo presente que la calidad de vida también se asocia con la percepción que tenemos del ambiente en el que nos desenvolvemos, se utilizó una escala para la Valoración del Barrio. Finalmente, para estimar los posibles problemas en la salud mental, se utilizaron el cuestionario de salud del paciente (PHQ-9) y el cuestionario de ansiedad generalizada (GAD-7), los cuales miden síntomas de depresión y ansiedad respectivamente. A continuación, se describen estas escalas y sus propiedades psicométricas.

Escala GENCAT de calidad de vida. Cuestionario creado por Verdugo Alonso et al. (2009) a partir del modelo de Schalock & Verdugo (2007) sobre calidad de vida. De manera coherente, este cuestionario comprende la calidad de vida como un constructo multidimensional que refleja el grado en el que las personas tienen experiencias vitales que valoran, así como las dimensiones que contribuyen a una vida plena e interconectada, y tiene en cuenta los contextos físico, cultural y social que son importantes para las personas (Verdugo et al., 2005). El cuestionario está compuesto por 69 ítems con una escala Likert de respuesta que va de 1 *siempre* a 4 *nunca* y ocho subescalas: Bienestar emocional (BE), bienestar físico (BF), bienestar material (BM), relaciones interpersonales (RI), inclusión social (IS), desarrollo personal (DP), autodeterminación (AU), y derechos (DR). Las puntuaciones totales de la escala se convierten a percentiles para indicar el grado de calidad de vida de un individuo en cada una de sus dimensiones. Asimismo, obtiene un índice de calidad de vida como puntuación total. La escala fue construida y validada en España con una muestra de 2972 personas en las que se tuvo representatividad por sexo, edad y sector geográfico de la ciudad de Cataluña. La escala fue sometida a un proceso de validez de contenido por jueces y grupos focales, asimismo a un proceso de validez de constructo en el que se indicó su ajuste al modelo teórico de base, NFI = 0.95, TLI = 0.96, CFI = 0.97, SRMR = 0.076 y RMSEA = 0.058. La consistencia interna de la escala total fue de 0.916 (Verdugo Alonso et al., 2009). Para este estudio se tuvo una confiabilidad de 0.87 para el cuestionario total.

Cuestionario para niños y adolescentes Kiddo-KINDL (Questionnaire for Measuring Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents). Escala originalmente creada en idioma alemán por Bullinger et al. (1994) y revisada posteriormente por Ravens-Sieberer y Bullinger (1998), su traducción al español fue realizada por Fernández-López et al. (2004) en España. El cuestionario está compuesto por 24 ítems con escala Likert de 1 *nunca* a 5 *siempre* y cinco subescalas: bienestar emocional, bienestar físico, amigos, familia, autoestima y colegio. Cada una de las subescalas arroja una puntuación entre cero a cien, indicando el nivel de calidad de vida por dimensión. La versión española evidenció una buena validez factorial, extrayendo

un único factor para cada escala con una varianza explicada por cada factor mayor de 39%. Los niveles de confiabilidad de las subescalas estuvieron entre 0.50 y 0.84 (Fernández-López et al., 2004). Cabe anotar que la escala ha sido también validada en Chile, donde se reportaron índices de consistencia interna similares a los de la población española (Alfas de Chronbach entre 0.50 y 0.90) con una estructura factorial que explicó el 61.92% del constructo (Urzúa y Mercado, 2008). La consistencia interna alcanzada en este estudio fue de 0.78.

Escala de valoración del barrio. Este cuestionario fue utilizado para evaluar la percepción que adolescentes y adultos a partir de los 12 años tienen de su barrio y su participación en este. Fue construido por un equipo de investigación del programa Forma Joven de la Consejería de Salud de la junta de Andalucía-España. Está compuesto por 22 ítems puntuados en una escala tipo Likert de siete puntos donde 1 es *totalmente falsa*, 7 es *totalmente verdadera* y cinco subescalas: Empoderamiento de la juventud, Apego al barrio, Seguridad, Control social, y Actividades para la comunidad, así como una puntuación global que hace referencia a una valoración del barrio como contexto propicio para el desarrollo del adolescente. Todas las puntuaciones se expresan en una escala de cero a cien. En el análisis factorial exploratorio se encontró un modelo en el que se explicó el 62% de la varianza. El análisis factorial confirmatorio arrojó índices de ajuste adecuados, RMSEA = 0.06; GFI = 0.92; AGFI = 0.90; CFI = 0.97. Respecto a la confiabilidad, las subescalas alcanzaron alfas entre 0.80 y 0.91 (Junta de Andalucía y Consejería de salud, 2011). La consistencia interna de la prueba total alcanzada en este estudio fue de 0.81.

Cuestionario de salud del paciente (Patient Health Questionnaire, PHQ-9). Este cuestionario es utilizado para diagnosticar depresión de acuerdo con los criterios del DSM 5 y es uno de los más utilizados en el ámbito mundial con este fin. Posee nueve ítems que se responden en una escala Likert con cuatro opciones de respuesta (*nunca, varios días, más de la mitad de los días y casi cada día*) de acuerdo con la frecuencia de los síntomas en las últimas dos semanas. Además, posee una última pregunta en la que se evalúa hasta qué punto esos problemas le han creado dificultades. El cuestionario cuenta con altos niveles de sensibilidad y especificidad (Kroenke & Spitzer, 2002; Na et al., 2018; Spitzer et al., 1999; Woldetensay et al., 2018). Un estudio realizado en Bucaramanga (Colombia) señaló que la escala posee un alfa de Cronbach de 0.80 y presentó niveles de validez convergente adecuados con la escala Hamilton para depresión, rho de Spearman = 0.64, $p < 0.01$. El punto de corte para el diagnóstico de depresión se confirmó en 7 (Cassiani-Miranda et al., 2020). Asimismo, su análisis factorial realizado en Cartagena reportó la existencia de los dos factores inicialmente propuestos, síntomas somáticos y no somáticos de la depresión (Cassiani-Miranda et al., 2020). La consistencia interna alcanzada en este estudio fue de 0.77.

Cuestionario de ansiedad generalizada (General Anxiety Disorder, GAD-7). Este cuestionario es utilizado para evaluar síntomas de ansiedad generalizada y la gravedad de los mismos. Está compuesto por los siete ítems de mayor correlación de los 13 del instrumento original. Presenta

índices de sensibilidad y especificidad elevados. La consistencia interna reportada por los autores fue de 0.92 (Spitzer et al., 2006). La adaptación cultural al español fue realizada por García-Campayo et al. (2010) quienes reportaron la existencia de un único factor con varianza explicada de 72% y una buena validez convergente con la escala Hamilton para ansiedad, rho de Spearman = 0.852, $p < 0.001$. Para este estudio se tuvo una confiabilidad de 0.76.

Procedimiento

Los sujetos fueron invitados a participar por una líder del barrio y jóvenes habitantes del mismo, quienes les informaban a las personas acerca del estudio. Aquellos que aceptaron participar firmaron el consentimiento informado y en el caso de los niños y adolescentes, esto lo hizo su representante legal. Posteriormente, se procedió a completar los instrumentos según la edad correspondiente.

Análisis estadístico

Los datos de cada participante fueron ingresados a una base de datos en Excel. Posteriormente, esta fue importada al SPSS versión 25 donde se llevaron a cabo los análisis. Inicialmente, se obtuvieron las puntuaciones de las subescalas y, posteriormente, sus índices de confiabilidad. Para establecer las relaciones entre las variables se llevó a cabo un análisis de correlaciones. Debido a que las escalas para evaluar los síntomas emocionales son las únicas que fueron utilizadas en los tres grupos, en estas se llevó a cabo un análisis de diferencia de medianas para evaluar si existían diferencias entre niños, adolescentes y adultos. La elección de la estadística no paramétrica se debió a la no confirmación de distribución normal de los datos de depresión y ansiedad en los tres grupos.

RESULTADOS

Caracterización de la muestra

En el estudio participaron 83 personas habitantes del barrio La Cruz, 59% (49) mujeres y 41% (34) hombres; de los cuales 33.7% (n = 28) eran adultos, 30.1% (n = 25) adolescentes y 36.1% (n = 30) niños. De los adultos el 82.1% (n = 23) son mujeres y el 17.9% (n = 5) son hombres; de los adolescentes el 48% (n = 12) son mujeres y el 52% (n = 13) hombres y en los niños el 46.7% son niñas (n = 14) y el 53.3% (n = 16) niños.

Las edades de los participantes estuvieron entre los 7 y 50 años (edad media 17.33 (D.E. = 10.36). La media de edad de los adultos fue de 29.29 (D.E. = 9.38) años, en los adolescentes fue de 13.68 (D.E. = 1.57) años y en los niños fue de 9.20 (D.E. = 1.38) años. No se encontraron diferencias significativas respecto a la edad entre los sexos en la muestra.

Adicionalmente, para el caso de los niños y adolescentes se indagó por el número de hermanos, allí se encontró que en los niños un 26.7% (n = 8) tiene dos hermanos y un 23.3% (n=7) tiene 4. En los adolescentes el 40% (n = 10) tiene más de cinco hermanos y el 24% (n = 6) tiene tres hermanos. Cabe anotar que el 76.7% (n = 23) de los niños y el 56% (n = 14) adolescentes asisten a un colegio público, mientras que el 23.3% (n = 7) de los niños y el 44% (n = 11) de los adolescentes asisten a un colegio privado.

Análisis descriptivo de calidad de vida y valoración del barrio

Con respecto a los resultados reportados por la comunidad del barrio La Cruz acerca de la calidad de vida se encontró que las subescalas de bienestar físico y bienestar material obtuvieron puntuaciones bajas dentro del rango, esto coincide con lo esperado puesto que la muestra se ubica en estratos socioeconómicos bajos. Sin embargo, se resaltan las puntuaciones altas en las subescalas de bienestar emocional, relaciones interpersonales, y autodeterminación para el caso de los adultos y puntuaciones medias en derechos, inclusión social y desarrollo personal. En el caso de los niños para la calidad de vida, se encontraron puntuaciones altas dentro del rango en las subescalas familia, autoestima, amigos, bienestar emocional, de forma similar, se obtuvieron puntuaciones medias dentro del rango para bienestar físico y colegio. En la ansiedad y depresión se encontraron

puntuaciones bajas dentro del rango. Por su parte, en las subescalas de empoderamiento, apego y control social, se obtuvieron puntuaciones medias dentro del rango, mientras que en actividades para la comunidad se encontró puntuación alta dentro del rango (tabla 1).

Tabla 1

Medias y rangos de las escalas

Variable	M (D.T.)	Rango
Calidad de vida (adultos)	52.44 (27.54)	4 – 98
Bienestar emocional	78.36 (23.70)	9 – 95
Bienestar físico	22.89 (26.02)	1 – 84
Bienestar material	14.44 (22.05)	1 – 63
Relaciones interpersonales	70.74 (26.15)	16 – 99
Inclusión social	62.37 (29.83)	9 – 99
Desarrollo personal	64.30 (23.54)	16 – 99
Autodeterminación	80.36 (18.52)	9 – 95
Derechos	45.00 (28.81)	1 – 84
Depresión	7.41 (5.37)	0 – 23
Ansiedad	4.54 (3.57)	0 – 17
KIDDO calidad de vida niños y adolescentes	73.36 (12.51)	41 – 96
Bienestar físico	66.36 (20.00)	25 – 100
Bienestar emocional	76.14 (24.54)	0 – 100
Autoestima	86.02 (21.85)	0 – 100
Familia	80.80 (22.40)	25 – 100
Amigos	76.25 (17.61)	25 – 100
Colegio	54.66 (16.41)	25 – 100
Valoración del barrio	47.00 (26.73)	5 – 95
Empoderamiento	54.80 (32.23)	5 – 95
Apego al barrio	52.80 (25.86)	5 – 95
Seguridad	14.00 (13.69)	5 – 55
Control social	44.80 (28.15)	5 – 95
Actividades jóvenes	81.80 (19.94)	5 – 95

Nota: M: Media. D. T.: Desviación típica o estándar

Con respecto a los pasatiempos, se encontró que el 36% de los adolescentes practican un deporte. En esta categoría se agruparon las respuestas tales como “jugar fútbol” o “patinar”. Con respecto a las actividades lúdicas, tales como “ver televisión”, “jugar”, “leer”, “estudiar” o “chatear” se encontró que estas actividades son el pasatiempo más practicado por los niños (53.3% de los niños las realizan). Finalmente, se encontró que un 46.4% de los adultos no tiene ningún pasatiempo (tabla 2).

Tabla 2*Hobbies por grupo población y tipo de hobby*

Grupo poblacional	Adultos		Adolescentes		Niños		
	n	%	n	%	n	%	
Tipo de Hobby	Deporte	4	14.3	9	36.0	13	43.3
	Lúdica	11	39.3	11	44.0	16	53.3
	Ninguno	13	46.4	5	20.0	1	3.3

Niveles de depresión y ansiedad en la población del barrio La Cruz

Con relación a la salud mental, al tomar los puntos de corte sugeridos para el PHQ-9 y el GAD-7, se encontró que el 8.4% ($n = 7$) presentan síntomas de ansiedad clínicamente significativos, mientras que un 28.9% ($n = 24$) presentan síntomas de depresión clínicamente significativos. Es importante destacar que las cifras son similares en los tres grupos poblacionales (niños, adolescentes y adultos), pero se aclara que en los niños se presentan menores niveles de ansiedad (tabla 3).

Se llevó a cabo una prueba Kruskal-Wallis para evaluar las diferencias entre los niveles de síntomas depresivos y ansiosos entre los grupos poblacionales. No se encontraron diferencias entre la sintomatología emocional entre los tres grupos, Chi cuadrado = 0.590, $p > 0.05$ para depresión y Chi cuadrado = 1.031, $p > 0.05$ para ansiedad.

Tabla 3*Depresión y ansiedad por grupo poblacional*

	Adultos ($n = 28$)		Adolescentes ($n = 25$)		Niños ($n = 30$)		Total ($N = 83$)	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Depresión	7	25.0	8	32.0	9	30.0	24	28.9
Ansiedad	3	10.7	3	12.0	1	3.3	7	8.4

Relaciones entre las variables del estudio según grupos poblacionales

En los adultos, frente a las subescalas del cuestionario de calidad de vida GENCAT, se encontraron correlaciones entre el bienestar material, el desarrollo personal, la autodeterminación ($p < 0.01$ para ambos) y el bienestar físico ($p < 0.05$). Frente al desarrollo personal, se encontraron

correlaciones entre bienestar físico, autodeterminación y derechos ($p < 0.01$ para todos). En cuanto al bienestar físico, se encontró correlación con la autodeterminación ($p < 0.01$). La inclusión social se relacionó con los derechos ($p < 0.01$). Por último, se encontró una relación inversa entre la ansiedad y el desarrollo personal ($p < 0.01$) (tabla 4).

Tabla 4

Correlaciones entre escalas de población adulta

	BE	RI	BM	DP	BF	AU	IS	DR	ICV	PHQ	GAD
BE											
RI											
BM											
DP			.637**								-.525**
BF			.483*	.569**							
AU			.500**	.635**	.537**						
IS											
DR				.492**			.498**				
ICV	.570**	.418*	.559**	.668**	.712**	.575**	.536**	.741**			-.400*
PHQ											.649**
GAD				-.525**					-.400*	.649**	

Nota: BE: Bienestar emocional, RI: Relaciones interpersonales, BM: Bienestar material, DP: Desarrollo personal; BF: Bienestar físico, AU: Autodeterminación, IS: Inclusión social, DR: Derechos, ICV: Índice calidad de vida, PHQ: Depresión, GAD: Ansiedad. ** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral). * . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

En los adolescentes, frente a la calidad de vida con otras variables, se encontró una relación directa en la autoestima con el control social ($p < 0.01$), y una inversa, con el apego al barrio ($p < 0.05$). En cuanto a la familia, se encontraron relaciones inversas con el empoderamiento, valoración de barrio ($p < 0.05$ para ambos) y actividades para los jóvenes ($p < 0.01$). Frente a la escuela, se encontraron igualmente relaciones inversas con empoderamiento, control social y valoración del barrio ($p < 0.05$).

La valoración del barrio arrojó relación entre el empoderamiento y el control social ($p < 0.01$). La seguridad se relaciona inversamente con las actividades para los jóvenes ($p < 0.05$).

Finalmente, en cuanto a ansiedad y depresión, se encontró relación inversa de la depresión con la calidad de vida, bienestar emocional ($p < 0.01$ para ambos), el autoestima y bienestar físico ($p < 0.05$ para ambos); y relación directa con el apego al barrio y la ansiedad ($p < 0.01$ para ambos). Frente a esta última, se encontraron relaciones inversas con el bienestar físico y calidad de vida ($p < 0.01$) y bienestar emocional ($p < 0.05$) (tabla 5).

Tabla 5

Correlaciones entre escalas de población adolescente

	EP	AB	SR	CS	AC	VB	PHQ	GAD	WP	WE	SEF	FM	FR	SCH	KID
EP															
AB															
SR															
CS	.596**														-.474*
AC			-.403*												
VB	.921**	.495*		.605**	.468*										
PHQ		.534**													-.529**
GAD							.694**								-.488*
WP							-.431*	-.525**							.808**
WE							-.595**	-.446*	.597**						.746**
SEF		-.483*		.574**			-.413*								.405*
FM	-.431*				-.541**	-.433*			.637**	.543**					.823**
FR										.460*					.404*
SCH	-.485*			-.474*		-.405*									
KID							-.529**	-.488*	.808**	.746**	.405*	.823**	.404*		

Nota: AB: Apego al barrio, SR: Seguridad, CS: Control social, AC: Actividades para la comunidad, VB: valoración del barrio, EP: Empoderamiento, PHQ: Depresión, GAD: Ansiedad, WP: Bienestar físico, WE: Bienestar emocional, SEF: Autoestima, FM: Familia, FR: Amigos, SCH: Escuela, KID: Calidad de vida. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En los niños, se encontró relación directa de la depresión con la ansiedad ($p < 0.01$), e inversa, con la familia ($p < 0.05$) y amigos ($p < 0.01$). En cuanto a la ansiedad, se encontró una relación inversa con bienestar emocional ($p < 0.05$). Por su parte, el bienestar físico se relacionó directamente con los amigos ($p < 0.01$), y el bienestar emocional, se relacionó directamente con la autoestima y la familia ($p < 0.01$ para ambos). Finalmente, se encontró relación entre amigos y escuela ($p < 0.05$) (tabla 6).

Tabla 6

Correlaciones entre escalas de población infantil

	PHQ	GAD	WP	WE	SEF	FM	FR	SCH	KID
PHQ									
GAD	.558**								
WF									.516**
WE		-.362*							.773**
SEF				.528**					.606**
FM	-.378*			.494**					.614**
FR	-.515**		.493**						.589**
SCH							.390*		.374*
KID			.516**	.773**	.606**	.614**	.589**	.374*	.374*

Nota: AB: Apego al barrio, SR: Seguridad, CS: Control social, AC: Actividades para la comunidad, VB: valoración del barrio, EP: Empoderamiento, PHQ: Depresión, GAD: Ansiedad, WP: Bienestar físico, WE: Bienestar emocional, SEF: Autoestima, FM: Familia, FR: Amigos, SCH: Escuela, KID: Calidad de vida. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

DISCUSIÓN

Este estudio buscó caracterizar la población del barrio La Cruz de la ciudad de Medellín teniendo en cuenta instrumentos de medición para calidad de vida y salud mental. Los resultados señalaron que existen altos niveles de depresión en los tres grupos poblacionales (niños, adolescentes y adultos). Además, se encontró que existen relaciones significativas entre la depresión y la ansiedad en el caso de niños y adolescentes. También se encontró una puntuación baja dentro del rango de las subescalas de bienestar físico y bienestar material y una puntuación alta para el caso de los adultos en bienestar emocional, relaciones interpersonales y autodeterminación. Adicionalmente, para el caso de los adolescentes y los niños, se encontró mayor presencia de pasatiempos que en los adultos, ambos con más tendencia hacia lo lúdico.

Algunos de estos resultados guardan similitudes con estudios que evalúan la salud de la comuna en la que se ubica la muestra seleccionada. Así, en el *Primer Estudio Poblacional de Salud Mental de Medellín 2011-2012* (Torres de Galvis et al., 2012) la comuna 3 (Manrique) obtuvo elevados niveles de ansiedad y depresión. Además, en la encuesta de *Medellín cómo vamos* (Medellín Cómo Vamos, 2018b) Manrique se muestra como una de las comunas con mayor tasa de desempleo y con salarios entre 1 y 2 SMMLV, por debajo de otras comunas que devengan más de este monto. Dicho aspecto podría explicar los índices bajos de bienestar físico y bienestar material.

Es entonces importante destacar que varios de los estudios identifican a Manrique como una de las comunas con mayor vulnerabilidad en temas como la deficiencia en los servicios públicos, las privaciones económicas y el hacinamiento crítico. Además, se destaca que las comunas con menores condiciones de vida para el 2017 son los territorios con mayores privaciones en ámbitos como el acceso a servicios en primera infancia y, adicionalmente, son los lugares con mayor población en primera infancia, superan la media de la ciudad. Así, en la zona nororiental de la ciudad de Medellín, donde está ubicado Manrique, hay un número superior a 10000 niños en primera infancia, en la comuna 3 hay aproximadamente 13732 niños menores de seis años. Adicionalmente, en el 2017 Manrique obtuvo un 76% de vulnerabilidad en la primera infancia, seguido de las comunas Villa Hermosa y San Javier. En el 2016 la comuna 3 estuvo un año por debajo del promedio de la ciudad en privaciones en barreras de acceso a la primera infancia (Medellín Cómo Vamos, 2018a). Sumado a esto, en Manrique el barrio La Cruz es considerado un sector con mayor vulnerabilidad social, económica y física pues la mayoría de las casas se ubican en zonas de alto riesgo (Alcaldía de Medellín, 2015). Según el Plan de Seguridad Alimentaria, Manrique es una de las comunas que presenta mayor inseguridad alimentaria de la ciudad (Alcaldía de Medellín, 2016a). Por lo anterior, resulta importante un estudio particular de los barrios que conforman estas comunas y por lo cual este estudio se diferencia de otros ya que centra su atención sobre uno de los barrios de una comuna que ha presentado condiciones vulnerables.

Adicionalmente, este estudio mostró que en los adultos la ansiedad se correlaciona inversamente con el desarrollo personal. Por su parte, el desarrollo personal se relacionó con el bienestar material, el bienestar físico, la autodeterminación y los derechos. Esto señala la importancia de trabajar en programas de promoción y prevención en la salud que tengan en cuenta el desarrollo personal como factor protector.

También en esta investigación se encontró que en los niños la depresión está relacionada inversamente con las subescalas de familia y amigos; en los adolescentes la ansiedad está inversamente relacionada con el bienestar físico, el bienestar emocional y la calidad de vida, además se resaltan las relaciones inversas entre las subescalas de familia con el empoderamiento, las actividades para jóvenes y la valoración del barrio; de manera similar las relaciones inversas entre la escuela con el control social, el empoderamiento y la valoración del barrio. Esto indica la importancia de realizar actividades de promoción en la salud que tengan en cuenta los factores protectores o de riesgo que una comunidad con condiciones vulnerables puede tener (Bang y Corin, 2017). Se ha encontrado evidencia empírica y teórica que sustenta la relación entre entornos comunitarios vulnerables y el surgimiento de problemas comportamentales como el consumo de sustancias, la violencia, la iniciación sexual precoz y la desescolarización. La teoría de la desorganización señala las características del barrio como recursos en favor de la conducta saludable o en contra de la misma (Sampson & Groves, 1989).

Otras aproximaciones a este tema discuten sobre la elaboración de políticas públicas en salud y destacan el desconocimiento de realidades comunitarias específicas para la formulación de programas. Desde esta perspectiva, una intervención desde una Atención primaria en salud comprende el papel de la comunidad como sujeto activo para la transformación de realidades y conductas dirigidas hacia la salud, puesto que se realizarían intervenciones desde las necesidades e intereses (Gonzalez et al., 2019).

Por otra parte, las subescalas mencionadas (Valoración al barrio, Actividades para la comunidad, Autodeterminación, Control social y Desarrollo personal) muestran la diferencia de este estudio con otros enfocados en los trastornos mentales o condiciones materiales, puesto que se tienen en cuenta no solo variables individuales sino sociales que permiten conocer la relación del sujeto con su entorno. Adicionalmente, la medición de diferentes escalas para la calidad de vida y la salud permitió obtener correlaciones significativas entre variables diversas. Dichos resultados podrían servir para futuros programas de promoción y prevención que apunten a reducir las vulnerabilidades presentadas en el sector.

Como se ha dicho anteriormente, el desarrollo personal en los adultos se resalta como una variable importante a tener en cuenta para el desarrollo de propuestas encaminadas a la promoción en salud. Por tanto, se considera necesario su definición e impacto en otros estudios. Según el *Manual de aplicación de la escala GENCAT de Calidad de vida* (2009), el desarrollo personal

se refiere a la posibilidad de aprender cosas diferentes, conocimientos múltiples y realizarse en lo personal, tiene en cuenta las limitaciones/capacidades, el acceso a nuevas tecnologías, oportunidades de aprendizaje, habilidades laborales y funcionales. Teniendo en cuenta los estudios anteriores donde en la comuna 3 prevalecen las carencias materiales, económicas y educativas, se hace importante poner una mirada en esta variable que afecta la ansiedad en los adultos. Para el caso de los niños y adolescentes resulta necesario apuntarle a generar espacios protectores en la familia, escuela y amigos puesto que estos tienen influencia en la depresión y la valoración del barrio.

Este tipo de estudios centrados en una comunidad específica permiten la contextualización de la misma, necesaria para llevar a cabo planes de acción en torno a las necesidades y dificultades que esta presenta. Para Cuervo Paniagua et al. (2016) el papel del psicólogo en la comunidad será el de guiar y facilitar que las personas se empoderen frente a su ambiente para propiciar la transformación. Estos autores coinciden con Montero (2004) acerca de que la intervención psicosocial fomente la conciencia de cambio en las personas de la comunidad para desarrollar la capacidad de reconocer y resolver las situaciones presentes. Esta perspectiva se relaciona con la de Teyhen et al. (2018) there must be a focus on how individuals, communities, and the system need to change to promote and sustain health rather than reactively treat sickness and disability. To transition from a health care system to a “System for Health”, we need to move from a patient-focused to a person-focused position. A system that focuses on improving personal decisions related to activity, nutrition, sleep, and tobacco-free living could have a profound impact on health and well-being. The delivery of health, instead of just health care, entails more than just preventing sickness and disability; it requires focusing on building personal wellness, resilience, and endurance. Engaging the individual person to embrace a healthier lifestyle through education, incentives, and technology we can have a positive impact on reducing costs and improving health outcomes. The purpose of this commentary is three-fold: (1 acerca de virar el enfoque del paciente a la persona).

Muchos programas de intervención comunitaria operan desde el desconocimiento del contexto social y apuntan hacia una intervención planteada desde afuera, ajena al sentir de la comunidad, lo que disminuye la conciencia relevante para el cambio de la problemática y de la configuración y mantenimiento de los emergentes. Por el contrario, si se comprende el contexto en el ámbito social, no solo se interviene desde las demandas explícitas hechas por la comunidad, sino que también se podrá operar desde las demandas implícitas pero latentes en el contexto (Rueda, 1994). Es por ello que esta investigación resulta importante tanto para la comprensión de un territorio como para los planes a desarrollar en el futuro.

Antes de terminar es importante señalar las limitaciones del estudio. Aunque aquí se pretendió tener una visión local de la percepción de los habitantes del barrio, al ser una muestra intencional y no aleatoria, se desconoce la posibilidad de generalización de los resultados más allá de la po-

blación evaluada. Asimismo, el tamaño de muestra fue adecuado para los análisis aquí descritos, pero no se alcanzó un nivel de representatividad frente a la población del barrio. Al buscar evaluar niños y adolescentes, que implica que son sus padres quienes deben consentir su ingreso en el estudio, es complejo contar con muestras grandes de estos grupos poblacionales. Finalmente, debe señalarse que no todas las escalas aquí descritas han sido validadas en población colombiana; por esto el alcance del estudio busca ser descriptivo y no define si la calidad de vida o la valoración del barrio se hayan en puntuaciones bajas, medias o altas con respecto a un grupo poblacional.

En conclusión, este estudio permitió caracterizar el barrio La Cruz de la comuna Manrique-Medellín con instrumentos de medición para la calidad de vida y la salud mental. Los resultados arrojaron aspectos similares encontrados en otras mediciones más globales como índices de depresión y ansiedad elevados. Además, se diferencia de otros estudios similares en tanto que evalúa diferentes dimensiones como la valoración al barrio y también por su especificidad en un barrio determinado. La utilización de diferentes escalas arrojó correlaciones significativas entre las variables. Así, las vulnerabilidades a nivel físico, psicológico y social se pueden contrastar con las potencialidades como relaciones interpersonales y autodeterminación. El desarrollo personal, que está inversamente relacionado con la ansiedad, resulta una variable que puede orientar proyectos de promoción y prevención en la salud. Igualmente, esta iniciativa se convierte en un primer acercamiento de caracterización que posibilita profundizar sobre los barrios en los cuales los estudios muestran mayores índices de vulnerabilidad. Asimismo, permite preguntarse sobre los bajos índices de calidad de vida y salud de los barrios periféricos de la ciudad de Medellín y su posible relación con sus características históricas y sociales. De esta forma, este estudio fomenta una contextualización con miras a la intervención en salud de un barrio de las laderas de Medellín.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la Universidad EAFIT quien financió el desarrollo de este estudio; a la Biblioteca Comunitaria Sueños de Papel, espacio donde se llevaron a cabo la mayoría de las encuestas aplicadas a la comunidad y, por último, muchas gracias a los habitantes del barrio La Cruz por apoyar este estudio desde la realización de las encuestas y por la información suministrada en ellas.

CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS

- Alcaldía de Medellín. (2012). *Perfil epidemiológico Comuna 3-Manrique 2005-2012*. Medellín. [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpccontent/Sites/Subportal del Ciudadano/Salud/Secciones/Indicadores y Estadísticas/Documentos/2013/Indicadores básicos en salud/Perfiles epidemiológicos/Manrique.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Salud/Secciones/Indicadores%20y%20Estadisticas/Documentos/2013/Indicadores%20basicos%20en%20salud/Perfiles%20epidemiologicos/Manrique.pdf)
- Alcaldía de Medellín. (2015). *Plan de desarrollo local Comuna 3 Manrique*. Medellín: Autor. [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/Subportal del Ciudadano_2/PlandeDesarrollo_0_15/Información General/Shared%20Content/Documentos/comunas/COMUNA3_MANRIQUE.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/Subportal%20del%20Ciudadano_2/PlandeDesarrollo_0_15/InformacionGeneral/Shared%20Content/Documentos/comunas/COMUNA3_MANRIQUE.pdf)
- Alcaldía de Medellín. (2016a). *Anteproyecto. Plan de desarrollo. Medellín cuenta con vos 2016-2019*. Alcaldía de Medellín. [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/Subportal del Ciudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/PlandedesarrolloMunicipalConsolidadoV229FEB16.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/Subportal%20del%20Ciudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/PlandedesarrolloMunicipalConsolidadoV229FEB16.pdf)
- Alcaldía de Medellín. (2016b). *Perfil Demográfico 2016-2020 Comuna 03 Manrique*. Alcaldía de Medellín. [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/Subportal del Ciudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/Indicadores y Estadísticas/Shared Content/Documentos/Proyección Población 2016-2020/Perfil Demográfico 2016-2020 Comuna 03_Manrique.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/Subportal%20del%20Ciudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/IndicadoresyEstadisticas/Shared%20Content/Documentos/ProyeccionPoblacion2016-2020/Perfil%20Demografico%202016-2020%20Comuna%2003%20Manrique.pdf)
- Bang, C., y Corin, M. (2017). Analizando prácticas participativas en salud: La Semana de Las Crianzas en Villa Soldati. *Saúde Em Debate*, 41(114), 768-785. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>
- Bullinger, M., Mackensen, S., & Kirchberger, I. (1994). KINDL—ein Fragebogen zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität von Kindern. *Zeitschrift Für Gesundheitspsychologie*, 2, 64-67. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-1014-z>

- Campos, B. (2015). What is the Role of Culture in the Association of Relationships with Health? *Social & Personality Psychology Compass*, 9(12), 661–677. <https://doi.org/10.1111/spc3.12226>
- Cassiani-Miranda, C. A., Cuadros-Cruz, A. K., Torres-Pinzón, H., Scoppetta, O., Pinzón-Tarrazona, J. H., López-Fuentes, W. Y., Paez, A., Cabanzo-Arenas, F., Ribero-Marulanda, S., y Llanes-Amaya, E. R. (2020). Validez del Cuestionario de salud del paciente-9 (PHQ-9) para cribado de depresión en adultos usuarios de Atención Primaria en Bucaramanga, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. <https://doi.org/10.1016/J.RCP.2019.09.001>
- Castañeda Polanco, J. G., López-López, W., y Camargo Barrero, J. A. (2019). Calidad de Vida relacionada con la Salud en Población Víctima del Conflicto Armado en Colombia. *Psicología Desde El Caribe*, 36(2), 1–21. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.36.2.303.6>
- Cuervo Paniagua, A. D., Carvajal Gallo, C. M., y Del Castillo Baena, L. (2016). Psicología comunitaria: apuntes para no olvidar. *Poiésis*, (31), 188–202. <https://doi.org/10.21501/16920945.2109>
- Fernández-López, J. A., Fidalgo, M. F., Cieza, A., y Ravens-Sieberer, U. (2004). Medición de la calidad de vida en niños y adolescentes: comprobación preliminar de la validez y fiabilidad de la versión española del cuestionario KINDL. *Atención Primaria*, 33(8), 434–442. [https://doi.org/10.1016/s0212-6567\(04\)79429-9](https://doi.org/10.1016/s0212-6567(04)79429-9)
- García-Campayo, J., Zamorano, E., Ruiz, M. A., Pardo, A., Pérez-Páramo, M., López-Gómez, V., Freire, O., & Rejas, J. (2010). Cultural adaptation into Spanish of the generalized anxiety disorder-7 (GAD-7) scale as a screening tool. *Health and Quality of Life Outcomes*, 8(8). <https://doi.org/10.1186/1477-7525-8-8>
- Gonzalez, B. N., Mendiola, A. B. P. de, Fernandez, R. C., Torroja, M. S., García, M. H., Diéguez, J. G., y Domínguez, D. G. (2019). La Alianza de Salud Comunitaria, una red de intercambio de conocimiento y trabajo compartido. *International Journal of Integrated Care*, 19(4). <https://doi.org/10.5334/ijic.s3294>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1997). *Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa*. In *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Junta de Andalucía, y Consejería de salud. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. OBEMEDIA, S. C.

- Kroenke, K., & Spitzer, R. L. (2002). The PHQ-9: a new depression diagnostic and severity measure. *Psychiatric Annals*, 32(9), 509–515. <https://doi.org/10.3928/0048-5713-20020901-06>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Na, P. J., Yaramala, S. R., Kim, J. A., Kim, H., Goes, F. S., Zandi, P. P., Vande Voort, J. L., Sutor, B., Croarkin, P., & Bobo, W. V. (2018). The PHQ-9 Item 9 based screening for suicide risk: a validation study of the Patient Health Questionnaire (PHQ)-9 Item 9 with the Columbia Suicide Severity Rating Scale (C-SSRS). *Journal of Affective Disorders*, 232, 34–40. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.02.045>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). ¿Cómo define la OMS la *salud*? [en línea] <https://www.who.int/es/about/who-we-are/frequently-asked-questions>
- Ortegón-Machado, D. S. (2018). Representaciones sociales de líderes comunitarios sobre el consumo de sustancias psicoactivas en un sector marginal de la ciudad de Cali. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 9(2), 326–361. <https://doi.org/10.21501/22161201.2485>
- Pino Montoya, J. W. (2012). Conformación de Las familias de los estratos cero, uno, dos y tres del barrio Belén Rincón de Medellín. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 69–80. <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/490/476>
- Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (1998). News from the KINDL-Questionnaire – A new version for adolescents. *Quality of Life Research*, 7, 653. <https://www.kindl.org/english/questionnaires/>
- Restrepo, P. P., y Hernández, P. A. (2017). ¿Cómo va la Primera Infancia en Medellín?, 2017 [Resumen ejecutivo]. Medellín, Colombia: Gencero, Fundación Éxito, Proantioquia, Medellín Cómo Vamos. <https://www.medellincomovamos.org/sites/default/files/2020-01/documentos/Resumen%20ejecutivo%20-%20Informe%20C%C3%B3mo%20va%20la%20primera%20infancia%20en%20Medell%C3%ADn%202017.pdf>
- Restrepo, P. P., Molina, N. G., y González, M. V. (2018). Informe de Calidad de Vida de Medellín, 2018. <https://www.medellincomovamos.org/system/files/2020-04/docprivados/Documento%20ICV%202018.pdf>

- Restrepo, P. P., Hernández, P. A., Roldán, L. M., y Martínez, W. J. (2017). Informe de Calidad de Vida de Medellín, 2017. <https://www.medellincomovamos.org/sites/default/files/2020-01/documentos/Resumen%20ejecutivo%20-%20Informe%20C%C3%B3mo%20va%20la%20primera%20infancia%20en%20Medell%C3%ADn%202017.pdf>
- Rueda, J. M. (1994). El psicólogo en la comunidad. *Anuario de Psicología*, (63), 235–243. <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61250/88940>
- Salas Zapata, C., y Garzón Duque, M. (2013). La noción de calidad de vida y su medición. *Revista CES Salud Pública*, 4(1), 36–46. <https://doi.org/10.21615/2751>
- Sampson, R. J., & Groves, W. B. (1989). Community structure and crime: testing social disorganization theory. *American Journal of Sociology*, 94, 774–802. <http://dx.doi.org/10.1086/229068>
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21–36.
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., & Williams, J. B. W. (1999). Validation and utility of a self-report version of PRIME-MD. *The Journal of the American Medical Association*, 282(18), 1737–1744. <https://doi.org/10.1001/jama.282.18.1737>
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092–1097. <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>
- Teyhen, D. S., Robbins, D., & Ryan, B. A. (2018). Promoting and Sustaining Positive Personal Health Behaviors – Putting the Person First. *Military Medicine*, 183(3), 213–219. <https://doi.org/10.1093/milmed/usy212>
- Tobón Marulanda, F. Á., López Giraldo, L. A., y Ramírez Villegas, J. F. (2013). Características del estado de salud mental de jóvenes en condiciones vulnerables. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(3), 462–473. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubsalpub/csp-2013/csp133e.pdf>
- Toro, D. C., Paniagua, R. E., González, C. M., y Montoya, B. (2009). Caracterización de adolescentes escolarizados con riesgo de suicidio. *Revista de La Facultad Nacional de Salud Pública*, 27(3), 302–308. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v27n3/v27n3a07.pdf>

- Torres de Galvis, Y., Posada Villa, J., Mejia Montoya, R., Bareño Silva, J., Hincapié Sierra, G. M., Montoya Vélez, L. P., y Agudelo Martínez, A. (2012). *Primer Estudio Poblacional de Salud Mental Medellín, 2011-2012*. L Vieco e Hijos Ltda.
- Torres de Galvis, Y., Restrepo Bernal, D., Castaño Pérez, G., Hincapié Sierra, G. M., Buitrago Salazar, C., Salas Zapata, C., y Bareño Silva, J. (2018). *Estudio Poblacional de Salud Mental Envigado 2017*. Editorial CES.
- Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Sociología & Red de Instituciones y Organizaciones Comunitarias, Barrio La Cruz, La Honda y Bello Horizonte (RIOBACH). (2013). *Reconstrucción colectiva de la memoria histórica de los barrios La Cruz, La Honda y Bello Oriente de la ciudad de Medellín, periodo 1980-2010*. [CD-ROM]. Medellín: RIOBACH.
- Urzúa, A., y Mercado, G. (2008). La evaluación de la calidad de vida de los y las adolescentes a través del Kiddo-Kindl. *Terapia Psicológica*, 26(1), 133–141. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082008000100012>
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Keith, K. D., & Stancliffe, R. (2005). Quality of life and its measurement: Important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 707–717. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00739.x>
- Verdugo Alonso, M. Á., Arias Martínez, B., Sánchez Gómez, L. E., y Schalock, R. L. (2009). *Manual de aplicación de la Escala GENCAT de Calidad de vida*. Biblioteca de Catalunya.
- Woldetensay, Y. K., Belachew, T., Tesfaye, M., Spielman, K., Biesalski, H. K., Kantelhardt, E. J., & Scherbaum, V. (2018). Validation of the Patient Health Questionnaire (PHQ-9) as a screening tool for depression in pregnant women: Afaan Oromo version. *Plos One*, 13(2), 15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191782>

SENTIDOS OCUPACIONALES DE MUJERES QUE DESAFÍAN LA VIDA FAMILIAR DOMÉSTICA Y LA VIDA LABORAL¹

OCCUPATIONAL SENSES OF WOMEN WHO CHALLENGE DOMESTIC FAMILY AND WORK-LIFE

Nidya Alejandra Jiménez Moreno*, Ingrid Ayrin Luna Novoa**, Vanessa Wiesner Luna***

Institución Universitaria Escuela Colombiana de Rehabilitación

Recibido: 24 de febrero de 2019–Aceptado: 29 de noviembre de 2019–Publicado: 01 de julio de 2020

Forma de citar este artículo en APA:

Jiménez Moreno, N. A., Luna Novoa, I. A., y Wiesner Luna, V. (julio-diciembre, 2020). Sentidos ocupacionales de mujeres que desafían la vida familiar doméstica y la vida laboral. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 530-560. <https://doi.org/10.21501/22161201.3152>

Resumen

La investigación buscó comprender el sentido ocupacional que atribuyen a la vida familiar-doméstica y la vida laboral, las mujeres cabeza de familia que desempeñan cargos operativos en una empresa del sector de artes gráficas ubicada en la ciudad de Bogotá, explorando experiencias y expectativas, alrededor de concepciones sobre ocupación humana, justicia ocupacional, trabajo, economía del cuidado y doble presencia. Esta investigación asume una estrategia cualitativa, de carácter hermenéutico, haciendo uso del análisis de contenido. Los principales hallazgos permiten identificar: la construcción cultural de roles y ocupaciones basadas en el orden sexo-género; las relaciones de poder desiguales en la participación ocupacional sustentadas en la división sexual del trabajo; la tensión entre el trabajo y la familia dada por la actual y significativa presencia de la mujer en la vida económica y el lugar del cuidado desde una perspectiva amplia, como soporte para el bienestar humano y comunitario, y la superación de la mirada específica en la reproducción.

¹ Artículo derivado de la Investigación: *Sentidos ocupacionales: entre la vida familiar doméstica y la vida laboral, de mujeres cabeza de hogar que desempeñan cargos operativos en una empresa de Artes Gráficas*. Financiado por la Fundación Universitaria Escuela Colombiana de Rehabilitación. Proyecto 149. Investigación finalizada y desarrollada entre febrero de 2017 y noviembre de 2018.

* Magíster en Desarrollo Educativo Social de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Internacional de Estudios sobre Desarrollo Humano y Educación CINDE. Profesora investigadora de la Fundación Universitaria Escuela Colombiana de Rehabilitación y de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Contacto ajimenez@ecr.edu.co, alejandrajimenezm@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2732-4921>, <https://scholar.google.es/citations?user=QcUMkmoAAAAJ&hl=es>

** Magíster en Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Contacto: ialunan@unal.edu.co <https://scholar.google.es/citations?user=hu9tYjgAAAAJ&hl=es> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6098-4799>

*** Especialista en rehabilitación de mano y miembro superior de la Fundación Universitaria Escuela Colombiana de Rehabilitación. Magíster en Neurorehabilitación de la Universidad Manuela Beltrán. Profesora investigadora de la Fundación Universitaria Escuela Colombiana de Rehabilitación. Bogotá, Colombia. Contacto: vwiesner@ecr.edu.co, vanessa.wiesner@ecr.edu.co <https://scholar.google.es/citations?user=YIXHoRUAAAAJ&hl=es> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7955-262X>

Palabras clave

Ocupación; Mujeres; Cuidado; Trabajo; Justicia.

Abstract

The research sought to understand the occupational meaning attributed to family-domestic and work life. Women heads of households who hold operational positions in a company in the graphic arts sector, located in the city of Bogotá, exploring experiences and expectations, around conceptions about human occupation, occupational justice, work, care economy, and double presence. This research assumes a qualitative, hermeneutic strategy, using content analysis. The main findings allow to identify: the cultural construction of roles and occupations based on the sex-gender order; unequal power relations in occupational participation, based on the sexual division of labor; the tension between work and family given by the current and significant presence of women in economic life and the place of care from a broad perspective, as a support for human and community well-being, overcoming the specific gaze on reproduction.

Keywords

Occupation; Women; Care; Work; Justice.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio surgió del interés por problematizar la relación género-ocupación desde la justicia ocupacional para identificar el sentido que las mujeres cabeza de familia, que desempeñan cargos operativos, atribuyen a las actividades que realizan en la vida cotidiana: familiar-doméstica y laboral. Para precisar, el sentido ocupacional se entiende como el valor que dan las personas a aquello que realizan, en un proceso de intensidades y cambios asociado a los proyectos de vida y en donde se potencia la capacidad de decidir y actuar para cumplir anhelos de libertad basados en la autonomía, en donde el ejercicio de opciones de libertad está estrechamente relacionado con la justicia ocupacional (Pérez Acevedo et al., 2011).

Para Berger y Luckmann (como se citó en Palacios Tolvett, 2016) desde la dimensión ocupacional, la vida cotidiana se expresa en un espacio y en un tiempo determinado que permite la ubicación de las personas en la sociedad, mediada por los haceres, por prácticas ocupacionales que dan sentido a la vida y a los espacios sociales. En este orden de ideas, la cultura, el contexto político y temporal son determinantes para vislumbrar las relaciones e interacciones de las personas con sus haceres.

Atendiendo entonces al interés por la relación género-ocupación, Guadarrama (2006) menciona que para el siglo XXI la presencia significativa en nuevos espacios ocupacionales como el de la mujer en la vida económica, moviliza la indagación sobre las consecuencias de este proceso ocupacional desde la voz de las propias mujeres; de esta manera, es importante reconocer las dinámicas sociales que posibilitan y tensionan la participación de ellas en ocupaciones significativas para su vida. Asimismo, Barreto Gama (2015) señala que vale la pena tejer la construcción de explicaciones en medio de desafíos familiares, políticos y económicos sobre legitimación del acceso de las mujeres a la educación y al mundo laboral.

En este sentido, y en retrospectiva, durante el desarrollo de la humanidad, los hombres se han asumido como protagonistas de dos estructuras autónomas e interrelacionadas: el capitalismo y el patriarcado, cuyos intereses han estado en el marco de la dominación, de los fenómenos políticos convenientes y de la economía de la producción, el consumo y el poder (Brunet Icart y Santamaría Velasco, 2016). Es así como durante siglos los hombres han contado con el respaldo estructural de una sociedad que avala y potencia su participación social, su visibilidad, su reconocimiento público, el desempeño de ocupaciones productivas remuneradas, sus derechos civiles y sociales. Mientras tanto, las mujeres han sido ubicadas en un modelo familiar-doméstico, han permanecido invisibles y recluidas en el espacio privado, centradas en el hogar, dedicadas a generar lazos afectivos y a proveer las necesidades de hijas/os, desprovistas de toda participación social, política o laboral (Carrario, 2008). De esta manera se introduce, a partir del movimiento

feminista, la interpelación y la tensión a un modelo económico autoritario, excluyente, explotador, que marca diferencias por el género y que, como consecuencia, reproduce y profundiza los roles de dominación y división sexual del trabajo.

Entonces, tal y como lo señala Federici (2013), la vinculación de las mujeres a los espacios productivos remunerados fue parte de los logros de las luchas feministas, que han contribuido a visibilizar las relaciones de poder sustentadas en un modelo económico que tipifica el rol del trabajador, el modelo de familia, la sexualidad y la procreación.

La entrada de las mujeres al mundo laboral dinamizó su participación en el espacio público y esto ha sido significativo en el ámbito global en los últimos cien años, pues se han introducido en sectores y ocupaciones que tradicionalmente se consideraban exclusivos de los hombres; en la actualidad, un mayor número de mujeres ocupan cargos que exigen altos niveles de conocimientos técnicos, habilidades de gestión y toma de decisiones. No obstante, en la experiencia todavía no se ha logrado la equidad de género y, en la mayoría de los indicadores de resultados, aún existen diferencias. Incluso cuando hay una mayor conciencia y conocimiento de los derechos de las mujeres, ellas todavía afrontan barreras sociales, económicas y culturales. Es habitual que sobre las mujeres exista la doble carga de las responsabilidades laborales y familiares, y que se enfrenten a actitudes culturales negativas ante su participación en la actividad económica. Es por esto que las mujeres aún se encuentran en un lugar de inferioridad, se reconoce que los esfuerzos por mejorar sus condiciones de trabajo son, sin duda, representativos, dados por sus resistencias y luchas (Organización Internacional del Trabajo (OIT), 2019).

En la vida laboral, las mujeres se exponen a largas jornadas y en el ámbito familiar-doméstico asumen la expectativa social de un hogar funcional, de manera que se hacen cargo de las tareas de casa, de roles de madre y esposa. Lo que refleja la existencia de una doble jornada y permite la opresión del sistema económico, en la medida en que las responsabilidades domésticas no son compartidas y no son remuneradas (Vázquez Pagan, 2018), se instaura entonces una encrucijada entre el soporte y sostenibilidad de la vida (actividades del hogar) y el sistema económico (opciones de trabajo remunerado), poniendo en riesgo el ejercicio de la autonomía, la ciudadanía y el desarrollo humano y social, principalmente de las mujeres. Tena (2013) dice que las desigualdades de género dan lugar a estrategias conciliatorias informales que derivan en un aumento en las cargas de trabajo de las mujeres.

Es así como la economía feminista, la sociología y otras disciplinas han estado en permanente reevaluación de los conceptos clásicos de producción y trabajo, visibilizando el trabajo no remunerado y su papel fundamental en el bienestar cotidiano de las personas. En donde se pone de manifiesto que la reproducción de las sociedades modernas se basa en el trabajo privado y del hogar que realizan las mujeres, trabajo al que no se le reconoce su valor económico por estar fuera del mercado neoliberal, que, por consiguiente, limita el pleno desarrollo y el ejercicio de los

derechos de las mujeres como ciudadanas, limita el acceso a bienes y servicios de la sociedad y perpetúa las condiciones de pobreza. De esta manera, la historia muestra la naturalización de los roles de género, en donde la falta de legislación propicia la desigualdad y discriminación contra las mujeres por razones de género (Vázquez Pagan, 2018; Moreno Salamanca, 2018).

“[L]a desigualdad por género todavía permanece como una importante característica del mercado de trabajo” (Dueñas et al., 2015, p. 208), por lo tanto, la segregación es generalizada en la distribución del empleo por sectores y ocupaciones. De esta forma la ONU ha alertado que es fundamental llevar a cabo procesos de evaluación, a fin de reconocer y transformar las acciones y los proyectos en concreto, para que realmente las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida la perpetuación de la desigualdad. Esto significa llevar registros, realizar mesas de trabajo, impulsar políticas e investigaciones sobre temas relacionados con la igualdad de oportunidades.

En relación con los planteamientos abordados anteriormente, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reafirmó el consenso universal sobre la vital importancia que reviste la igualdad de género y su contribución al logro de sus objetivos, entre estos, la creación de más y mejores empleos para las mujeres, la protección social universal, y la adopción de medidas para reconocer, reducir y redistribuir las labores del cuidado y las tareas domésticas. Es así como es indispensable hacer realidad el interés mundial por reducir la pobreza y las desigualdades, promoviendo el crecimiento económico sostenible e inclusivo, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para las mujeres.

Finalmente estas comprensiones visibilizan la importancia de continuar dándole un lugar al sentido que tienen las ocupaciones en la vida de las mujeres, a través de una mirada en la que se conciba a los seres humanos como seres sociales y como seres ocupacionales, que interactúan con el entorno a partir de lo que hacen, desde diferentes necesidades y potencialidades (Townsend y Wilcock como se citó en Navarrete et al., 2015), en donde las experiencias ocupacionales han de agenciar mejores condiciones de vida, el ejercicio de los derechos, la autonomía, la capacidad de decisión y el bienestar. Estas apuestas llevan a continuar develando las realidades sociales que viven las mujeres y la búsqueda de alternativas para transformarlas en el marco de la equidad, tal y como se ha planteado en los estudios sobre la economía del cuidado, concepto que ha permitido interpretar mecanismos de reproducción de la desigualdad socioeconómica y de género (Rodríguez Enríquez, 2015).

OBJETIVO GENERAL

Comprender el sentido ocupacional que atribuyen a la vida familiar-doméstica y la vida laboral, las mujeres cabeza de familia que desempeñan cargos operativos en una empresa del sector de artes gráficas, ubicada en la ciudad de Bogotá.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ▶ Describir las experiencias, expresiones, intereses y sentidos que tienen las mujeres, frente a la doble presencia y su realización personal-ocupacional.
- ▶ Reconocer oportunidades ocupacionales que poseen y/o desean las mujeres, en relación a los retos de ser jefes de hogar y desempeñar actividades productivas remuneradas y no remuneradas.

PUNTOS DE PARTIDA

El sentido de la ocupación y la justicia ocupacional

La ocupación humana se entiende como una dimensión central de la vida de las personas, mediante la cual es posible dar respuesta a las necesidades vitales a través del hacer y de esta manera cumplir con las demandas del entorno, dar sentido y significado a la existencia, y poner a prueba las capacidades y recursos humanos para participar en sociedad.

Para Townsend (1997), la ocupación es un “proceso activo de vivir” (p. 20) que posibilita la transformación personal, las acciones interpersonales y los procesos emancipatorios de equidad y justicia.

Es entonces que dar sentido a las ocupaciones y la experiencia de vida, (siguiendo a Townsend), se relaciona con las razones por las cuales se eligen o se realizan actividades; con los sentimientos de disfrute, felicidad y satisfacción; con las posibilidades y la estructura que tiene

la sociedad para participar; con la instrumentalidad de la ocupación para realizar proyectos de vida; con sentimientos de productividad y satisfacción personal. La ocupación y su sentido están en el marco de las condiciones sociales, culturales y cronológicas en las que se vive (Mogollón Cárdenas, 2016).

No obstante, las ocupaciones han adquirido valores acordados socialmente y en muchos casos se han separado radicalmente de las satisfacciones personales. Esto significa que existen inequidades frente a la real participación en ocupaciones dignas y satisfactorias en las personas (Pérez Acevedo et al., 2011). De esta manera, vale la pena identificar injusticias ocupacionales con el fin de reivindicar el papel de las personas y de sus haceres, por ende es fundamental entender el concepto de justicia ocupacional, el cual se basa en una comprensión holística que interactúa entre la complejidad de las necesidades básicas humanas y los ambientes, busca llevar a cabo acciones dirigidas a crear conciencia y participación popular sobre la naturaleza de las ocupaciones y de la desigualdad de oportunidades que existen en las sociedades. Es decir, velar por la promoción de un cambio social y económico para incrementar la conciencia individual, comunitaria y política, los recursos y la igualdad de oportunidades para el desarrollo de ocupaciones que permitan a las personas alcanzar su potencial y experimentar bienestar (Simó, Powell y Kapanadze, 2008).

De esta manera, para Townsend y Wilcock (2004), la justicia ocupacional está estrechamente articulada a los postulados y principios de la justicia social, en clave de la posibilidad de *hacer-ocuparse*: entre ellos, velar y garantizar los derechos humanos, promover las relaciones de equidad, garantizar el acceso a las oportunidades y recursos, reducir las diferencias dadas por las condiciones de edad, cultura, género, clase social, y orientación sexual. Es por esto por lo que hay una necesidad importante de justicia, al recrear, desempeñar y participar en ocupaciones con el fin de favorecer el desarrollo humano; reconociendo las singularidades de los sujetos y las diferencias que existen en la expresión de sus necesidades.

Mujeres y trabajo

El trabajo ha tenido diferentes interpretaciones, relaciones, lugares y complejidades en la vida de las sociedades; desde el siglo XVIII, con el fenómeno de la revolución industrial, se le comprende como una actividad productiva de vital importancia en el desarrollo económico, es fuente principal de recursos para la supervivencia y posibilita la acumulación de capital para los territorios.

Por otro lado, se ha dicho que el trabajo se constituye a partir de una realidad social y una realidad subjetivada, en la que se involucran habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos y por la cual se obtiene algún tipo de compensación, material, psicológica y/o social (Silva Peñaherrera

et al., 2016). Y también se ha declarado que el trabajo es una de las principales herramientas de inclusión social, “es fuente de ingresos económicos para las personas y es agenciador de ciudadanía” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2018, p. 7).

No obstante, históricamente el trabajo ha sido eje de dinámicas de producción, de elevación del capital como único generador de riqueza y de distribución de los recursos a través del mercado y en muchos casos ha sido escenario de exclusión y segregación; situación problemática por representarlo todo en dinero y en manipular desmedidamente los recursos para la producción de bienes y servicios, instalando estructuras sociales de poder, que llevan a la desigualdad de oportunidades por características como la edad, el género, el estatus social, la escolaridad, la ocupación desempeñada, el estado civil y el territorio. Es así que, como lo señalan y lo alertaron los movimientos feministas, el trabajo como centro del sistema económico capitalista, y tal como se experimenta en la vida de las personas, apoya los medios de control y dominación, poniendo en contradicción cuestiones como la vida y el capital y por ende las relaciones de género (Eliosoff Ferrero et al., 2016).

Para el caso de las mujeres por su condición de género y frente a la inclusión al mundo del trabajo, esto ha representado varios desafíos: ha significado enfrentarse al sistema productivo capitalista y patriarcal, en donde “ellas se han incorporado al mercado de trabajo y se encargan también de los cuidados dentro del ámbito doméstico” (Araiza Díaz, 2017, p. 55). Además de un conflicto personal, en cuanto tienen una constante presión por la reorganización permanente de la vida (hábitos, rutinas, tiempos), la administración de la economía y la no incomodidad al sistema laboral, cuando requieren considerar situaciones propias del hogar (cuidado de la familia, enfermedad, partos, calamidades domésticas, etc).

Se debe atender entonces a la noción de división sexual del trabajo, concepto que capta cuestiones centrales como el reparto sistémico de los trabajos, una distribución de tareas que no es fruto del azar sino de estructuras socioeconómicas y políticas, en donde el sexo funciona como criterio para repartir los trabajos (como mujer o como hombre). Que se acompaña también con una división y exclusión étnica y de clase, ya que el significado mismo de la feminidad-masculinidad se genera en su cruce con otros ejes de jerarquización social. Y, en este reparto sistémico según el sexo, se asocian a la feminidad los trabajos que otorgan menor poder socioeconómico, los más invisibles, los trabajos residuales, los cuidados; que son, también, los trabajos que sostienen la vida (Perbellini, 2018).

Según la OIT (2016):

La segregación sectorial y ocupacional a nivel mundial, contribuye en gran medida a la desigualdad de género tanto en términos del número de empleos como de su calidad. Las mujeres que trabajan están excesivamente representadas en una serie limitada de sectores y ocupaciones. En los países de ingresos medios altos, más de una tercera parte de las mujeres están empleadas en los servicios de comercio mayorista y minorista (33,9 %) y en el sector manufacturero (12,4 %). En los países de altos ingresos, la principal fuente de empleo para las mujeres es el sector de la salud y la

educación, que emplea a casi una tercera parte de todas las mujeres en el mercado laboral (30,6 %). La agricultura sigue siendo la fuente más importante de empleo para las mujeres en los países de bajos ingresos y de ingresos medios bajos. En Asia Meridional y África Subsahariana, más del 60% de todas las mujeres que trabajan, permanecen en el sector agrícola, y suelen centrarse en actividades laboriosas y con alto coeficiente de mano de obra, que son mal remuneradas o no remuneradas en absoluto (p. 5).

Ahora, el informe de *Tendencias del empleo femenino* (OIT, 2018), señala que la tasa mundial de participación de las mujeres en el mercado laboral corresponde a un 48,5%, hallándose en un 26,5% por debajo de la tasa de los hombres. Además, la tasa de desempleo de las mujeres para 2018 fue del 6%, siendo alrededor de 0,8% más alta que la de los hombres, lo que indica que por cada 10 hombres que trabajan, solo 6 mujeres están empleadas. En países como los de Latinoamérica, estas diferencias se deben en gran parte a las normas sociales prevalecientes que siguen obstaculizando la participación de las mujeres en el empleo remunerado, donde se genera una discriminación por razones de sexo, además de una brecha salarial y ocupacional que desconoce los derechos humanos de las mujeres, donde la presencia de factores culturales ligados a la estructura patriarcal limita el ejercicio de estos derechos.

La doble presencia

Reconocer los roles y las responsabilidades que tradicionalmente han sido atribuidas a las mujeres, hace necesario comprender la concepción que desde la Sociología se ha denominado la doble presencia. Categoría propuesta a finales de los años 70 por Laura Balbo con el fin de revelar la situación que caracterizaba la vida de la mayoría de las mujeres en las sociedades industrializadas, evidenciando las problemáticas y la doble participación: vida laboral y trabajo doméstico-familiar como único panorama viable e ineludible a la que se enfrentaban las mujeres. Esta noción también nació como un intento de resistencia por consolidar una propuesta para la igualdad de oportunidades (Ramos, 2008).

“La doble presencia no significa solamente una doble jornada, sino una mayor intensidad de carga de trabajo que es asumida día a día por las mujeres de manera sincrónica y cotidiana” (Torns, 2007, p. 39). Es también un conflicto que se intensifica cuando las mujeres se incorporan al mercado de trabajo y tienen que encargarse de los cuidados del hogar. Se habla de presencia/ausencia para simbolizar el estar y no estar en ninguno de los dos lugares, con todas las limitaciones que esto implica (Araiza Díaz, 2017).

Por esta razón, una de las principales preocupaciones de la teoría y los movimientos feministas ha sido poner en diálogo ambos ámbitos (público–privado, vida familiar doméstica–vida laboral), marcando la relevancia del cuidado y la atención a la vida doméstica familiar, como pilar indis-

pensable para que el ámbito productivo se sostenga. Una mayor participación de las mujeres en el ámbito laboral no ha implicado un equivalente por parte de los hombres en el trabajo doméstico-familiar (Gershuny y Robinson como se citó en Sagastizabal y Legarreta, 2016).

Y es en este sentido que las mujeres han declarado la necesidad de una sociedad más justa que permita realmente las condiciones para que se gocen de derechos y oportunidades para el bienestar. Porque claramente las formas en que las mujeres han resuelto los dilemas del día a día se enuncian desde el plano de la individualidad, haciéndolas únicas responsables; han buscado variedad de estrategias para el manejo del tiempo y el cuidado, en una lucha permanente con las exigencias del mercado laboral. Esto advierte que es fundamental propiciar entornos y condiciones estructurales para la garantía de la equidad y la justicia ocupacional con prácticas micropolíticas de resistencia.

Economía del cuidado

La conceptualización sobre economía tiene una relación directa con los inicios de la industrialización; con este término se establece una diada entre trabajo y productividad y, desde ese lugar de enunciación, se propone una lógica mercantil de las capacidades físicas e intelectuales de las personas para la generación de bienes y servicios. Esto ha llevado a la exclusión y a que se hagan invisibles actividades que no tienen lugar en el mercado, así como una valoración social distinta para aquellas que se desempeñan en espacios privados, como la familia.

Sin embargo, el trabajo familiar doméstico y el cuidado han demostrado ser absolutamente necesarios para que el mercado y la producción capitalista puedan funcionar, pues gracias a los cuidados de la vida como la construcción del afecto, las relaciones, la seguridad para la salud, la gestión de las actividades instrumentales que permiten vivir, es posible ser productivo, responder a las demandas de los sistemas económicos para la subsistencia, favorecer el desarrollo humano y la calidad de vida. Esto también permite reconocer que “los hogares son unidades de producción y no solo de consumo, como lo ha estipulado la teoría ortodoxa en economía” (Moreno Salamanca, 2018, p. 57).

Ahora bien, la gestión del cuidado es un tema complejo que representa tensiones personales y sociales, pero al desplazarlo al entorno del hogar, se le asigna el carácter de privado y son las mujeres las que principalmente se han visto obligadas a resolver de manera individual la representación social y política que tienen el cuidado y el trabajo familiar doméstico (Carrasco, 2011).

Según un estudio realizado por Duque García (2015), los servicios de cuidado realizados en los hogares colombianos representan una parte importante del tiempo de trabajo diario. En promedio los hogares realizan 13,5 horas diarias de cuidado doméstico, compuesto en un 66% por actividades de cuidado directo (atención permanente y directa a personas dependientes como niños (as), personas mayores o enfermos que no pueden valerse por sí mismos y que involucra una relación emocional e interpersonal) y 34% en actividades de cuidado indirecto (preparación de alimentos, limpieza del hogar, lavado de la ropa, etc.). En relación con esto, las variables socioeconómicas que más impactan el tiempo de cuidado realizado por los hogares son: el número de adultos en el hogar o de niños menores de 5 años, la edad de la persona más joven en el hogar y el estatus de convivencia del jefe de hogar. Adicionalmente, describe el tiempo de cuidado doméstico realizado al interior de los hogares, el cual se distribuye de manera desigual entre hombres y mujeres. De acuerdo con estimaciones hechas con base en la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (ENUT) del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2013), las mujeres realizan en promedio 2,4 veces más cuidado que los hombres. La brecha más grande está en el cuidado indirecto: en promedio las mujeres colombianas realizan casi 5 veces más cuidado indirecto que los hombres.

El panorama anterior deja ver situaciones complejas que enfrentan las mujeres, en relación con su tiempo de vida y al pobre reconocimiento de sus ocupaciones, en donde es clave visibilizar que los sistemas económicos son objetos constitutivos y centrales de este fenómeno. Es así que la Economía Feminista ha reclamado a los campos convencionales y mercantilistas de la economía, a través proyectos políticos y académicos que privilegian la vida, la diversidad y la participación (Espacio de Economía Feminista de la SEC, 2017).

Ahora bien, en Colombia en el año 2010 se proclama Ley 1413², que reconoce y define la Economía del Cuidado como “el trabajo no remunerado que se realiza en el hogar, relacionado con el mantenimiento de la vivienda, los cuidados a otras personas del hogar o la comunidad y el mantenimiento de la fuerza de trabajo remunerado” y se propone la inclusión de la economía del cuidado en el sistema de cuentas nacionales con el objeto de medir la contribución de la mujer al desarrollo económico y social del país y como herramienta fundamental para la definición e implementación de políticas públicas.

Con este punto de partida, en el año 2018, el DANE llevó a cabo un nuevo registro de la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (ENUT) y con esto se avanzó en el reconocimiento y legitimización de actividades de trabajo y de tipo personal (estudio, sociales, culturales, deportivas, traslados) llevadas a cabo por personas mayores de 10 años. También vinieron la ley 1468 de 2011³, que regula las licencias de maternidad y paternidad.

² Ley por medio de la cual se regula la inclusión de la economía del cuidado en el sistema de cuentas nacionales. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=40764>

³ Modificación de artículos, en el Código Sustantivo del Trabajo. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley146830062011.pdf>

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

La metodología desarrollada se basó en el paradigma cualitativo para el análisis de realidades sociales, con un alcance descriptivo interpretativo, respondiendo a un método hermenéutico de corte narrativo, basado en las experiencias y sentires de las mujeres.

Participantes

Los participantes se seleccionaron bajo la técnica de muestreo no probabilística por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), tomando en consideración las características y el propósito de la investigación. Como primer criterio de inclusión, se tuvo en cuenta la participación voluntaria. La muestra se constituyó con 13 mujeres trabajadoras, madres cabeza de familia, habitantes de la ciudad de Bogotá, en edades entre los 22 y los 48 años, con un número promedio de 2 a 3 hijos, y un tiempo entre 1 y 9 años en cargos operativos en una empresa del sector de artes gráficas.

Escenario de desarrollo del estudio

El presente estudio se desarrolló en una empresa de Artes Gráficas de la ciudad de Bogotá, en la que sus empleados están constituidos por un porcentaje mayoritariamente femenino, en donde más de la mitad del personal del área operativa posee la particularidad de tener hogares monoparentales de jefatura femenina.

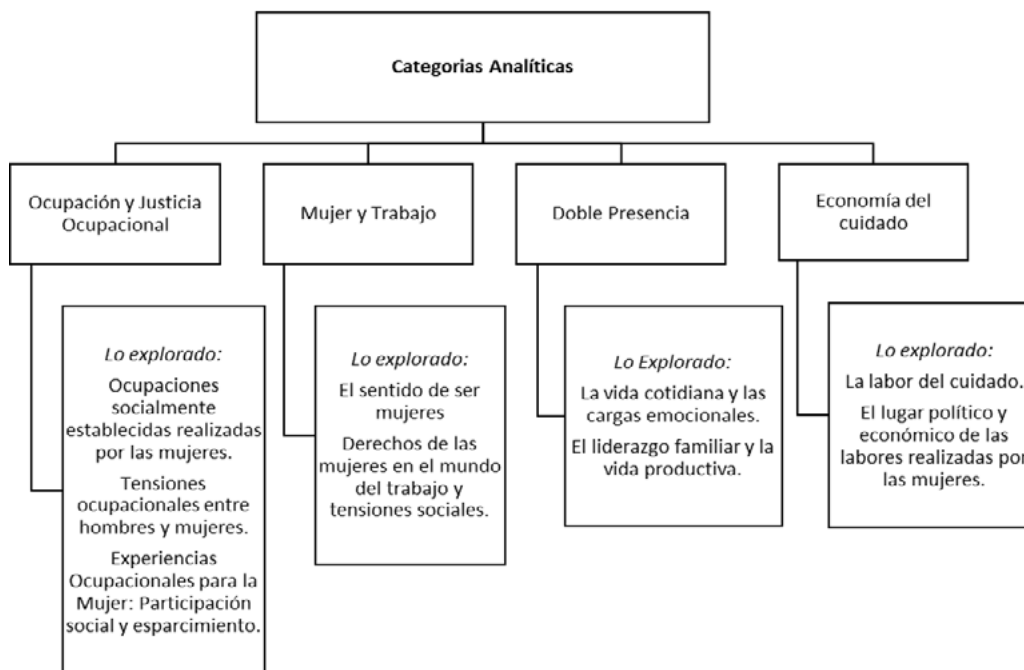
Instrumentos y técnicas

La recolección de la información se realizó por medio de las técnicas: entrevista semiestructurada, grupo focal y observación, las cuales se apoyaron de instrumentos validados por expertos como cuestionario de preguntas abiertas, ficha de relatoría y guía de observación. Se trabajó bajo el sistema de codificación axial y análisis de contenido, teniendo en cuenta patrones significativos, recurrentes y perspectivas en expresiones y simbologías en la relación ocupación-género.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis se propusieron desde dos perspectivas, la deductiva y la inductiva (Figura 1), las cuales surgieron de los abordajes conceptuales que orientaron el estudio y de los diálogos con las mujeres. Estas categorías permitieron delimitar y dar claridad a la investigación, así como fueron el sustento del marco de referencia trabajado (denominado en este documento, como puntos de partida).

Figura 1. Sentidos ocupacionales atribuidos a la vida familiar-doméstica y la vida laboral. Categorías analíticas del estudio.



Procedimiento

La investigación se desarrolló durante dos años (febrero de 2017 a febrero de 2019) y en tres (3) fases:

Fase 1–Revisión documental: exploración de literatura científica y documentos referentes al interés investigativo y a las categorías de análisis deductivas establecidas.

Fase 2–Recolección de información: desarrollo de tres grupos focales de discusión, guiados por una entrevista semi–estructurada, con apoyo de una guía de observación desarrollada por las investigadoras a fin de reconocer las interacciones, los diálogos más participativos, silencios y expresiones más allá de los relatos, codificando la información.

Fase 3–Proceso de análisis: análisis de narrativas y expresiones de las participantes. El proceso interpretativo se realizó desde el análisis de contenido en una matriz de estudio categorial, por medio de la cual se identificaron las relaciones entre las categorías deductivas e inductivas.

RESULTADOS

Los resultados se presentan guiados a partir de las categorías de estudio, dado que permiten transitar hacia el diálogo entre las narrativas de las mujeres, y las apuestas conceptuales y analíticas de la investigación:

Ocupación y justicia ocupacional

Los espacios de visibilidad y participación ocupacional de las mujeres han sido fruto de resistencias acumuladas de colectivos feministas que denuncian la crisis por la que atraviesa la vida humana, dado el sistema económico capitalista y patriarcal. A través de las narrativas, fue posible identificar que las oportunidades ocupacionales para las mujeres siguen estando en un marco limitado de libertad, pues continúan atadas a herencias históricas que condicionan y limitan sus expectativas, con el acompañamiento de un falso reconocimiento de roles que se asumen de manera natural. Se expresan pocas alternativas de participación ocupacional en esferas como el autocuidado, la educación, la participación comunitaria y el esparcimiento.

“lo que el papá diga, bueno a veces por ser mujeres, sigue como lo que hace la mamá...no tanto el ejemplo, sino como esa idea que tuvo ella: hijos o responsabilidades en el hogar, no se podía pensar otra cosa, para no tener problemas... no hay maneras de decir yo quiero estudiar, yo quiero proyectarme en la vida, yo quiero una profesión, quiero salir a un grupo a algo diferente, como lo hacen los hombres en general, no se puede (p. 7, relato personal, 27 de noviembre de 2017) ⁴.”

“uno está preparado para el futuro, tener un esposo, unos hijos, una casa, eso es normal” (p. 12, relato personal, 30 de noviembre de 2017).

Históricamente a las personas se les han atribuido quehaceres y ocupaciones basadas en creencias y relaciones de dominación de orden biológico, religioso, político y cultural. En el caso de las mujeres, se les han asignado labores del cuidado del hogar y la familia, la protección, la provisión del afecto, dada la naturaleza de su carácter pasivo y que estas actividades tienen un menor valor en relación con las actividades que realizan los hombres. En general se han naturalizado y privilegiado ocupaciones en las sociedades y se han invisibilizado aquellas que se consideran menos representativas en el modelo económico capital, generador de riqueza y de mercado.

Asimismo, las mujeres expresan sentimientos de alto compromiso, que ellas atribuyen a su condición de género, dado que se la han impuesto responsabilidades como el cuidado de los hijos, el sostenimiento de la vida en pareja y la vida familiar y desconocen con ello que es una responsabilidad que no puede ni debe ser asumida desde el plano individual, sino que en esa responsabilidad también convergen de las estructuras sociales en las que se vive, la distribución de la riqueza, la composición familiar y la equidad de género.

Al atribuir socialmente a las mujeres el cuidado del hogar y la familia, se generan prácticas de exclusión en espacios laborales y se limitan las posibilidades de potenciar las capacidades en diversas expresiones ocupacionales:

“Si los hombres de la empresa requieren descansar o no hacer nada, no hay problema, si ellos tienen un hijo no hay problema, si se emborrachan, no cumplen con sus deberes de casa y del trabajo, no pasa nada y eso ha sido siempre...Pero nosotras las mujeres no podemos, siempre tenemos que responder por todo...A nosotras nunca nos tratan con tanta consideración y no podemos hacer más que trabajar y cuidar la casa y los hijos... nos dicen que es complicado darnos permisos y por tener hijos piensan que vamos a fallar” (p. 2, relato personal, 12 de septiembre de 2017).

Por otro lado, el trabajo fue reconocido como una fuente potencial de estabilidad y sostenimiento económico requerido para la satisfacción de las necesidades básicas. Las mujeres lo mencionan como un contexto para su desarrollo, pues la posibilidad de contar con recursos económicos agencia su autonomía. Sin embargo, es un escenario que pone en tensión la precariedad del tiempo como otro de los recursos para la libertad. El trabajo demanda la mayor presencialidad posible en la vida de las personas, y desafía la dedicación a otros espacios de la vida social como la familia, la participación comunitaria, la recreación, la espiritualidad. Particularmente para el

⁴ Se utilizó el código P como símbolo de codificación de las mujeres participantes y se les asoció un número, de tal manera que se garantizó la confidencialidad de la información.

caso de esta investigación, el trabajo de operarias desarrollado por las mujeres ha implicado resistencias y confluencias entre el disfrute de la vida, el capital, el tiempo y el hogar. Sorteando el día a día con estrategias como la delegación del cuidado de sus hijos, hijas y familias a otras mujeres, trabajar menos tiempo y con ello ganar menos dinero, dejar solos a los hijos sin supervisión, sacrificar la salud y duplicar los turnos para suplir necesidades básicas.

Mujer y trabajo

En esta categoría se exploró sobre las interpretaciones y vivencias frente al significado de ser mujeres atravesadas por historias de vida, roles ocupacionales y la participación en el entorno social, simbólico y material. Emergió el distintivo biológico como principal característica constituyente de una mujer, que identifica una predisposición natural para dar vida, proteger y cuidar, por ende, responder a unas demandas y expectativas sociales como las expresiones y manifestaciones afectivas: ternura, cariño, amabilidad, desprendimiento, entrega y sacrificio por el bien del otro.

“Yo digo que la palabra mujer significa (...) para mí, es un ser dulce y dócil” (p. 4, relato personal, 12 de septiembre de 2017).

Esto permite ver que si bien se ha avanzado en superar la estrecha mirada biológica que determina quiénes son las personas y qué deben hacer, sigue siendo un reto desligar las prácticas culturales que se arraigan en el poder patriarcal y que direccionan los proyectos de vida desde que se nace, es decir, que desde comprensiones más estructuralistas, los entornos y ámbitos en los que se desarrolla la vida, van moldeando las formas de pensar, sentir y actuar, sin que esto sea motivo de reflexión en muchas oportunidades. Y en las que se siguen instalando únicas formas de estar.

La cuestión es que nosotras desde pequeñas, nos han dicho (...) “usted es el eje del hogar, el eje de muchas cosas”, entonces yo creo que nosotras desde pequeñas vamos como maquinándonos paso por paso las metas en el hogar, con los hijos, con la familia... (p. 3, relato personal, 12 de septiembre de 2017).

“(...) tenemos cosas que no pueden hacer los hombres. Tener nuestros hijos que es lo que nos hace reconocer como mujeres, eso lo sé y lo siento desde siempre” (p. 10, relato personal, 30 de noviembre de 2017).

En este mismo sentido, fue interesante identificar que el reconocimiento por ser mujeres se pone en lugar de referencia con respecto a los hombres, es decir, que las resistencias y ejercicios de poder están vivos y eso hace que las interacciones estén dadas a partir de la fuerza y de la lucha por la igualdad como un deseo político. En este sentido, los patrones culturales juegan un papel determinante: las tradiciones, las herencias familiares, los comportamientos deseables se imponen en las prácticas de la vida pública y privada.

“Los hombres han estado por encima de nosotras, siempre, en el trabajo y en la casa se siente, hacen lo que quieren, ganan más, trabajan menos, tienen tiempo para salir con sus amigos...desde que yo me acuerdo mis hermanos fueron así, y así fue mi marido y son los compañeros del trabajo” (p. 3, relato personal, 12 de septiembre de 2017).

“Yo me llené de niños fue por estar buscando la niña, porque así lo quería mi esposo...entonces ellos lo manejan a uno mucho psicológicamente...me hubiera gustado ser un poco más consciente, ninguna de las que estamos acá nos programamos para que nos abandonen con los hijos” (p. 1, relato personal, 12 de septiembre de 2017).

Otro de los aspectos señalados por las mujeres fue la importancia de asumirse políticamente, es decir, la necesidad de buscar y garantizar relaciones de igualdad, estar informadas, de asumirse, de reconocerse en el papel protagónico que desempeñan socialmente y, por ende, hacer uso efectivo de sus derechos. Si bien las mujeres expresan estas necesidades, llama la atención que hay un conocimiento incipiente frente a las transformaciones sociales y políticas actuales que propenden por el ejercicio y goce pleno de derechos. Esto deja ver que, tal como las mujeres de la investigación lo han referido, la cotidianidad, la vida centrada en la productividad y la economía del mercado (para el sustento económico y del hogar) hacen invisibles y limitan la participación en escenarios ciudadanos, comunitarios y de la vida pública y política, que por tradición han sido lugares privilegiados para los hombres, cargas históricas y culturales que siguen acompañando la vida en el mundo actual. Esto quiere decir que el reto sigue siendo latente, pues se requiere que las mujeres dinamicen prácticas que den lugar al derecho, a la participación, a las relaciones de equidad y que las sociedades asuman responsablemente la generación de oportunidades, entornos y actitudes ecuánimes entre hombres y mujeres.

“Me gustaría un programa para que nos dieran una capacitación de mí para mí, como mujer darme a valorar, darme a respetar porque muchas veces uno llega (...) a querer una persona que uno se deja subyugar y pisotear y hacer lo que quieran, no...como un programa más de ¿Quién soy yo? (...) Lo que yo necesito, lo que yo quiero, lo que yo espero de una sociedad, de una persona, de si tengo mis hijos, no vivir sometida...Pero la verdad, no tengo conocimiento que existan bien esas leyes para nosotras las mujeres” (p. 3, relato personal, 12 de septiembre de 2017).

“Las mujeres tenemos mucho que decir y que no nos hemos informado, necesitamos salir de la casa y la cocina, para conocer más y así participar más, como estos espacios” (p. 2, relato personal, 12 de septiembre de 2017).

Por último, se refieren a sentirse dueñas de su vida, de sus trayectorias y con esto movilizar mayores acciones de autonomía, marcan una relación directa con la independencia financiera, que está ligada al sistema económico de la sociedad, a la capacidad adquisitiva, al mercado y a la libre determinación de la vida por la posibilidad de adquirir y transar bienes y servicios; de esta manera, uno de los mayores logros de independencia de las mujeres ha sido construir con sus propios recursos, el capital necesario para satisfacer sus necesidades y hacer realidad, en sentido material, sus proyectos de vida. Este escenario económico ha sido ejemplo de luchas y desafíos en cuanto a que las mujeres tengan un justo reconocimiento y posibilidades reales para su desarrollo humano, vinculadas con las opciones para trabajar, generar ingresos económicos y materializar

mejores condiciones para vivir en relación con esto, los movimientos feministas se han encargado de hacer visibles diferentes formas de dinamización de la economía con prácticas ecológicas, solidarias, equitativas y diversas en opciones ocupacionales.

A pesar de lo anteriormente dicho, puede desconocerse que, por un lado, la economía de las sociedades también se dinamiza porque existen quienes se encargan del cuidado, de llevar a cabo actividades para preservar la salud, el bienestar como elementos centrales para ser productivo, y por el otro, que las oportunidades para ser productivo y para contar con oportunidades dignificantes, justas y bien remuneradas están dadas por las estructuras sociales en las que se vive, los desarrollos económicos, sociales y culturales.

“Yo fui tristemente ama de casa 4 años y eso de estar esperando que le den a uno hasta pa una toalla higiénica...eso no es negocio. Yo no me devolvería, yo prefiero estar trabajando y ganar mis cosas y tener lo mío, saber que mi casa la estoy arreglando yo con mi dinero y no esperar nada de nadie, no me gusta” (p. 2, relato personal, 12 de septiembre de 2017).

Siempre nos toca guerrear los trabajos, porque por estar en la casa, no pudimos aprender otras cosas y luego conseguir trabajo es más duro, pero también si no cuidan los hijos, no se tienen buenas personas para las sociedades, entonces nos toca hacer como de todo, pero el dinero y poder comprar lo de uno, es muy importante para sentirnos útiles, capaces y productivas (p. 3, relato personal, 12 de septiembre de 2017).

Doble presencia

Ha sido importante para la presente investigación reconocer qué lugar y qué sentido atribuyen las mujeres a los quehaceres a los que se dedican. Las mujeres asumen importantes responsabilidades en el sostenimiento de la vida material e inmaterial. Para ellas el trabajo, en tanto fuente de reconocimiento económico, es concebido como un espacio tangible, de relaciones e interacciones, es un recurso y escenario potencial de estabilidad y sostenimiento material, pero también, según ellas, particularmente ese espacio de trabajo va más allá de institución productiva, propiamente dicha, sino que en un sentido más amplio, allí fue posible desplegar la capacidad creativa, el aprendizaje, la potenciación de habilidades y recursos, así como movilizar construcciones colectivas en las que se establecieron relaciones afectivas y de solidaridad que contribuyeron a sensaciones de confort emocional y de resistencia. Las mujeres son gestoras de prácticas sociales para el sostenimiento de la vida y el reconocimiento del otro como práctica política, pues efectivamente estar juntas les permitió reclamar frente a situaciones de injusticia y de necesidades dentro del ámbito laboral.

“A mí me gusta hacer lo que yo hago. “Mami, esto era lo que tú soñabas” y yo le dije “Sí mi amor, para mí y para ustedes (...) Aquí puedo inventar cosas, me doy cuenta de muchos talentos de mis compañeras, es bonito saber que podemos hacer cosas bonitas e importantes, porque de nuestro trabajo depende la empresa, nosotras somos las que

generamos y creamos los productos para la venta y de esas ventas se dan las ganancias. También entre los grupos de trabajo hay conexión y nos hemos apoyado cuando el jefe exige mucho o cuando no estamos de acuerdo con algo que se nos quiere imponer, es como decir que la unión hace la fuerza” (p. 13, relato personal, 30 de noviembre de 2017).

Sin embargo, frente a las justas experiencias en el trabajo, las mujeres día a día enfrentan situaciones que les han permitido develar que, por ser mujeres, se les asigna mayor número de responsabilidades, se les trata en ocasiones de manera peyorativa, sin ningún tipo de consideración y se les asignan juicios de valor por su condición de mujer. Como ya se ha mencionado anteriormente, el escenario del trabajo es un ejemplo paradigmático en términos de las luchas y resistencias por dignificar el papel social de la mujer.

“Es que las mujeres por naturaleza son chismosas, son peleonas...solo sirven para ciertas cosas, a veces son como brutas (...), eso dicen nuestros jefes y compañeros hombres” (p. 2, relato personal, 12 de septiembre de 2017).

El tránsito de la mujer a escenarios de la vida pública como el trabajo ha generado caos frente a la transformación de los imaginarios sociales y de las estructuras políticas e institucionales que, si bien parecen avanzar algunas acciones, aún no llegan a todos los espacios de la vida social; de allí que dentro de los espacios de trabajo las mujeres vivan en constante tensión por el tiempo que deben dedicar a estas labores y al tiempo que también demandan las demás responsabilidades de la vida familiar.

En el trabajo se les olvida que las mujeres tenemos que atender familia, hijos y casa, nuestros horarios son duros y las tareas también, no hay un trato para nosotras diferente, se nos trata peor que a los hombres y se nos exige mucho, nuestros días de verdad son de 24 horas (p. 8, relato personal, 27 de noviembre de 2017).

En términos del sostenimiento del hogar, del cuidado, del afecto, las mujeres expresan no sentir ningún tipo de reconocimiento real, si bien sus hijos y algunos de sus familiares identifican que el cuidado de la casa y la estabilidad emocional son importantes, no se ponen en voz alta los retos y los impactos que estos tienen en el desarrollo de las sociedades. Por tanto, ellas refieren que su labor en el hogar, en la familia, en las actividades instrumentales de la vida cotidiana son subvaloradas socialmente y, por tanto, ellas mismas también lo son.

Economía del cuidado

En esta categoría fue posible identificar que las mujeres se reconocen como principales responsables de todas las actividades del cuidado: cuidado de otros y del hogar. Sus discursos se centran en las necesidades de sus hijos. Se declaran conocedoras reales de las prácticas de cuidado, en el que

se instalan saberes “propios y únicos” que solo ellas poseen y que saben hacer bien. Declaran que las ocupaciones y prácticas de cuidado se les han atribuido históricamente y, de manera inconsciente, en sus diálogos establecen una relación directa entre el cuidado y la condición de mujer.

Pues claro porque es que cuando uno ya es mamá, las metas en la vida cambian. Yo estaba estudiando pedagogía antes de quedar en embarazo, cuando quedé embarazada, mi mundo empezó a ir en torno al bebé y yo dije: Bueno, va a ser un lapso de tiempo en el que voy a estar con mi bebé y después estudio y después fue que el papá de las niñas se fue, entonces mi vida personal ya pasó a un segundo nivel, mis metas ya no son por; los pensamientos de antes eran tener los mejores tenis, el mejor celular, la mejor maleta y estar súper arreglada, ahorita mi pensamiento es que mi hija tenga los mejores tenis, que esté súper arreglada (p. 2, relato personal, 12 de septiembre de 2017).

En este mismo sentido, se refieren a aquellos elementos que dan a las personas y a las sociedades el soporte físico, simbólico y afectivo para vivir, como gozar de protección, alimento, educación, recreación, lugares y ambientes adecuados y seguros; las mujeres refieren que estas acciones se han deslegitimado, que se han subvalorado, pero que sin este soporte, el ser humano no lograría alcanzar los desarrollos esperados por la sociedad, es decir, que estas acciones contribuyen a los recursos para la vida y esto incide en el funcionamiento del sistema económico y del bienestar humano.

Yo por lo menos les digo sinceramente a mí no me gusta trabajar los domingos...y es porque yo voy a organizar la casa, voy a ordenar la ropa, es el espacio para dedicárselo a la casa y también para cuidar mis hijos, todo para ellos, porque ellos tienen que ser alguien en la vida, y necesitan de una mamá que esté pendiente de ellos. Entre semana es difícil por el trabajo, pero yo los dejo con alguien de confianza para cuidarlos y ayudarles (p. 6, relato personal, 27 de noviembre de 2017).

“Y el niño que tiene 19 años, es independiente pero muy dependiente a la vez, él vive en este momento con el papá y pues...una mamá sabe cómo son las cosas, los papás casi no” (p. 13, relato personal, 30 de noviembre de 2017).

Al explorar sobre el cuidado, fue importante encontrar que para las mujeres esta labor cumple una función identitaria, es decir, se constituye como parte de su subjetividad y reafirma también su condición de género, pues consideran que, asumiendo el cuidado hacia los otros, están aportando a un capital social para los demás. Pero corren el riesgo de asumir posturas poco críticas alrededor de las economías del cuidado.

DISCUSIÓN

Ocupación y justicia ocupacional

Tal y como lo mencionan Pérez Acevedo et al. (2011), las ocupaciones han adquirido valores acordados socialmente y en algunos casos se han separado contundentemente de las aspiraciones personales. En relación a esto, la presente investigación dio cuenta de que las mujeres se reconocen como sujetos que se hacen y se construyen desde el hecho de ocuparse, sin embargo, las oportunidades ocupacionales justas y dignificantes las ponen en un lugar de tensión, porque los tiempos de dedicación a las prácticas de autocuidado, realización personal, participación comunitaria y esparcimiento se desdibujan en cuanto a la dedicación, tiempo y demandas que tienen las ocupaciones del cuidado familiar, del hogar y las del trabajo remunerado. Ocupaciones que centralizan la vida de las mujeres. Si bien durante el siglo XX las mujeres lograron un lugar en el mercado laboral, las condiciones sociales no han estado totalmente dispuestas para garantizar el goce efectivo del derecho al trabajo, reconociendo que a las mujeres se les atribuyó el cuidado en tensión con el capital.

Colón Warren (2003), afirma que la inserción de las mujeres en el mercado laboral se ha dado a través de tendencias de marginación y hacia la utilización como una mano de obra menos costosa, lo que reproduce su condición de subordinación, lo que refleja que la inclusión de las mujeres en el mundo del trabajo se produce en un marco de precariedad, inestabilidad y bajos salarios. Además, refleja que las mujeres ingresan al mundo laboral público, sin embargo, los hombres no acceden al mundo laboral privado. Esta situación perpetúa que las mujeres sigan siendo las principales responsables de las labores domésticas y el cuidado.

La producción realizada en los hogares por las mujeres a través del trabajo no remunerado se ha convertido en una fuente primordial de bienestar para la población ante un Estado deficitario en la provisión de bienes y servicios del cuidado. Lo que afecta a la ciudadanía en general y limita el derecho universal de la mujer a ser cuidada, por realizar diariamente una transferencia gratuita a la sociedad que les demanda trabajo, tiempo y energía, lo que representa altos costos de oportunidad en diversos espacios sociales y condiciona su desempeño en el mercado laboral (Moreno Salamanca, 2018).

Al considerar estas realidades, la justicia ocupacional ha planteado un reconocimiento de los derechos humanos, la promoción de relaciones de equidad, el acceso a las oportunidades ocupacionales y a los recursos, reducir las diferencias de participación ocupacional dadas por las condi-

ciones de edad, cultura, género, clase social, y orientación sexual y busca llevar a cabo acciones dirigidas a crear conciencia y participación popular sobre la naturaleza de las ocupaciones y de la desigualdad de oportunidades que existen en las sociedades (Simó, Powell y Kapanadze, 2008). Esto propone de entrada varios retos: uno relacionado con el reconocimiento de que las oportunidades ocupacionales como las limitaciones para su participación, son una responsabilidad de orden sistémico y estructural, no situado únicamente en la individualidad de las mujeres, quienes deben asumir las tensiones y luchas sociales; otro que tiene que ver con las oportunidades y experiencias ocupacionales a las que tienen acceso las mujeres, en las que es necesario el efectivo uso de sus derechos para gozar de experiencias que favorezcan su desarrollo amplio, como el autocuidado, la educación, la recreación, la representación y la participación comunitaria.

En ese mismo sentido, tal y como lo plantean Townsend y Wilcock (2004), los seres humanos tienen necesidades permanentes de recrear, desempeñar y participar en ocupaciones con el fin de favorecer su desarrollo. En el caso de las mujeres, sus necesidades ocupacionales se han hecho invisibles mediante relaciones estructurales de poder existentes en la sociedad contemporánea.

Mujer y trabajo

La llegada de las mujeres a la vida laboral ha significado un paradigma en términos de develar las relaciones de poder instauradas por los modelos económicos capitalistas y patriarcales. Ha significado un conjunto de luchas alrededor de la justicia social y de defensa por la vida. No obstante, las mujeres han encarnado la tensión del capitalismo en resistencia a sus espacios de autonomía. Su participación contemporánea en el mundo del trabajo se ha dado aparentemente por dos razones: el aumento de hogares monoparentales de jefatura femenina que genera presión hacia la generación de ingresos económicos, y la tendencia hacia una menor fecundidad y retraso en la edad del nacimiento del primer hijo, lo cual permite mayor acumulación de capital humano y participación en los mercados de trabajo. Sin embargo, esta participación la están haciendo, sobre todo, en modos de trabajo a tiempo parcial, informalidad, empleo esporádico y autoempleo (OIT, 2019). Es decir, se avanza superficialmente en el número de mujeres desempeñando ocupaciones remuneradas, pero no en las condiciones adecuadas, satisfactorias y justas de trabajo para ellas.

Por otro lado, el interés por la acumulación de las riquezas y la explotación desmedida de los recursos como modelo económico, conduce a la generación de violencias que se instalan en prácticas de la vida social (Cendejas, 2017), como por ejemplo las del escenario laboral, en el que las mujeres no han sido reconocidas por sus capacidades, no cuentan con remuneraciones salariales justas y sus oportunidades ocupacionales en diferentes esferas de la vida son limitadas. Precisamente los movimientos feministas han basado sus resistencias y denuncias en la reproducción ampliada de la vida, más que del capital y en movilizar a la sociedad en relaciones de equilibrio

y equidad (Hinkelammert y Mora Jiménez, 2013). Tal y como lo dice Cendejas (2017), pese a que las mujeres han estado en permanente conflicto con el capital, las propuestas alternativas y de economías solidarias han emergido mayoritariamente de ellas, por lo que valdría la pena señalar que los “enfoques feministas deberían ser un referente obligado para profundizar y fortalecer nuevos espacios y formas de socialización como de desarrollo económico” (p. 119).

Doble presencia

Las tensiones sobre el trabajo y familia han sido abordadas desde el siglo XX porque, debido a diferentes causas, como la búsqueda de oportunidades de igualdad, así como las crisis económicas mundiales, se ha movilizó la participación de las mujeres en el mercado laboral. Sin embargo, esta participación generó conflictos en las mujeres, en términos de los tiempos de dedicación a las actividades que se les atañen de manera natural, como el cuidado del hogar, de los hijos y la familia. La libertad y las oportunidades laborales han significado importantes sacrificios para las mujeres, como los tiempos de cuidado para sí, la participación en espacios políticos, educativos, de esparcimiento y de participación comunitaria. Es decir, no se ha considerado una propuesta seria por parte de los gobiernos y del sistema laboral en términos de reconocer y armonizar los roles para la reproducción de la vida y de la familia, y los roles para producción del capital.

Lo anteriormente expuesto permite alertar sobre las reales condiciones con las que las mujeres cuentan para su desarrollo de vida, pues tal como lo refiere la investigación “¿Brechas que se cierran? Aumento y desaceleración de la participación laboral femenina en América Latina” (Gasparini y Marchionni, 2015), se ha venido identificando una disminución importante de las mujeres en el mundo del trabajo, desde el año 2013 se evidencia una disminución de 0.3 puntos anualmente porque las mujeres se han enfrentado a un mercado laboral que no genera expectativas de conseguir un empleo justo y razonablemente remunerado, no cuentan con apoyo por parte de sus empleadores para atender situaciones familiares, y no encuentran resonancia y empatía de la sociedad frente a las realidades que viven.

La sociedad sigue en deuda con las mujeres, pues aún no se reconoce que, además de ser trabajadoras, asumen roles fundamentales en la garantía de bienestar y el desenvolvimiento de la vida diaria. Esto significaría que las políticas de Estado, las organizaciones empresariales, y aquellas vinculadas a la oferta laboral, tienen el gran compromiso de visionar dentro de sus reglamentos de trabajo y de responsabilidad social el valor que tienen las ocupaciones del cuidado que, históricamente, se han desconocido y que han sido desempeñadas principalmente por mujeres. En Colombia, como ocurre en los países latinoamericanos de estructura económica capitalista, las empresas cuentan con escasas prácticas de responsabilidad en la reproducción social y el Estado tampoco ha asumido el compromiso de normar y regular el comportamiento de las empresas en

este campo, es decir que lo relacionado con el bienestar que asumen los hogares termina siendo mayoritaria y esencialmente para la reproducción de la vida humana (cuidados, soporte emocional, salud) (ONU Mujeres como se citó en Moreno, 2018).

En el ámbito estructural, es fundamental que las sociedades reconozcan y dinamicen oportunidades ocupacionales en las que las mujeres cuenten con mayores recursos para su desarrollo intelectual y técnico, pues evidentemente la limitación de participación en diferentes escenarios ha influido en las formas en que las mujeres han visto y han estado en la vida, siendo víctimas de dispositivos de dominación que han limitado su participación y su reconocimiento público y social. Igual será también fundamental trabajar alrededor de la pedagogía de género para que al interior de los hogares se dinamice el equilibrio de las tareas familiares.

Economía del cuidado

Referirse a la economía significa tensionar las formas en que se administran los recursos que permiten a las personas y a las comunidades satisfacer sus necesidades, así como estudiar las dinámicas sociales que permiten generar bienes y servicios, capital, tecnología, relaciones de mercado y producción. Es entonces preciso señalar que, dentro de las dinámicas de vida, las actividades y ocupaciones centradas en el cuidado, la protección familiar y la seguridad para la salud cobran un papel fundamental y de soporte para la subsistencia, el desarrollo humano y económico, pues permiten a las personas garantizar vidas activas y productivas, provistas de elementos claves para responder a las demandas del entorno y gestionar la vida como ciudadanos. Tal como lo señala Moreno (2018), “los hogares son unidades de producción y no solo de consumo, como lo ha estipulado la teoría ortodoxa en economía” (p. 57).

En este sentido, los movimientos feministas han jugado un papel fundamental en develar que los modelos capitalistas y patriarcales han dado lugar a conflictos basados en la desigualdad, en los que las mujeres han movilizad procesos de transformación social en la defensa de sus derechos. Así como han puesto la economía del cuidado en la agenda pública, reconociendo las labores desempeñadas en el hogar como soporte fundamental del desarrollo de las sociedades; no obstante, esta posición política sigue teniendo un debate importante a escala familiar, comunitaria y gubernamental. La economía del cuidado tiene su origen en los años 70 en medio de la disputa sobre el trabajo doméstico, que buscó comprender la relación entre el capitalismo y la división sexual del trabajo, entre los privilegiados (los hombres–trabajadores) y las subordinadas (las mujeres–amas de casa) (Gardiner, 2000). Se comprendió que las mujeres seguían siendo reconocidas como las principales proveedoras de cuidado y que su lugar de participación se reducía al escenario de lo privado.

Para el siglo XXI, el cuidado se debate en unas comprensiones más amplias, se superan las miradas centradas en los sistemas capitalistas de reproducción para advertir que es también una relación de interdependencia de los sistemas humanos, dinamizada desde la reciprocidad, y esto ya ubica al cuidado en una dimensión para el bienestar en la vida de las personas y las sociedades, en la que vale la pena problematizar sobre la igualdad de oportunidades entre el dar cuidado y recibirlo, así como en reconocer prácticas operacionales justas entre hombres y mujeres (Esquivel, 2011). No obstante, vale la pena reconocer la importancia de las posturas críticas sobre el cuidado, ya que puede camuflarse en ideas sobrevaloradas y de falso reconocimiento sobre su genuina función, así como avanzar a un debate sobre el reconocimiento simbólico vs. el reconocimiento material del cuidado, sin caer en acciones asistenciales que deslegitimen su valor y avancen hacia un reconocimiento en las agendas de las políticas públicas.

CONCLUSIONES

Es importante hacer un permanente reconocimiento alrededor de los roles que asumen las mujeres, y del capital humano y social que representan. Esto significa deconstruir y tensionar sobre los haceres que han configurado identidades y subjetividades a través de prácticas hegemónicas que han condicionado los lugares y los valores sociales de las mujeres y de sus ocupaciones. Por lo tanto, vale la pena dinamizar la ocupación como gestora de derechos, y como expresión de vida y libertad.

Los sentidos que se asignan a los quehaceres permiten reconocer que estos son dimensionados a partir de las experiencias de vida que se gestan en la cultura, la política y las oportunidades sociales, por lo tanto, vale pena, desde perspectivas críticas y reflexivas, reinterpretar la realidad para reconocer que los modelos económicos capitalistas y patriarcales asumen funciones de dominación que impactan en las formas de estar y ocuparse en la vida social. Por tanto, desde perspectivas sobre justicia ocupacional, es transcendental seguir animando la problematización de las ocupaciones naturalizadas que desdibujan la subjetividad, y el desarrollo de las personas y comunidades en diálogo con apuestas transformadoras en el ámbito de lo público y lo privado. Vale la pena alentar las preguntas por los derechos ocupacionales, por el desempeño de ocupaciones en escenarios sociales que dinamicen su oferta y por la participación desde perspectivas de equidad.

Hay que dar un debate alrededor de la violencia estructural a la que se enfrentan las mujeres. El hecho de desconocer que se avanza en las legislaciones que protegen y garantizan sus derechos, deja entrever que el Estado y la sociedad en general deben movilizar con contundencia la implementación de estas propuestas a todos los escenarios de participación social: la escuela, el barrio, la empresa, el hospital, es decir, que se debe seguir avanzando hacia el debate público y

hacia la oferta de oportunidades en el marco de la igualdad, la integralidad, la protección social y la superación de los reconocimientos simbólicos para transitar hacia reconocimientos materiales y reales en ámbitos de las políticas en salud, educación, trabajo y participación social.

Vale la pena privilegiar la vida, cuestionarse frente al tiempo para ella y con esto recrear diversas alternativas económicas que interpelen las miradas mercantilistas de la existencia humana y social, responsabilidad desde las representaciones de la justicia ocupacional.

AGRADECIMIENTOS

A todas las mujeres que después de reconfigurar sus miedos al hablar de ellas, compartieron sus experiencias y relatos espontáneos. Al jefe de Seguridad y Salud en el Trabajo y al Gerente General de la empresa de Artes Gráficas, que facilitaron los espacios y asumieron con total compromiso el desarrollo de la investigación, a la Facultad de Terapia Ocupacional y al departamento de investigación de la Escuela Colombiana de Rehabilitación, por creer en este proceso.

CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS

Araiza Díaz, A. (2017). Hacia la búsqueda de vidas vivibles. El caso de las Feministas indignadas en Barcelona. *Revista Estudios Feministas*, 25(1), 51-72 Universidad Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil. <https://www.redalyc.org/pdf/381/38149070004.pdf>

Barreto Gama, J. (2015). Feminismo y Feminismos: consensos y disensos. *Tabula Rasa*, (22), 11-28. <https://doi.org/10.25058/20112742.20>

- Brunet Icart, I., y Santamaría Velasco, C. (2016). La economía feminista y la división sexual del trabajo. *Culturales*. 4(1), 61-86. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912016000100061
- Carrario, M. (2008). Los retos de las mujeres en tiempo presente: ¿Cómo conciliar la vida laboral y la vida familiar? *La Aljaba Segunda época*, (21), 161-173. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/n12a11carrario.pdf>
- Carrasco, C. (2011). La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes. *Economía Crítica*. (11), 205-225. http://www.revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n11/REC11_9_intervenciones_CristinaCarrasco.pdf
- Cendejas, J. (2017). Más allá de la reproducción ampliada de la vida. Una interpelación feminista de la economía social solidaria. *Tesis Psicológica*, 12(2), 116-134. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/812>
- Colón, A. (2003). Empleo y reserva laboral entre las mujeres de Puerto Rico. *Género, Sociedad y Cultura*. Publicaciones Gaviota, pp. 224-246.
- Congreso de la República. Ley 1413. 11 de noviembre de 2010 (Colombia). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=40764
- Congreso de la República Ley 1468 de 2011. Código Sustantivo del Trabajo. Artículos 236, 239, 57, 58. 30 de junio de 2011 (Colombia). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=43212
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe*. LC/PUB.2018/17-P. CEPAL.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2013). *Investigas. Siete estudios realizados a partir de la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo 2012-201*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ENUT/INVESTIGAS_Siete_estudios_ENUT.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (ENUT)*. Boletín Técnico. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ENUT/Bol_ENUT_2016_2

- Diego Dueñas-Fernández, D., Iglesias-Fernández, C., y Llorente-Heras, R. (2015). Abordando la desigualdad de género. Empleo en tecnologías de la información y la comunicación y diferencias salariales por género en España. *Ensayos sobre Política Económica*, 33, 207–219. <http://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/6532/?sequence=1>
- Duque García, C. A. (2015). Hogares y Cuidado Doméstico no Remunerado en Colombia. *Ensayos de Economía*, (47), 101-125. <http://bdigital.unal.edu.co/65302/1/56980-289488-1-PB.pdf>
- Eliosoff Ferrero, M. J., Leiva, A., Marcelo, J., y Ramos Armella, L. (2016). Las mujeres en la economía. Una mirada crítica, feminista y periférica. *Cuadernos de Economía Crítica*, (5), 173-181. <https://www.redalyc.org/pdf/5123/512354129008.pdf>.
- Espacio de Economía Feminista de la Sociedad de Economía Crítica (SEC). (2017). La economía ¿también feminista?: una apuesta por otra economía [Editorial]. *Cuadernos de Economía Crítica*, (7). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5123/512354315001/html/index.html>
- Esquivel, V. (2011). *La economía del cuidado en América Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. http://www.gemlac.org/attachments/article/325/Atando_Cabos.pdf
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños. <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Revolucion%20en%20punto%20cero-TdS.pdf>
- Gardiner, J. (2000). *Domestic Labour Revisited: a Feminist Critique of Marxist Economics. In side the Household from Labour to Care*. Suzan Himmelweit (ed.), London: Macmillan Press, 80-101.
- Gasparini, L., y Marchionni, M. (2015). *¿Brechas que se cierran? Aumento y desaceleración de la participación laboral femenina en América Latina*. Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales. <http://labor-al.org/participacionfemenina/wp-content/uploads/2015/10/Resumen-ejecutivo.pdf>
- Guadarrama, R. (2006). Identidades, resistencia y conflicto en las cadenas globales. *Desacatos*, (21), 67-82. <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1381/1184>
- Hinkelammert, F., y Mora Jiménez, H. (2009). *Hacia una economía para la vida: preludeo a una reconstrucción crítica de la economía*. Edición Proyecto Justicia y Vida-Casa de Amistad Colombo-venezolana-Corporación para el Desarrollo del Oriente. <http://coleccion.uca.edu.sv/franz-hinkelammert/items/show/4676>.

- Mogollón Cárdenas, J. (2016). Sentido y significado de las ocupaciones de las mujeres del Cabil-
do Indígena de Suba. Perspectivas desde Terapia Ocupacional. *Ocupación Humana*, 16(1).
32-43. <https://www.latinjournal.org/index.php/roh/article/view/14/12>
- Moreno Salamanca, N. (2018). La economía del cuidado: división social y sexual del trabajo no
remunerado en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*. 10(1), 51-77.
http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef10_4.pdf
- Navarrete, E. Cantero, P. Guajardo, A. Sepúlveda, R., y Moruno, P. (2015). *Terapia ocupacional
y exclusión social. Hacia una praxis basada en los derechos humanos*. Segismundo.
- Organización Internacional de Trabajo (OIT). (2016). *Las mujeres en el trabajo. Tendencias.*
Informe Ejecutivo. OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_457094.pdf
- Organización Internacional de Trabajo (OIT). (2019). *Panorama Laboral Temático 5: Mujeres
en el mundo del trabajo. Retos pendientes hacia una efectiva equidad en América Latina
y el Caribe*. OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_715183.pdf.
- Organización Internacional de Trabajo (OIT). (2018). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el
Mundo: tendencias del empleo femenino 2018 – Avance global, Ginebra*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_619603.pdf
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Inter-
national Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Palacios Tolvett, M. (2016). Conceptualizaciones sobre cultura, socialización, vida cotidiana y
ocupación: reflexiones desde espacios formativos. *Revista Ocupación Humana*, 16(1), 56-
69. <https://doi.org/10.25214/25907816.9>
- Perbellini, M. (2018). La división genérico-sexual del trabajo en las empresas autogestionadas
por sus trabajadores y trabajadoras en Argentina: ¿cambio o continuidad? *Revista Lati-
noamericana de Antropología del Trabajo*, 2(4), 1-22. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/lat/article/view/409/307>

- Pérez Acevedo, L., Rojas Castillo, C., y Uribe Sarmiento, J. (2011). Ocupación como proceso sociocultural. En C. Rojas (Ed.). *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente*, pp. 106-120. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina, Departamento de la Ocupación Humana. <http://www.bdigital.unal.edu.co/5794/7/9789587197297.pdf>
- Ramos, E. (2008). Doble Presencia: salud y prevención. *Clave Sindical*, 5, 16-18. <https://www.um.es/siegun/publicaciones/autores/documentos/Doble-presencia.pdf>
- Rodríguez Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la igualdad. *Nueva Sociedad*, (256), 31-36. https://nuso.org/media/articulos/downloads/4102_1.pdf
- Sagastizabal, M., y Legarreta, M., (2016). La triple presencia-ausencia: una propuesta para el estudio del trabajo doméstico-familiar, el trabajo remunerado y la participación sociopolítica. *Papeles del CEIC*, 2016(151), 1-29. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.15447>
- Silva Peñaherrera, M., Gómez García, A., Vilaret Serpa, A. y Suasnavas Bermúdez, P. (2016). Diseño metodológico de la encuesta sobre condiciones de seguridad y salud en el trabajo en el Ecuador. *Innova*, 1(8), 1-14. <http://repositorio.uisek.edu.ec/bitstream/123456789/3002/1/14.%202477-9024%20G%C3%93MEZ%20ANTONIO%202016-01.pdf>
- Simó Algado, S., Powell, F., y Kapanadze, M. (2008). Quijotes en la conquista de la justicia social. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia*, 5(1), 1-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2581192>
- Tena, O. (2013). Strategies to reconcile domestic and paid work duties in mexican police women: a stepping stone to gender equality? *Acta Colombiana de Psicología*, 16(2), 81-91. DOI: 10.41718/ACP.2013.16.2.8
- Torns, T. (febrero, 2007). *El tiempo de trabajo y las relaciones de género: Las dificultades de un cambio ineludible*. En Tiempos, actividades, sujetos. Una mirada desde la perspectiva de género. Simposio llevado a cabo en UCM, Escuela de Relaciones Laborales, Madrid.
- Townsend, E. (1997). Occupation: Potential for personal and social transformation. *Journal of occupational Science*. 4(1), 18-26.
- Townsend, E., & Wilcock, A. A. (2004). Occupational justice and clientcentred practice: a dialogue in progress. *Can J Occup Ther*; 71(2), 75-87. <https://doi.org/10.1177/000841740407100203>

Trujillo Rojas A., Sanabria Camacho, L., Carrizosa Ferrer, L., Parra Esquivel, E., Rubio Vizcaya, S., Uribe Sarmiento, J., Rojas Castillo, C., Pérez Acevedo, L., y Méndez Montaña, J. (2011). *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente*. Universidad Nacional de Colombia.

Vázquez Pagan, J. (2018). La división sexual del trabajo y el trabajo no remunerado del hogar en la sociedad puertorriqueña: experiencias de múltiples jornadas de trabajo. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (13), 107-132. <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/5395/4208>

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN DERIVADOS DE INVESTIGACIÓN

REFLECTION ARTICLES DERIVED RESEARCH



LA INESTABILIDAD SOCIAL EN EL CATATUMBO DESDE LA ÓPTICA DE LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL (2010-2018)¹

SOCIAL INSTABILITY IN EL CATATUMBO FROM THE PERSPECTIVE OF STRUCTURAL VIOLENCE (2010-2018)

Fernando Chavarro Miranda*, Fredy Gonzalo Otálora Rodríguez**

Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia, Brigadier General Ricardo Charry Solano

Recibido: 05 de mayo de 2019–Aceptado: 26 de noviembre de 2019–Publicado: 01 julio de 2020

Forma de citar este artículo en APA:

Chavarro Miranda, F., y Otálora Rodríguez, F. G. (julio-diciembre, 2020). La inestabilidad social en El Catatumbo desde la óptica de la violencia estructural (2010-2018). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 562-585. <https://doi.org/10.21501/22161201.3217>

Resumen

El propósito de este trabajo es caracterizar, en el lapso 2010-2018, la problemática de inestabilidad en la región de El Catatumbo, usando como marco general el concepto desarrollado por Johan Galtung respecto a la violencia estructural. Hoy, pese a la salida de parte de las estructuras armadas de las FARC, al desarrollo de negociaciones entre el ELN y el Gobierno, y a los compromisos que este último ha adquirido con los habitantes, el escenario continúa siendo complejo: hay evidencias del incremento de cultivos ilícitos en la zona, la proliferación y fortalecimiento de actores armados ilegales, el enfrentamiento por el control del narcotráfico y la coerción. Esta problemática cobra complejidad debido a los bajos niveles de desarrollo y a las condiciones de pobreza que afectan a la población, se constituye en un objeto de estudio relevante por las consecuencias políticas y sociales que se derivan para Colombia y la región.

¹ Artículo de investigación, correspondiente a la línea de desarrollo económico.

* PhD. En Administración Estratégica, Pontificia Universidad Católica de Perú. Magíster en Economía, Universidad de Los Andes. Especialista en Investigación, Universidad Santo Tomás. Especialista en Finanzas, Universidad del Rosario. Economista, Universidad de La Salle. Asesor de la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia, Brigadier General Ricardo Charry Solano, Colombia; Investigador Universidad Juan de Castellanos. Bogotá, Colombia. Contacto: fernando.chavarro@yahoo.es; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4711-7196>

** Magíster en Inteligencia Estratégica. Especialista en Educación Superior. Profesional en Relaciones Internacionales y Estudios Políticos. Docente investigador de la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia BG Ricardo Charry Solano. Bogotá, Colombia. Contacto: fgor83@hotmail.com

Palabras clave

Violencia estructural; Estado; Violencia política; Crimen organizado; El Catatumbo.

Abstract

The purpose of this work is to characterize, in the period 2010-2018, the instability problem in the Catatumbo region, using as a general framework the concept developed by Johan Galtung regarding structural violence. Today, despite the departure of part of the FARC armed structures, the development of negotiations between the ELN and the government, and the commitments that the latter has made with the inhabitants, the scenario continues to be complicated. There is evidence of an increase of illicit crops in the area, the proliferation and strengthening of illegal armed actors, the confrontation for the control of drug trafficking and coercion. This problem becomes complex due to the low levels of development and the poverty conditions that affect the population, becoming a relevant object of study due to the political and social consequences that arise for Colombia and the region.

Keywords

Structural violence; State; Political violence; Organized crime; El Catatumbo.

INTRODUCCIÓN

El Catatumbo:

Es un territorio (...) rico en recursos naturales que comparte frontera con Venezuela, históricamente marginado por el Estado. Algunos de los rasgos de este escenario, coinciden con la descripción que Johan Galtung hace de los espacios afectados por una condición de violencia estructural, en la que los individuos son abandonados “en un estado permanente y no deseado de miseria, que por lo general incluye la malnutrición, con un desarrollo intelectual menor, y enfermedades, que comporta también una menor esperanza de vida (Galtung, 2016, p. 153).

Atendiendo este marco, se entiende la necesidad de una revisión de las dinámicas de violencia presentes en El Catatumbo y, a la luz de la compleja interacción de los factores que generan la inestabilidad, en el presente artículo se realiza una caracterización desde la óptica de la violencia estructural, teniendo en cuenta, además de los aportes de Galtung, el concepto desarrollado por La Parra & Tortosa (2003), quienes la definen como la “situación (...) que compromete las oportunidades de bienestar, identidad y/o libertad de las personas, de donde se originan condiciones de injusticia social, desigualdad, inequidad, pobreza o exclusión social” (p. 61), sin desconocer la importancia de otros tipos de violencia, algunos desarrollados por Galtung, como la violencia directa o la violencia cultural, las cuales interactúan con la violencia estructural tal y como lo describe el autor al plantear la existencia del triángulo de violencia en el que estos tres tipos se impactan mutuamente (García González, 2014). Además, para definir un marco desde el punto de vista cronológico, el énfasis de la recolección de información se concentra en el periodo comprendido entre los años 2010 y 2018, pero incluye aspectos históricos relevantes que tienen importancia para comprender la situación existente en la zona objeto de estudio.

Inicialmente, debe tenerse en cuenta que El Catatumbo es una región de Norte de Santander, integrada por los municipios de Ocaña, El Carmen, Convención, Teorama, El Tarra, Tibú, San Calixto, Hacarí, La Playa y Sardinata (Molina & Ramírez, 2017, p. 10), en la que se ubican 151.906 habitantes que representan el 11,2% de la población del departamento (PNUD, et al., 2015). Es importante aclarar que, ocasionalmente, algunas fuentes no incluyen a los municipios de Ábrego y Sardinata como parte de El Catatumbo; sin embargo, en general, los diez municipios en mención son reconocidos como parte de esta región. Este territorio ha tenido un complejo proceso de poblamiento: Ocaña, la ciudad más importante, fue fundada en el siglo XVI y goza de una situación socioeconómica aceptable (Federación Colombiana de Municipios, 2018); posteriormente, durante el final del periodo colonial, se formalizaron paulatinamente las municipalidades de Hacarí, El Carmen, Teorama y Ábrego, y luego en el siglo XIX lo hicieron Convención y San Calixto (Pabón Villamizar, 2017). Con ello la población penetró en la zona en una serie de eventos que el CINEP (2016) ha llamado la primera ola colonizadora de El Catatumbo (p. 16).

Figura 1. Mapa de El Catatumbo



Molina & Ramírez. (2017). *Consecuencias del conflicto armado, los cultivos ilícitos y la agricultura extensiva en la zona del Catatumbo entre 1990 y 2016*. Pág. 11. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1126&context=maest_gestion_desarrollo

Paulatinamente, el Estado ha ido adoptado decisiones que facilitan el distanciamiento entre población y la institucionalidad. En algunos casos la distancia entre el centro poblado y el límite norte de algunos municipios, que además corresponde a la frontera con Venezuela, puede llegar a los 100 kilómetros, 80 de los cuales carecen en absoluto de vías de comunicación (Instituto Nacional de Vías (INVIAS), 2018). Esta condición deriva en la absoluta ausencia de autoridades civiles en esos territorios a los que, como institución, únicamente accede el Ejército Nacional. De hecho, en 1880 el General Virgilio Barco Martínez realizó una exploración a la parte interna de El Catatumbo. Esta campaña fue financiada por el Gobierno gracias a la cercanía que existía entre el General Barco y el General Rafael Reyes Prieto y representa, en términos simples, la primera incursión del Estado Colombiano sobre este territorio (Gutiérrez, 2016, p. 97). Sin embargo, no fue el interés y empoderamiento del Estado, sino los intereses económicos y comerciales del General Barco los que cambiarían la situación de El Catatumbo, gracias al descubrimiento del petróleo. Barco Martínez, consciente de la importancia de este recurso mineral, logró en 1905 una concesión del Estado colombiano para iniciar el proceso de extracción y procesamiento del hidrocarburo hallado en El Catatumbo, la cual fue puesta en marcha en 1931 por las empresas Colombian Petroleum Company, Colpet, y la South American Gulf Oil Company, ambas filiales de la Gulf Oil Company (Burgos González, 2006, p. 400).

Producto de esto, la bonanza petrolera llevó a la segunda ola de poblamiento de El Catatumbo (Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), 2016), dando paso a la fundación de diversas poblaciones entre las que se destacan el corregimiento de Petróleá y las poblaciones que algunas décadas después serían reconocidas como los municipios de Tibú y El Tarra (Pabón Villamizar, 2017). La dinámica petrolera fue interpretada como una importante fuente de empleo, por lo que muchos colombianos y extranjeros se desplazaron a esta región; sin embargo, no todos los trabajadores que llegaron accedieron a los empleos ofrecidos por la industria petrolera. En consecuencia, los individuos que no encontraron trabajo en las empresas se instalaron en los terrenos baldíos, ocasionando la “ocupación de tierras y la explotación de los recursos naturales de la región” (Ramírez et al., 2017, p. 13).

Incluso las condiciones en las que se dio esta fase de poblamiento definieron una narrativa: la concesión Barco y la llegada de compañías petroleras han sido catalogadas como fuente de inequidad por el impacto que ha tenido el desarrollo de esta actividad extractiva en El Catatumbo (Avellaneda Cusarúa, s.f.). Además, brindó argumentos a actores antagónicos al Estado, que criticaron el compromiso gubernamental de “darle soporte y seguridad a las inversiones y a ese tipo de contratos, [con] leyes que le daban lineamientos a las Fuerzas Armadas para asegurar la paz en esos territorios, con el objetivo de salvaguardar los intereses de las compañías extranjeras” (Ramírez et al., 2017, p. 14).

Finalmente, en la década de 1980 (Centro de Investigación y Educación Popular, 2016) se da la última de las olas colonizadoras en El Catatumbo, en esta oportunidad motivada por una dinámica ilegal: el cultivo de hoja de coca y la consecuente producción de cocaína. En este periodo se da también la llegada de diversos actores armados como el ELN, el EPL y las FARC (Centro de Memoria Histórica, 2017). Una vez más se da un proceso de poblamiento sin el control del Estado y, peor aún, con el propósito de evadir la acción del mismo, convirtiendo a El Catatumbo en una región productora de cocaína; de esta forma la ilegalidad, la falta de presencia estatal, la ubicación geográfica de la región y los parajes inhóspitos que la integran han hecho de El Catatumbo una de las zonas con mayor concentración de cultivos ilícitos del país (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNDOC), 2018, p. 54).

De la misma manera, al final de la década de los noventa llegarían las autodefensas ilegales, dando inicio a un periodo violento, pleno de masacres, enfrentamientos y actos criminales perpetrados por todos los actores irregulares: “El Catatumbo se convirtió en el epicentro de la más brutal confrontación armada que hasta el momento se hubiera vivido en la región” (Ramírez et al., 2017, p. 30). Entre los años 2004 y 2006, el Gobierno Nacional firmó un acuerdo con los grupos de autodefensas ilegales facilitando su desmovilización (Valencia Agudelo, 2007, p. 160); de forma simultánea, el Gobierno condujo un esfuerzo militar importante sobre esta región; finalmente,

desde finales de 2016, el Gobierno de Juan Manuel Santos implementó un acuerdo de paz con las FARC luego de haber iniciado una negociación con el ELN a mediados del mismo año (Fundación Ideas para la Paz, 2018).

Pese a estos esfuerzos, hoy en día El Catatumbo es una de las regiones con mayor inestabilidad en el país, con presencia de diversos grupos armados, epicentro de múltiples delitos, muchos con efectos más allá de nuestras fronteras, impactando en los ámbitos social, político e internacional, aspectos que pueden ser atribuibles a las condiciones iniciales de violencia estructural que afectan a las comunidades allí ubicadas y la incapacidad estatal para ocupar el territorio. Los factores que podrían generar la inestabilidad son susceptibles de caracterizarse usando como referencia los conceptos de Johan Galtung (2016), apoyando el marco con las ideas desarrolladas por La Parra & Tortosa (2003), para que sus estudios desde la óptica de la violencia estructural se constituyan en un esfuerzo por develar la complejidad de la problemática y brindar una visión profunda, aprovechando, además de la bibliografía existente, la experiencia de agentes de inteligencia que han desarrollado actividades en cubierto en esa región.

METODOLOGÍA

La investigación corresponde a un estudio de caso sobre la región de El Catatumbo, cuya problemática de inestabilidad generada por la violencia constituye un objeto de estudio válido en tanto su revisión aporta información de interés para comprender la problemática allí existente, la cual se replica, con algunas diferencias, en otras regiones del país. El estudio se realiza a partir de un marco conceptual definido en el amplio espectro por las ideas que Johan Galtung (2016) ha desarrollado en su teoría de resolución de conflictos sobre la violencia estructural, y de manera particular por los estudios que Daniel La Parra y José Tortosa (2003) han realizado al respecto.

El objetivo del proceso es lograr una caracterización de las condiciones de violencia que originan, generan o facilitan la situación de inestabilidad existente en El Catatumbo a partir de una revisión de diversas fuentes, incluida bibliografía especializada, informes oficiales y entrevistas. Esta caracterización procura lograrse estudiando las características de la violencia que se presenta en la región, originada en la falta de presencia estatal y las condiciones de vulnerabilidad social a las que se encuentran expuestas las comunidades, sobre la hipótesis que existen dinámicas complejas que motivan la permanente situación de alteración del orden público y agitación social, las cuales no han sido debidamente documentadas, con lo que se comprometen las posibilidades de solución del problema.

La recolección de información se enfocó, de una parte, en la revisión bibliográfica de textos de carácter académico, informes realizados por institutos de investigación dedicados al estudio del conflicto e informes realizados por instituciones oficiales. También se incluyen algunas fuentes de orden periodístico que, pese a que carecen de rigor académico, en ocasiones son los únicos registros disponibles de hechos cuya inclusión resulta de vital trascendencia para la caracterización que se procura.

De otra parte, se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas en profundidad a agentes y analistas de inteligencia con experiencia laboral en El Catatumbo. Estas fueron realizadas teniendo en cuenta que su conocimiento del área, su interacción con la sociedad residente allí y su contacto con los actores ilegales, debido al desarrollo de tareas de inteligencia encubierta, se constituyen como experiencias relevantes para el desarrollo de la caracterización. Las entrevistas fueron documentadas con previo compromiso de mantener la reserva de los funcionarios, varios de los cuales aún se dedican a este tipo de actividades, razón por la cual los nombres que se utilizan para hacer referencia a ellos han sido cambiados. Debe resaltarse que la visión de los entrevistados tiene una connotación particular por reunir las perspectivas de los miembros de la Fuerza Pública, debido a que se trata de agentes o analistas de inteligencia, sujetos sociales por haberse desarrollado como tal y de manera directa en el contexto de El Catatumbo, y como participantes con acceso a las dinámicas de violencia por haber tenido contacto con estas y con actores que las ejecutan explícitamente en esa zona del país.

Acto seguido, la información recolectada, tanto de las fuentes bibliográficas como de entrevistas, fue reinterpretada en un lenguaje común, actividad que incluyó la transcripción de los registros de audio en los que consta la recolección de información entre los agentes y analistas de inteligencia; de esta forma se logró la consolidación de un bloque de información útil para el subsiguiente proceso. Luego, mediante el uso del software Atlas TI, se realizó la codificación de la información teniendo en cuenta los tres macro-conceptos establecidos durante la formulación del marco teórico; este ejercicio permitió la identificación de las categorías de análisis, además de la valoración de su densidad y grado de fundamentación que sugieren su nivel de relevancia. Posteriormente, se realizó un proceso de análisis de relación determinando el tipo de vinculación existente entre conceptos. Finalmente, se procuró la interpretación de la información y su estructuración a través de un informe de investigación, en este caso, a través del presente artículo.

Desarrollo del tema

Para gestionar el desarrollo económico, político y social, ejercer soberanía, hacer uso del monopolio natural de la fuerza, facilitar la construcción de la ley, garantizar la administración de justicia, liderar el proceso educativo, velar por el cumplimiento de las responsabilidades tributarias

de los ciudadanos y asegurar el uso adecuado y eficiente de los recursos públicos, se requiere de la presencia de la institucionalidad nacional en todo el territorio. De igual manera, se requiere que las instituciones locales y regionales representen legítimamente al Estado. No obstante, en El Catatumbo hay unas “condiciones de aislamiento de orden político, económico y social (...)” y ello posibilita la presentación y el desarrollo de ciertos fenómenos que están relacionados con expresiones de violencia” (Participante 7, comunicación personal, 30 de mayo de 2018).

Esta situación de aislamiento se da por diversas razones; pese a que El Catatumbo es una región muy rica desde el punto de vista natural —el Parque Nacional Natural Catatumbo Barí, con 158.125 hectáreas es considerado una de las zonas con las mayores riquezas naturales del país (PNUD, et al., 2015, p. 13) — cuenta con una situación geográfica distante, derivada del planteamiento geopolítico del Estado colombiano, lo que ha dificultado su conexión con el resto del territorio nacional. Como lo explica James Robinson (Fundación Ideas para la Paz, 2013), los actores políticos centrales han delegado el control de estas regiones a cambio de réditos políticos, lo que crea un vacío de poder y facilita la aparición de dinámicas irregulares. El Catatumbo es “una región inhóspita (...) una de esas regiones que están en la periferia” (Participante 10, comunicación personal, 10 de junio de 2018) sin un control real del Estado, sin continuidad respecto al resto del territorio, carente de vías de comunicación adecuadas, configurándose como uno de los que Carlos Álvarez (2017) llama espacios vacíos (p. 312) que escapan al control efectivo del poder central.

De otro lado, el aislamiento ha sido perpetuado por la equívoca implementación de políticas estatales, algunas producidas a partir de la malinterpretación de postulados que propenden por la protección de las comunidades indígenas, instituidos en la Constitución Política de Colombia (1991), principalmente en sus artículos 246 y 330. Hoy se sufren los efectos de posiciones que han sugerido la protección de estas comunidades como sinónimo de aislamiento; como lo explica un especialista en inteligencia militar: “en El Catatumbo existen zonas a las que, por ser territorios indígenas, se restringe el acceso a la Fuerza Pública” (Participante 6, comunicación personal, 28 de mayo de 2018). Esta situación cobra gravedad si se tiene en cuenta que son estas instituciones las únicas con la capacidad de hacer presencia en zonas tan aisladas como las Reservas indígenas Motilón-Barí y La Gabarra-Catalaura (Molina & Ramírez, 2017, p. 12), territorios considerables que cuentan con una extensión de 109.000 y 13.300 hectáreas respectivamente, ubicados en jurisdicción de los municipios de Convención, Teorama, El Tarra y Tibú (PNUD, et al., 2015, p. 13). Estas condiciones dificultan el cumplimiento de las funciones del Estado, máxime cuando en El Catatumbo no existe una gestión estatal integral, necesaria para construir una situación de bienestar social. Por ejemplo, la gestión estatal en favor de estas comunidades indígenas, cuya población se estima para el departamento en 5579 individuos (Ministerio de Cultura, s.f.), se restringe a jornadas de apoyo cívico-militar adelantadas por la Trigésima Brigada, en las que los militares prestan servicios sanitarios, de recreación y apoyo alimentario. Estas jornadas son aceptadas y aprovechadas por los indígenas que acuden a las mismas, pero que exigen la salida

de los soldados una vez finalizan (Participante 4, comunicación personal, 26 de mayo de 2018); en consecuencia, estas actividades no tienen un impacto en el largo plazo, además de representar un riesgo por la presencia de grupos armados, cuyas acciones suponen una amenaza no solo para los soldados, sino también para los miembros de las comunidades: los integrantes de estas agrupaciones ilegales han asesinado a líderes de la comunidad como Obeb Dora, William Badjicarora (Ministerio de Cultura, s.f.), o el cacique Leonardo Catsú, cuyo homicidio, ocurrido este año, ha sido atribuido por los propios indígenas al ELN (Semana, 2018).

Además, el carácter transitorio de la presencia de las Fuerzas Militares en estos territorios es favorable a los intereses económicos de los criminales, quienes fomentan los cultivos ilícitos, principalmente de hoja de coca, cuya extensión en la Reserva Indígena Motilón-Barí fue recientemente calculada en 189,28 hectáreas y en 29,66 hectáreas en la Reserva Indígena Gabarra-Catalaura (UNDOC, 2018, pp. 161-162) de un total de 28.244 hectáreas ubicadas en el departamento (UNDOC, 2018). En consecuencia, la incapacidad de instituciones distintas a las Fuerzas Militares para llegar a estas regiones, el carácter transitorio de la presencia militar, las políticas que limitan el acceso, permanencia y operatividad de la Fuerza Pública y la presencia sostenida de actores irregulares, han facilitado que territorios sean “cooptados por grupos al margen de la ley” (Participante 6, comunicación personal, 28 de mayo de 2018), facilitándoles “el control sobre estas áreas” (Participante 2, comunicación personal, 25 de mayo de 2018), afectando de manera permanente a los pobladores con las dinámicas de violencia propias de la ejecución de actividades criminales como el narcotráfico. De esta forma se evidencia la existencia y simbiosis de rasgos explícitos de violencia estructural y violencia de origen criminal.

Sin embargo, más allá de los territorios indígenas, en El Catatumbo la incapacidad estatal para hacer presencia integral es generalizada. Incluso, la gestión de la Fuerza Pública, baluarte estatal en la región, tiene severas limitaciones. En el caso del Ejército, el control efectivo del territorio se ha convertido en un objetivo secundario, puesto que la mayor parte de las tropas “se han concentrado sobre el trazado del oleoducto [Caño Limón Coveñas]” (Participante 8, comunicación personal, 6 de junio de 2018) que atraviesa la región de oriente a occidente, con el fin de evitar atentados con explosivos contra el mismo. Esta situación impide la confrontación de los grupos al margen de la ley puesto que, una vez empiezan a desplegarse las tropas, los integrantes de estas organizaciones vuelan el oleoducto pues, al hacerlo, las unidades militares son obligadas a replegarse y generar las condiciones de seguridad para repararlo (Participante 10, comunicación personal, 10 de junio de 2018).

Estas responsabilidades para la Fuerza Pública, que tienen su origen, como se mencionó, en las condiciones iniciales de implementación de la Concesión Barco, se han mantenido a lo largo de la historia. Por ejemplo, en el año 1996, la función documentada del Batallón de Contraguerrillas No. 46 era la de asegurar las actividades de las compañías petroleras, con la misión específica

de brindar seguridad a un tramo de 185 km del oleoducto Caño Limón-Coveñas (Ramírez et al., 2017, p. 27), misión que se explica atendiendo al impacto económico y ambiental que los ataques contra la infraestructura han tenido y tienen.

Si el ELN vuela el tubo, representa parar el bombeo por días. Parar ese bombeo representa para el Estado dejar de percibir una infinidad de plata. Entonces, desde los ministerios de Minas y de Hacienda presionan para que se garanticen las condiciones de bombeo (Participante 10, comunicación personal, 10 de junio de 2018).

Los grupos armados ilegales, conscientes del daño económico que causan al Estado, atentan permanentemente contra esta infraestructura, generando, además, un considerable daño ambiental. El crudo derramado “contamina las fuentes de agua, la fauna y la flora” (Participante 5, comunicación personal, 26 de mayo de 2018), “el derrame tiene serias consecuencias ecológicas” (Participante 10, comunicación personal, 10 de junio de 2018) que afectan la calidad de vida de las comunidades; así, existe una relación entre el accionar de los grupos criminales y unas consecuencias de orden ambiental que vulneran la calidad de vida y oportunidades de las comunidades, agravando las condiciones de violencia social que afectan a los ciudadanos. Además, existe otra relación contradictoria y autodestructiva que generan las desfavorables condiciones que sufre la comunidad de El Catatumbo. En algunas oportunidades, los ataques con explosivos perpetrados por los terroristas contra la infraestructura petrolera cuentan con el apoyo de la población que habita la zona específica donde se ejecuta el atentado, debido a que si durante los ataques se

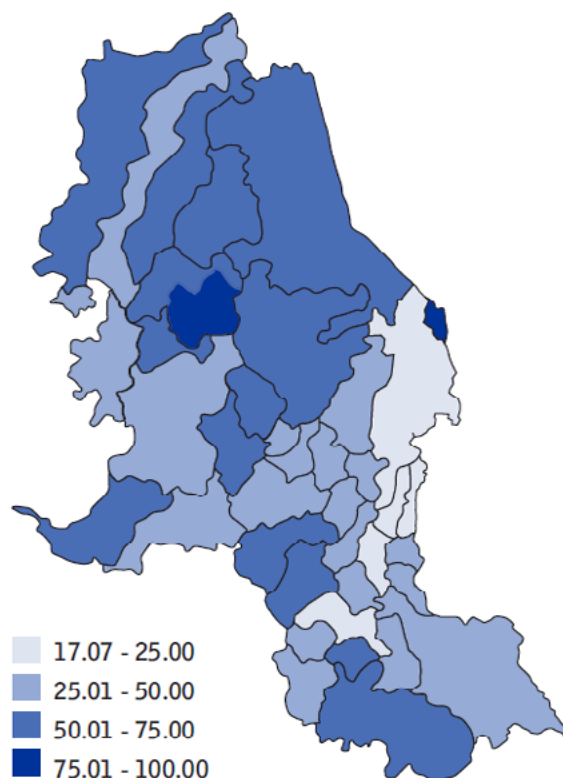
derrama crudo y el derrame afecta ciertas casas o veredas, Ecopetrol va y le da una retribución económica por los daños a esas familias (...) por los daños a sus tierras y a sus cultivos (...), cuando hay una abolladura, la mano de obra para el arreglo (...) tiene que salir de ahí, (...) Ecopetrol tiene que contratar a los pobladores (Participante 10, comunicación personal, 10 de junio de 2018).

Lo que convierte estas acciones criminales en el origen de una oportunidad de empleo para los residentes, carentes de fuentes de trabajo y ubicados en su mayoría en un rango de edades de entre los 15 y los 64 años, es decir, en edad de trabajar —63.95% de la población que habita los municipios que hacen parte de El Catatumbo se encuentra en este rango de edad de acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el año 2018 (DANE, 2019) (Ocaña 67.79%, El Carmen 61.55%, Convención 62.43%, Teorama 61.7%, El Tarra 67.17%, Tibú 64.19%, San Calixto 61.98%, Hacarí 61.43%, La Playa 63.8%, Sardinata 67.55%)— por lo que la prevención y neutralización de esta problemática se presenta como una tarea realmente compleja para las Fuerzas Militares.

Además, aunado a las dificultades que tiene el Ejército para cubrir de manera integral el territorio, para las autoridades policiales resulta también difícil asegurar el imperio de la ley y el orden en la región. En municipios como El Tarra, Teorama, Convención, Hacarí, San Calixto o Tibú, la Policía Nacional, con excepción de algunas unidades eventualmente comprometidas en procesos de erradicación de cultivos ilícitos, limita su “presencia [a] los cascos urbanos” (Participante 6,

comunicación personal, 28 de mayo de 2018), dentro de los cuales restringe sus movimientos a las cercanías de las estaciones: los policías “no pueden salir con libertad [ya que] son hostigados constantemente” (Participante 2, comunicación personal, 25 de mayo de 2018) o sufren atentados en los cuales han perdido la vida varios policías (Verdad Abierta, 2016), con lo que se compromete el derecho que tiene la ciudadanía a disfrutar de unas condiciones de seguridad adecuadas.

Figura 2. Mapa de El Catatumbo con densidad poblacional



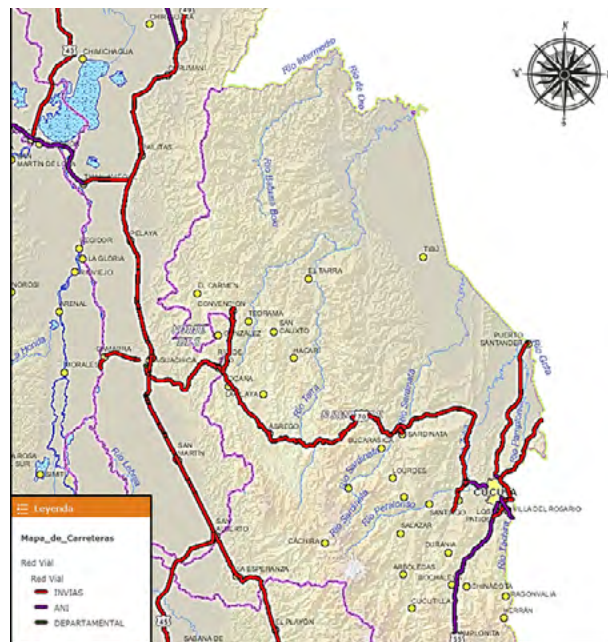
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; Agencia Nacional de Hidrocarburos; Ministerio del Interior; Ministerio de Minas. (2015). Diagnóstico socioeconómico del departamento de Norte de Santander. p. 32. <https://dokumen.tips/documents/diagnostico-socioeconomico-del-departamento-de-norte-de-santander.html>

De esta forma se compromete la efectividad de una estrategia que implique un tratamiento explícitamente militar y policial para superar las condiciones de inestabilidad en El Catatumbo, ya que incluso el cumplimiento de las funciones asociadas a la seguridad es limitado y la complejidad del escenario exige la participación integral del Estado para afrontar las diversas dinámicas de violencia. Erróneamente, “el gobierno, cree que la solución es mandar al soldado que es de fácil adaptabilidad” (Participante 3, comunicación personal, 26 de mayo de 2018). Esta óptica da continuidad a la falta de presencia integral del Estado e impide que este pueda garantizar los mínimos vitales a la población (Participante 6, comunicación personal, 28 de mayo de 2018). Así, se prolongan rasgos negativos contra los que las tropas difícilmente pueden realizar algún tipo de

gestión, como la vulnerabilidad social y un alto índice de necesidades básicas insatisfechas que afectan a más del 50% de la población en 8 de los 10 municipios de El Catatumbo (Durán, 2017, p. 24).

En consecuencia, la falta de presencia institucional compromete el bienestar integral de la población de El Catatumbo; el Estado “ha sido insuficiente para cubrir la demanda de necesidades, sobre todo en bienes y servicios para los habitantes” (Participante 7, comunicación personal, 30 de mayo de 2018). Por ejemplo, la cobertura en servicios esenciales como la salud es deficiente: en los cascos urbanos de varios municipios se cuenta únicamente con un puesto de salud, obligando a que cualquier emergencia de mediana o gran complejidad pueda ser atendida únicamente en las grandes ciudades del departamento. De esta manera, “si a un habitante de El Catatumbo ubicado en la vereda Culebrita [en jurisdicción del municipio de El Carmen] le muerde una serpiente, su atención tendría que darse en el municipio Ocaña (... y ese trayecto le puede significar hasta ocho horas de camino” (Participante 6, comunicación personal, 28 de mayo de 2018) debido a la distancia y a las condiciones de las vías, lo que compromete la vida de los ciudadanos.

Figura 3. Red vial de El Catatumbo y territorios circundantes



Instituto Nacional de Vías. (07 de mayo de 2020). Mapa de carreteras. <https://hermes.invias.gov.co/carreteras>

De otra parte, la cobertura en educación es también deficiente; en las áreas rurales únicamente hay cobertura de básica primaria o, en el peor de los casos, no hay escuelas. La infraestructura educativa y el número de docentes son insuficientes; “en las veredas se ven escuelas muy pequeñas, con un solo profesor que dicta [clase] a todos los niños de primero a quinto, y que carece de los medios para [impartir] una buena educación” (Participante 4, comunicación personal, 26

de mayo de 2018), también “hay regiones en las que existe la construcción, la escuela, pero no hay maestros” (Participante 9, comunicación personal, 8 de junio de 2018). Las instituciones de educación básica mejor dotadas se ubican en “los centros poblados y en algunos corregimientos, pero los niños [que habitan las áreas rurales] deben caminar una, dos y hasta tres horas para poder asistir” (Participante 5, comunicación personal, 26 de mayo de 2018); además, en materia de educación media, la propia falta de cobertura, al igual que la acción de los grupos armados, comprometen el acceso de los estudiantes; el propio Gobierno admite que la cobertura en educación media en el departamento apenas llega al 70%, debido, entre otras causas, al “reclutamiento forzado o voluntario de jóvenes a los grupos armados” (PNUD, et al., 2015, p. 52). De igual manera, en lo que atañe a la educación superior, la cobertura en la región de El Catatumbo, con excepción de Ocaña, es inexistente, por lo que “para acceder, los jóvenes tienen que desplazarse hasta esta ciudad, Pamplona o Cúcuta” (Participante 2, comunicación personal, 25 de mayo de 2018).

También, en materia de infraestructura vial, existe una gran deficiencia: la ausencia de vías y la situación de abandono en la que se encuentran las existentes son condiciones que comprometen el desarrollo. Esta debilidad se observa incluso en la periferia de El Catatumbo. La vía de mayor importancia en la zona, categorizada como de primer orden a nivel nacional, es la carretera Cúcuta-Ocaña-Aguachica (Instituto Nacional de Vías, 2018); este corredor vial “que debería ser una verdadera troncal por unir a Venezuela con la costa atlántica colombiana es una vía en muy malas condiciones” (Participante 6, comunicación personal, 28 de mayo de 2018). Respecto a las vías de acceso a la región, la única de interés nacional que penetra en la zona más inestable de El Catatumbo es la que permite el acceso desde Ocaña hasta el casco urbano de Convención (Instituto Nacional de Vías, 2018); desde allí inicia otra vía que permite atravesar la región, corredor que se encuentra fuera del inventario nacional a pesar de constituir el principal medio de acceso a diversos corregimientos y la principal ruta de conexión entre las municipalidades de Convención, El Tarra y Tibú. Además, desde la mencionada vía Convención-Tibú se desprende una maraña de caminos que interconectan las áreas rurales más próximas, a las que se puede acceder en motocicleta o a bordo de vehículos tipo campero.

Lastimosamente, estas vías no se encuentran pavimentadas y representan demasiados riesgos en temporadas invernales (Participante 5, comunicación personal, 26 de mayo de 2018), ocasionando que el movimiento desde la parte interna de El Catatumbo hacia la capital del departamento o hacia Ocaña se dificulte sustancialmente. Además, en la medida en que se trate de territorios alejados de la vía Convención-Tibú, existen áreas en las cuales “los campesinos tienen que ir a caballo o a pie porque no entran vehículos” (Participante 6, comunicación personal, 28 de mayo de 2018). Hay otras regiones, principalmente al norte del área rural de los municipios de El Carmen, Convención, Teorama y El Tarra, en las que no existe absolutamente ningún tipo de infraestructura vial y el único corredor del que se escucha hablar, porque es utilizado por los grupos al margen

de la ley para movilizar estupefacientes, es la llamada *trocha indígena* que permite el paso desde el norte del área rural del municipio de El Carmen hasta el norte de Tibú, frontera con Venezuela, en un recorrido que dura varios días.

Producto de esto se derivan varias consecuencias: por un lado, las condiciones de la infraestructura vial tienen efectos importantes en la gobernabilidad, puesto que limitan las posibilidades de acceso del “Estado con todas sus instituciones; por otro lado [impide que] la gente se movilice hacia afuera para (...) acceder a la salud, a la educación o a los elementos básicos que requieren” (Participante 4, comunicación personal, 26 de mayo de 2018). Así, la falta de cobertura en salud, educación e infraestructura básica se complementa con la dificultad para moverse y cubrir estas necesidades en los centros urbanos que circundan la región. Esta situación deja a la población en una condición de abandono, expuestos a diversas dificultades que limitan su desarrollo intelectual y comprometen su salud.

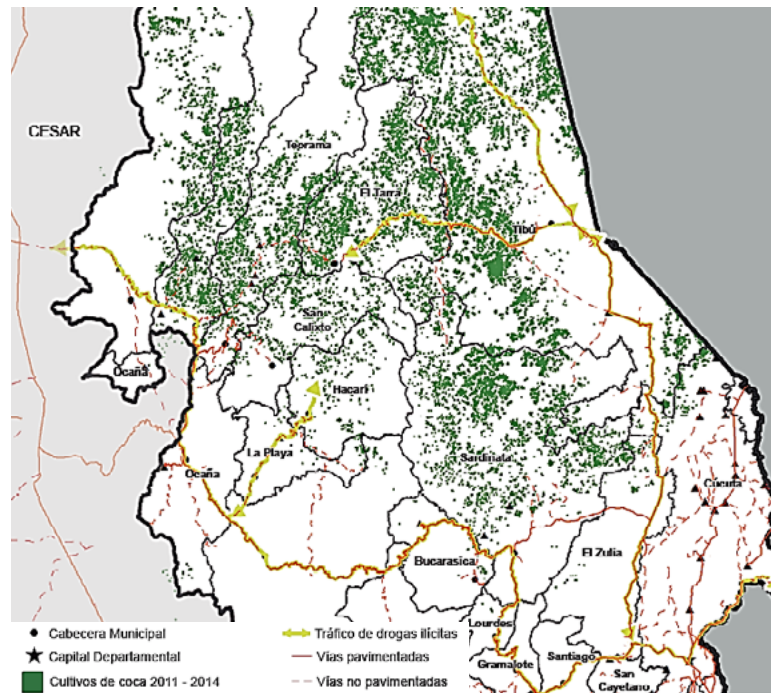
De igual manera, la situación de la infraestructura vial existente en El Catatumbo imposibilita, por los elevados costos de transporte y por el tiempo requerido para realizar los recorridos, la comercialización en los grandes centros urbanos de productos agrícolas cultivados en la región. Además, debido a que prestar el servicio de transporte por estas vías “desgasta (...) el vehículo; la compañía de transportes o la persona que desea ingresar provisiones ya sea alimentarias, médicas o de combustible, (...) debe [incluir en sus gastos] el mantenimiento” (Participante 5, comunicación personal, 26 de mayo de 2018), lo que incrementa los precios de los productos en los mercados locales, agravando la condición de pobreza monetaria, que afecta a cerca del 57% de los hogares ubicados en zonas con cultivos de coca, muy por encima del 26.9% del promedio nacional (UNDOC y Fundación Ideas para la Paz, 2018, p. 10). Estos factores, en suma, facilitan la consolidación de condiciones de injusticia social, desigualdad, inequidad y pobreza.

En contraste, hay un caso en el cual se evidencian los efectos positivos de carreteras en buenas condiciones, incluso en esta agitada región: el corregimiento de la Gabarra, jurisdicción del municipio de Tibú, en donde se ha logrado la transformación: “El caso de La Gabarra es diferente. Allá la gente goza de algunos privilegios (...) los ingenieros militares pavimentaron la vía y esto ha facilitado mucho el movimiento hacia Tibú, el recorrido ha disminuido en más de la mitad del tiempo” (Participante 1, comunicación personal, 24 de mayo de 2018); estos avances han ido a la par de la creación de cooperativas dedicadas al monocultivo de palma aceitera cuyo fruto se usa para la producción de biocombustible (Gutiérrez, 2016, p. 109). Fuentes oficiales indican que una de las experiencias sobresalientes en el desarrollo de la región la constituye la Asociación gremial de productores de palma africana ASOGPADOS ubicada en Tibú, de la cual han surgido cuatro empresas: Palmanorte, Vimaq, Copalrey y Palma Unión, las cuales generan 124 empleos directos y tienen capacidad para procesar 7.200 toneladas métricas de fruto de palma por mes (UNODC; MINJUSTICIA, 2016, p. 58).

Sin embargo, esta exitosa experiencia se restringe a la zona oriental del municipio de Tibú; en el resto de El Catatumbo, con excepción de la zona sur del municipio de Convención en donde hay una producción considerable de caña panelera (Dulcey Nieves y Coronel Montaguth, 2014, p. 49), las posibilidades de empleo de las comunidades son limitadas, lo que influye negativamente en las capacidades de crecimiento económico de una población vulnerable y, en su mayoría, laboralmente activa, como se mencionó antes. Este escenario ha facilitado la aceptación progresiva de la producción de hoja de coca como una alternativa de subsistencia, y algunos de los individuos con mayor iniciativa se han involucrado paulatinamente en diversas tareas asociadas a la producción de cocaína, en un entorno en el que, según la ONU, se da una de las mayores influencias del narcotráfico sobre la dinámica económica local de todo el país (UNDOC, 2018), con todas las consecuencias negativas que se derivan.

En consecuencia, en la mayor parte de El Catatumbo, la inexistencia de una oferta de empleo adecuada y la inviabilidad de procesos económicos alternativos han fortalecido el narcotráfico; principalmente “desde mediados de la década de los 90, [cuando] los cultivos ilícitos empezaron a tener un significativo incremento” (Ramírez et al., 2017, p. 25). Como ya se mencionó, actualmente en Norte de Santander se ubican 28.244 hectáreas de coca, que representan cerca del 16% del total nacional (UNDOC, 2018), las cuales se encuentran principalmente en El Catatumbo y mayoritariamente en los municipios de Tibú, Sardinata y El Tarra que tienen el 8, el 3 y el 2% del total nacional de cultivos respectivamente, concentrando a su vez el 76% de la coca ubicada en el departamento (UNDOC, 2018, p. 27; UNODC; MINJUSTICIA, 2016, p. 15). Es de tener en cuenta también que el 7% del territorio departamental se encuentre catalogado como afectado permanentemente por cultivos de coca en los últimos 10 años y un 14% como afectado en los últimos tres años, lo que denota un crecimiento acelerado del área cultivada (UNODC; MINJUSTICIA, 2016, p. 43), principalmente en el área rural de los municipios de El Carmen, Convención, San Calixto y Hacarí (UNODC; MINJUSTICIA, 2016, p. 15).

Figura 4. Rutas del narcotráfico y del tráfico ilegal de sustancias químicas.



Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, y Ministerio de Justicia. (2016). Caracterización regional de las problemáticas asociadas a las drogas ilícitas en el departamento de Norte de Santander. p. 60. http://www.odc.gov.co/Portals/1/politica-regional/Docs/2016/RE0638_norte_santander.pdf

Además, debe tenerse en cuenta que más allá de la existencia de una amplia oferta de mano de obra, de la inexistencia de fuentes de empleo, de la tolerancia social que tiene el cultivo de coca o de la presión de los grupos ilegales, el peso económico que tiene esta actividad motiva su crecimiento: la región de El Catatumbo tiene una producción estimada de base de cocaína de 249 toneladas métricas anuales (UNDOC, 2018, p. 91); en la región cada kilo de esta pasta base se puede vender en aproximadamente 2.279.300 pesos colombianos por kilo (UNDOC, 2018, p. 100), lo que representa un flujo comercial de cerca de 567.545.700.000 de pesos anuales; esto únicamente en el mercado de la pasta base, sin que los actores que se benefician de estas transacciones, es decir, mayoritariamente los campesinos, participen directamente del proceso de cristalización para obtener cocaína de alta pureza o exportarla, actividades que son desarrolladas en un proceso coordinado por integrantes de los grupos armados y agrupaciones criminales transnacionales como el Cartel de los Soles o los Carteles Mexicanos (Participante 1, comunicación personal, 24 de mayo de 2018) aprovechando la frontera con Venezuela (Participante 2, comunicación personal, 25 de mayo de 2018).

Sin embargo, el interés económico, aunado al alto flujo de dinero, la superposición de estructuras criminales y los intereses económicos de las mismas, ocasionalmente, dan al traste con la sinergia delictiva existente. Pese a que los cabecillas procuran evitar las contradicciones entre los grupos, hoy en día existe una confrontación “entre el ELN y el EPL, por el control de (...) las rutas para el narcotráfico” (Participante 4, comunicación personal, 26 de mayo de 2018). Este

enfrentamiento tiene unas consecuencias sociales graves, ya que afecta a la población de manera directa; los campesinos quedan atrapados entre la posición de los diversos actores armados en disputa: mientras integrantes del ELN y el EPL los amenazan con quemar sus casas si no se van, las disidencias de las FARC los instan a permanecer en la zona y seguir con sus actividades cotidianas (Semana, 2018). Esta tensión “termina por generar el desplazamiento de las familias” (Participante 6, comunicación personal, 28 de mayo de 2018), que se calcula en aproximadamente 9362 personas desde que empezó la disputa entre estos grupos (Semana, 2018).

Es así que, entre los efectos más devastadores de la actividad criminal de los grupos ilegales, se cuenta el ejercicio de violencia sobre las comunidades, incluido su desplazamiento, que elimina cualquier posibilidad de desarrollo, dando continuidad y agravando las condiciones de violencia estructural sufridas por la población. Las acciones violentas que tienen un matiz político y su origen en los grupos ilegales terminan por perjudicar a los campesinos, alejar al Estado más y perpetuar las condiciones de vulnerabilidad social. En gran medida, el origen de estas acciones tiene que ver con la violencia estructural. La incapacidad estatal para realizar el control efectivo del territorio y confrontar de manera eficaz a los grupos armados, posibilita la interacción prolongada de sus integrantes con las comunidades. En la actualidad, la mayoría de los “habitantes de esta zona [han tenido o tienen contacto frecuente con integrantes de] esas organizaciones” (Participante 2, comunicación personal, 25 de mayo de 2018); este rasgo implica que, con el paso de los años, los miembros de estas agrupaciones, inicialmente foráneos, hayan sido reemplazados por jóvenes oriundos de la zona. Hoy, “quienes están liderando las organizaciones son de la región, los guerrilleros son familiares de [los habitantes], son su misma gente, su misma familia” (Participante 6, comunicación personal, 28 de mayo de 2018), lo que afecta de manera sustancial el comportamiento de varios sectores de la población y su relación con la institucionalidad.

Además, como lo explica el participante 6, la existencia de condiciones de necesidad ha facilitado que las “organizaciones al margen de la ley (...) las suplan y se benefician políticamente” (comunicación personal, 28 de mayo de 2018), sin que hayan perdido la oportunidad para “echarle la culpa al Estado y decir que el empobrecimiento del campesino es culpa de la institucionalidad” (Participante 8, comunicación personal, 6 de junio de 2018), argumento que no difiere de la realidad, pero que desconoce la propia responsabilidad de los grupos armados ilegales en la condición de pobreza existente en la región. Este escenario facilitó “que estos grupos se acercaran a las comunidades y se fortalecieran en muchos temas, como el reclutamiento” (Participante 6, comunicación personal, 28 de mayo de 2018), debido a que algunos jóvenes se incorporaron a estos grupos porque percibían a los miembros de las estructuras armadas, según el participante 6, “como líderes, como protectores, como los únicos que les podían proveer lo que el Estado y sus propias capacidades no podían” (Comunicación personal, 28 de mayo de 2018).

En la actualidad, los grupos armados se empeñan en mantener al Estado alejado; conscientes de la conveniencia que les representa la condición de abandono y falta de desarrollo, “estas organizaciones se han encargado de que el Estado no llegue” (Participante 2, comunicación personal 25 de mayo de 2018). La explicación a este objetivo de los grupos irregulares es que “para las organizaciones criminales, mientras menos Estado exista o mientras más débil sea, es mucho mejor; porque en esos contextos tienen mejores condiciones para operar” (Carrión, 2017). A través de la manipulación han logrado que la comunidad exprese, por ejemplo, que “no quieren instituciones haciendo obras” (Participante 8, comunicación personal, 6 de junio de 2018), y las propias organizaciones ilegales se han manifestado refiriéndose a cualquier intento de desarrollo como un esfuerzo para saquear los recursos naturales de la región (ELN, ELN Voces, 2018).

De forma paralela, las organizaciones al margen de la ley afectan de manera sustancial la dinámica social, utilizando hábilmente las contradicciones y el inconformismo de la población en un esfuerzo por apropiarse del control del movimiento social. Los actores armados “copan el vacío del Estado [y] a través de sus planes y sus procesos organizativos aprovechan las necesidades y la ausencia del Estado” (Participante 6, comunicación personal, 28 de mayo de 2018), manipulando el movimiento social, estimulando la protesta y transformándola en un evento violento debido a la infiltración de miembros de los grupos armados en las mismas (Fundación Ideas para la Paz, 2015, p. 22). Estas acciones hacen parte de un esfuerzo que procura “la manipulación de las personas para ponerlas en contra del Estado” (Participante 7, comunicación personal, 30 de mayo de 2018), tratando de lograr avances en sus propósitos antagónicos a la institucionalidad.

Por ejemplo, durante el paro nacional agrario de 2013, los actores, campesinos y miembros de grupos armados infiltrados entre los campesinos, “bloquearon toda la zona” (Participante 4, comunicación personal, 26 de mayo de 2018), lo que “hizo colapsar la región [debido a que se] generó desabastecimiento en los municipios y problemas de orden público” (Participante 10, comunicación personal, 10 de junio de 2018). Para lograr la suspensión de la protesta violenta, el Gobierno de Juan Manuel Santos asumió “unos compromisos enormes en los que cedió espacios institucionales” (Participante 8, comunicación personal, 06 de junio de 2018), incluyendo la suspensión de la erradicación de cultivos de coca (Participante 4, comunicación personal, 26 de mayo de 2018), que en la perspectiva de los campesinos cultivadores constituye un logro de la protesta violenta y sus auspiciadores, y que en la práctica constituye una garantía para la continuidad de la ilegalidad y las contradicciones. Estos compromisos han generado efectos como el incremento de las hectáreas de coca cultivadas en la zona (Participante 8, comunicación personal, 6 de junio de 2018), aumento calculado en un 14% entre 2016 y 2017 (UNDOC, 2018, p. 31), con las respectivas implicaciones sociales que se derivan del fortalecimiento de una economía ilegal, cuyo flujo de ingresos depende de la interacción con los grupos armados ilegales.

De igual manera, para lograr la suspensión de la protesta violenta, el Gobierno ha generado algunos planes de atención *integral*, los cuales, al no tener origen en un estudio serio de las necesidades, sino en las imposiciones de los actores antagónicos a la institucionalidad, tienen multiplicidad de dificultades para alcanzar una materialización. Estos planes han sido apresurados, desprovistos de viabilidad presupuestal y carentes de profundidad. Ejemplo de esto es que del total de familias vinculadas al Programa Nacional Integral de Sustitución de Cultivos Ilícitos (PNIS), solo el 6% ha recibido asistencia técnica y únicamente el 10% ha obtenido algún tipo de capacitación (UNDOC y Fundación Ideas para la Paz, 2018, p. 17). Incluso, iniciativas tan publicitadas como el diseño de la Estrategia de desarrollo integral de la región de El Catatumbo, emitida por el Consejo Nacional de Política Económica y Social, cuyo presupuesto para su implementación preveía la asignación de recursos por \$1.647.388.684.208 a ejecutarse entre 2013 y 2017 (Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), 2013, p. 58), se ha convertido en un nuevo elemento de contradicción entre las comunidades y el Estado, debido a la inexistencia de avances sustanciales respecto a la lista de objetivos que allí se plantean.

Además, de forma alterna al proceso de alejamiento de la institucionalidad y al aumento de las contradicciones con el Estado, los grupos ilegales han avanzado paulatinamente en su esfuerzo por reemplazarlo. La falta de capacidad estatal en la región es tal que —de acuerdo con un informe en el que Fundación Ideas para la Paz cita a la Defensoría del Pueblo (2015), institución que ha realizado un trabajo excepcional en la región, siendo una de los únicos entes gubernamentales que han facilitado el diálogo entre el Estado y la comunidad—, los grupos armados han impuesto normas de conducta y comportamiento social. Estas normas que son de obligatorio cumplimiento evidencian la capacidad de la ilegalidad para fungir como autoridades en sus áreas de injerencia, llegando a erigirse incluso como administradores de justicia. Este tipo de esquemas permiten, por ejemplo, al ELN justificar delitos como el secuestro, el cual argumentan como una forma de estar velando por el cumplimiento de las normas de convivencia (ELN, Voces ELN, 2017), es decir, que procuran justificar sus actos de violencia directa a través de un argumento político, que existe por la incapacidad estatal para administrar justicia en la región.

De esta forma, la débil presencia del sistema judicial en esta región y la violencia que caracteriza las acciones de los grupos al margen de la ley, hacen de estos últimos una alternativa válida para discernir conflictos y regular las normas de convivencia, lo que es percibido por los habitantes de El Catatumbo, quienes terminan por atribuirle a los miembros de los grupos criminales el papel de fiscales y jueces; debe mencionarse, para ser objetivos, que la supuesta administración de justicia ejercida por estos grupos puede llegar a prevenir algunas conductas punibles, principalmente las que son castigadas por los grupos al margen de la ley “como los hurtos, las violaciones, el microtráfico o el consumo de estupefacientes” (Participante 6, comunicación personal, 28 de mayo de 2018), pero también debe hacerse énfasis en la ilegitimidad de estas acciones y en el aprovechamiento que estos grupos hacen para facilitarse propósitos de la más diversa índole.

Es así que la violencia estructural existente en El Catatumbo facilita el desarrollo de expresiones de violencia política y facilitan la aparición y fortalecimiento de una serie de dinámicas ilícitas que, por su carácter armado, derivan en expresiones de violencia directa ejercidas contra la población que, en últimas, termina fortaleciendo las condiciones de violencia estructural. Así, gran parte de la inestabilidad existente en la región proviene de la acción criminal y la violencia política ejercida por organizaciones de corte revolucionario “que desarrollan un proyecto de construcción de poder popular, construcción de un poder paralelo al del Estado” (Participante 7, comunicación personal, 30 de mayo de 2018), a través de una estrategia que busca cooptar organizaciones cívicas y de la sociedad en general (Fundación Ideas para la Paz, 2015, p. 21).

Además, la existencia de estas dinámicas ilegales y de sus perpetradores generan otro tipo de efectos sobre las comunidades: la imposición de una economía ilícita, el reclutamiento y la violación de menores (Participante 2, comunicación personal, 25 de mayo de 2018) la trata de mujeres, muchas veces procedentes de Cúcuta o del interior del país (Participante 3, comunicación personal, 26 de mayo de 2018), los asesinatos selectivos y el desplazamiento (Participante 6, comunicación personal, 28 de mayo de 2018), acciones asociadas al crimen organizado. Estos actos violentos se extienden incluso al otro lado de la frontera, en donde se dan casos de secuestros, violaciones (Participante 8, comunicación personal, 6 de junio de 2018) y asesinatos, perpetrados por los actores violentos que participan en el proceso delictivo descrito. De este modo, los habitantes de El Catatumbo son afectados por una dinámica de violencia de origen criminal permanente, que se integra a las situaciones de violencia estructural y violencia política antes descritas, brindando al escenario una complejidad que exige una valoración profunda.

En este sentido, el tratamiento meramente militar, el fortalecimiento de la presencia de Fuerza Pública en la región o la firma de compromisos que implican la asignación de recursos económicos, muchas veces desprovistos de viabilidad presupuestal, han sido acciones con una efectividad parcial y, ocasionalmente, con efectos negativos que han llevado al recrudecimiento de las contradicciones. Superar la inestabilidad de El Catatumbo, eliminando las expresiones de violencia existentes, requiere una revisión y gestión en aspectos fundamentales, que han sido descritos en este trabajo como rasgos de la violencia estructural, con cuya superación se posibilitaría una gestión mucho más efectiva al momento de confrontar a los actores y dinámicas que generan una violencia directa de origen criminal, y al momento de procurar el alivio de contradicciones que generan la tensión política y social en esa zona del país.

CONCLUSIONES

La condición de violencia estructural existente en El Catatumbo se caracteriza por las condiciones de abandono, aislamiento y desconexión del resto del país, y repercuten negativamente en las oportunidades económicas y sociales de los residentes.

Las condiciones de violencia estructural facilitan la incorporación de dinámicas de violencia de origen criminal, cuyos actores materializan agresiones directas contra la sociedad, justificadas en algunos casos bajo un argumento de orden político, vulnerando masivamente los derechos fundamentales de la población.

La comunidad soporta los efectos de la violencia estructural, originada en la deficiente gestión estatal, los efectos de la violencia política perpetrada, principalmente, por los integrantes de agrupaciones armadas revolucionarias, y los efectos de la violencia de origen criminal derivada de procesos y actores que actúan con fines de lucro.

La compleja disposición de los actores de poder involucrados facilita la retroalimentación y simbiosis entre los diversos tipos de violencia, se impactan mutuamente y aseguran así su continuidad.

El desarrollo de infraestructura, principalmente de naturaleza vial, eléctrica y de telecomunicaciones, la presencia integral del Estado, incluidas las instituciones encargadas de ejercer el monopolio de la justicia y las funciones de control, el mejoramiento de la calidad de la educación, de los servicios de salud y la disminución del índice de necesidades básicas insatisfechas, son condiciones indispensables para superar las condiciones de inestabilidad existentes en El Catatumbo.

El diseño y aplicación de un plan integral de desarrollo que tenga viabilidad presupuestal y sea implementado paulatinamente, pueden conllevar a la superación gradual de las condiciones de violencia estructural, a la desarticulación de los actores que ejercen violencia política y, finalmente, al desligamiento de la sociedad de las actividades ilícitas que allí se desarrollan, lo que facilitaría su posterior erradicación.

CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2017). Ocupación de espacios vacíos: una condición sine qua non de la seguridad multidimensional en Colombia. En E. S. Guerra, *Escenarios y desafíos de la seguridad multidimensional en Colombia* (pp. 307-386). ESDEGUE.
- Avellaneda Cusarí, A. (s.f.). *Petróleo, ambiente y conflicto en Colombia*. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/kolumbien/01993/11.pdf>
- Burgos González, A. C. (2006). Petróleo e indígenas en Colombia. Una mirada desde la seguridad humana. *Desafíos*, 15, 389-418. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/766>
- Carrión, F. (2017). *La política en la violencia y lo político de la seguridad*. FLACSO.
- Centro de Investigación y Educación Popular. (2016). *Ambiente, minería y posconflicto en Colombia*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinsep/20161004111746/29161001_catatumbo.pdf
- Centro de Memoria Histórica. (2017). *Memorias de Vida y Dignidad*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/catatumbo/violencia.html>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2013). *Estrategia de desarrollo integral de la región del Catatumbo*. https://corponor.gov.co/publica_recursos/POBLACION_VULNERABLE/Conpes_3739_de_2013.pdf
- Constitución política de Colombia [Const.] (1991). 2da Ed. Legis.
- DANE. (2019). *Población por edad y Sexo*. <https://dane.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=340192703f5948f884585d93181711b5>
- Dulcey Nieves, J. P., y Coronel Montaguth, Y. L. (2014). Caña panelera como potencializador de la economía en Convención. *Profundidad, construyendo futuro*, 1(1), 48-51. http://revistas.ufpso.edu.co/index.php/Profundidad/article/view/145/pdf_8
- Durán, C. (2017). Análisis espacial de las condiciones de vulnerabilidad social, económica, física y ambiental en el territorio colombiano. *Perspectiva Geográfica*, 22(1), 11-32.
- ELN. (28 de octubre de 2018). ELN Voces. Obtenido de Tiempos de resistencia en el Catatumbo: <https://eln-voces.net/tiempos-resistencia-catatumbo/>

- ELN. (3 de julio de 2017). Voces ELN. Obtenido de Titulan “secuestro”, pero es cumplimiento de normas de convivencia: <https://eln-voces.net/titulan-secuestro-pero-es-cumplimiento-de-normas-de-convivencia/>
- Federación Colombiana de Municipios. (2018). *Ranking Municipal*. https://www2.fcm.org.co/index.php?id=8&no_cache=1
- Fundación Ideas para la Paz. (11 de mayo de 2013). *El mayor problema que tiene Colombia es la forma en que funciona el Estado*. <http://www.ideaspaz.org/publications/posts/538>
- Fundación Ideas para la Paz. (2 de marzo de 2015). *Las FARC hoy en el Catatumbo*. <http://www.ideaspaz.org/publications/posts/1130>
- Fundación Ideas para la Paz. (2018). *El proceso de paz con el ELN*. www.ideaspaz.org/especiales/eln/
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (4), 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- García González, D. (2014). Una aproximación al ideal de la paz desde la imaginación ética. *Signos Filosóficos*, 6(32). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242014000200004
- Gutiérrez, N. (2016). Establecimiento de la agroindustria palmera en la región del Catatumbo, Norte de Santander (1999 -2010). *Ciencia Política*, 93-124 <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/60292/57780>
- Instituto Nacional de Vías. (07 de mayo de 2020). Mapa de carreteras. <https://hermes.invias.gov.co/carreteras/>
- La Parra, D., y Tortosa, J. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación social*, (131), 57-72. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23375/1/2003_LaParra_Tortosa_Documentacion_Social.pdf
- Ministerio de Cultura. (s.f.). *Caracterización de los pueblos indígenas de Colombia*. MinCultura. <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/PUEBLO%20BARI.pdf>
- Molina, C., y Ramírez, J. (2017). *Consecuencias del conflicto armado, los cultivos ilícitos y la agricultura extensiva en la zona del Catatumbo entre 1990 y 2016*. Universidad de la Salle.

- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, y Fundación para la Paz. (2018). ¿Quiénes son las familias que viven en las zonas con cultivos de coca? Fundación para la Paz.
- Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, y Ministerio de Justicia. (2016). *Caracterización regional de las problemáticas asociadas a las drogas ilícitas en el departamento de Norte de Santander*. UNODC. http://www.odc.gov.co/Portals/1/politica-regional/Docs/2016/RE0638_norte_santander.pdf
- Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2018). *Monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos 2017*. https://www.unodc.org/documents/crop-monitoring/Colombia/Colombia_Monitoreo_territorios_afectados_cultivos_ilicitos_2017_Resumen.pdf
- Pabón Villamizar, S. (11 de septiembre de 2017). Poblamiento, orígenes e institucionalidad de los asentamientos humanos en Norte de Santander. *Cúcutanuestra.com*. <http://www.cucuta-nuestra.com/temas/historia/fundacion-de-cucuta/poblamiento-origen-e-institucionalidad.htm>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; Agencia Nacional de Hidrocarburos; Ministerio del Interior; Ministerio de Minas. (2015). *Diagnóstico socioeconómico del departamento de Norte de Santander*. PNUD.
- Ramírez, J., Zamora, V., Centeno, D., y Solís, C. (2017). *El Conflicto Armado en las Regiones, Capítulo Especial: Catatumbo*. Universidad del Rosario.
- Semana. (29 de abril de 2018). Después del acuerdo de paz, la guerra no descansa. *Semana*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/catatumbo-enfrentamientos-entre-eln-y-epl/565229>
- Valencia Agudelo, G. (2007). Reconstrucción analítica del proceso de desarme, desmovilización y reinserción con las Autodefensas Unidas de Colombia, 2002-2007. *Perfil de Coyuntura Económica*, (10), 147-191. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86112678006&idioma=es>
- Verdad Abierta. (25 de abril de 2016). La tensión armada en el Catatumbo. *Verdad Abierta*. <https://verdadabierta.com/aumenta-la-tension-armada-en-el-catatumbo/>

HISTORIA DEL POBLAMIENTO, LA MINERÍA DE ORO Y EL CONFLICTO ARMADO: GUAMOCÓ, SUR DE BOLÍVAR¹

HISTORY OF SETTLEMENT, GOLD MINING AND ARMED CONFLICT:
GUAMOCÓ, SOUTH OF BOLÍVAR

Claudia Quijano Mejía*, Helwar Figueroa Salamanca**

Universidad Industrial de Santander

Recibido: 23 de octubre de 2018–Aceptado: 20 de enero de 2020–Publicado: 01 de julio de 2020

Forma de citar este artículo en APA:

Quijano Mejía, C., y Figueroa Salamanca, H. (julio-diciembre, 2020). Historia del poblamiento, la minería de oro y el conflicto armado: Guamocó, Sur de Bolívar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 586-608. <https://doi.org/10.21501/22161201.2973>

Resumen

El poblamiento de la región de Guamocó, Sur de Bolívar, está determinado históricamente por la explotación aurífera, por las oleadas de colonización campesina y por el auge del cultivo de coca, en un contexto dinamizado desde los años ochenta por la confrontación de los actores armados ilegales interesados en el control territorial. Así, el dominio guerrillero y el accionar paramilitar, desplegado desde el sur de Bolívar y el Bajo Cauca antioqueño se adaptan a los ciclos económicos de la región. Un análisis socio-histórico basado en una riquísima y variada información derivada de testimonios y de las múltiples entrevistas realizadas a los habitantes de Guamocó, que ponen en evidencia cómo esta región construye su identidad de forma transitoria y precaria, frente a un Estado que solo llega para reprimir o con promesas que incumple.

Palabras clave

Guamocó; Serranía de San Lucas; Memoria; Minería de oro; Coca; Conflicto armado; Poblamiento; Territorio.

¹ Este artículo es producto de la investigación *Minería y conflicto armado: reconstrucción de la memoria histórica de Guamocó desde un enfoque de género*, financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación -COLCIENCIAS y ejecutado por el grupo de investigación Población, Ambiente y Desarrollo -GPAD- de la Universidad Industrial de Santander.

* Doctora (c) en Sociología. Profesora Asistente, Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. Contacto: cmquijam@uis.edu.co, ORCID: 0000-0002-0224-5621

** Doctor en Estudios sobre América Latina. Profesor Titular, Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. Contacto: helwarff@uis.edu.co, ORCID: 0000-0002-4310-9124

Abstract

The population of the Guamocó region, South of Bolívar, is historically determined by gold mining, by waves of peasant colonization, and by the flourishing in coca cultivation. In a dynamic context, since the 1980s, by the confrontation of illegal armed actors interested in territorial control. Thus, guerrilla dominance and paramilitary action, deployed from the south of Bolívar and Bajo Cauca, Antioquia, adapt to the economic cycles of the region. A socio-historical analysis based on a rich and varied information derived from testimonies and the multiple interviews carried out with the inhabitants of Guamocó. It shows how this region constructs its identity in a transitory and precarious way, against an absent State that only comes to repress or with promises that it does not fulfill.

Keywords

Guamocó; San Lucas mountain range; Memory; Gold mining; Coca; Armed conflict, Settlement; Territory.

INTRODUCCIÓN

El territorio de Guamocó está ubicado en el extremo sur occidental de la Serranía de San Lucas, cubre corregimientos y veredas de los municipios de Santa Rosa del Sur, Montecristo y Simití en el departamento de Bolívar, y El Bagre en Antioquia. Este territorio de tradición minera en el mundo colonial fue explotado intermitentemente por los españoles quienes utilizaban para la extracción del oro a los negros esclavos y a los arrojados. Durante los primeros años de la vida republicana no se tiene noticia de lo que allí acontecía, pero se intuye que no estaba totalmente despoblado, aunque solo fue hasta fines del siglo XIX que los alemanes e ingleses volvieron a las minas para recordarle a la nación el potencial minero de la región. Pasados los años, en la década de 1940, existen evidencias de que la familia del presidente Mariano Ospina Pérez (1946-1950) explotó en el corazón de Guamocó la mina de nombre La libertad, de origen colonial. A partir de 1970, la minería se volvió una actividad permanente en toda la región y fue realizada por pequeños mineros artesanales, venidos de diferentes regiones del país y quienes se quedaron a pesar de la intensificación del conflicto armado del que fueron víctimas desde la década de 1980 hasta la actualidad. Los habitantes de este territorio provienen de los llanos del Caribe, de Antioquia, de Santander, de Boyacá y del Chocó, llegaron con el ánimo de recuperar y cultivar la tierra despojada o la que nunca habían tenido; otros con la ilusión de enriquecerse con el oro o con la coca. Al mismo tiempo de este proceso de colonización y por ser Guamocó un territorio de frontera interna, y ante la ausencia del Estado, las guerrillas se asentaron en la década de 1970 y los paramilitares en la segunda mitad de la década 1990 (Vargas, 1992; Cadavid, 1996; Archila, 2006; Molano, 2009).

A pesar de la minería y de sus marcas dejadas en los suelos, en las montañas, en la vegetación y en los ríos, esta región todavía se muestra inhóspita por su nutrida vegetación y el terreno montañoso, un muro natural frente a la deforestación y a la llegada masiva de hombres y mujeres en búsqueda de fortuna. Los caminos polvorientos convertidos en barrizales en invierno construyen una geografía minera a través de la cual se llega a la veta o a los ríos que proveen de oro a sus habitantes. Durante décadas, la gente construyó campamentos al lado de las minas, que poco a poco se convirtieron en caseríos, donde no podían faltar las tiendas, el prostíbulo y la taberna; espacios de socialización que ante una baja en la producción aurífera son abandonados, para solo quedar habitados por los viejos. No existen estudios exactos que den cuenta del número de minas existentes en la región de Guamocó, pero es evidente que su cantidad sobrepasa el centenar y sigue creciendo. Por otro lado, en los años ochenta, como consecuencia de los negocios ilegales que se levantaron al lado de la explotación aurífera, los cultivos de coca por momentos se convirtieron en una opción económica rentable frente a los bajos precios internacionales del oro.

No obstante, para residentes y foráneos, Guamocó es un territorio minero, en construcción y de campamento, que a su vez es atravesado por fenómenos sociales asociados a la presencia de los diversos actores armados ilegales.

El control ejercido por las guerrillas en Guamocó comenzó a ser disputado por los paramilitares a partir de 1999, con la realización de incursiones armadas a la región en las que atacaban principalmente a la población civil. En efecto, en medio de la guerra, controlar este corredor — que parte desde del Urabá antioqueño hasta el Catatumbo y que divide al país en dos— fue uno de los principales objetivos de la expansión paramilitar, afectando principalmente a la población civil.

Ahora bien, en el marco de la discusión actual en torno a la memoria y la verdad histórica, el presente texto tiene como idea central describir analíticamente la relación entre el poblamiento de colonización campesina (en la segunda mitad del siglo XX), la economía de enclave (minería de oro y coca) y los conflictos que trajo consigo la incursión de grupos armados en el territorio de Guamocó. Para ello, se hace una breve descripción de las diferentes oleadas de migración en el territorio y se identifican las relaciones entre la minería de oro, el poblamiento, los cultivos de coca y el desarrollo del conflicto armado en la región.

Para lograr dar cuenta de este proceso, se realizó una investigación con un enfoque cualitativo y participativo, en perspectiva de recuperación de la memoria histórica. De esta manera, el trabajo de campo se llevó a cabo entre diciembre de 2014 y septiembre de 2016 y consistió en 6 visitas a la región con recorridos que incluyeron los corregimientos de Buenavista y San Juan de Río Grande; y las veredas de Palma Chica, Ventarrón, Alto de las Brisas, la Marizosa, Santa Fé de La Vega, Los Tomates, Minguillo y La Corona; caseríos ubicados en los límites de los municipios de Santa Rosa del Sur, Simití, Montecristo (Bolívar) y El Bagre (Antioquia). En estas salidas de campo se realizaron entrevistas semiestructuradas y talleres de la memoria en los que se implementaron técnicas de recolección de información: líneas de tiempo, mapas andantes, mapas del cuerpo, colcha de retazos, entre otros. En total, se realizaron cuarenta y siete entrevistas individuales, ocho colectivas y trece talleres de la memoria, con una participación aproximada de doscientas personas.

La recolección y el análisis de la información se realizó teniendo presente que los actores sociales al recordar y contar su historia, sufren, resignifican y encuentran nuevas explicaciones frente a los recuerdos traumáticos (Ortega Martínez, 2011). Por ello, la memoria no solo se comprende como un escenario de rememoración sino como un dispositivo terapéutico y de perdón, porque cuando la víctima cuenta su historia existe un proceso de descarga que contribuye a superar el trauma, de ahí la obligación del oyente de hacerle eco a ese dolor. No obstante, este ejercicio de memoria no puede caer en la mera denuncia, por el contrario, la labor del investigador social va más allá, consiste en comprender cómo ocurrieron los hechos, quiénes fueron sus protagonistas e

identificar las razones que los motivaron, tal vez con la esperanza de que las víctimas al narrarlos comiencen a resignificar lo vivido (Ortega Martínez, 2011). Debe destacarse que en Colombia durante la primera década del siglo XXI el debate sobre los usos de la memoria adquirió resonancia gracias a que las mismas víctimas se organizaron e insistieron que en las conmemoraciones deberían incluirlos, pues según ellos es un deber moral de la sociedad reconocer las múltiples y terribles violaciones a los derechos humanos que han sufrido. Es decir, la conmemoración no solo es comprendida como una terapia frente al trauma, sino que también asume una función política tradicionalmente hegemónica por las historias nacionales de los vencedores (Sánchez, 2019; Rieff, 2017; Figueroa, 2014; Ricoeur, 2004).

Por cierto, conmemorar requiere estar atento frente a los abusos de la memoria o al ocultamiento de la verdad (Todorov, 2000). Por ello, en esta investigación se han tenido presentes los debates en torno a las dificultades de la historia oral como herramienta histórica, pues se argumenta que la memoria es frágil y que el narrador tiende a modificar los hechos (Benabida, 2010). Una dificultad que en esta investigación se sorteó gracias a los múltiples testimonios, a las entrevistas grupales y a la confrontación de los hechos por ellos narrados con la búsqueda de información en otras fuentes documentales de diverso orden.

La explotación aurífera en Guamocó construyó un territorio sin unas fronteras definidas políticamente, con una cultura difusa, sedimentada por actores sociales trashumantes que lo habitan intermitentemente, al vaivén de los ciclos económicos producidos por el oro y, fugazmente, por los cultivos de coca. Guamocó es un ejemplo de cómo un territorio puede ser habitado precariamente, sin un espacio identitario permanente puesto que solo es funcional para explotarlo como enclave, convirtiéndolo en un sitio de paso, ahistórico e indefinido. No obstante, este nomadismo, de tanto caminar el territorio, de su apropiación y explotación por parte de los habitantes de Guamocó, construye unas identidades atravesadas por los paisajes majestuosos de la Sierra, por las extensas jornadas de viaje que les permiten a sus pobladores conocer los secretos de la selva y crear cierto sentimiento de pertenencia y de seguridad; una seguridad ganada también como consecuencia de su entrega a la comunidad que se organiza para hacer la carretera, construir el caserío y resolver los problemas más sentidos de sus compañeros de campamento. Una construcción de identidad edificada a punta de solidaridades foráneas, cimentada en el paisanaje, pero también en la relación con el desconocido, en un territorio de frontera interna y colonización reciente donde sus pobladores lo surcan de caminos, paso a paso, y con mucho esfuerzo. Por último, esta identidad con el territorio y con la labor que allí se puede ejercer se fortalece aún más ante el temor que produce la posibilidad de volver a las tierras que los expulsaron o de las que huyeron en búsqueda de nuevas oportunidades (Sánchez Ayala, 2015; Spindola Zago, 2016).

Guamocó, una región minera desde La Colonia

La entrada de los conquistadores a Guamocó se hizo por dos puntos: por el lado oriental de la Sierra, desde Simití, y por el lado occidental, desde Cáceres y Zaragoza (Salcedo del Villar, 1987). El interés de esta ruta en La Colonia se debió a la riqueza aurífera, lo que motivó a que en 1623 Alejandrino Ramírez de Arellano construyera un camino entre Simití y Mompo, una villa que en los siglos XVI y XVII recibía gran cantidad de oro proveniente de Zaragoza, Cáceres y Guamocó. La importancia de Guamocó se dio entre 1620 y 1630 cuando fue el principal proveedor de oro de Mompo (Suárez Pinzón, 1993). Actualmente, esta actividad continúa determinando el accionar social de la región, no obstante, su historia no es homogénea, ya que durante el siglo XVIII y gran parte del XIX la extracción que se hacía con el mazamorreo de los negros disminuyó ostensiblemente y fue remplazada a finales del siglo XIX y principios del XX por la minería de veta. Solo se mantuvo un escaso mazamorreo practicado por los negros chocoanos que llegaron en la década de 1970.

En la escasa bibliografía que cuenta la historia de Guamocó sobresalen los relatos que describen cómo las autoridades virreinales y los religiosos en el siglo XVIII intentaban domesticar dicha región por considerar que allí vivían negros arrojados, huidos de las minas, negros que vivían en pecado, alejados de la civilización. También afirman que la producción en la región decayó ostensiblemente a mediados del siglo XVII, lo que obligó a los pobladores de San Francisco de Guamocó, Segovia, Remedios y Cáceres a emigrar a Zaragoza; y de allí salir a fundar Santa Rosa de Osos y Rionegro (Restrepo, 1888). Durante el periodo colonial también se menciona como fray Joseph Palacios de la Vega recorrió entre 1787 y 1788 toda la serranía y sus afluentes en búsqueda de los negros arrojados para reunirlos en poblados, en los cuales fuese posible evangelizarlos, controlar sus costumbres lascivas y de paso utilizarlos como mano de obra (Palacios de la Vega, 1994).

Las referencias de lo que ocurría durante el siglo XIX en este territorio o a sus pobladores son prácticamente inexistentes. Es posible que en estos años la población mayoritariamente se haya establecido en los principales poblados de la región: Simití, Tiquisio y Zaragoza, y en pequeños asentamientos cerca de los ríos y ciénagas, que poco a poco se fueron convirtiendo en caseríos para terminar en el siglo XX bajo la denominación de municipios, como ocurrió con Montecristo y Santa Rosa del Sur, Bolívar (Figura 1).

Figura 1. Mapa localización región de Guamocó

Nota. Adaptado del geoportal del Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC, 2020. (<https://geoportal.igac.gov.co/contenido/consulta-catastral>). En el dominio público.

Hoy la historia de Guamocó es relatada por los habitantes más viejos, que han procurado mantenerla presente en los pocos habitantes establecidos de la región, quienes se encargan de recrearla o trasmitirla a los foráneos, narrándola permanentemente, en alusión a los vestigios que dan cuenta de explotaciones auríferas de origen colonial y del desarrollo posterior de esta actividad económica. Relatos de los viejos mineros de la región describen vehementemente cómo se redescubrieron las minas en la región a finales del siglo XIX:

Me contaba el finado Gonzalo Zuluaga, que llegó aquí a la edad de ocho años, él murió de cien años, que con un gringo por allá en 1890 había llegado con su mamá... él llegó a la mina La Libertad en Palma Chica donde hay una cruz de hierro de la época. El gringo traía a la mamá como empleada. Vinieron por acá en 1890 y desocuparon en 1948, cuando la violencia. Cuenta don Gonzalo que el gringo traía una viejita con siete marcas, una esclava, la consiguieron en Simití. Entonces la trajeron en hamaca para que ella mostrara la mina La Libertad donde había sido esclava, con una cuadrilla de treinta hombres. El gringo y sus trabajadores se quedaron hasta los años cuarenta, cuando abandonó la mina, en medio de la Segunda Guerra Mundial, después lo hicieron los trabajadores restantes. Cuenta Gonzalo que él tuvo que esconderse en el monte en 1948 porque lo iban a matar por liberal, cuando eso fue que la mina La Libertad se quedó sola. Yo entré en 1975 y por aquí no había nadie, solo había algunas personas en Los Tomates, se vivía de lo más lindo (Minero, Alto de Las Brisas, comunicación personal, 15 de mayo, 2015).

Este breve relato narra cómo la región sufrió varias veces el despoblamiento, según las condiciones políticas de la época. Otros relatos señalan cómo las minas Chicago, El Champan y San Pacho comenzaron a ser explotadas en 1903 por ingleses y alemanes. Los hombres y mujeres, que siguieron a los extranjeros de finales del siglo XIX y comienzos del XX, en los años treinta verán

Llegar nuevos migrantes provenientes de Antioquia y Santander. Estos llegaron por el Magdalena, después del primer auge petrolero de los años veinte, después de la construcción del oleoducto que comunica Barrancabermeja con Cartagena en la década de 1930. Otros continuaron llegando detrás de la familia Ospina, en la década de 1940, con el ánimo de retomar la explotación aurífera en la mina La Libertad. Hombres y mujeres que nuevamente en los años sesenta llegaron huyendo de la violencia y en búsqueda de tierras para cultivar, las mismas que en la década de 1980 convirtieron en sembradíos de coca y que atrajo a cientos de raspachines, y que hoy vuelven a ser utilizadas para la explotación aurífera.

Figura 2. *Entrada Mina La Libertad, vereda Palma Chica*



Nota. Archivo personal. Figueroa, H., 2016

Figura 3. *Taller para el procesamiento del oro, Mina La Libertad*



Nota. Archivo personal. Figueroa, H., 2016

Desde tiempos coloniales, los títulos sobre las minas fueron problemáticos y generadores de conflicto en el actual territorio de lo que hoy es Colombia, ello ocurría por las dificultades que implicaba delimitar las minas y comprobar la legitimidad de la propiedad, que por medio de la fuerza o negociaciones poco claras podían cambiar de dueño fácilmente, no sin violencia. Desde la época colonial, las dificultades en torno a la propiedad de las minas, la forma más adecuada de explotarlas, el transporte de los insumos para procesar la amalgama, la escasa mano de obra como consecuencia de la lejanía y las dificultades de acceso, han generado que en los territorios auríferos la población sea fluctuante. Guamocó es un ejemplo clarísimo de esta explotación cíclica que comenzó en los primeros siglos de La Colonia, eclipsándose durante los siglos XVIII y XIX, para resurgir en la primera mitad del siglo XX, desaparecer durante la violencia bipartidista; y, nuevamente, resurgir en la década de 1970 para mantenerse presente hasta la actualidad.

Entre el oro y la coca

Al hacer un inventario de las minas que actualmente están abiertas y que los mineros de Guamocó destacan como las más prósperas, se encuentran que de todas ellas existen tres de origen colonial, explotadas intermitentemente: La libertad en Palma Chica (de socavón), Rancho de Tambo (de aluvi6n) en el Alto de las Brisas y las minas de barequeo del río Tigüi en Ventarr6n. En la vereda Los Tomates se barequea desde 1945, se obtuvo su mayor producci6n en 1990, cuando alcanzaron a barequear 1500 personas, despu6s abrieron un nuevo frente de trabajo en Mina Nueva, en 1996. Cerca de Ventarr6n, las minas Las Micas y las Miquitas comenzaron su producci6n desde 1976, bajo el liderazgo de los chocoanos, despu6s en esa misma vereda la mina Monchola en 1983. En la d6cada de 1990, se fundaron en Palma Chica las minas Montecristo y Torcoroma. En Alto de las Brisas, en 1982 tambi6n se comenz6 a barequear en el punto Gallo Salao, en San Miguel en 1989 y en La Marmateña en 1996. La m6s reciente mina que logr6 algün grado de reconocimiento por su producci6n fue Filo de Machete, en el 2000, ubicada cerca a Casi-Casi que había comenzado su producci6n en 1993, en Las Vegas. La mayoría de las minas de Guamocó no cuentan con un título minero, puesto que esta regi6n hace parte de la Reserva Forestal del Magdalena (Ley 2 de 1959), por lo tanto, legalmente no se puede ejercer ningün tipo de actividad que afecte el medio ambiente. Otra es la realidad.

El proceso de cómo se funda una mina se comprende por medio de los testimonios y de las formas organizativas, que indican que todas ellas se han creado inicialmente de forma individual y poco a poco se han transformado en trabajo comunitario y de pequeñas sociedades. Una organizaci6n que intenta regular los conflictos presentados con m6s frecuencia en la minería de aluvi6n, dado que los límites de las zonas de trabajo son m6s difusos, una situaci6n diferente a la presentada en la minería de veta:

(...) y la vamos a trabajar así entunada hasta salir acá. Aquí hay otro ya, entonces ese otro hace la misma operación así, se avanza, baja, (...), respetando en este territorio, esta es la pata de trabajo del vecino, y lo mismo hace este vecino aquí. Pero si yo no hago bulla yo quiero comerme esto solo, yo cojo la mina de veta, vengo y avanzo y tumbo toda esta montaña, aquí hago rastrojos, aquí hago pasto y empiezo a trabajar la mina aquí, entonces en este territorio como ya avancé como campesino, este territorio me lo respetan los grupos armados y la comunidad de ahí, entonces el que va trabajar ahí le pide consentimiento a uno para ver si puede trabajar o no puede trabajar ahí, en eso sí hay respeto ahí. Mientras en la mina de aluvi6n no hay respeto, usted est1 aqu4 y como ya le vi la pinta, yo me le hago al lado, “no que quite de aqu4”, “no se1or es que esto es rebusque de todo el mundo”, como es la 6nica miner4 que es legal, que no tenemos problemas con el Estado, es la del bareque artesanal (Minero, Guayacanes, comunicaci6n personal, 4 de diciembre, 2014).

Vale la pena destacar que en el a1o 2007 el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio referencia 380 minas en la Serran4 de San de Lucas —que incluye los municipios de Arenal, Montecristo, Morales, R4o Viejo, Santa Rosa del sur y Tiquisio— de las cuales solo 61 ten4an t4tulos mineros (Alem1n M6genes, 2007). Como se observa, para el caso de Guamoc6, la mayor4a de las minas que actualmente se explotan fueron creadas en los noventa, a la par de los cultivos de coca, sembrados en las tierras bajas. Las minas est1n en las partes altas, selva adentro.

Actualmente en la Serran4 de San Lucas, la *Anglo Gold Ashanti* a trav4s de su filial *Kedahda* tiene una fuerte presencia desde el a1o de 2004, cuando entr6 a la regi6n y comenz6 a negociar t4tulos, presionando a los mineros a asociarse con ella. La respuesta de los mineros fue organizarse en la Federaci6n Agrominera del Sur del Bol4var (Fedeagromisbol). As4, esta organizaci6n tom6 la vocer4a en defensa de los intereses de los peque1os mineros que se sent4an profundamente vulnerables ante el poder y los m4todos de esta multinacional que por todos los medios buscaba apropiarse de las minas artesanales y comunitarias. El discurso ambientalista de esta empresa y su propuesta de responsabilidad social lograron atraer a las comunidades de San Mart4n de Loba, Barranco de Loba y R4o Viejo, que en el a1o 2006 terminaron asoci1ndose con ella. Esta situaci6n fue denunciada por la revista *Semana*, a prop6sito del asesinato del dirigente de Fedeagromisbol Alejandro Uribe que, junto al representante de los mineros Te6filo Acuña, se opon4an a la entrada de la *Anglo Gold Ashanti* a la regi6n y a que el Estado colombiano le concediera un mill6n cien mil hect1reas para hacer exploraci6n (Semana, 28 de julio de 2009).

La forma de operar de las grandes mineras es vista por los peque1os mineros como una pol4tica de favorecimiento estatal que privilegia a las grandes compa14as, con el prop6sito de incentivar la llegada de grandes capitales extranjeros al pa4s, en un momento en el cual se ve4a en la miner4a la locomotora del desarrollo colombiano, gracias a los buenos precios internacionales. “Empero, al convertirlo en el centro de la estrategia de desarrollo y al reforzar la dependencia respecto de sus rentas para financiarlo, perdi6 margen de maniobra para regularlo” (Henao y Gonz1lez Espinosa, 2016, p. 26).

En esta oportunidad, al parecer la movilizaci6n minera y la negativa de la Fedeagromisbol de dejar entrar a la *Anglo* ocasionaron que esta se retirara de Santa Rosa del Sur para concentrar su actividad en los l4mites de este municipio y Montecristo. Aunque tambi4n es evidente que el

enfrentamiento de las guerrillas de las FARC-EP y el ELN contra los paramilitares obstaculizaron la entrada de las multinacionales a Guamocó. Además, la existencia de sembradíos de coca dificultaba aún más cualquier posibilidad de que estas multinacionales se afincasen en la región.

A pesar de que desde 1959 Guamocó y gran parte de la Serranía de San Lucas había sido declarada por parte del Estado como una zona de reserva forestal, o tal vez por esa misma razón, los campesinos, huyendo de la violencia o en búsqueda de tierras para cultivar en estos años, comenzaron a llegar masivamente por el río Magdalena a tumbar monte y a establecerse como colonos (Cadavid, 1996). Las tierras históricamente auríferas durante estos años cambiaron de uso, o mejor aún, fueron menos explotadas, dado que la mayoría de los recién llegados eran campesinos que tardaron un poco en aprender el oficio de la minería. Es así como todavía se observa cierto proceso de frontera abierta interna dedicada a la agricultura y la ganadería. La diferencia es que en los años sesenta los campesinos tumbaban monte a punta de machete para sembrar cultivos de pancoger, por el contrario, en el periodo de 1990 a 2004, convertidos en cocaleros y raspachines, lo hacían para sembrar coca.² Actualmente, tal vez los hijos y nietos de los colonos de los años sesenta y las gentes llegadas como raspachines, al lado de los nuevos mineros, tumban el monte a punta de retroexcavadoras en búsqueda de las vetas. Sin embargo, la historia del uso de la tierra en Guamocó no se comprendería plenamente si a esta no se le agrega su periodo cocalero. En los relatos de los campesinos se observa cómo los cultivos de pancoger se desarrollaron paralelamente a los sembradíos de coca:

Acá en la agricultura, pues estaba entonces la coca, en el 84 ya había gente trabajando por allá y nosotros le trabajamos al hermano de él y como a mí no me gusta trabajarle a otro, así hicimos todo lo posible para que trabajáramos independientes, teníamos yuca, plátano, marranos para uno no estar comprando carne, aceite, porque eso en los tiempos de antes, porque eso amanecía y anocheceía lloviendo y para llegar un mercado duraba 15 días de San Blas a allá, para llevar un arriero unas mulas eso se morían por el camino, entonces lo único que podíamos comprar era la sal, eso se compraba la sal pero el resto teníamos plátano, yuca, hortalizas, sembrábamos tomate, ají (Campesina-minera, Guayacanes, comunicación personal, 4 de diciembre de 2014).

Como en muchas de las fronteras abiertas internas de colonización reciente, Guamocó fue víctima de los sembradíos cocaleros que contribuyeron a su deforestación, principalmente en las partes menos elevadas de la sierra. Al lado de los cultivos de pancoger y un tanto cerca de las minas, la coca se convirtió en el producto más adecuado para la sobrevivencia de los campesinos, dado que las ganancias obtenidas en su comercialización les permitieron reinvertirlas para satisfacer sus necesidades más básicas e incluso financiar sus cultivos tradicionales: café, frijol, frutas, yuca y plátano.

² Dado que en muchas de las regiones del país donde se realiza la explotación aurífera, basada en la pequeña minería de aluvión y en menor medida de socavón, son territorios selváticos, parques naturales o regiones distantes del control estatal, se dan las condiciones para que allí se presente una combinación nefasta: la destrucción de las zonas de reserva forestal o de diversidad ambiental por la explotación aurífera y los cultivos de coca, donde la presencia de los más diversos actores armados ilegales se disputan el control del territorio y de las economías ilegales, que se retroalimentan. Cuando la explotación aurífera no es rentable, se pasa, sin ningún traumatismo, a los cultivos de coca; en este tránsito los capitales se mezclan y en muchas ocasiones por medio de la venta ficticia del oro o su explotación se lava dinero proveniente del narcotráfico. Así lo denuncian permanentemente los medios de comunicación. "En solo tres años, Colombia pasó de tener 78.939 hectáreas —un área equivalente a dos veces el tamaño de Medellín— de ecosistemas arrasados por la minería de oro ilegal a 83.620 hectáreas afectadas. Ese crecimiento, equivalente al 6% significa que, pese a las alertas, ese fenómeno sigue expandiéndose. Pero no es el único. Según cálculos del Ministerio de defensa los cultivos de coca alcanzaron las 180.000 hectáreas en el 2017 (23% más que en el 2016) (...) De hecho, las mediciones dan cuenta que de los 131 municipios donde hay explotación de oro de aluvión, en al menos 74 también hay cultivos de coca". "Minería de oro ilegal y cultivos de coca, el azote de 74 municipios". *El Tiempo*, 10 de junio de 2018.

En este escenario es evidente cierto repoblamiento de la región ante las expectativas que generó la relativa bonanza cocalera. En efecto, para esta fecha Santa Rosa del Sur era la mayor productora de hoja de coca en la región con 1.907 hectáreas cultivadas, por encima de Simití con 1.382, San Pablo con 1.189 y Cantagallo con 1.063, municipios controlados desde 1998 por los paramilitares (Fonseca et al., 2005). Aún más, durante el auge de la coca en 2001, los campesinos aseguraban que gracias a ello era posible utilizar las ganancias para mejorar sus condiciones de vida, en ocasiones mandar a los hijos a estudiar y según ellos quedaba plata hasta para mejorar las vías de comunicación. Sin embargo, eran conscientes de que el oro les dio más estabilidad porque la coca encarecía los insumos agrícolas, el transporte y en general traía problemas a la región derivados de la llegada masiva de raspachines en épocas de cosecha; lo que además ocasionaba que muchos de los hijos de los propios campesinos-mineros viesen más rentable esta labor.

El auge de la coca coincidió con el fortalecimiento de los paramilitares que estaban en plena expansión en su propósito de controlar estratégicamente toda la Serranía de San Lucas. De ahí que los paramilitares rápidamente controlaron toda la cadena de producción, lo que generó que poco a poco los campesinos se fueran alejando hacia los lugares más apartados de los teatros de operación paramilitar. Aún más, después de la desmovilización paramilitar en 2006 y de las fumigaciones, la única opción era volver a la minería.

Los actores armados y el territorio

Es evidente que las riquezas mineras, el auge de los cultivos de coca y la ubicación geográfica de Guamocó, lo convierten en un territorio estratégico y en permanente disputa entre las guerrillas presentes desde los años setenta, los paramilitares llegados a finales de los años noventa y la propia fuerza pública que ha intentado incorporar esta zona al dominio del Estado.

El accionar de las guerrillas en la región de Guamocó se registra desde la década de los años setenta, con un proceso de expansión y consolidación en los años ochenta. Entre 1998 y el 2005, en el nordeste y el Bajo Cauca antioqueño las FARC hizo presencia a través del frente cuarto y el ELN con el José Antonio Galán, dominaban los corredores más importantes de la región; por el sur de Bolívar la presencia de las FARC se materializó con el frente 24 y del ELN con el Frente Héroes y Mártires de Santa Rosa (Observatorio del Programa presidencial de Derechos Humanos y DIH, 2006). De acuerdo con los relatos de los pobladores, la presencia de las guerrillas en la región ha significado la regulación de los procesos de colonización, los conflictos vecinales, la organización comunitaria y las actividades económicas desarrolladas en la zona. En otras palabras, ante la falta de autoridades competentes que regulen los conflictos que se presentan en la vida cotidiana, esta función ha sido ejercida principalmente por las guerrillas.

En relación a los procesos de colonización adelantados en la región desde la década de 1970 e impulsados por la explotación de oro y el auge de la coca, las guerrillas han fijado reglas frente “al avance del colono sobre la montaña”, determinando límites para la deforestación y el posterior establecimiento de fincas, así como los linderos entre las diferentes ocupaciones campesinas (Fajardo y Salgado, 2017). Podría decirse que la guerrilla ha jugado un papel de organizador del proceso de colonización y de dirimente de los conflictos surgidos a partir de este.³ Los conflictos de intereses entre vecinos, al igual que el consumo de drogas, el hurto, el ejercicio de la prostitución sin los debidos controles médicos y las riñas suelen ser situaciones antes las cuales las guerrillas intervienen mediante la amenaza y la expulsión. Además, la guerrilla ha incidido en la organización comunitaria, unas veces obligando a la participación en trabajos colectivos como el arreglo de caminos y, en otras ocasiones, colocando como condición para vivir en la región la siembra de alimentos.

Ellos en ese momento regulaban primero, se metían a arreglar problemas de la comunidad que su marrano se metió a mi huerta y me dañó mi huerta, para que no hubiese un enfrentamiento entre campesinos a machete la guerrilla entraba y mediaba: “usted su animal le causó daño a la huerta del señor usted tiene que responder por esos daños, usted tiene que sembrarle la huerta al señor”, para evitar ese tipo de enfrentamientos que podían ser más lamentables porque se podían estar enfrentando a machete. En ese tipo de cosas incidía la guerrilla. La guerrilla también incidía en problema de riñas entre miembros de la comunidad, por ejemplo, que hubo una pelea de dos muchachos que uno le zampó una trompada al otro, ah, “la sanción va a ser cargar tantas latas de arena para construcción del piso de la escuela”, por ejemplo, eso pasaba mucho. Incidían también en el control que se lleva en el arreglo de caminos, en la región le llaman colectivos, hay un día del mes que no se trabaja, sino que ese día las personas cabezas de hogar, los jefes de familia, van a dedicar el día de trabajo a arreglar el camino, eso obligación asistir a ese colectivo, sino va o paga el jornal o paga una sanción. Incidían también en que la gente sembrara alimentos, “el que vive aquí tiene que sembrar, sino no puede vivir acá”, en que la gente se apropiara de la tierra, no solo la visión minera que explotó la mina y sacó una cantidad de oro y me voy, si usted va a vivir acá tiene como mínimo que sembrar una hectárea de comida, yuca, plátano, cultivos de pancoger (Líder AHERAMIGUA, Bucaramanga, comunicación personal, 15 de noviembre de 2016).

Algunos pobladores evalúan como necesaria la intervención de los grupos guerrilleros para mantener el orden en la región, pues la guerrilla actúa como autoridad inobjetable, una especie de homólogo de la fuerza pública. Para parte de la comunidad de Guamocó esa injerencia que tuvo la guerrilla en la vida comunitaria en su momento fue necesaria, pues para la época llegaban a la región personas provenientes de diferentes lugares y, ante la ausencia de las autoridades legalmente constituidas, era común el robo de oro en los caminos y las riñas que podían terminar en muertes.

Las actividades económicas desarrolladas en la región son otra esfera de regulación por parte de las guerrillas. Para el caso de la minería, las FARC y el ELN intermediaron en los conflictos de intereses resultantes del desarrollo de la actividad, estableciendo límites a la explotación aurífera en algunas zonas de conservación o en las nacientes de agua y, principalmente, implementado el cobro del denominado “impuesto de boca de mina”, equivalente al 5% del material extraído

³ Una situación similar a la que se presenta en diferentes regiones del país, que, ante la incapacidad del Estado, los actores armados ilegales hacen las veces de este supliéndolo en su función de ejercer justicia, dirimir los conflictos, educar y vigilar por el bienestar de sus conciudadanos (Vásquez, 2011). En este sentido, la historiografía de la violencia en Colombia es rica en investigaciones que ponen en evidencia la debilidad, precariedad o ausencia del Estado, aunque vale la pena indicar que han sido investigadores extranjeros como Pierre Gilhodes (1973), Paul Oquist (1978) y Daniel Pécaut (1984), quienes desde los años sesenta han evidenciado la ausencia del Estado colombiano. Una tesis que ha sido afinada y actualizada por Fernán González (2014), quien considera que el Estado colombiano todavía está en proceso de construcción y que se hace presente de forma diferenciada (González et al., 2003).

de los socavones o frentes de trabajo, que debe ser pagado a cada una de las guerrillas (Líder AHERAMIGUA, Bucaramanga comunicación personal, 15 de noviembre, 2016). De igual manera, otras actividades económicas desarrolladas en la región y relacionadas indirectamente con la minería como el comercio, el barequeo y la arriería también han sido reguladas por los grupos subversivos mediante la exigencia de cobros a quienes la ejercen.

Este control territorial, social y político ejercido por las guerrillas empezó a ser disputado por los grupos paramilitares a finales de la década de 1990. Aunque en los años ochenta los paramilitares actuaron en los municipios del Bajo Cauca y el nordeste antioqueño como Remedios, Segovia y El Bagre, entre otros; solo fue a partir de 1999 con la primera incursión paramilitar en Guamocó que la región sintió directamente la presión de esos grupos. En el mes de mayo de 1999⁴ alrededor de cincuenta hombres pertenecientes al Bloque Mineros de las AUC ingresaron a la región y en un recorrido que incluyó las veredas de La Corona, Las Claritas, Las Conchas, Las Anitas y que finalizó en Minguillo, asesinaron a 17 personas y causaron el desplazamiento de varias familias (Comunidad Minguillo y Corona. Taller de memoria, 4 de marzo, 2015). Es importante resaltar que estas veredas de vocación agrícola tenían una importancia estratégica como proveedoras de alimentos de la parte alta donde se encuentran las minas, además de ser el paso obligado entre El Bagre y las minas que están en los más profundo del territorio de Guamocó.

Este hecho violento conocido entre la población como “la masacre de Minguillo”, marcó para la región una nueva etapa en la historia del conflicto armado: la entrada de los paramilitares. Desde entonces y hasta su desmovilización en 2006, Guamocó enfrentó la presión ejercida por los paramilitares de las AUC desde el municipio de El Bagre, reflejada en el aumento de las cifras de desplazamiento forzado que pasaron de 467 personas desplazadas forzosamente en 1997, a 5051 en el año 2001 (Unidad para la atención y la reparación integral a las víctimas, 2016). En general, las comunidades recuerdan que en la época muchas personas fueron desaparecidas y asesinadas en El Bagre, simplemente por habitar una zona que era contralada por la insurgencia.

Adicionalmente, entre 1999 y 2006 los paramilitares establecieron en El Bagre una “oficina” desde la que impusieron a las poblaciones mineras de Guamocó un control sobre el ingreso de alimentos, medicamentos y los insumos para el trabajo en las minas, como la gasolina y la pólvora. Debido a las mejores condiciones del denominado camino real y de las trochas veredales hacia el Bajo Cauca, la región desarrollaba la mayor parte de sus actividades comerciales y familiares con este municipio antioqueño. Tanto en los talleres de la memoria como en las entrevistas, las comunidades recuerdan que debían presentarse a la base paramilitar con sus compras, allí estas eran revisadas y si no excedían los topes establecidos (a veces no muy claros), podían regresar a sus veredas, no sin antes pasar también por la base de la policía o el ejército. Los comerciantes de la zona, que solían ingresar mayor cantidad de víveres y medicamentos para abastecer sus tien-

⁴ En los diferentes talleres de reconstrucción de memoria realizados con las comunidades de Guamocó no hubo consenso sobre la fecha de la primera incursión paramilitar. Se ha establecido el mes de mayo de 1999 como la fecha probable de la masacre de Minguillo, puesto que coincide con lo señalado en el portal Prensa Rural (Equipo Técnico Asociación Campesina del valle del río Cimitarra, 2007) y es coherente con otros hechos narrados por la comunidad.

das, eran señalados por los paramilitares de proveer a la guerrilla y fueron los más fuertemente afectados por esta imposición. Es fundamental enfatizar que la compra de alimentos resultaba indispensable para la sobrevivencia de los habitantes de Guamocó, ya que la baja producción agrícola —resultante del predominio de la actividad minera— no cubría la demanda de alimentos. Los relatos evidencian cómo la comunidad vivía esta situación:

Ahí hicieron su oficina pública, ¿cierto? Que uno llevaba primero la factura al comando de Ejército y después lo llevaba donde los Paras, pero los Paras eran los que le daban el sí a uno, si ellos no firmaban, no había entrada de merca (Mineros, Santa Fe de la Vega, comunicación personal, 28 de febrero, 2015).

(...) Pero siempre ellos desde allá imponían normas, o sea ellos [tenían] el control del comercio porque ellos decían que nosotros éramos apoyadores de la guerrilla, entonces desde allá imponían impuestos, imponían ¿cómo se llama eso? topes en el mercado, sí, establecían límites y establecían cupos para cada familia, establecían cupos para la merca y decían que era con el objeto pues de que poner en cintura a las organizaciones guerrilleras (Comerciante, La Marizosa, comunicación personal, 27 de febrero, 2015).

Desde El Bagre los paramilitares del Bloque Mineros también amenazaron a las Juntas de Acción Comunal (JAC), acusándolas de pertenecer a los grupos subversivos, este hecho significó la desestructuración de la organización comunitaria en Guamocó, puesto que las personas no querían participar en dichos espacios organizativos y, consecuentemente, muchas JAC dejaron de existir durante esta época. En la mayoría de los casos los presidentes de las JAC y demás miembros tomaron la decisión de quemar los libros de actas y cualquier documento referente a estas organizaciones comunales, por temor a ser objeto de represalias por parte de los paramilitares.

Figura 4. San Juan del río Grande, caserío deshabitado después de las incursiones paramilitares



Nota. Archivo personal. Figueroa, H., 2016

Paralelo al control ejercido por el Bloque Mineros desde el bajo Cauca, por el sur de Bolívar el Bloque Central Bolívar (BCB) también logró el control de varias veredas y corregimientos, llegando a establecer bases paramilitares en Buenavista y San Juan del Río Grande en Santa Rosa

del Sur, y Monterrey y San Blas en el municipio de Simití. Entonces, luego de la masacre de Minguillo, entre 2000 y 2003, en su pretensión de conectar el sur de Bolívar con el Bajo Cauca antioqueño, los paramilitares de estos dos bloques adelantaron diversas incursiones a Guamocó. En los talleres de la memoria, la comunidad recordó los principales hechos de violencia ocurridos durante estas acciones armadas: el saqueo de las tiendas y cantinas en la vereda Los Tomates; el establecimiento de una base paramilitar durante dos meses en La Corona y el posterior hostigamiento de la guerrilla a la misma; la quema (en tres ocasiones) del caserío de Palma Chica; la retención de la comunidad de Alto de Las Brisas en la escuela de la vereda durante tres días; los combates prolongados entre guerrillas y paramilitares en la base paramilitar en El Helechal en el corregimiento San Juan de río Grande; y el desplazamiento masivo de la comunidad Guayacanes.

Figura 5. Vereda Palma Chica



Nota. Archivo personal. Figueroa, H., 2016

El control del sur de Bolívar significó también el control de la economía de la coca. Entre el 2000 y el 2006, en las bases y/o retenes paramilitares instalados en diversas veredas y caminos de la región, el BCB controlaba la compra de insumos para el procesamiento de la hoja de coca, así como la venta de la pasta base. Los campesinos cultivadores de coca eran obligados a comprar la soda cáustica, la gasolina, el permanganato, el ácido sulfúrico en los establecimientos instalados por el BCB para tal fin, asimismo, debían vender la pasta base a los paramilitares. En muchas ocasiones la comunidad recibió vales (especie de bonos) a cambio de la pasta base, vales que solo podían ser cambiados por alimentos o enseres en establecimientos de comercio también controlados por los paramilitares del BCB. En las entrevistas individuales y colectivas, los pobladores señalaban que a muchos nunca les fueron cancelados sus vales y que aquellos que se atrevieron a *torcer la merca*⁵ en busca de un comprador que ofreciera un mejor precio, al ser descubiertos por los paramilitares fueron asesinados.

⁵ Expresión usada en algunas veredas del sur de Bolívar para señalar el desvío de la pasta base (la merca) de los retenes paramilitares para así poder venderla a otro comprador.

Pues ellos llegaban y el campesino llegaba les traía la mercancía, ellos le surtían la gasolina, la perga, la soda, el ácido y el productor tenía que traerle los dos, los diez o los cinco kilos de mercancía y si había plata les daban y si no les firmaban un recibo: "tome este recibo y espere que llegue plata". A mucha gente les pagaban, a mucha gente no les pagaban, y vaya y venda a otro, váyase y vuélase un man a vender por fuera y era que le daban, el que torcía la mercancía para otro lado para coger plata lo tumbaban. Entonces le tocaba al sujeto ahí venderles a ellos, cómprele el mercado ahí, ellos montaron un supermercado ahí (Campesino-colono, Buenavista, comunicación personal, 6 de diciembre, 2014).

El control territorial que los paramilitares lograron de las zonas bajas aledañas a la zona minera de Guamocó, entre 1999 y 2006, hizo que esta comunidad minera tuviera que enfrentar la presión que el Bloque Mineros ejercía desde El Bagre y que el Bloque Central Bolívar ejercía desde Santa Rosa del Sur y Simití. Situación que se agravaba con la presencia que mantuvo la guerrilla durante estos años en la región. A pesar de estos hostigamientos a la población, la actividad minera nunca perdió fuerza pues con la persecución a los cultivos ilícitos y la desmovilización de los paramilitares, el oro volvió a llamar a sus habitantes con más fuerza y hasta cierto punto con más ímpetu, llamado evidenciado en una desforestación cada vez más mayor.

Debe resaltarse que hacia 2007, como respuesta al bloqueo alimentario y la presión que los actores armados ejercían en la región, surgió la Asociación de Hermandades Agroecológicas y Mineras de Guamocó-Aheramigua. Esta asociación reúne JAC, comités de mineros, arrieros, baquereros y diversas organizaciones veredales de la región. Inicialmente Aheramigua tuvo como propósito posibilitar que las organizaciones de base de Guamocó tuvieran interlocución con organizaciones defensoras de derechos humanos y entidades del gobierno, con el ánimo de presionar a estas últimas para que garantizaran los derechos humanos de los pobladores de la región, así como generar condiciones de arraigo a la tierra que permitieran la defensa del territorio y el ejercicio de la pequeña y mediana minería.

La minería en Guamocó hoy

En Guamocó se ha desarrollado tradicionalmente la minería de veta y aluvión. Para el caso de la minería de veta, esta suele ser trabajada en asocio entre quien descubre la mina y quien hace la inversión inicial para el establecimiento del *entable*, es decir, la compra de las máquinas y herramientas necesarias para el desarrollo de la actividad. Por su parte, la minería de aluvión se desarrolla sobre el cauce de los ríos a través del barequeo tradicional o el uso de pequeños motores; sin embargo, debe anotarse que desde el 2009 las retroexcavadoras han sido incorporadas al desarrollo de este tipo de minería. Actualmente la retroexcavadora hace parte del paisaje de Guamocó y es la principal forma como se explota la minería de aluvión, generando cambios en el paisaje, el medio ambiente y las formas de trabajo, especialmente, en el barequeo tradicional, pues este ya no se realiza de manera espontánea en las orillas de los ríos y quebradas, sino que se

lleva a cabo en los sitios abiertos por las retroexcavadoras. De ese modo, grupos de hombres y mujeres se desplazan por la región para trabajar como barequeros en las zonas que se encuentran en explotación minera con retroexcavadora, tal como ocurrió con la comunidad de chocoanos de la vereda Santa Fé de la Vega que abandonó el caserío y se desplazaba por la región al ritmo de las retroexcavadoras.

Figura 6. Caserío Santa Fé de La Vega, fundado por barequeros chocoanos



Nota. Archivo personal. Figueroa, H., 2016

El ingreso de las retroexcavadoras dividió a la comunidad de Guamocó, puesto que no hubo consenso sobre el ingreso e incorporación de estas máquinas a la explotación aurífera.⁶ Para que esta situación se diera fue necesario que las guerrillas de las FARC y el ELN autorizaran el ingreso de las retroexcavadoras y que algunos mineros de la zona se vincularan como administradores de las máquinas, dado su conocimiento de la actividad minera y de la región. Cabe resaltar que, según los mismos pobladores de Guamocó, las retroexcavadoras pertenecen a personas vinculadas al paramilitarismo que ejercen sus actividades desde el municipio de El Bagre y que, por su parte, las guerrillas obtienen recursos provenientes del cobro que realizan a los administradores por cada una de las máquinas que se encuentran en actividad dentro de la región. Ante esto, es evidente para la comunidad de Guamocó que el ingreso y permanencia de las retroexcavadoras se dio en contravía de los intereses colectivos, lo que limitó las posibilidades de injerencia de las comunidades sobre sus territorios. Se impuso la voluntad y los intereses de los actores armados ilegales.

Acá no solamente existe una sola clase de persona, aquí hay mucho como digamos los afros, hay indígenas y hay gente blanca como se llama, cierto, entonces una de las partes no estaba de acuerdo con las *retros*, mientras que los otros sí, lo otro es, que entonces el *retrero* se va donde el guerrillero comandante y le ofrece plata y todo, y usted sabe que ellos anda de arriba, para un lado y otro, pues no tiene una estabilidad como dice uno también, si le dan plata,

⁶ Actualmente la discusión de las comunidades y del gobierno regional, que en ocasiones sale en los medios de comunicación, es si la Serranía de San Lucas debe considerarse como una zona protegida ambientalmente por su riqueza y diversidad natural o, por el contrario, debe ser dedicada a la minería porque sus pobladores no tienen otras opciones para sobrevivir; en este sentido, las autoridades locales hablan de hacer una minería, una agricultura y una ganadería sostenibles (El Heraldo, 24 de agosto de 2017).

pues la recibe y autoriza, porque él tiene arma y uno desarmado no puede competir con un armado, de igual manera en el pueblo hacen lo mismo, el *rebrero* allá le cobran un impuesto y váyase para dentro y aquí yo cuadro todo. Si el campesino llegaba y le decía: “no quiero que me trabaje mi tierra o no trabajen aquí en esta comunidad” — “Nosotros vamos a trabajar porque ya pagamos la entrada”, era lo que le decían al campesino, se sentían apoyados por esos grupos armados también diría yo, porque si no hubiera sido así, de pronto llegan donde el campesino con un acuerdo y le cumplen con algo; que lo que exigía el campesino era la recuperación y arborización donde trabajara y nunca lo hicieron y eran las exigencias (Minero, Alto de las Brisas, comunicación personal, 4 de marzo de 2015).

Para el 2015 la región atravesaba una crisis económica, pues la producción de oro había descendido después del auge de la minería con retroexcavadora y, paralelamente, la legislación vigente imposibilitaba el desarrollo de la explotación y comercialización del oro como se venía realizando tradicionalmente. Entre los principales problemas que han tenido que enfrentar, la comunidad destaca la obligatoriedad del RUCOM (Registro Único de Comercializadores de Minerales) para la comercialización del metal. De ese modo, los habitantes de Guamocó no pueden vender directamente el oro extraído, viéndose obligados a venderlo a intermediarios que, bajo el argumento de ser oro ilegal, lo pagan por debajo del precio habitual del mercado.⁷ Adicionalmente, las personas que intentan vender el mineral en las cabeceras municipales corren el riesgo de ser detenidas y procesadas por el delito de minería ilegal. La situación se hace aún más grave si se considera que la economía de la región, especialmente de las veredas que se encuentran en la parte alta de Guamocó, desde la época colonial depende exclusivamente de la minería de oro.

REFLEXIONES FINALES

Guamocó es una región de frontera interna ubicada entre el sur de Bolívar y el Bajo Cauca antioqueño, que incluye áreas rurales de los municipios de El Bagre en Antioquia y Simití, Santa Rosa del Sur y Montecristo en Bolívar. Su historia de poblamiento y los flujos migratorios que se han dado allí están ligados a la explotación aurífera desde la época colonial y, desde la década de 1980, al auge de la coca. Allí han llegado hombres y mujeres provenientes de los departamentos de Córdoba, Antioquia, Chocó, Bolívar, Santander y Boyacá en busca de oro en las zonas altas o de la coca en las zonas planas. En su mayoría es una población migrante, con poco arraigo por la tierra, que se mueve según los vaivenes de la producción aurífera y cocalera. Aunque debe destacarse que en la región también hay una población estable que ha permanecido allí a pesar de los embates de la guerra y los vaivenes de la economía del oro y la coca, población que se ha vinculado a Juntas de Acción Comunal y a organizaciones como la Asociación de Hermandades

⁷ A pesar de la ilegalidad de algunas de las minas, las autoridades del departamento de Bolívar intentan controlar precariamente las explotaciones por medio de programas esporádicos de asesoría y manejo de los residuos producidos en el beneficio del oro y en la forma de explotar los yacimientos. De esta manera ocasionalmente se encuentra en la prensa nacional titulares como los siguientes: “Realizarán asistencia técnica minera en la Serranía de San Lucas en Bolívar”, en la nota periodística se dice que la capacitación busca mejorar la producción del pequeño minero, y de la existencia, a 15 de marzo de 2018, de 31 títulos mineros (26 en el sur y 5 en el norte de Bolívar) (Caracol, 15 de marzo de 2018).

Agromineras de Guamocó (Aheramigua) y la Federación Agrominera del sur de Bolívar (Fedea-gromisbol), desarrollando importantes procesos organizativos y de defensa del territorio ante la posibilidad de explotación aurífera por parte de empresa multinacionales.

Este escenario es complementado por la presencia de las guerrillas desde los años setenta y las incursiones armadas de los paramilitares a inicios del siglo XXI, que se constituyen también en elementos que particularizan la historia de la región. La presencia y la confrontación de los grupos armados en el territorio en parte también se explica por las rentas extraídas de los plantíos de coca y la extracción de oro; tanto guerrillas como paramilitares han participado de estas economías ilegales. Además, la ubicación geográfica de Guamocó que conecta el sur de Bolívar con el Bajo Cauca también permite explicar el accionar de los grupos armados, pues se constituye en una región estratégica en el marco del conflicto armado al ser parte de un corredor mayor que conecta el Catatumbo con el Urabá antioqueño.

Aproximadamente desde el 2009, la minería de aluvión es adelantada mediante el uso de retroexcavadoras en las orillas de ríos y quebradas, con un fuerte impacto social y ambiental en la región. Este tipo de explotación incrementó el carácter fluctuante de la población minera, principalmente los barequeros, que se mueven por la región detrás de las retroexcavadoras para poder barequear las áreas intervenidas por estas máquinas. Adicionalmente, el paisaje cambia rápidamente, el cauce de los ríos es desviado, sus aguas contaminadas, el bosque es deforestado y las trochas son abiertas al ritmo que permite la máquina.

En síntesis, las economías de la coca y del oro, así como las dinámicas del conflicto armado, han determinado la existencia de un territorio aún en construcción, de débiles procesos identitarios, dado el carácter fluctuante de la mayoría de la población y de las dinámicas que la guerra impone, por cierto, evidente en una región que se ha construido a pulso y con la casi nula presencia del Estado.

CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS

- Alemán Mógnes, J. C. (2007). *Serranía de San Lucas: Territorio en Ordenación para la Conservación y el Desarrollo Humano Sostenible*. CDPMM. http://www.corantioquia.gov.co/ciadoc/FLORA/AIRNR_CV_255_2006_1.pdf
- Archila, M. (2006). *Conflictos, poderes e identidad en el Magdalena Medio, 1990-2001*. Cinep.
- Benabida, L. (. (2010). *Historia oral. Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*. Ediciones Suramérica.
- Cadavid, A. (1996). *El Magdalena Medio, una región que se construye por el río, Diagnóstico propositivo*. Cinep.
- Caracol (15 de marzo de 2018). *Realizarán asistencia técnica minera en Serranía de San Lucas en Bolívar*. Caracol. https://caracol.com.co/emisora/2018/03/15/cartagena/1521147939_442036.html
- Equipo técnico de la Asociación Campesina del Valle del río Cimitarra (2007). Guamocó, abandono estatal, minería y conflicto político, social y armado. Informe de la gira técnica exploratoria. *Agencia Prensa Rural*. <https://prensarural.org/spip/spip.php?article248>
- El Heraldo (24 de agosto de 2017). *Polémica por la serranía de San Lucas en Bolívar*. *El Heraldo*. <https://www.elheraldo.co/bolivar/polemica-por-la-serrania-de-san-lucas-en-bolivar-395725>
- Fajardo, D., y Salgado, H. (2017). *El acuerdo agrario*. Ediciones Aurora.
- Figueroa, H. (2014). Los abuelos de la memoria en Aguablanca (Cali, Colombia). Entre una ciudad agreste y un campo vuelto utopía. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 14(1), 62-81. <https://doi.org/10.18359/rlbi.497>
- Fonseca, D., Gutiérrez, O., y Rudqvist, A. (2005). *Cultivos de uso ilícito en el sur de Bolívar: aproximación desde la economía política*. ASDI-PNUD.
- Gilhodes, P. (1973). *Las luchas agrarias en Colombia*. La Carreta.
- González, F. Bolívar, I., y Vásquez, T. (2003). *Violencia política en Colombia: de la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Cinep.

- Henao, J. C., y González Espinosa, A. C. (2016). *Minería y comunidades: impactos, conflictos y participación ciudadana*. Universidad Externado de Colombia.
- Instituto Agustín Codazzi (2020). *Geoportail. Consulta Catastral*. Recuperado de <https://geoportail.igac.gov.co/contenido/consulta-catastral>
- Molano, A. (2009). *En medio del Magdalena Medio*. Cinep.
- Observatorio del Programa presidencial de Derechos Humanos y DIH. (2006). *Panorama actual del bajo Cauca antioqueño*. http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/Estu_Regionales/bajocauca.pdf
- Oquist, P. (1978). *Violencia, conflicto y política en Colombia*. Biblioteca del Banco Popular.
- Ortega Martínez, F. (2011). *Trauma, cultura e historia: reflexiones interdisciplinarias para el nuevo milenio*. Unibiblos.
- Palacios de la Vega, J. (1994). *Diario de viaje. Entre los indios y negros de la Provincia de Cartagena de Indias en el Nuevo Reino de Granada, 1787-1788*. Ediciones Gobernación del Atlántico.
- Pécaut, D. (1984). *Orden y violencia: Colombia, 1930-1954*. CERC.
- Unidad para la atención y la reparación integral a las víctimas. (2016). *Registro Único de Víctimas*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Restrepo, V. (1888). *Estudio sobre las minas de Oro y Plata de Colombia*. Imprenta de Silvestre.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rieff, D. (2017). *Elogio del Olvido. Las paradojas de la memoria histórica*. Penguin Random House.
- Sánchez Ayala, L. (2015). De territorios, límites, bordes y fronteras: una conceptualización para abordar conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales*, (53), 175-179. <http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.14>
- Semana (28 de julio de 2009). Oro y plomo. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/nacion/problemas-sociales/articulo/oro-plomo/105494-3>

- Sánchez, G. (2019). *Memorias, subjetividades y política. Ensayos sobre un país que se niega a dejar la guerra*. Crítica.
- Salcedo del Villar, P. (1987). *Apuntaciones historiales de Mompox*. Gobernación de Bolívar.
- Spindola Zago, O. (2016.). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(228), 27-55. [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30039-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30039-3)
- Suárez Pinzón, I. (1993). *Oro y sociedad colonial en Antioquia (1575-1700)*. Imprenta Departamental.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- Vargas, A. (1992). *Magdalena Medio Santandereano, colonización y conflicto armado*. Cinep.
- Vásquez, T. (2011). *Una vieja guerra en un nuevo contexto. Conflicto y territorio en el sur de Colombia*. Universidad Javeriana.

AGONÍSTICA Y SUBJETIVACIÓN: LA EXPERIENCIA DE MUJERES QUE USAN LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN¹

AGONISTICS AND SUBJECTIVATION: THE EXPERIENCE OF WOMEN WHO USE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

María Victoria Builes Correa*, Mauricio Bedoya Hernández **, Lina María López Serna***

Universidad de Antioquia

Recibido: 19 de marzo de 2019—Aceptado: 10 de diciembre de 2019—Publicado: 01 de julio de 2020

Forma de citar este artículo en APA:

Builes Correa, M. V., Bedoya Hernández, M., y López Serna, L. M. (julio-diciembre, 2020). Agonística y subjetivación: la experiencia de mujeres que usan las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 609-630. <https://doi.org/10.21501/22161201.3471>

Resumen

El presente artículo informa acerca del estudio cuyo *objetivo* fue reconocer las formas de subjetivación de mujeres que tienen una vida de pareja en la que usan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El enfoque metodológico fue cualitativo y el método usado fue el biográfico narrativo. Participaron 7 mujeres, con las cuales se hicieron una serie de entrevistas semiestructuradas tanto individuales como en pareja. *Resultados*: se pueden observar dos problematizaciones emergentes de la utilización de las TIC: la exhibición de la intimidad y los usos alternos de estas tecnologías; algunas de las participantes se subjetivan críticamente cuando hacen un uso reflexivo de las TIC. *Conclusiones*: la práctica crítica produce unas formas de *subjetivación resistencial*, lo cual tiene como condición que ellas se mantengan en una posición

¹ Este artículo se deriva del proyecto de investigación: El amor de pareja: subjetivaciones a partir del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Entidad financiadora: Universidad de Antioquia. Código: 2016-13015. Fase de desarrollo: culminado. Fecha inicio y culminación: 08-17/08-19

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Cinde-Universidad de Manizales. Docente de la Universidad de Antioquia. Perteneció al grupo de investigación en Psiquiatría, línea: Familia y Salud Mental, Medellín, Colombia. Contacto: mbuilescorrea@gmail.com, ORCID 0000-0002-7802-8615, Google académico: María Victoria Builes-Correa.

** Doctor en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia. Docente de la Universidad de Antioquia. Perteneció al grupo de investigación en Psiquiatría, línea: Familia y Salud Mental, Medellín, Colombia. Contacto: mauricio.bedoya@udea.edu.co, ORCID 0000-0002-9654-9393. Perfil Google académico: Mauricio Bedoya-Hernández.

*** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Cinde-Universidad de Manizales. Docente de la Universidad de Antioquia. Perteneció al grupo de investigación en Psiquiatría, línea: Familia y Salud Mental, Medellín, Colombia. Contacto: maestraterapiafamiliar@udea.edu.co ORCID 0000-0002-9445-9159. Perfil Google académico: Lina María López.

agonística continua; además, las prácticas *subjetivadoras* no pueden entenderse por fuera de la creación de formas de vida no hegemónicas que interroguen las tecnologías en mención y los usos que se hacen de ellas.

Palabras clave

Gobierno; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Mujeres; Resistencia; Subjetivación.

Abstract

This article reports on the study whose objective was to recognize the forms of subjectivation of women who have a life as a couple in which they use information and communication technologies (ICT). The methodological approach was qualitative, and the method used was the narrative biographical. Seven women participated, with whom a series of semi-structured interviews were carried out, both individually and in pairs. Results: two emerging problematizations in the use of ICT can be observed: the exhibition of privacy and the alternative uses of these technologies; some of the participants become critically subjective when they make thoughtful use of ICT. Conclusions: critical practice produces forms of resistance subjectivation, which has as a condition that they remain in a continuous agonistic position. Furthermore, subjectivating practices cannot be understood outside of the creation of non-hegemonic life forms that interrogate the mentioned technologies and their uses.

Keywords

Government; Information and communication technologies; Women; Resistance; Subjectivization.

INTRODUCCIÓN

Actualmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están teniendo un papel preponderante en el proceso de definir lo que somos y lo que queremos ser como sujetos y como ciudadanos en lo que hace referencia a prácticas políticas (Bermúdez Grajales, 2017) en campos como el social, económico, sexual (Blanc y Rojas, 2017) entre otros (Macías González y Islas Torres, 2018). Las TIC son poderosos dispositivos para guiar nuestra conducta y para construir la verdad sobre nosotros mismos, pues son instrumentos de gobierno de los individuos y las poblaciones. Es decir, las TIC son técnicas inventadas, perfeccionadas y desarrolladas sin descanso para gobernar la intimidad de los individuos, su forma de vida, su cuerpo, su sexualidad, sus formas de relación.

Partimos de la intuición desplegada por Michel Foucault (2007), y problematizado más tarde por otros autores (Han, 2014; Rose, 2012; Illouz, 2010; 2007; Castro-Gómez, 2010), según la cual el gobierno biopolítico del presente tiene su punto de aplicación en la intimidad de los sujetos. Así, conducir la vida de la población es organizar el campo de acción posible de cada sujeto a partir del encumbramiento discursivo de la intimidad. Las TIC aparecen como herramientas fundamentales para las urgencias asociadas al mundo contemporáneo: conectividad permanente con otros, acceso instantáneo a la información, no postergación, exhibición de la intimidad en redes sociales de todo tipo, escenificación de formas de relación, superación de las limitaciones humanas, entre otras (Han, 2014; 2013; Sibilia, 2008; Cortés et al., 2012; Sibilia 2005). De este modo, las TIC van conformando formas de ser, actuar y relacionarse consigo mismos por parte de los sujetos. En otras palabras, van configurando unas ciertas formas de subjetividad.

En este texto realizamos un acercamiento al problema de la subjetividad desde la idea foucaultiana de que el sujeto, en tanto hechura histórica, política y estratégica (Castro, 2011; Foucault, 1982; 1984; 1993; 1995; 1999; 2001), es un proceso de construcción. Ahora, el problema de la subjetivación articula sujeto y verdad. Es decir, para que un individuo se haga un cierto tipo de sujeto requiere realizar una serie de acciones sobre sí mismo que revelan su verdad en la medida en que están orientadas a la configuración de su vida bajo criterios de vida buena. Por esto, nuestro interés radica en pensar el problema de la subjetivación de los individuos a partir del uso que hacen de las TIC. O sea, cuando una persona que hace parte de una pareja amorosa usa las TIC ¿cómo las usa y para qué?, ¿cuál es la idea de vida buena que despliega a partir de tal uso y cómo esa idea le permite al sujeto relacionarse consigo mismo y con la verdad que quiere realizar?

Sibilia (2008) se refiere a cómo hoy el proceso de subjetivación significa externalizar continuamente la intimidad, idea que queda bien representada en su concepto *extimidad*, el cual se asocia con el problema de la identidad. La identidad se construye en función de la mirada de los otros y se puede transformar minuto a minuto. Asimismo, para Sabater Fernández (2014), esta

exteriorización permanente de la identidad produce generaciones transparentes y subjetividades alterdirigidas, donde hay que aparecer para ser, donde hay una construcción controlada del yo mediante la mirada del otro (De Camargo y Belén, 2014). Con este diagnóstico de nuestro presente también coincide Byung-Chul Han (2014; 2013). Para este autor la web es un instrumento para producir una exposición continua de sí mismo para los otros.

Los estudios muestran la precipitada transformación de la subjetividad como consecuencia de la innovación tecnológica vertiginosa y la emergencia de escenarios de socialización como la televisión interactiva, las redes sociales y la web, y el desdibujamiento de las fronteras culturales (Erazo Caicedo, 2006). Paralelamente, las TIC son vistas como mediadoras culturales que promueven la continua construcción de subjetividades (Álvarez Quiroz y Vélez de la Calle, 2015).

En el campo de la relación de pareja y las TIC, la mayoría de los estudios evidencian los riesgos o beneficios que estas podrían tener en términos de acercar a pesar de la distancia, de vigilancia y control, de incrementar celos, entre otros (Billedo et al., 2015; Chopik y Peterson, 2014; Elphinston y Nolle, 2011; Tokunaga, 2011; Goodman et al., 2016; Papp et al., 2012; Valenzuela et al., 2014; Martín Montilla et al., 2016; Northrup y Smith, 2016; Rodríguez-Domínguez et al., 2018; González Rivera y Hernández Gato; 2019). De hecho, algunos autores (González Rivera et al., 2018, Vázquez Salgado y Pastor, 2019) han acuñado el término de tecnoferencia para dar cuenta de los actos de intrusión e interferencia que causan dichas tecnologías en las relaciones interpersonales.

El estudio del que damos cuenta en este artículo se interesó por reconocer las formas de subjetivación de mujeres que tienen una relación de pareja amorosa en la que utilizan las TIC. El hecho de que nuestro problema tenga que ver con la subjetivación influye decisivamente en el modo como presentamos los resultados de la investigación. Elegimos exponer estos hallazgos a través de los relatos individuales debido a que los procesos de subjetivación, como lo indica Foucault (2007), no son colectivos, sino individuales. Así, nos interesa la forma como cada persona configura un cierto tipo de subjetividad. Esto contraindica afirmaciones generales a todos los participantes.

METODOLOGÍA

El enfoque del estudio fue cualitativo. Este se preocupa por volver la mirada al mundo de la vida, sus significados, emociones, el mundo interno y el mundo intersubjetivo de las personas (Galeano, 2011). El método fue biográfico narrativo, el cual adopta el giro narrativo y hace del significado de la experiencia el foco principal de la investigación (Bolívar y Domingo, 2001).

Participaron siete mujeres con edades entre los 22 y 40 años, con las cuales realizamos una serie de entrevistas en profundidad, cuyos criterios de inclusión fueron que tuvieran una vida de pareja de mínimo un año de duración y que hicieran uso de las TIC en pareja. El procedimiento de análisis recurrió a los procesos de transcripción de los relatos, codificación, categorización, reconocimiento de tendencias y elaboración de redes conceptuales. Para el proceso de análisis se contó con la herramienta Atlas ti 7.0.

Las mujeres participantes aceptaron las condiciones del estudio y firmaron el consentimiento informado, el cual fue avalado por el comité de ética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

RESULTADOS

Los relatos de las mujeres dejaron ver su problematización de la exposición de la intimidad en las TIC, lo que nos permitió identificar una primera categoría a la que denominamos *la agonística de la visibilidad*. Esta se refiere al lugar y al valor de la visibilidad de la vida privada en las TIC, particularmente en las redes sociales. Es una *agonística* porque implica un combate con los otros que les demandan publicar su intimidad en las redes sociales, de tal modo que puedan hacerse transparentes para ellos. Algunas de estas mujeres luchan contra esta pretensión y, consecuentemente, se niegan a revelarse por medio de las TIC. También conocimos los usos diferentes al de exhibir la vida privada. A esta segunda categoría la llamamos *hacia una subjetivación resistencial*.

Categoría 1: La agonística de la visibilidad

Con esta denominación nos referimos a que la vivencia de estas mujeres articula el misterio y la verdad. Es decir, para nuestras participantes la relación con el misterio revela una cierta manera de concebir lo que es bueno y, de acuerdo con esto, realizan unas acciones tendientes a mostrarse parcialmente en las redes sociales. En este sentido, la exhibición de su intimidad entra en una suerte de juego, en el sentido estratégico de la expresión, en el que definen si exponen o no su vida privada en las redes sociales, bajo qué medios, con qué ritmo, si su exhibición es parcial o total. Por eso, la relación que ellas establecen consigo mismas y la manera como definen la vida buena (lo que es bueno para sí mismas) está atravesada profundamente por este juego. En este *juego de la intimidad* cada una tiene una forma diferente de conducirse, como expondremos a continuación.

No dejarse conocer en las redes sociales. Hera enfatiza en no dejarse conocer completamente en las redes sociales como una forma de mantener áreas de su vida en el ámbito privado. Como también pasa con Perséfone, ella no permite ser arrastrada por la ola de la exhibición en la web. Aunque reconoce que el otro siempre hará una interpretación de ella, pretendiendo conocerla, no quiere entrar en la dinámica de darles a los otros datos sobre su vida. En este sentido, también hace una airada defensa de su intimidad. La consecuencia de ello es que decide no usar el Facebook sin renegar de esa red social, pero sí preguntándose acerca del lugar que esta puede tener en su vida. Con la respuesta que se da, genera una línea de fuga a la idea que tienen muchas personas acerca de la importancia de las redes sociales para su vida cotidiana.

(...) que hablen lo que quieran hablar, pero no quiero que tengan como mi perfil para que se nutran y para que tengan cosas para pensar y argumentarlas desde mi perfil. Si ellos se quieren imaginar aspectos de mi personalidad, que sea por bobada de ellos, pero no porque yo les doy la oportunidad. Eso fue como para no darle a la gente mucho de qué hablar y luego me di cuenta de que no lo necesitaba; y ya continué mi vida tranquila... (Perséfone, comunicación personal, octubre 1 de 2017).

“Yo estoy de acuerdo que Facebook sirve para muchas cosas, pero personalmente a mí no me sirve y puedo tomar la decisión de no estar en esa cosa” (Hera, comunicación personal, octubre 4 de 2017).

Para Deméter el hecho de no revelar toda su intimidad en Facebook es considerado una suerte de práctica conservadora. Publica en Facebook contenidos acerca de su vida, pero no sus fotografías. Por ello, podemos decir que no configura una auténtica práctica de resistencia. Ella más bien se ve como conservadora por el hecho de no publicar las fotos en esta red social, coonestando con la concepción según la cual lo adecuado es exhibir la intimidad. “Hago uso de Facebook, pero yo no publico cosas en Facebook... pues, mis fotos. Yo creo que ahí todavía sigo siendo muy conservadora con eso” (Deméter, comunicación personal, octubre 12 de 2017).

Artemisa reconoce el valor de las redes sociales como escenarios creados para la interacción humana. Sin embargo, aunque no expone cosas de su vida en ellas, se interesa por conocer lo que los otros exhiben allí. Vemos una defensa de su intimidad que no es recíproca con la defensa de la intimidad de los otros. Defender la intimidad propia y, paralelamente, tener complacencia con la exhibición de la intimidad de las otras personas es la forma como esta mujer se aproxima al uso de las TIC. Lo que ella problematiza no es tanto la exposición de la vida privada en las redes sociales, sino su propia exposición ante los otros.

Las redes sociales se supone que son para interactuar, pero en mi caso son más, casi como si fuera el televisor: a ver qué puso el otro... qué video gracioso hay para reírme, pero no para poner cosas mías, porque siento que eso es íntimo mío, a dónde fui, lo que me pasó, cómo me siento, no. Pues no aplica para ponerlo ahí (Artemisa, comunicación personal, noviembre 2 de 2017).

Mientras que Artemisa no mantiene una posición crítica frente a la práctica contemporánea de exhibir la vida privada en las redes sociales, la experiencia de Circe muestra que su negativa a utilizar una red social como Facebook tiene que ver con la crítica de la exposición a la que somete al sujeto que la usa. No está dispuesta a abrir su vida de la manera como Facebook lo exige; esta *apertura* es interpretada por ella como una exhibición que la expone negativamente a los otros por cuanto que el uso de esta red social requiere ofrecer un cúmulo de información que, a su manera de ver, excede el ámbito de la interacción humana.

Yo creo que Facebook... es una red social que en serio abre demasiado; lo expone a uno demasiado en muchas cosas, porque cuando tú te metes, tú tienes que llenar un montón de información... a uno le aparecía la ubicación de las personas; o, por ejemplo, cuando vos estás metido te muestra quien está cerca. No sé, eso me parece que es ya exagerado, pues digamos yo estoy acá y al frente había alguien que me conocía, le aparece a uno y le aparecía como una lista de personas y eso me parece impresionante. O sea, era demasiada la exposición o todavía considero que es mucha la exposición de la vida privada de uno (Circe, comunicación personal, octubre 20 de 2017).

A estas diversas formas de pensarse a sí misma en relación con la manera como exponen su intimidad en las redes sociales la hemos denominado el *juego de la intimidad*. Con ello, nos referimos a que un criterio básico de uso de las TIC y, al mismo tiempo, de subjetivación, es el modo en que ponen a circular su intimidad para que los otros la vean. Consideramos que es un juego porque ellas hacen cálculos estratégicos sobre lo que significa para sí mismas y para los otros la exhibición de su vida privada y van emprendiendo acciones acordes con dicha lectura. Podemos concluir que no dejarse conocer en las redes sociales no supone en sí mismo una práctica radical de resistencia y subjetivación en la medida que estas mujeres, en el fondo, no interrogan críticamente el uso de las redes sociales, sino que, específicamente, plantean su negativa a ser ellas mismas expuestas a través de estas tecnologías.

Misterio como provocación. Un elemento adicional es la justificación para no exhibirse en las redes sociales. Para Hera el ejercicio de no revelar todo es vivido como una suerte de misterio para el otro, con lo cual pretende provocarlo. En otras palabras, incitación al otro para el encuentro con ella. A esta experiencia la hemos denominado *misterio como provocación*. Con Artemisa vemos la doble vía del misterio como provocación. Mientras que Hera oculta cosas de su vida íntima para provocar el interés del otro y estimular el encuentro con este, Artemisa se deja provocar. En otras palabras, para ella recurrir a las redes sociales se justifica porque puede saber de la vida de los demás. Así, es provocada.

“Si yo muestro todo en mis redes sociales, entonces ¿ya para qué la gente me va a conocer? Ya saben lo que yo hago... cómo soy, cómo salgo, cómo me visto, cómo me maquillo; todo” (Hera, comunicación personal, noviembre 22 de 2017).

También vemos, dentro de esta tendencia, otra distinción importante entre la experiencia que tiene Hera y la de Perséfone. Mientras que la primera justifica el misterio a partir de su deseo de provocación del otro, para la otra la no revelación de sí misma en las redes se justifica por el deseo de vivir tranquilamente. Termina manifestando implícitamente que un criterio básico de vida buena es la conquista de la tranquilidad en la vida.

(...) eso fue [no usar Facebook] como para no darle a la gente mucho de qué hablar; luego me di cuenta de que no lo necesitaba y ya continué mi vida tranquila. Sí, la red social para difundir todo lo que yo hago en el día no me llama la atención. (Perséfone, comunicación personal, noviembre 12 de 2017)

Además de la dimensión de provocación y de invisibilidad, vemos una tercera experiencia en el caso de Hera. En la raíz de esta manera de habitar la vida está implícita la convicción de que no todo lo que hace o dice les interesa a los otros, lo cual implica hacer un duelo a la propia egolatría y reconocerse como una persona limitada que no tiene nada extraordinario para revelar. Para ella la provocación no surge solo del misterio, sino que es una manifestación en el encuentro con el otro, el cual permite ir develando el misterio; y la manera como el narrador devele ese misterio (la entonación, el uso de las palabras) puede ir suscitando en el oyente el deseo de saber más.

Hacerse sujeto de su propia revelación. Hera quiere ser el sujeto de su propia revelación, al marcar los tiempos, el ritmo, los medios y el escenario para dejarse conocer por el otro. En otras palabras, lo que ella hace determina el qué, cuándo, cómo y dónde de su proceso de develamiento a los otros. Hera se resiste a la corriente definida por las “aplicaciones”, la cual quiere llevar a los individuos a definirse a sí mismos a partir de una serie de prácticas todas ellas asociadas a la exhibición de sí mismo en las redes sociales y, en general, en las TIC. Vemos aquí un cierto uso de las redes sociales que tiene un triple carácter: por una parte, *estratégico*, pues busca unos fines determinados; ético, pues es un ejercicio que deja ver unas ciertas consideraciones acerca de la vida buena (lo que es bueno para ella); y, finalmente, *relacional*, pues es una práctica que busca hacer posible el vínculo con los otros.

Pues ahí se pierde el misterio de conocer a alguien: cómo se viste, cómo será, qué hará, ¿cierto? Eso se pierde totalmente, (...) pues, no tiene gracia... sería como lo desconocido, quiero conocer, quiero saber qué tal es, qué piensa (...) Pues igual yo no le tengo que mostrar a la gente; a la gente no le interesa lo que yo haga. Yo veré; el misterio es chévere, a mí me gusta...Uno tiene derecho a desaparecerse del mundo; que nadie sepa nada de uno hasta cuando uno quiera (Hera, comunicación personal, diciembre 2 de 2017).

Resistencia a exhibirse. También podemos ver en el relato de esta participante la reivindicación del derecho a “desaparecer” (Hera, comunicación personal, diciembre 2 de 2017), a hacerse invisible ante los otros. En este caso, el ocultamiento ya no es de ciertos aspectos de su vida, sino de la totalidad de su existencia en las redes sociales. Así, mientras las TIC quieren configurar la subjetividad totalmente exhibida a los otros y al mundo, Hera hace un uso en cierta medida *resistencial* de estas tecnologías. Sin embargo, esta práctica resistencial no significa una interrogación radical de este tipo de tecnologías, ni de las redes sociales específicamente, ni del papel que ellas

desempeñan en el gobierno de las personas; tampoco implica la decisión de no usarlas. Más bien se erige como negativa a permitir que su vida sea exhibida sin control en las TIC. A este tipo de práctica la hemos llamado en este estudio *resistencia a exhibirse*.

En la experiencia de esta *agonística de la intimidad*, apreciamos que estas mujeres se mueven, de manera tensa, entre el exhibirse y el no hacerlo en ningún caso. Aquí, el otro (el afuera) es aquel ante el que se establece el combate. Pero este combate es subjetivo, individual. En último término, la mujer combate contra sí misma.

Categoría 2: Hacia una subjetivación resistencial

Aparte del uso para exponer la vida privada en las redes, están los *usos alternos de las TIC*. De este modo, estas mujeres viven las TIC (incluidas las redes sociales y demás herramientas) en un doble registro: el *registro de la exhibición de sí mismas* y el *registro de los usos*. Lo primero ya lo explicamos en el apartado previo. A continuación, veremos que se refieren al hecho de que las TIC les han permitido ampliar el rango de su conocimiento y su perspectiva frente a una serie de dimensiones de la vida y, al mismo tiempo, cómo ellas van teniendo una posición crítica frente a lo que circula en estas tecnologías.

Dijimos que, en la dimensión agonística relacionada con la exhibición de la intimidad, el combate de estas mujeres es, en último término, consigo mismas. Esta segunda categoría muestra menos una agonística y más un *despliegue hacia afuera*. Este afuera está representado por los otros con quienes se encuentran en las redes, por la información a la que acceden, los contenidos técnicos o científicos que les permiten actualizarse y las noticias que les posibilitan conocer la realidad.

Las TIC para aprender. Para Artemisa, como para otras mujeres de este estudio, la primera posibilidad que ofrece el uso de las TIC tiene que ver con la oportunidad de aprender, lo que evidencia una actitud de apertura, la cual es el sentido que le damos, justamente, a la noción de *despliegue*. Tener disposición para aprender exige, por lo tanto, un despliegue hacia el afuera, el cual resulta concomitante con el abrirse tanto a los otros como a las cosas que el mundo exterior trae. Desplegarse es vincularse con lo externo, pero a partir de la propia subjetividad; es decir, sin perder la idea de sí misma. En este sentido, este tipo de uso de las TIC se realiza porque estas mujeres suponen que, de esa forma, su subjetividad se ve alimentada con cosas “útiles” (Artemisa, comunicación personal, septiembre 8 de 2017). “Pienso que tal vez me he vuelto un poquito más abierta a conocer cosas, porque he visto que hay cosas que pueden ser útiles para mí... intentar aprender y manejarlas ...hay que aprender...” (Artemisa, comunicación personal, septiembre 8 de 2017).

El mismo sentido de apertura aparece con el uso de las TIC en términos de la experiencia sexual en pareja. En el caso de Hera y Afrodita estas tecnologías se les ofrecieron como herramientas de gran utilidad para vivir una sexualidad alternativa. A Hera las TIC le sirvieron para vivir una sexualidad más amplia y relajada con su pareja. Vemos que ella enfatiza la dimensión del aprendizaje. Para Afrodita, el ausentarse de la ciudad la conduce a usar las TIC como instrumento necesario para la vivencia sexual en pareja en medio de la distancia física. Vemos que Afrodita enfatiza la dimensión de la utilidad de las TIC: “Respecto a la sexualidad uno se vuelve... más relajado, pues porque uno tiene principios, pudor... ¿cómo me voy a empelotar delante de la cámara? Pero pues uno se aprende como a relajar con todo respecto a eso con su pareja” (Hera, comunicación personal, diciembre 2 de 2017).

“Yo me fui de viaje y no teníamos cómo comunicarnos. Siempre había un momento, así fuera chiquito, que hablábamos con video y todo (...) yo siempre que llegaba de la oficina que era medio día... siempre, sexo virtual, eso fue chévere” (Afrodita, comunicación personal, septiembre 17 de 2017).

En ambos casos, estas tecnologías posibilitan una reconfiguración de la vivencia sexual de estas mujeres. Esto implica “relajarse” (Hera, comunicación personal, diciembre 2 de 2017), soltarse un poco del pudor y acceder a formas alternas y placenteras de vivir la sexualidad. En este sentido, las TIC son usadas como instrumentos que les permiten a estas mujeres devenir diferentes, elaborar un tipo de subjetividad inédita para ellas en la medida en que van transformando concepciones y prácticas previas frente al propio cuerpo y al cuerpo del otro, que van ampliando sus horizontes frente al disfrute y el erotismo con la pareja.

Las TIC para informarse y actualizarse. A estas mujeres el acceso a las TIC les permite mantenerse informadas de diversos aspectos de su interés. Contenidos académicos, acontecimientos noticiosos, vida política y deportiva, la vida de otras personas, entre otros, son sus focos de interés informativo cuando hacen uso de las TIC. Específicamente, Deméter reconoce que las tecnologías de la información y la comunicación contemporáneas tienen la ventaja de ofrecer información de todo tipo en un solo sitio. Ella enfatiza que esta es una de las utilidades de las redes sociales como Facebook:

Facebook para mí se convirtió en una cosa muy informativa muy de darme cuenta de cosas académicas y... de cosas que pasan en el mundo y a la gente... es la oportunidad de tener en un solo sitio información de muchas fuentes, de muchos temas... la posibilidad de estar actualizada pero que eso implica unos términos de práctica, de reflexión con el otro, conversación con el otro, de poder pensar esos asuntos de la actualidad (Deméter, comunicación personal, octubre 22 de 2017).

Se resalta el papel de las redes sociales respecto de las posibilidades de actualización, las cuales aparece como consecuencia del uso informativo de las redes sociales. Deméter asocia estar informada con mantenerse actualizada. Una suerte de *subjetividad informada* es la que termina siendo considerada como central en la vivencia que tiene Deméter de las redes sociales. Como

lo pudimos ver en la categoría previa, ella adopta una posición que juzga como conservadora al negarse a exhibir su vida privada en las redes sociales. Además, dijimos que, de acuerdo con esto, no puede decirse que ella configura una *subjetividad resistencial* a las TIC. Efectivamente, consideramos que la subjetividad informada se asocia con una forma de *subjetividad no resistencial*. Así, aunque la primera le exige a la persona salir de sí, no necesariamente es para hacerse crítica frente a lo que encuentra afuera, sino para asimilarlo en su propia individualidad.

Ahora, la subjetividad informada se asocia íntimamente con el ejercicio de *encontrarse con otros*. La concepción que tienen estas mujeres de encuentro con otros se ajusta a las formas contemporáneas de relación a través de los medios digitales y, particularmente, las redes sociales. Aquí el *verse con otro* no requiere corporalidad presente para poderse realizar. Más allá de esto, Deméter resalta que esta práctica permite un ejercicio de reflexión y conversación con otros. Nuevamente podemos decir que este ejercicio no es crítico per se, se figura más como intercambio que como interpelación al otro.

Para que el ejercicio de conversación y reflexión con otros devenga práctica crítica se requiere que se pase del orden del intercambio al de la interpelación, en sus dos sentidos: *interrogación al otro e interrogación a lo-otro*. En el primer caso, la conversación se convierte en ejercicio de resistencia cuando se introduce la dimensión agonística y de cuestionamiento mutuo. Interrogar al otro que le habla, debatiendo la verdad de lo que dice, es lo que configura esa interrogación al otro. En el segundo caso, los sujetos que dialogan despliegan una agonística que no está dirigida hacia el interior, sino hacia el exterior. Es decir, ambos ponen en cuestión la veracidad, la pertinencia, la oportunidad o el carácter estratégico de la información que reciben a través de la reducción.

TIC para leer la realidad. Finalmente, el relato de Deméter nos permite reconocer la utilidad que tienen las TIC para hacer una lectura de la realidad. Aquí pudimos diferenciar dos tipos de realidades, a partir del testimonio de esta participante: *realidad intrínseca* y *realidad extrínseca*. La primera alude a la información interna al propio proceso comunicativo acontecido entre las personas a través de las TIC. En este caso, la persona se pregunta continuamente si los datos que le llegan son creíbles o no, según se considere su origen de intencionalidad. La realidad extrínseca, por su parte, se refiere a la manera como los datos considerados creíbles informan acerca de lo que está sucediendo en diferentes ámbitos del contexto.

Y como un poquito más realista en el sentido de que la información le permite a uno saber, con todo lo viciada que pueda estar esa información, porque con seguridad nos llega lo que probablemente interese a muchos sectores que nos llegue, pero yo creo que eso posibilita que yo pueda hacer lecturas menos optimistas y más pegadas como a las realidades con todo (Deméter, comunicación personal, octubre 22 de 2017).

A partir de lo dicho acerca de los usos alternos de las TIC, podemos sacar tres conclusiones: la primera emerge a partir de la experiencia relatada por Deméter. Vemos emerger una posición crítica frente a la realidad (*intrínseca* o *extrínseca*), en el sentido del despliegue de una práctica de flexibilidad en la que la persona se pregunta constantemente acerca de la validez de la información que recibe a través de las TIC. Esto la lleva a tomar una posición crítica frente a aquello que circula en ellas.

En segunda instancia, como podemos verlo en los relatos de las participantes del estudio, los usos alternos de las TIC tienen como fin una cierta configuración de la subjetividad de acuerdo con criterios de vida buena. Es decir, en esos *usos* ellas muestran unas consideraciones acerca de lo que es bueno para la vida, aceptando unos valores y unas formas de vivir. De hecho, cuando sienten que las TIC pueden ser manipuladas, generan una alerta frente al uso o frente a los contenidos de estas tecnologías.

Finalmente, esos usos alternativos de las TIC nos permitieron entender que ellas se localizan diferencialmente en una línea continua cuyos dos polos son la subjetividad no resistencial y la subjetividad resistencial. No todo uso alternativo de las TIC es, en sí mismo, crítico y reflexivo, como podemos apreciarlo en alguno de los relatos escuchados. Eso quiere decir que, en un momento dado, una mujer puede ser crítica del uso de las TIC o de los contenidos que circulan por medio de ellas, mientras que otra no lo es.

La pregunta que surge es cómo se explica la diferencia entre un uso crítico y un uso no crítico de las TIC. Algunas de estas mujeres nos permiten responder a esta pregunta. El uso crítico de las TIC requiere una actitud reflexiva en la que la persona se interroga continuamente acerca de las formas de uso, la intencionalidad y los contenidos que circulan por medio de estas tecnologías. Esta actitud reflexiva es la base para desplegar una posición resistencial, ya sea frente al uso de estas o ya sea frente a los contenidos que ella ofrece. Ahora, cuando esta *práctica reflexiva* incluye, también, la pregunta por la vida buena, vemos configurarse una manera de ser en las personas que podemos llamar subjetivación resistencial.

DISCUSIÓN

Nuestro estudio se pregunta por la manera como se subjetivan mujeres que tienen una vida de pareja en la que hacen uso de las TIC. Vemos que el uso de las TIC y, en particular, de las redes sociales, contribuye a la configuración de la subjetividad de estas mujeres. Esto coincide con lo que han mostrado otros estudios (Flores y Browne, 2017; Wurtele & Kenny, 2016; Sabater Fernández, 2014; Sibilia, 2008). Sin embargo, lo que algunos estudios no problematizan son las formas

específicas de subjetividad y, menos aún, los procesos de subjetivación asociados al uso de las nuevas tecnologías (Arias et al., 2018; Bordas-Beltrán y Arras-Vota, 2018; Rodríguez et al., 2018; Lago et al., 2018.). Esto sí logran hacerlo tanto Sibilia (2008) como Sabater Fernández (2014) en sus estudios críticos. Mientras Sibilia (2008) se refiere específicamente a la extimidad (subjetivación que incluye la externalización constante de la vida privada), para Sabater Fernández (2014) esta exterioridad permanente de la identidad produce generaciones transparentes y subjetividades alterdirigidas. Así mismo, Winicur (2009), plantea cómo la internet suscitó la ilusión de poseer y controlar todo en cada instante.

Para Foucault la subjetivación es un proceso en el que se articulan, en una tensión constante, los problemas de la vida buena, el autogobierno y, por supuesto, la resistencia. Esta idea de subjetivación no siempre fue así. Antes de los estudios sobre *gubernamentalidad*, Foucault tenía una noción de poder entendida como lucha de fuerzas en la que el individuo se subjetivaba en el sentido de inscribir en un régimen disciplinario que lo normalizaba (2002b; 1998). Pero, con los cursos que dicta entre 1976 y 1979 (2007; 2006; 2000) su idea de subjetivación se torna en sí misma contraconductual. Subjetivarse es hacerle frente a la tentativa de los otros, las instituciones, los discursos y el Estado por dirigir nuestra vida. Por eso, al hablar de subjetivación no podemos dejar de localizarnos en el piso del autogobierno. Ambas nociones se constituyeron en nuestra grilla de análisis y nos permitieron acercarnos comprensivamente a la vivencia de las mujeres que hicieron parte de nuestro estudio.

Para pensar la experiencia de nuestras participantes, cuando hacen uso de las TIC, reconocemos, como lo han hecho algunos autores (Foucault, 2007; Han, 2014; Rose, 2012; Castro-Gómez, 2010), que la intimidad se ha constituido en el centro de la biopolítica contemporánea. El efecto de esto es que las formas de dirigir la vida de las personas se han molecularizado (Rose, 2012), los vestigios más ocultos de la subjetividad vienen siendo intervenidos con el propósito de controlar a los individuos (Tokunaga, 2011) y a las sociedades. Como parece confirmarse en la práctica de estas mujeres, el control biopolítico de la individualidad que se realiza por medio de la intervención sobre la vida privada se da a través de la exhibición voluntaria de la intimidad en las TIC y, particularmente, en las redes sociales.

Los hallazgos de nuestro estudio concuerdan, en cierta medida, con el diagnóstico que hace Han (2014; 2013) del momento presente cuando plantea que la web se ha convertido en una herramienta para el ejercicio del poder contemporáneo, que ya no es represor o coercitivo, sino seductor y que se asienta en los dominios asociados con la intimidad. Vemos que algunas de estas mujeres se dejan seducir por la visibilidad de sí en las redes sociales. Más aún, en unos casos, la exhibición de su intimidad es usada estratégicamente para suscitar respuestas en el otro. De esto damos cuenta en la categoría denominada *misterio como provocación*. Ellas no interrogan críticamente el problema de exhibir su vida privada en las redes sociales, sino que se enganchan en un juego de revelación-ocultamiento constante que tiene como fin gobernar a otros, llevándolos

a actuar de una cierta forma (provocándolos). Al mismo tiempo, ellas son gobernadas por estas tecnologías, pues se exponen (estratégicamente). Aquí no podemos apreciar una resistencia al gobierno ejercido por las TIC. Algo parecido podemos indicar de la categoría práctica que llamamos *no dejarse conocer en las redes sociales*. Ella no representa un ejercicio de resistencia y subjetivación radicales, pues estas mujeres tampoco interrogan de manera crítica el uso de las redes sociales. Más bien la operación que realizan es negarse a exponerse a través de estas tecnologías. Aquí podemos ver unos vestigios de gobierno de sí y de resistencia en la medida en que se niegan ellas mismas a exponerse a través de estas tecnologías.

No obstante, a diferencia de Han (2014), no vemos una seducción completa por parte de la web ni una confiscación radical de la libertad de estas mujeres, pues observamos un fuerte combate consigo mismas que tiene que ver con hacer visible u ocultar su vida íntima. A esto nosotros lo hemos llamado *agonística de la visibilidad*. Algunas de estas mujeres se mantienen en una tensión constante producida en el juego entre exponer su intimidad y no hacerlo en ningún caso. Dijimos que esto establece un combate consigo mismas. Ahora decimos que, justamente por esa razón, tiene que ver con el autogobierno y, dentro de él, con la resistencia a definir sus prácticas y su forma de ser a partir de las prescripciones inherentes al uso de las TIC. El caso más claro lo observamos en las mujeres que mantienen una *resistencia a exhibirse* (nombre que le dimos a esta experiencia). Concluimos que, a diferencia de lo que Han (2014) propone, aún en el uso de las redes sociales se puede apreciar el ejercicio del autogobierno.

Ahora, creemos que sobre este autogobierno se cierne la constante amenaza de la seducción, pues estas mujeres, por el hecho de usar las TIC, se ven bombardeadas por una continua incitación a mostrar su vida total ante los otros. En este sentido, es una *experiencia agonística* que precisa, como bien lo señala Foucault (2002a) un trabajo constante sobre sí mismas. Este combate consigo mismo era un ejercicio constante entre los griegos. La *enkrateia* era una práctica en la que el individuo lucha consigo mismo para no ceder a la ilimitación con la que seducen las pasiones humanas.

También Han (2014) ha planteado que hoy hay una crisis de la libertad, pues “estamos ante una técnica de poder que no niega o somete la libertad, sino que la explota. Se elimina la decisión libre en favor de la libre elección entre distintas ofertas” (p. 29). Esto refleja, en parte, la realidad de las mujeres que participaron de nuestra investigación. Ninguna manifestó su negativa al uso de las TIC. Sin embargo, en estas mujeres pueden hallarse vestigios de resistencia (y, por lo tanto, de uso de la libertad) como lo expresamos en nuestras nociones de *resistencia a exhibirse* y *subjetividad resistencial*. Consideramos que resistirse no quiere decir dejar de utilizar las redes sociales, sino interrogarse continuamente por las formas de hacer circular la vida íntima a través de ellas. Nosotros proponemos que la línea de fuga a la crisis de la libertad a la que se ven amenazadas estas mujeres es la práctica reflexiva.

Junto con el problema de la exposición de sí mismas y de su intimidad en las TIC y en las redes sociales, aparece el de los usos alternos de estas tecnologías por parte de nuestras participantes. Esto lo mostramos al decir que estas mujeres se enganchan a las TIC a partir de un doble registro: el *registro de la exhibición de sí mismas* y el *registro de los usos*. Este *registro de los usos* está determinado como una suerte de *despliegue hacia afuera*. Dijimos que en este afuera, que configura el plano de una relativa exterioridad para estas mujeres, están los otros, la información que ronda en las TIC, los contenidos y las noticias. Al abrirse a eso-otro, estas mujeres no hacen un abandono de sí mismas, pero, lo que es más importante, en ese proceso de abrirse, se ven transformadas. Aquí no acudimos a un razonamiento interior-exterior. Más bien pensamos que esa transformación de la subjetividad opera como pliegue deleuziano, como doblez (Deleuze, 1987).

A partir de esto podemos indicar, recurriendo a Deleuze (1987), que la subjetividad aparece como un pliegue del plano de exterioridad. Por lo tanto, la apertura de estas mujeres, entendida como des-pliegue, significa un desdoblamiento de ese plano de exterioridad para tener un acceso al afuera, a lo-otro. El re-pliegue que se da después del despliegue supone dos cosas: por una parte, que es el plano de superficie se ve modificada por la presencia de lo-otro y, por otra parte, que el repliegue supone una nueva forma de subjetividad; o sea, un proceso de subjetivación. Sin embargo, no podemos afirmar que por el hecho de abrirse al afuera estas mujeres se subjetivan, pues el afuera podría imponerse y ellas simplemente asimilarlo, lo que haría que este despliegue se convierta en una disolución de su propia subjetividad. Nuestro concepto de subjetividad informada da buena cuenta de esta experiencia. Pero puede ocurrir, como lo vemos en algunas de estas mujeres, que se abran al afuera, pero lo juzguen críticamente. Entonces, más que una subjetividad informada, despliega una subjetividad resistencial; en otras palabras, se subjetivan.

De este modo, el uso de las TIC —para aprender, informarse y actualizarse—, que se ha encontrado en otros estudios (Macías González & Islas Torres, 2018) no asegura la subjetivación. Esta requiere, como lo hemos sugerido (y como lo hemos podido apreciar en los relatos de algunas de estas mujeres) una práctica reflexiva, una posición de interrogación constante de aquello que les viene de afuera a través de las TIC, en los dos sentidos acotados en la presentación de los resultados: de un lado, reflexión entendida como interrogación al otro y, de otro lado, entendida como interrogación a lo-otro. En los datos analizados no apareció clara una tercera acepción de la práctica reflexiva, la interrogación a sí misma, la cual consideramos de vital importancia en los procesos de subjetivación, sobre todo coincidimos con Michel Foucault (1999), cuando define la ética como la relación que el sujeto establece consigo mismo o, en otra de sus acepciones, como la práctica reflexiva de la libertad (Hernández y Toro, 2017).

Apoiados en los planteamientos de Foucault, hemos sostenido que el problema del autogobierno no puede ser entendido al margen de la relación que el sujeto establece con la verdad, pues cuando un individuo decide resistirse a ser gobernado de una cierta forma desde afuera, lo hace porque considera que esto le permite asumir un modo de vida que considera bueno para sí. Esta

relación estrecha entre subjetividad y verdad es la que se pone en evidencia en la experiencia relatada por las mujeres de nuestro estudio. Lo que podemos apreciar de la experiencia agonística a partir de sus relatos, nos permite concluir que el combate con ellas mismas, con los otros y con lo-otro necesariamente lleva la pregunta (implícita o explícita) por lo que es bueno para ellas, en función de hacer su vida más vivible. Mejor dicho, en toda su narrativa se deja ver que su existencia está cruzada por la pregunta acerca de los criterios de vida buena.

CONCLUSIONES

Las formas de gobierno contemporáneas realizadas a través del uso de las tecnologías de información y la comunicación (TIC) tienden a la eliminación de cualquier tipo de resistencia, mientras configuran subjetividades que cada vez son más incapaces de asumir una práctica reflexiva que les permitan despliegue del ejercicio crítico. Estos modos de poder contemporáneos pretenden eliminar, por lo tanto, toda la agonística propia del vivir y, específicamente, del vivir con otros, configurando *subjetividades aplanadas* (Bedoya, 2018). Por todo esto, resulta imprescindible valorar y reconocer la agonística que caracteriza la vida humana, la cual, al mismo tiempo, es la condición de posibilidad de toda subjetivación. De este modo, como podemos colegirlo a partir de los relatos de las mujeres que participaron en el presente estudio, para que la conversación se convierta en ejercicio crítico, es preciso que ambos interlocutores desplieguen una práctica de libertad que les permita resistirse a las tentativas del otro y de lo-otro de conducir su vida.

La práctica de resistencia que se halla a la base de todo proceso de subjetivación no se puede concebir como una monumentalidad, sino como una *acontecimentalidad*. El monumento está representado por un razonamiento que, por tener un carácter arquitectónico, tiende a la inmovilidad y configura identidades estáticas. Esto le resulta funcional a una forma de gobierno de los individuos determinada, pues los mantiene inermes (ya sea por coerción, ya sea por seducción) y los aliena. Las vidas no pueden ser vividas sino bajo una lógica única. A diferencia de esto, la resistencia es acontecimiento porque irrumpe, no puede ser siempre la misma, tiene que ser móvil como lo es el individuo que la lleva a cabo y, por esa misma razón, se localiza en el ámbito de la creación de formas de vida. Esto explica que algunas de las participantes de nuestro estudio llevan a cabo prácticas en las que van ensayando cómo situarse críticamente frente a las TIC y, más especialmente, frente a los dispositivos de las redes sociales.

Finalmente, el presente estudio nos permitió entender que una vida subjetivada es aquella que se mantiene combativa consigo misma y con el afuera, la que va haciendo de la reflexividad y la crítica un estilo de habitación dentro del mundo, la que no cesa de resistirse y, en ese proceso,

siempre se mueve sin cesar, la que es creadora de acontecimiento y, finalmente, la que no para de conformar formas nuevas de no ser capturadas por poderes hegemónicos que, para nuestro caso, son operacionales por medio de las TIC.

AGRADECIMIENTOS

A las mujeres que generosamente nos fueron contando acerca de las maneras de darse forma a partir de su relación con las TIC. A la Universidad de Antioquia, por su apoyo para sumergirnos en esta ruta investigativa.

CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS

- Álvarez Quiroz, G., y Vélez de la Calle, C. (2015). Configuración de subjetividades en los jóvenes universitarios sobre las Tecnologías de la Información, la Comunicación y del Aprendizaje (TIC/TAC). *Itinerario Educativo*, 29(65), 223-236. <https://doi.org/10.21500/01212753.1710>
- Arias, E. Castro, J. González, D., y Herranza, I. (2018). Acceso y uso de las TIC de las mujeres mayores de la Europa comunitaria. *Revista Prisma Social*, 21, 282-315. <https://revistaprisma-social.es/article/view/2458/2654>
- Bedoya, M. (2018). *La gestión de sí mismo. ética y subjetivación en el neoliberalismo*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Bermúdez Grajales, M. (2017). Subjetividades juveniles, expresiones políticas y uso de tecnologías digitales. *Praxis & Saber*, 8(17), 155-179. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7205>.
- Billedo, F., Kerkhof, P., & Finkenauer, C. (2015). The use of social networking sites for relationship maintenance in long-distance and geographically close romantic relationships. *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 18(3), 152-157. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0469>.
- Blanc, A. y Rojas, A. (2017). Comportamientos sexuales convencionales, en solitario, a través de las TIC y no convencionales en jóvenes heterosexuales. *Rev Esp Comun Salud*, 8(2), 207-218. <https://doi.org/10.20318/recs.2017.4001>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bordas-Beltrán, J., y Arras-Vota, A. (2018). Perspectivas de los estudiantes mexicanos sobre competencias en TIC, definidas por género. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, (pp. 462-477). <http://www.revistalatinacs.org/073paper/1265/24es.html>
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault: temas, conceptos y autores*. Siglo XXI editores.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Chopik, W., & Peterson, W. (2014). Changes in technology use and adult attachment orientation from 2002 to 2012. *Computers in Human Behavior*, 38, 208-212. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.031>
- Cortés, J. Gómez, D., y Ramírez J. (2012). Acceso, usos y afectación de las TIC en las relaciones sociales y en la construcción de saberes en los niños de segundo de primaria del colegio Nueva Delhi [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12288>
- De Camargo, H., y Belén, V. (2014). De redes y cuerpos: ensayo sobre el amor en tiempos de las tecnologías. *Question*, 1(42), 42-56. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2119>
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós.

- Elphinston, R., & Nolle, P. (2011). Time to face it! Facebook intrusion and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior And Social Networking*, 14(11), 631-635. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0318>
- Erazo Caicedo, E. D. (2006). Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Dosquebradas [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]. Repositorio institucional. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1787>
- Flores, P., y Browne, R. (2017). Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 147-160. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s1692-715x2017000100009&script=sci_abstract&tlng=es
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20. Recuperado de <https://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Foucault, M. (1982). *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Anagrama.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>
- Foucault, M. (1993). ¿Qué es la Ilustración? *Revista de Filosofía*, (7), 5-18. <http://revistas.um.es/daimon/article/download/13201/12741>
- Foucault, M. (1995). “Crítica y Aufklärung [“Qu’est-ce que la Critique?”]”. *Revista de Filosofía-ULA*, (8), 1-18. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/8774/1/Que%20es%20la%20critica%2C%20critica%20y%20Aufklarung.pdf>
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, (1° ed). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-260). Nueva Visión.
- Foucault, M. (2002a). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2002b). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France: 1978-1979*. Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial EAFIT.
- Goodman, D., Mieczakowskia, A., Johnson, D., Goldhaber, T., & Clarkson, J. (2016). The impact of communication technologies on life and relationship satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 57, 219-229. doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.053
- González Rivera J., y Hernández Gato I. (2019). Conflicts in Romantic Relationships over Facebook Use: Validation and Psychometric Study. *Behavioral Sciences*, 9(18), pp. 1-13. <https://doi.org/10.3390/bs9020018>
- González Rivera, J., Hernández Gato, I., Martínez Núñez, R., Matos López, J., Galindo Tirado, M., & García Rivera, S. (2018). Interferencia de la Tecnología en las Relaciones de Pareja y su Impacto en la Salud Mental de la Mujer Puertorriqueña. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 29(1), 56-71. <http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/412/344>
- Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Hernández, B. Toro, I. (2017). Foucault y el cuidado de sí mismo: una posibilidad para la gestión humana. *Espacios*, 38(53), 35. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n53/a17v38n53p35.pdf>.
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y cultura de la autoayuda*. Katz Editores.

- Lago, S., Álvarez, A. Gendler, M., y Méndez, A. (2018). *Acerca de la apropiación de tecnologías. Teoría, estudios y debate*. Ediciones Gato Gris, Red de investigaciones sobre tecnología, Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Macías González, G. G., y Islas Torres, C. I. (2018). Las mujeres y la sociedad del conocimiento: uso y aplicabilidad de las TIC por las investigadoras. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 6(48), 208–235. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/6662>
- Martín Montilla, A., Pazos Gómez, M., Montilla Coronado, M., y Romero Oliva, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. *Educación XXI*, 19(2), pp. 405-429. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16473>.
- Northrup, J., & Smith, J. (2016). Effects of Facebook Maintenance Behaviors on Partners' Experience of Love. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 38(2), 245-253. <https://doi.org/10.1007/s10591-016-9379-5>
- Papp, L. Danielewicz, J., & Cayemberg, C. (2012). "Are We Facebook Official?" Implications of Dating Partners' Facebook Use and Profiles for Intimate Relationship Satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 15(2), 85-90. https://wellness.asu.edu/sites/default/files/pdf_0/Are%20We%20Facebook%20Official.pdf
- Rodríguez-Domínguez, C., Durán Segura, M., y Martínez Pecino, R. (2018). Ciberagresores en el noviazgo adolescente y su relación con la violencia psicológica, el sexismo y los celos. *Health and Addictions*, 18(1), 17-27. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/70532/Ciberagresores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Rodríguez, J. Castro, D., y Meneses, J. (2018). Usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su vida personal y escolar. *Comunicar*, 26(56), pp. 91-10. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-09>
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Unipe, Editorial universitaria.
- Sabater Fernández, C. (2014). La vida privada en la sociedad digital. La exposición pública de los jóvenes en internet. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (61), 1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950257001>

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.

Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico*. Fondo de Cultura Económica.

Tokunaga, R. (2011). Social networking site or social surveillance site? Understanding the use of interpersonal electronic surveillance in romantic relationships. *Computers in Human Behavior*, 27, 705–713. <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2062/science/article/pii/S0747563210002724>

Valenzuela, S., Halpern, D., & Katz, J. E. (2014). Social network sites, marriage well-being and divorce: Survey and state-level evidence from the United States. *Computers in Human Behavior*, 36, 94–101. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.034>

Vázquez Salgado, N. Pastor, Y. (2019). Uso de redes sociales y mensajería instantánea en relaciones de pareja en la juventud: Un Estudio Preliminar. *Health And Addictions*, 19(1), 87-98. <http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v19i1.418>

Winicur R. (2009). Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre. Siglo XXI editores.

Wurtele, S., y Kenny, M. (2016). Technology-Related Sexual Solicitation of Adolescents: A Review of Prevention Efforts. *Child Abuse Review*, 25(5), 332–344. <https://doi.org/10.1002/car.2445>

ARTÍCULO DE REVISIÓN

REVIEW ARTICLE



LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA: CLAVES, DEFINICIONES Y COMPONENTES CONTEMPORÁNEOS¹

SOCIAL EDUCATION IN SPAIN: KEYS, DEFINITIONS AND CONTEMPORARY COMPONENTS

Victoria Pérez de Guzmán*, Juan Francisco Trujillo Herrera**, Encarna Bas Peña***

Universidad Pablo de Olavide

Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Tenerife

Universidad de Murcia

Recibido: 5 de febrero de 2019–Aceptado: 7 de febrero de 2020–Publicado: 1 de julio de 2020

Forma de citar este artículo en APA:

Pérez de Guzmán, V., Trujillo Herrera, J. F., y Bas Peña, E. (julio-diciembre, 2020). La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 632-658. <https://doi.org/10.21501/22161201.3095>

Resumen

El desarrollo epistemológico, disciplinario y profesional de la educación social ha traído consigo la evolución del concepto. **Los objetivos** de este artículo son: determinar cuáles son las claves actuales para una reinterpretación y lectura de la educación social e identificar los componentes contemporáneos que deben tenerse en cuenta para definir su concepto. **La metodología** de investigación que se utilizó fue la del estado del arte, una investigación cualitativa-documental de carácter crítico-interpretativa, que ha permitido formular la comprensión del objeto analizado desde los referentes más inmediatos, permitiendo enlazar la descripción, explicación y construcción teórica. Se han seguido unos criterios para la elección, clasificación e identificación de los conceptos: a) Derecho, legislación y políticas públicas; b) Profesión social-educativa, acción profesional, trabajo y empleo; c) Las agencias-agentes, privados-públicos y d) Titulación universitaria y habilitación profesional. **Los resultados** contemplan las claves actuales para una reinterpretación y

¹ Artículo derivado de la tesis doctoral titulada: Historia de la Educación Social en Tenerife (1983-2001): Legislación, políticas, agencias y acontecimientos profesionalizadores; para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España).

* Doctora en Pedagogía. Master en Animación sociocultural. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Titular en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Contacto: mvperpuy@upo.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1421-1397>

** Doctor en Educación y Psicología Social. Profesor Tutor en el Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Tenerife. Tenerife, España. Contacto: jtrujillo@laguna.uned.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0217-5635>

*** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Murcia, España. Contacto: ebas@um.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2433-3152>

lectura de las definiciones sobre Educación Social en España, su clasificación y los componentes a tener en cuenta para realizar una definición de la misma, de acuerdo con las definiciones aportadas desde 1983 hasta 2015. Como **conclusión** es importante señalar que, para entender la educación social, se deben tener en cuenta los elementos y componentes atendiendo a un criterio geo-social, desde la visión del conjunto de las microhistorias de la educación social.

Palabras clave

Pedagogía social; Educación social; Formación de conceptos; Educación comunitaria; Ciencias sociales.

Abstract

The epistemological, disciplinary, and professional development of social education has brought with it the evolution of the concept. **The objectives** of this article are: to determine what are the current keys for a reinterpretation and reading of social education and to identify the contemporary components that must be taken into account to define its concept. **The research methodology** used was that of state of the art, qualitative-documentary research of a critical-interpretative nature. It allowed us to formulate the understanding of the object analyzed from the most immediate references, allowing the description, explanation, and theoretical construction to be linked. Some criteria have been followed for the choice, classification, and identification of the concepts: a) Law, legislation, and public policies; b) Social-educational profession, professional action, work, and employment; c) The agencies-agents, private-public, and d) University degree and professional qualification. **The results** contemplate current keys for a reinterpretation and reading of definitions on Social Education in Spain, their classification and components to be taken into account to make a definition of it, according to the definitions provided from 1983 to 2015. In conclusion it is essential to point out that to understand social education, the elements and components must be taken into account according to a geo-social criterion, from the perspective of the whole of the microhistories of social education.

Keywords

Social pedagogy; Social education; Conceptualization; Community education; Social sciences.

INTRODUCCIÓN

En España, la educación social nace como consecuencia de la integración de tres tradiciones ocupacionales: animación sociocultural, educación de adultos y educación especializada, ámbitos de actuación que contempla el Real Decreto de 1420/1991, del 30 de agosto. En sus Directrices generales, propias de los planes de estudio, conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social, se afirma que:

Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de diplomado en educación social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa (p. 32891).

De esta manera, se expone como principio rector y fundamento teórico que la educación social forma parte de las profesiones sociales, con una perspectiva eminentemente educativa, desde su reconocimiento legal como titulación, y que la Pedagogía Social, como matriz disciplinar, estudia e investiga una práctica educativa que ejercen quienes se dedican profesionalmente a la Educación Social. Asimismo, otro elemento a considerar es la idea que ya formulaba Puig (2000), donde justificaba la aparición de esta figura profesional en una sociedad industrializada, por el aumento de las marginaciones e inadaptaciones personales, y donde la intervención socioeducativa no solo debiera realizarse de forma individual, sino más global, comunitaria, convivencial y en espacios microsociales. Es por ello que, al situarnos en definiciones y re-lecturas terminológicas sobre la Educación Social, se toman en consideración las afirmaciones ya señaladas por este autor, donde se descubre el cambio en el posicionamiento definitorio del término.

Se plantean también dos consideraciones generales: la primera consiste en señalar la necesidad de establecer un planteamiento que ordene y permita analizar este marco general de la conceptualización, para conocer el estado de la cuestión del mundo de las definiciones, conceptos y términos sobre educación social. “La máxima dificultad de definir ‘Educación Social’ está al contexto social, la concepción política, las formas de cultura predominantes, la situación económica y la realidad educativa de un momento determinado” (Riera, 1998, p. 27); una segunda consideración, en el marco del I Congreso Estatal del Educador Social, celebrado en España, es la idea de que “sólo [sic] definiciones abiertas, dinámicas y cambiantes podrán dar cuenta, no sólo [sic] de las realidades sociales complejas, dinámicas y cambiantes, sino también de marcos referenciales igualmente abiertos” (Martínez Iturmendi, 1995, p. 15).

A raíz de las cuestiones planteadas, surgen los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las claves para una reinterpretación de la Educación Social? ¿Qué criterio de selección se utilizaría para discriminar unas definiciones de otras? ¿Cómo justificar ese procedimiento? ¿Cuáles son los componentes claves para proponer una definición?

En este artículo se da respuesta a los interrogantes y se presenta un análisis y reinterpretación del concepto de *educación social* desde el estado del arte. A raíz de los mismos, se han diseñado los siguientes objetivos:

- ▶ Determinar cuáles son las claves actuales para una reinterpretación y lectura de la educación social.
- ▶ Establecer una relación de definiciones de la educación social desde 1983 hasta 2015, con base en unos criterios.
- ▶ Identificar los componentes contemporáneos que deben tenerse en cuenta para definir la educación social.

MÉTODO

Para cubrir los objetivos nos centramos en el estado del arte como una metodología de investigación. “En los estados del arte se establece la necesidad de revisar y cimentar los avances investigativos realizados por otros, aclarar rumbos, contrastar enunciados provisionales y explorar nuevas perspectivas de carácter inédito” (Jiménez Becerra, 2004, p. 33). Por ello, se realiza una aproximación al universo inabarcable² del objeto de estudio que permite analizar la realidad general del campo conceptual, terminológico y de las definiciones de educación social. Como señalan Arboleda Álvarez y Zabala Salazar (2005), nos ha permitido encontrar y mostrar vacíos, tendencias y nuevas perspectivas teóricas en nuestro objeto de estudio.

Esta metodología de investigación cualitativo-documental de carácter crítico-interpretativa nos ha permitido, tal y como indican Gómez Vargas et al. (2015), revisar los estados producidos por las personas en su representación bibliográfica.

Nos hemos aproximado desde un paradigma hermenéutico, lo que nos ha posibilitado, siguiendo a Venegas Bohórquez y Toro Arango (2012) y a Hoyos Botero (2000), formular la comprensión de la educación social desde los referentes más inmediatos, permitiendo enlazar la descripción, explicación y construcción teórica que dan respuesta a los objetivos planteados. Se realiza una reinterpretación del fenómeno estudiado. Nos acercamos a diferentes enfoques de la episteme, para delimitar claves concretas y elementos contemporáneos a tener en cuenta para definir este concepto.

² Jean-Claude Gillet (2006) utiliza este término y expresión cuando se acerca a definir el concepto de Animación Sociocultural en su obra *L'animation en questions*. París. Eres.

Los pasos realizados en nuestra investigación han sido los establecidos por Gómez Vargas et al. (2015, p. 433): a) indagar; b) identificar y seleccionar; c) clasificar y sistematizar; d) analizar; y e) aproximación al estado del arte.

Criterios establecidos para el análisis

Para la elección, clasificación e identificación de los conceptos y definiciones seleccionados hemos tenido en cuenta que:

los diferentes parámetros que se diseñan y se mueven en y alrededor de la Educación Social, en sus diferentes desarrollos y distintas aportaciones, conllevaría la tarea de identificar los actores clave comprometidos en la lucha que despliegan las ocupaciones que aspiran a convertirse en profesiones. (...) la asunción de este criterio nos conduce a la identificación de los diferentes actores fundamentales que intervienen, de manera más o menos directa, en la profesionalización de la Educación Social (Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 45).

Criterios para definir las claves actuales de la educación social

Para definir las claves actuales para una reinterpretación y lectura de las definiciones de Educación Social, nos planteamos: ¿de dónde se parte, en torno al universo terminológico y conceptual?, ¿por dónde se comienza en un estudio de investigación cuyo objeto central es la educación social?

En este caso, la respuesta parece a priori sencilla y básica, centrándose en el universo conceptual que rodea a este término: Educación Social. Pero este mismo procedimiento, guarda una tremenda complejidad, si partimos de los patrones y esquemas de sistematización que hasta este momento se han ido realizando para aglutinar, discriminar y seleccionar términos y conceptos afines, así como establecer clasificaciones en torno a ella. Después de realizar un análisis teórico-bibliográfico y discursivo de diferentes fuentes, autorías y documentos, entre otros citamos a: Úcar (1992); Quintana Cabañas (1994, 1996); Feroso (1994); De Miguel Badesa (1995); Yuberero y Larrañaga (1996); Petrus Rotger (1997); Sarramona et al. (1998); Trilla (1997); Ortega Esteban (2005); Tiana Ferrer (1998); Parcerisa (1999); Trilla (2001); Núñez Pérez (2002), Fernández Gutiérrez (2003); Pérez Serrano (2004); Cuenca Cabeza (2005); Sáez Carreras y García Molina (2006); Ander-Egg (2007); Internacional Association of Social Educators (AIEJI) (2005); Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES)³ (2004; 2007); Vallés (2009); Bas-Peña et al. (2014); Caride Gómez et al. (2015), llegamos a la conclusión de la necesidad de establecer un

³ Actualmente denominado Consejo General de Colegios Oficiales de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES).

procedimiento para el análisis de la evolución de algunos términos y conceptos relacionados con la Educación Social. Se realiza un tratamiento sincrónico que recopila definiciones, acepciones, términos, conceptos y significaciones relacionadas con la misma y señalados por diferentes autorías, ámbitos y saberes, desde 1983 a 2015.

Criterios de selección y organización de las definiciones

El conjunto general de taxonomías e inventariados relacionados con los conceptos y definiciones de Educación Social ha sido muy variado, diverso, múltiple y reiterativo. Estas clasificaciones se han ido reproduciendo en su historia, evolucionando y modificando de forma continua y constante, con ajustes, consensos y disensos académicos, así como con mayor o menor aceptación por parte del conjunto general de la profesión y, por tanto, de la práctica socioeducativa. Se parte de diversos focos u orígenes de interés para el establecimiento de un procedimiento de ordenación de estos términos.

Existen clasificaciones de los conceptos de Educación Social a la luz del campo etimológico, semántico y desde la variedad de sus funciones, objetivos, metas, características específicas, práctica profesional, etc. Ante los intentos definatorios y propuestas clasificatorias podemos agrupar en ocho los abordajes o procedimientos que las diferentes autorías utilizan para conceptualizar, aclarando que no siempre se utilizará un único procedimiento en exclusiva, de esta forma se establecen agrupaciones de:

- a) Definiciones formalizadas, dadas por un autor o autora, por un grupo, una entidad o una asociación, a partir de la propia experiencia o reflexión.
- b) Definiciones y/o caracterizaciones en negativo.
- c) Definiciones y/o caracterizaciones a partir de la ponderación de definiciones elaboradas por otros autores o autoras.
- d) Definiciones y/o conceptualizaciones inferidas a partir de la etimología del término.⁴
- e) Definiciones y/o caracterizaciones a partir de unos ejes, unos procesos o unas tendencias que atraviesan, intersectan o conforman la animación sociocultural.
- f) Caracterizaciones de la animación sociocultural a partir de la formulación de toda una serie de rasgos sistemáticos y/o variables definitorias.

⁴ El caso citado es de animación sociocultural; pero bien se podría extrapolar a la educación social.

- g) Definiciones y/o caracterizaciones (...) desde una perspectiva bidimensional o bien destacando la bidimensionalidad como elemento constituyente del proceso sociocultural.
- h) Definiciones y/o caracterizaciones que ponen énfasis, se centran, destacan y/o desarrollan un aspecto concreto de animación sociocultural (Úcar, 1992, p. 27).

En este caso, se procede a seleccionar, para este trabajo, los procedimientos de las agrupaciones a) y c) como base de este proceso clasificatorio. Definiciones formalizadas, dadas por un autor o autora, por un grupo, una entidad o una asociación, a partir de la propia experiencia o reflexión y también definiciones y/o caracterizaciones a partir de la ponderación de definiciones elaboradas por otros autores.

En relación a las diversas clasificaciones existentes y su construcción, así como las diferencias entre sí, debemos dejar patente que:

No obstante, estas clasificaciones han cumplido y cumplen una función clarificadora (facilitan la focalización de áreas, problemas, etc. y, por tanto, el estudio en profundidad) y legitimadora de la realidad existente demanda social de unos profesionales cualificados denominados educadores sociales (Navarro y Armengol, 2000, p. 33).

Se recoge y adapta el procedimiento llevado a cabo para la propuesta clasificatoria que ya realizó, en su momento, De Miguel Badesa (1995) sobre otras definiciones, en este caso las relacionadas con la animación sociocultural por la operatividad y claridad expositiva. En primer lugar, se efectúa una recopilación terminológica y luego se presentan las definiciones seleccionadas de forma gráfica y ordenadas alfabéticamente, a través de un cuadro ilustrativo por definiciones vinculadas a los términos propuestos y autorías, agencias y documentos relacionados con la Educación Social.

Por otro lado, ante el gran número de documentación existente durante el periodo estudiado desde 1983 al 2015, aparece la tarea de discriminar y seleccionar con un criterio organizador:

Una manera de aportar clarificación y poner orden a la amplísima información que se va obteniendo sobre una profesión y los procesos de profesionalización que se van materializando en sus desarrollos y configuración, de tal manera que nos permita sistematizar los conocimientos adquiridos y lograr una comprensión global y específica de los mismos, (...), así entendemos como fundamental la utilización de un criterio organizador, convergente y creíble, capaz de aportar información relevante acerca de los procesos de profesionalización de la Educación Social, en donde juegan diversos supuestos teóricos, imágenes y percepciones, estrategias de muy diversa naturaleza, realizaciones de diferente calado según contextos y geografías (Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 45).

Las definiciones propuestas aparecen organizadas y se configura así un micro-sistema de relación teórico-conceptual ad hoc. Se presentan las definiciones relacionadas directa o indirectamente con: a) Derecho, legislación y políticas públicas; b) Profesión social-educativa, acción profesional, trabajo y empleo; c) Las agencias-agentes, privados-públicos, y d) Titulación universitaria y habilitación profesional.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la información recogida, se presentan las claves actuales para una reinterpretación y lectura de las definiciones sobre Educación Social, su clasificación y los componentes a tener en cuenta para realizar una definición de la misma.

Claves actuales para una reinterpretación y lectura de las definiciones sobre Educación Social

Se ha procedido a extraer una serie de claves contenidas en las propias definiciones. Estas claves se configuran como elementos intrínsecos, presentes y vigentes para acercarse al estudio y establecer un marco conceptual, válido desde la perspectiva actual. Son elementos característicos resaltados porque se encuentran en mayor o menor medida en las definiciones que se han ido construyendo de la educación social a lo largo de las últimas décadas. Para ello se propone, a modo de peldaño inicial, una nueva reinterpretación y lectura a la luz de estas claves:

- ▶ *En clave de polivalencia.* La concepción de polivalencia desde la perspectiva profesional de la Educación Social (Fullana et al., 2011).
- ▶ *En clave de cambio.* Petrus Rotger (1997) señala: “(...) el enfoque integrador y cambiante de la educación social en continuo proceso de construcción, consecuente con una sociedad en cambio” (p. 24).
- ▶ *En clave de realidad plural y diversa:* Fernández Gutiérrez (2003) señala que: “Dar una única definición de educación social, como universalmente válida, supondría no hacer honor a una realidad plural, rica en matices, que, a través del tiempo, construye un concepto múltiple” (p. 25).
- ▶ Dificilmente puede entenderse la educación social como concepto unívoco, ya que se halla inmersa en un proceso tan complejo como es la socialización y por ello, sin duda, va a necesitar diversos enfoques, en algunos casos divergentes, sobre las múltiples formas de relación entre individuo y sociedad (Yubero, 1996, p. 25).
- ▶ *En clave de modelo de sociedad-local.* Para entender este aspecto, nos centramos en la siguiente afirmación:

Antes de definir la educación social hay que advertir que cada modelo de sociedad tiene su propia educación social, que en muchos casos no es directamente transferible a otras sociedades y a otros momentos, por el hecho de que en cada sociedad se da un peculiar contexto cultural en el que se desarrollan unos procesos propios de socialización (Yubero y Larrañaga, 1996, p. 16).

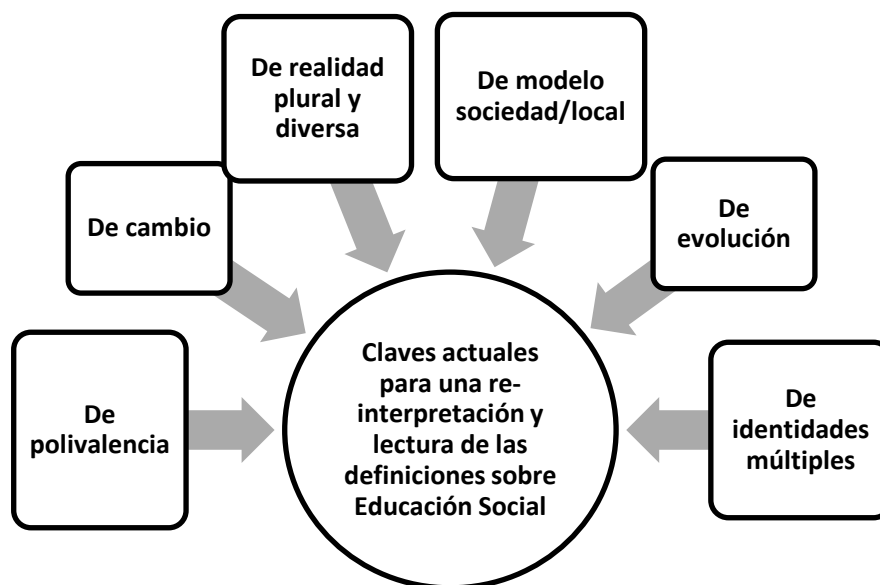
- ▶ *En clave de evolución.* Dentro del concepto de Educación Social y su sentido de evolución señalar que:

En este sentido, el perfil profesional es el que se renueva de forma permanente, puesto que cambia de acuerdo a las necesidades y situaciones sociales; nunca podremos precisar un perfil definitivo, ni una definición cerrada de esta profesión, ya que, en cada región, en cada contexto, se exige una actuación distinta (Ruiz-Corbella et al., 2015, p. 4).

- ▶ *En clave de identidades múltiples.* En relación a este concepto:

Muchas de las formalidades que reclaman para sí mismas la pedagogía social y la Educación Social emergen de lo que con insistencia hemos venido relacionando con la construcción de sus señas de identidad como ciencia, disciplina y profesión, es decir, en lo que una y otra encarnan como teoría y práctica, entre la reflexión y la acción (Caride Gómez et al., 2015, p. 4).

Figura 1. Claves actuales para la definición de Educación Social



Estas son claves actuales para aproximarse y comprender el alcance y significación de la Educación Social. Las cuales pueden servir para formular y enunciar definiciones desde un enfoque actual. Asimismo, y sin temor a errar, se podría señalar que el gran avance de los últimos años en el desarrollo epistemológico, disciplinario, profesional y de la práctica socio-educativa en este campo, ha traído consigo una aproximación de posturas y un mínimo de consenso, dentro del universo de los agentes y agencias profesionales,⁵ y también científicas. Se ha logrado realizar, a nuestro juicio, un tránsito del discurso conceptual hacia una claridad expositiva del concepto de Educación Social.

Clasificación de las definiciones de Educación Social

A continuación, se presentan las definiciones encontradas de Educación Social, atendiendo a los criterios de búsqueda establecidos.

a) *La Educación Social relacionada con el derecho, la legislación y las políticas públicas*

Bajo este epígrafe se plantean citas diferentes bibliográficas que fundamentan, justifican y establecen el marco teórico relacionado con las definiciones y términos de Educación Social, vinculados al derecho, la legislación y las políticas públicas.

► La fundamentación jurídica actual sobre la Educación Social:

Se pone de manifiesto en diferentes artículos que se relacionan con: la intervención socioeducativa (Art. 9.2), la educación especializada (Art.25.2), la prevención de drogodependencias (Art. 43.2); protección social de la familia (Art. 39.1); protección integral de los hijos (Art. 39.2); la educación para la democracia (Art. 27.2); educación para la salud (Art. 43.3); educación de consumidores (Art.51.2); Sistema de Servicios Sociales (Art.50). Animación sociocultural, ocio. (Art.43.3); la cultura (Art.44.1); la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social. Económico y cultural (Art. 48); Educación de Adultos (Art. 27.1), (Art. 27.5), (Art. 9.2). (López Hidalgo, 1986, pp. 52-53)

► “Desde sus inicios, la educación social ha sido entendida como influencia de los poderes públicos con fines políticos (...). Me refiero a la educación social entendida como formación social y política del individuo, como educación política del ciudadano” (Petrus Rotger, 1997, p. 34).

⁵ Un gran consenso ha sido la elaboración conjunta por parte de los/as profesionales de la Educación Social del Estado a través de los Colegios Profesionales y Asociaciones, en torno a la elaboración de los Documentos Profesionalizadores (presentados en el Congreso de Toledo, España, 2007).

- ▶ “La educación social de individuos y grupos consiste en ayudarlos a que logren integrarse adecuadamente a la sociedad, adaptándose a sus normas básicas” (Yubero y Larrañaga, 1996, p. 48).
- ▶ “Será fundamental que la Educación Social articule sus propuestas en torno a dos procesos, que deben ser considerados como indisociables y como punto de partida y de llegada: la construcción comunitaria y la participación democrática” (Caride Gómez, 2002, p. 107).
- ▶ León Solís y López Noguero (2003), en relación al Desarrollo Local y la educación social, señalan que se debiera considerar, como ámbito de la Educación Social, el propio ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas.
- ▶ “Su objetivo específico consiste en formar ciudadanos, o sea, hombres libres, conscientes de sus derechos y sus deberes, que intentan juzgar por sí mismos y tienen sentido de su responsabilidad y, al mismo tiempo, respeto a la legalidad” (Pérez Serrano, 2004, p. 138).
- ▶ La Ley Canaria 3/2014, de 20 de junio, de Creación del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias. En su preámbulo señala que dicho interés público se ha de contemplar desde un doble punto de vista: por un lado, como defensa de los intereses de los profesionales y, en general, en la mejora de sus condiciones profesionales, sociales y económicas y por otro como fin esencial del mismo “la protección de los intereses de los consumidores y usuarios de los servicios de sus colegiados”, con el propósito de dar cumplimiento a las exigencias de refuerzo de sus derechos propugnadas por la Directiva 2006/123/CE, de 12 de diciembre de 2006, del Parlamento Europeo y del Consejo.
- ▶ “La Educación Social es un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que son del ámbito de competencia del educador social” (ASEDES, 2007, p. 5).
- ▶ En la Declaración de Montevideo (XVI Congreso Mundial de la AIEJI), en su punto primero, se recoge:

Reafirmamos y comprobamos la existencia del campo de la Educación Social como un quehacer específico orientado a garantizar el ejercicio de los derechos de los sujetos de este nuestro quehacer, y que requiere de nuestro permanente compromiso en sus niveles éticos, técnicos, científicos y políticos. (Ventura y Usuriaga, 2008, p. 63)

La educación social está basada en la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU y presupone un entendimiento fundamental de la integridad y del valor de cualquier ser humano, con independencia de raza, sexo, edad, creencias y estatus social, económico e intelectual. La finalidad y el contenido de la educación social van desde la recreación de la cultura del día a día, por un lado, a la creación de la cultura propia del individuo, por el otro (Ventura y Usuriaga, 2008, p. 50).

- ▶ “La educación social debe atender a las necesidades sociales incidiendo específicamente en el componente educativo” (Parcerisa et al., 2010, p. 30), porque “un Estado Social, Democrático y de Derecho, al poner en marcha sus Políticas Sociales inicia un dinamismo social en el que la dimensión educativa impregna todo el proceso” (López Hidalgo, 1992, pp. 158-159).

También, quienes ejercen la educación social pueden, de acuerdo con Savater (1992), facilitar que la gente aprenda a vivir mejor; y vivir mejor significa tener capacidad de decidir, de escoger, ser libres, tener gusto moral, tener gusto ético, decidir de acuerdo con unos principios.

- b) La Educación Social relacionada con la profesión social y educativa, acción profesional, trabajo y empleo.

A continuación, se exponen y desarrollan otras citas bibliográficas que sirven de soporte teórico de las definiciones y términos de Educación Social, vinculadas a la profesión social y educativa, acción profesional, trabajo y empleo.

- ▶ “Intervención profesional sobre el sistema social, con el fin de superar ciertas necesidades humanas generadas por el desequilibrio social” (Petrus Rotger, 1993, p. 17). “La educación social es la intervención cualificada de unos profesionales con la ayuda de unos recursos y la presencia de unas determinadas circunstancias sobre un sistema social” (Petrus Rotger, 1997, p. 32).
- ▶ La profesión de los educadores y educadoras hace referencia a “un servicio social que atiende a necesidades sociales y, por lo tanto, desempeña una función social... Es un profesional de la acción social que interviene en diversas situaciones priorizando en sus procesos de intervención perspectivas, sobre todo, pedagógicas” (Amorós y Ayerbe, 2000, p. 95).
- ▶ En relación al término “profesiones sociales”:

(...) aludimos a un campo multiprofesional que está vertebrado en torno a la acción social, tiene en común el servicio a las personas y se despliega en diversos perfiles: el asistente social, el educador social, el animador social, el pedagogo social, el psicólogo social y el comunicador social (...) (García Roca como se citó en Bas-Peña et al., 2010, p. 313).

- ▶ “La aparición del educador social como profesional es una necesidad de la sociedad industrializada que ha favorecido la creación de bolsas de pobreza, el aumento de las inadaptaciones y de las marginaciones personales y sociales” (Froufe Quintas, 2000, p. 124).
- ▶ Educación social: “Es una profesión heterogénea y compleja. Heterogeneidad y complejidad derivadas de la variedad de destinatarios, de situaciones y de problemáticas con o sobre los que él o la profesional de la educación social actúan” (Úcar, 2001, p. 42).
- ▶ La Ley Canaria 3/2014, de 20 de junio, de Creación del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias. CEESCAN. 8L/PL-0014 señala que: “El profesional de la educación social emerge y se consolida al amparo de nuevas necesidades sociales que exigen, con el objeto de avanzar en su satisfacción, incrementar los esfuerzos educativos más allá del contexto y la finalidad académica”.
- ▶ Citando al Documento BR/1387685, del Parlamento Europeo (1995) se define a los educadores y educadoras “como profesionales con identidad propia y función pedagógica”.
- ▶ En el Código Deontológico se indica que “la autoridad profesional del educador/a social se fundamenta en su competencia, su capacitación, su cualificación para las acciones que desempeña y su capacidad de autocontrol” (ASEDES, 2004, p. 25).
- ▶ Cuando hablamos de Educación Social:

(...) estamos ante una especificación accidental, intensificación y/o topologización, diferenciada, a veces, de la educación, que busca la activación de las condiciones educativas de la cultura y la vida social, por un lado, y la prevención, compensación o reeducación de la dificultad y el conflicto social, por otro, dentro del marco general que configura la finalidad integradora de toda educación (Ortega Esteban, 2005, p. 167).

- ▶ La Educación Social es una profesión:

Con una gran dinámica y adaptabilidad que no está comprometida a una tradición científica específica. El conocimiento profesional que conforma la práctica de la educación social ha sido definido por varias ciencias (...) Este conocimiento profesional permite a las educadoras y educadores sociales relacionar el análisis crítico con acciones constructivas (AIEJI, 2008, pp. 9-10).

- ▶ López Zaguire y Quetglas Escalas, afirma en relación a la figura profesional del educador o educadora social, defendida por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), en las Jornadas de Palma de Mallorca, (España, 2006) que es:

La persona capacitada para desarrollar profesionalmente los conocimientos científicos necesarios para la comprensión, interpretación, análisis y explicación de los fundamentos teóricos-prácticos de la educación en distintos espacios y tiempos sociales, partiendo de la concepción del Educador Social como un profesional que recibe un encargo social y educativo particular (p. 38).

- ▶ En relación a la profesión, indicar también que:

Se trata de una profesión joven, que posiblemente aún se encuentre en su etapa de adolescencia, si bien parece haber alcanzado la necesaria legitimidad social y comenzado a elaborar un saber propio, a partir de un conocimiento que en su origen fue básicamente empírico. (...) Quizás así se explique la diversidad de denominaciones que hoy coexisten en el mismo campo científico (educación social, pedagogía social, animación sociocultural, educación social especializada, etc.), así como la imprecisión conceptual y terminológica que todavía aqueja (Tiana et al., 2014, p. 17).

- ▶ El educador y la educadora social son profesionales que:

llevan a cabo una acción socioeducativa con personas y/o grupos, desde una línea normalizada o especializada, con objeto de generar cambios para la mejora y transformación social. Promueve la educación a lo largo de toda la vida a través de la participación y el desarrollo del espíritu crítico (Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Vargas Vergara, 2014, p. 104).

- ▶ El educador o educadora social es:

Un profesional con un ámbito de actuación sumamente diverso, complejo y en constante evolución, vinculado a las necesidades y demandas sociales cada vez más cambiantes; su intervención, por lo tanto, integra tantas tareas de integración e inserción como de desarrollo social (Ruiz-Corbella, Martín-Cuadrado y Cano-Ramos, 2015, p. 96).

c) La Educación Social relacionada con las agencias-agentes, privados-públicos

Desarrollando el procedimiento que se ha llevado a cabo, sobre la utilización de diferentes fuentes y citas bibliográficas, se continúa con aquellas que dan soporte teórico a las definiciones y términos de Educación Social, vinculadas a las agencias-agentes privados y públicos: instituciones, organizaciones, ONG, entidades, fundaciones, en su desarrollo. Se presentan las siguientes:

- ▶ Etxebarria (1989), Petrus Rotger (1989) y Franch y Martinell (1995) consideran que la educación social es un agente de cambio y dinamización social, cuya función prioritaria es ocuparse de los problemas socioculturales desde las estrategias de intervención estrictamente educativas.

- ▶ El educador o educadora social es “un profesional de la educación que interviene en dos dimensiones: situaciones personales y situaciones sociales (...) es un agente de cambio social y un dinamizador de grupos sociales a través de la acción educativa” (Mata Salvador, 1998, p. 48).
- ▶ Señalar que:

En la década de 1970-80 y con la aparición del educador de calle, se potencia la intervención comunitaria y la prevención sobre el medio social que origina las situaciones de riesgo. El educador es concebido como agente de desarrollo (Ortín Pérez, 2003, p. 116).

- ▶ “La historia de la Educación Social en el estado español es, en parte, la historia de la formación de sus agentes” (Pérez Serrano, 2004, p. 130).
- ▶ El educador y educadora social son un “agente de formación que interviene en procesos formativos no académicos, o al menos, cuya finalidad inmediata no es la consecución de un título académico o el desarrollo de un currículo formativo oficial” (Feliz Murias et al., 2008, p. 21).
- ▶ “La Educación Social tiene una larga trayectoria histórica que queda patente en su aumento progresivo cuantitativamente y cualitativamente en distintas organizaciones e instituciones, tanto públicas como privadas, a lo largo de su historia” (Habib Allah, 2013, p. 47).

d) La educación social relacionada con la titulación universitaria y la habilitación profesional

Por último, desde la utilización de diferentes fuentes y citas bibliográficas, que también sirven de fundamento teórico de las definiciones y términos de Educación Social, vinculada con la titulación universitaria y habilitación profesional, se han recogido las siguientes:

- ▶ En las “Directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social” se afirma que:
Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de diplomado en educación social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa (Real Decreto 1420/1991, p. 32891).
- ▶ En la legislación donde se recoge el Plan de estudios de la Diplomatura de Educación Social, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), se señala que: “Se autoriza la implantación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia

(UNED), de las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de (...) Diplomado en Educación Social, de la Facultad de Educación” (Real Decreto 1414/2000, de 21 de julio, p. 27989).

- ▶ En el Código Deontológico se señala que, “no avalará ni encubrirá con su titulación la práctica profesional realizada por personas no tituladas y/o no habilitadas” (ASEDES, 2004, p. 29).
- ▶ En el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social se indica que:

Se trata de unos estudios que responden a un ámbito profesional definido, en el que se pretende el logro de la socialización de los sujetos de la intervención, en el grado máximo posible, centrando esta intervención educativa en el ámbito no formal, educación de adultos, tercera edad, inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, acción socio-educativa, etc. (ANECA⁶, 2005, p. 71)

- ▶ La titulación es:

Una necesidad fundamental en el proceso de profesionalización en tanto que oferta una formación en torno al supuesto de que los futuros profesionales han de adquirir un conocimiento especializado –uno de los requisitos fundamentales que caracteriza toda profesión-orientado al dominio de competencias generales y específicas con las que el educador va a actuar en sus lugares de trabajo (Sáez Carreras y García Molina, 2006, p. 113).

- ▶ La Diplomatura en educación social:

No es la primera formación de los educadores sociales en el Estado español. La primera noticia en el Estado español de una formación organizada para educadores especializados fue un curso organizado de Barcelona el año 1969. Este mismo año esta Diputación provincial ya constituyó el Centro de Educadores Especializados en Barcelona, centro adscrito al I.C.S.E. de la Universitat Autònoma de Barcelona (López Zaguierre y Quetglas Escalas, 2008, p. 30).

- ▶ Con el Real Decreto 230/2010, de 11 de noviembre se acuerda la implantación de las enseñanzas conducentes a la obtención de diversos títulos universitarios oficiales de Grado, Máster y Doctorado por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, a partir del curso académico 2010/2011, la titulación recibe la denominación de Grado en Educación Social.

⁶ ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en España.

Tras este inventariado de definiciones y concepciones, tal y como afirman Arola Moreno et al. (2013) el término *Educación Social* comienza a emplearse formalmente en los últimos veinte años; acompañando esta nueva concepción, se inicia un proceso de profesionalización de la disciplina que determina, de forma consensuada por las asociaciones profesionales pertenecientes a este ámbito, la esencia, la razón de ser y sus atribuciones al trabajo realizado a partir de la elaboración de los *documentos profesionalizadores*.

Estos documentos son: la Definición profesional de la Educación Social, el Código Deontológico y el Catálogo de Funciones y Competencias de la profesión de los educadores y educadoras sociales (ASEDES, 2007).

En el siguiente cuadro se presentan, de manera operativa e ilustrativa, las diferentes definiciones y acepciones de Educación Social, y su relación con las autorías de dichas definiciones, las agencias productoras o los documentos donde se recoge esta relación de acepciones y términos.

Tabla 1

Vinculaciones de las definiciones de Educación Social

Definición de Educación Social vinculada con:				
Autoría/Agencia-documento	El derecho, legislación y las políticas públicas	Profesión social-educativa, acción profesional, trabajo y empleo	Las agencias, agentes privados-públicos	Titulación universitaria y habilitación profesional
AIEJI (2008)		✓		
ANECA. Libro Blanco Grado (2005)				✓
Amorós y Ayerbe (2000)		✓		
ASEDES (2004,2007)	✓	✓		✓
Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Vargas-Vergara (2014)		✓		
Caride Gómez (2002)	✓			
Etxebería (1989)			✓	
Feliz Murias, Sepúlveda Barrios y Gonzalo Fernández (2008)			✓	
Franch y Martinell (1995)			✓	
Froufe Quintas (2000)		✓		
García Roca (2000)		✓		
Habib Allah (2013)			✓	
León Solís y López Noguero (2003)	✓			
Ley Canaria CEESCAN (2014)	✓	✓		
López Hidalgo (1986)	✓			

Continúa en la página siguiente

ver en la página anterior				
Autoría/Agencia-documento	El derecho, legislación y las políticas públicas	Profesión social-educativa, acción profesional, trabajo y empleo	Las agencias, agentes privados-públicos	Titulación universitaria y habilitación profesional
López Zaguire y Quetglas Escalas (2008)		✓		✓
Mata Salvador (1998)			✓	
Ortega Esteban (2005)		✓		
Ortín (2003)			✓	
Parcerisa, Gine y Fores (2010)	✓			
Pérez Serrano (2004)	✓	✓	✓	
Petrus Rotger (1993,1997,1989)	✓	✓	✓	
Real Decreto 1414/2000				✓
Real Decreto 1420/1991				✓
Real Decreto 230/2010				✓
Ruiz-Corbella, Martín-Cuadrado y Cano-Ramos (2015)		✓		
Sáez Carreras y García Molina (2006)				✓
Tiana et al (2014)		✓		
Úcar (2001)		✓		
Yubero y Larrañaga (1996)	✓			
Ventura y Usuriaga (2008)	✓			

A lo largo del análisis del concepto, existe un tránsito definitorio. A través de las primeras definiciones podemos observar que la terminología estaba rodeada de confusión y disparidad, el sesgo académico, por la simplicidad demarcada (por áreas, ámbitos profesionales y por áreas del conocimiento). En la actualidad se manifiesta como una necesidad de expresar la preocupación del conjunto de la profesión por una definición clara de la figura profesional del educador social.

Este tránsito definitorio ha existido de forma soslayada, sutil en algunos casos, y de forma decidida y clara en muchos otros. Aparecen a lo largo de estas últimas décadas dos maneras y visiones de entender y definir la Educación Social, a continuación, ilustramos este tránsito a través de dos definiciones que lo ilustran:

- ▶ PASO 1. “La educación social es el resultado o producto del proceso de socialización, equivalencia o traducible en un conjunto de habilidades desarrolladas por el aprendizaje, que capacitan al hombre para convivir con los demás y adaptarse al estilo de

vida dominante en la sociedad y cultura a la que pertenece, sin perder la identidad personal, aceptando y cumpliendo, al menos, sus (de la sociedad y cultura) exigencias mínimas”. La definición propuesta por Feroso (1994, p. 134).

- PASO 2. “La educación social... Es una profesión heterogénea y compleja. Heterogeneidad y complejidad derivadas de la variedad de destinatarios, de situaciones y de problemáticas con o sobre los que él o la profesional de la educación social actúan. (...) La educación social de nuestros días está constituida por una constelación de perfiles profesionales diferenciados y especializados en función: 1º De un cúmulo de espacios de acción e intervención y 2º De una tipología de destinatarios que responden a situaciones vitales, problemáticas o no, extraordinariamente diversas. Lo que resulta todavía más curioso es que los educadores y educadoras sociales están creando o descubriendo continuamente nuevos espacios de intervención profesional, con lo que podríamos afirmar que dicha constelación crece y se expande”. La definición propuesta por Úcar (2001, p. 69-80, citado por Tiana, 2014, p. 42).

Figura 2. Evolución definiciones Educación Social



Fuente. Elaboración propia

En este sentido, se hace necesario rescatar la siguiente definición porque clarifica e ilustra nuestra argumentación:

La educación social en España es una construcción histórica, en desarrollo, discontinua y dialéctica que, como ocupación no manual, va elaborando su propia perspectiva y percepción gracias a la interacción, a distinto nivel y grado, de los diversos actores (organizaciones profesionales, Universidad, Estado, mercado, usuarios...) que han intervenido e intervienen en su proceso de profesionalización: es por tanto una profesión para cuyo ejercicio se requieren conocimientos especializados obtenidos por formación, tanto en habilidades como en supuestos teóricos históricos y culturales, que subyacen a tales habilidades y procedimientos, manteniendo debido a ello, y a la experiencia adquirida en el tiempo, ciertas cotas de logro y competencia, mostradas gracias al trabajo conjunto, personal y comprometido, de los profesionales actuando en pos de la satisfacción de las necesidades educativas formuladas en y por la comunidad a la que tratan de servir y, obtener, con ello, el reconocimiento social que les legitima para la monopolización de un territorio o jurisdicción laboral (Sáez Carreras, 2005, pp. 137-138).

Esta definición supone un paso más en la trayectoria de fundamentación de la educación social como profesión y práctica educativa, y responde a criterios relacionados con los actores que intervienen en el desarrollo profesional de los educadores sociales, como profesionales.

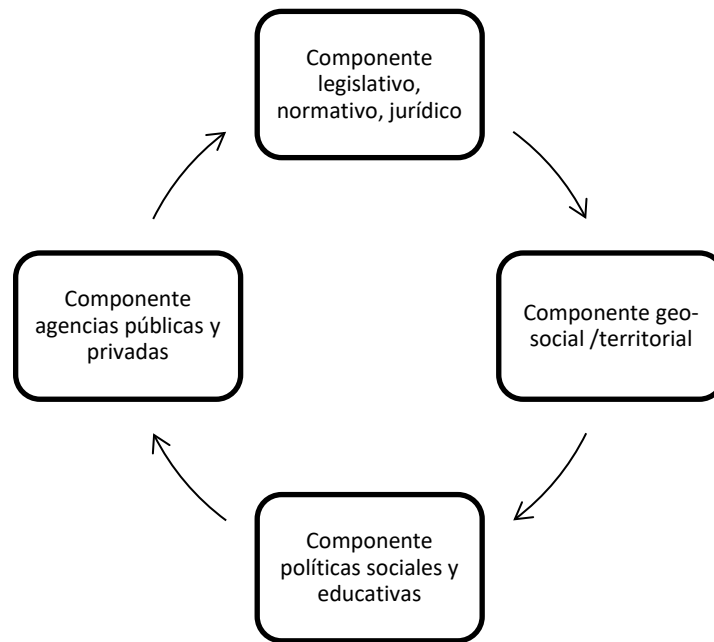
En esta misma línea, con una cita extraída de Ronda (2012), se explicita la siguiente idea:

Analizar el proceso de construcción y consolidación de esta profesión resulta sumamente interesante; nos permite ver cómo se responde a una necesidad social que se atiende desde las más diversas instancias, en muchos casos sin un reconocimiento profesional y social. La educación social es una actividad que en muchas regiones continúa enmarcada en la invisibilidad, lo cual puede (...) explicarse, en parte, porque se trata de una profesión relativamente reciente, en parte por la historia de los orígenes de la profesión, orígenes siempre ligados a los acontecimientos socio-políticos de un área geográfica determinada (Ruiz-Corbella et al., 2015, p. 52).

Componentes contemporáneos para la formulación del término *Educación Social*

A la luz de estas dos últimas definiciones, así como del análisis de las anteriores, se presenta una serie de componentes (elementos básicos) a tener en cuenta a la hora de formular, definir y conceptualizar el término de *Educación Social* en un espacio territorial (geo-social) determinado, y en un tiempo específico.

Figura 3. Componentes del concepto de *Educación Social*



Fuente. Elaboración propia

Es decir, se considera que identificar y analizar (para luego poder formular y definir con mayor exactitud) una serie de componentes que rodean, de forma vinculante al término de *Educación Social*. Esto nos ayudaría, por un lado, a lograr una visión más concreta, principal y realista de este fenómeno social que es la *Educación Social* y por otro, atender al conjunto de elementos que pueden facilitar una formulación o definición más cercana y realista a los procesos, acciones y fenómenos socioeducativos.

CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado, se han extraído las claves actuales para una reinterpretación y lectura de las definiciones de Educación Social, la clasificación de las definiciones con base en los criterios: a) profesión social-educativa, acción profesional, trabajo y empleo; b) agencias, agentes privados y públicos; y c) titulación universitaria y habilitación profesional.

Para entender el concepto de Educación Social debemos tener en cuenta tanto su enfoque integrador y cambiante, como la pluralidad y diversidad social que existe; a lo que podemos añadir que cada sociedad posee su propia forma de entenderla. Se ha mostrado en este artículo que es un concepto, que evoluciona, va cambiando según los intereses, preocupaciones y necesidades individuales y colectivas. Si bien pensar en Educación Social es pensar en la pedagogía social como ciencia y Educación Social como disciplina y profesión.

La Educación Social se define, en cualquier contexto, con base en el conjunto de elementos y componentes legislativos, normativos y jurídicos que a su vez configuran el conjunto de políticas sociales y educativas públicas, implementadas en el conjunto de micro territorios y municipios, desde un punto de vista local, atendiendo al criterio geo-social. Políticas públicas desarrolladas por un conjunto de planes, programas, servicios y proyectos de las diferentes entidades, instituciones, agencias y agentes públicos y privados que han ido configurando el proceso, fenómeno, profesión, acción y definición de la Educación Social.

Es preciso señalar como limitación, en este caso, que el presente estudio es un punto de partida que conviene seguir ampliando, si bien contempla un análisis profundo que nos ha llevado a esa reinterpretación y a una definición más clara de la Educación Social. Consideramos que es un trabajo que puede servir de base para futuras investigaciones, así como para afianzar el concepto en el mundo académico, la investigación y el campo profesional de la Educación Social.

CONFLICTO DE INTERESES

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

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro blanco Título de grado en pedagogía y educación social*, Vol. 1. www.aneca.es/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Internacional Association of Social Educators (AIEJI, 2008). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. <http://www.eduso.net/res/res/?b=16&c=155&n=433>
- Amorós, P., y Ayerbe, P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Síntesis.
- Ander-Egg, E. (2007). *Introducción a la panificación estratégica*. Humanitas.
- Arboleda Álvarez, O. L., y Zabala Salazar, H. E. (2005). *La economía solidaria en Antioquia. Estado del arte 1960-2003*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Arola Moreno, C., Carrasco, Mercadal, A. y Méndez-Ulrich, J.L. (2013). Una aproximación a la comprensión pública de la Educación Social. *RES. Revista de Educación Social*, (17), 1-13. http://www.eduso.net/res/pdf/17/apro_res_%2017.pdf
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007). *Congreso estatal de educadoras y educadores sociales: La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión*. 17, 28 y 29 septiembre. <https://mega.nz/folder/fcBzmYcQ#5i5lxVjKGUUhQ3y2-euU1Aw>
- Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora social, Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. ASEDES. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>.
- Bas-Peña, E., Campillo, M., y Sáez Carreras, J. (2010). *Educación social: universidad, estado y profesión*, (1º ed.). Laertes.
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V., y Vargas Vergara, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (23), 95-120. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135029519006.pdf>
- Caride Gómez, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9), 91-125. http://www.ub.edu/obipd/docs/construir_la_profesion_la_educacion_social_como_proyecto_etico_y_tarea_civica._caridej.a.pdf

- Caride Gómez, J.A., Gradaílle Pernas, R., y Caballo Villar, M. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, XXXVII(148), 4-11. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>
- Cembranos, M., Montesinos, D. H., y Bustelo, F. (2006). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Popular.
- De Miguel Badesa, S. (1995). *Perfil del animador sociocultural*. Narcea.
- Etxebarria, F. (1989). *Pedagogía social y educación no escolar*. Universidad del País Vasco.
- Feliz Murias T., Sepúlveda Barrios F., y Gonzalo Fernández R. (2008). *Didáctica General para educadores sociales*. Nau Llibres.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social: Fundamentación científica*. Herder.
- Fernández Gutiérrez, A. (2003). *La intervención socioeducativa como proceso de investigación: Una experiencia de reflexión-acción en Centros de Menores*. Nau Llibres.
- Franch, J. y Martinell, A. (1995). Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre. Buenos Aires: Argentina, Paidós.
- Froufe Quintas, S. (2000). La formación del educador social en Europa. *Revista de intervención socioeducativa*, (15), 124-135. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/144586/382758>
- Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M., y Planas LLadó, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi, *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-13. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3255Noell.pdf>
- Gillet, J. C. (2006). *L'animation en questions*. Eres.
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C., y Jaramillo Muñoz, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1469>
- Habib Allah, M.C. (2013). *Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: La Educación Social*. Universidad de Murcia.

- Hoyos Botero, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora.
- Jiménez Becerra, A. (2004). El estado del arte en la investigación en Ciencias Sociales. En A. Jiménez Becerra y A. Torres Cerrillo, (coords.), *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*, 27-42. Universidad Pedagógica Nacional. https://www.researchgate.net/publication/282979831_El_estado_del_arte_una_metodologia_de_investigacion
- León Solís, L., y López Noguero, F. (2003). Modelos pedagógicos-sociales de desarrollo local: nuevas alternativas para las poblaciones rurales. *Revista de ciències de l'educació*, 2, 71-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2835518>
- Presidencia del Gobierno de Canarias (20 de junio de 2014). Ley Canaria de creación del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias (3/2014). Boletín Oficial de Canarias, 11 de julio de 2014 CEESCAN. 8L/PL-0014. B.O.E. 11 de julio de 2014, Núm. 123, <https://boe.es/boe/dias/2014/07/11/pdfs/BOE-A-2014-7326.pdf>
- López Hidalgo, J. (1986). Educación Social y sociedad educadora. *Revista Intercambio*, 1, 102-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2763504>
- López Hidalgo, J. (1992). *Los servicios sociales*. Narcea.
- López Zaguirre, R., y Quetglas Escalas, B. (2008). Bolonia y los educadores y educadoras sociales. La visión del colectivo profesional. *Revista Educación Social*, (19), 30-44. <http://www.eduso.net/res/19/articulo/bolonia-y-los-educadores-y-educadoras-sociales-la-vision-del-colectivo-profesional>
- Martínez Iturmendi, A. (1995). Perfil del Educador Social. *Claves de Educación Social*, 1, 28- 33.
- Mata Salvador, F. (1998). *Intervención educativa en situaciones de inadaptación social*. Instituto de Criminología.
- Navarro, C. y Armengol, C. (2000). Taxonomía de recursos socioeducativos en Cataluña. Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 15, 33-53. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/29677/009200130045.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Núñez Pérez, V. (Coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa.

- Ortega Esteban, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, (336), 111-127. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_07.pdf
- Ortega Esteban, J. (1999). *Pedagogía social especializada*. Ariel.
- Ortín Pérez, B. (2003). Educadores Sociales. Perspectiva histórica de una profesión. *Revista Educación*, (23), 112-128. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165426>
- Parcerisa, A., Giné, N. y Forés, A. (2010). *Educación social. Una mirada didáctica: Relación, comunicación y secuencias educativas*, (1º ed.). Graó.
- Parlamento Europeo (14 de marzo de 1995). Decisión por la que se adopta el programa “La Juventud con Europa” (tercera fase) (818/95). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, de 20 de abril de 1995. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D0818&from=EN>
- Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía social – Educación social: Construcción científica de intervención práctica*, (2º ed.). Narcea.
- Petrus Rotger, A. J. (1989). Concepto y campos de la Educación Social. En C.I.D.E. *Actas del Congreso sobre Educación Social en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (pp. 15-23). https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1356_19&f_cod_area=E&f_titulo=Actas+del+Congreso+sobre+la+educaci%C3%B3n+social+en+Espa%C3%B1a&f_extensio_n=pdf&method:descargaFichero=Download+file
- Petrus Rotger, A. J. (1993). Educación social y perfil del educador/a social. En J. Sáez Carreras, (coords.), *El educador social*, (pp. 165-214). Universidad de Murcia.
- Petrus Rotger, A.J. (1996). La educación social en la sociedad del bienestar. En S. Yubero Jiménez y E. Larrañaga Rubio (Labor en la publicación ¿Eds. Coords?). *El desafío de la educación social*, (pp. 23-44). Universidad de Castilla la Mancha. Servicio de publicaciones.
- Petrus Rotger, A. J. (1997). *Pedagogía Social*. Ariel.
- Puig, T. (2000). La construcción social de las ciudades desde una red activa. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 15, 116-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=254358>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (21 de julio de 2000). Real Decreto por el que se autorizan diversas enseñanzas en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (1414/2000). Boletín Oficial de Estado (B.O.E.), de 4 de agosto de 2000, Núm. 186. http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1414-2000.html
- Ministerio de Educación y Ciencia (30 de agosto de 1991). Real Decreto por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel (1420/1991). Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), de 10 de octubre de 1991, Núm. 243. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1420/dof/spa/pdf>
- Gobierno de Canarias (11 de noviembre de 2010). Real Decreto 230/2010 por el que se acuerda la implantación de las enseñanzas conducentes a la obtención de diversos títulos universitarios oficiales de Grado, Máster y Doctorado por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, a partir del curso académico 2010/2011. Boletín Oficial de Canarias, de 19 de noviembre de 2010, Núm. 228. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/228/006.html>
- Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Nau Llibres.
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A.M. y Cano-Ramos, M.A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social: Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Revista Perfiles Educativos*, XXXVII (148), 12-19. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a17.pdf>
- Sáez Carreras, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, (336), 129-139. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_08.pdf
- Sáez Carreras, J., y García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: Pensar la Educación Social como profesión*. Alianza Editorial.
- Savater, F. (1992). *Ética para Amador*. Ariel.
- Tiana, A., Somoza, M., y Badanelli, A. (2014). *Historia de la educación social*, (1º ed.). UNED.
- Úcar, X. (1992). *La animación Sociocultural*. CEAC.
- Úcar, X. (2001). Actualidad de la profesión de educador social. *Letras de Deusto*, 31(91), 69-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48126>

- Venegas Bohórquez, N. J., y Toro Arango, I. C. (2012). Estado del arte del conocimiento producido sobre los y las jóvenes y la juventud en los trabajos de grado realizados por los y las estudiantes de trabajo social de la universidad de Antioquia durante el periodo de 2007-2010. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ventura, D., y Usuriaga, J. (2008). Una mirada a escala internacional de la profesión de educador social, o como se construye la profesión de lo global a lo local. *Educación Social*, (40), 45–64. <https://pdfs.semanticscholar.org/f245/0293478e77f9ef3ea8873f1eb963d966d5ee.pdf>
- Yubero, S., y Larrañaga, E. (1996). *Desafío de la educación social*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Anexo 1. Referencias incluidas en la revisión
- Quintana Cabanas, J. (1994, 1996). *Pedagogía Social*. Madrid: España, Dykinson.
- Sarramona, J., Vázquez, G., y Colom, A. (1998). *Educación no formal*, (1° ed.). Ariel.
- Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural: Teorías, programas y ámbitos*. Ariel.
- Trilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Tiana Ferrer, A. (1998). Diagnóstico del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 272, 42-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36442>
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela*, (1° ed.). Graó.
- Núñez Pérez, V. (Coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa.
- Cuenca Cabeza, M. (2005). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Universidad de Deusto.
- Internacional Association of Social Educators (AIEJI, 2005). *Plataforma común para las educadoras y los educadores sociales en Europa*. Oficina Europea de la Asociación Internacional de Educadores Sociales. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/res/?b=16&c=152&n=427>
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social: Intervención en Servicios Sociales*. Pirámide.

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:

Director – Editor

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

Mg. en Literatura Colombiana

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.ucatolicaluissamigo.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 interdisciplinarias 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). Siguiendo 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 deberían 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

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

Mg. en Literatura Colombiana

Investigador Asociado Colciencias

Editorial Committee

This committee is made up of:

Name	Level of education	Institutional affiliation
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 o 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 introduced 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. Since 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 compliers 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. 11 (ENERO-DICIEMBRE, 2020)

VOL. 11 N° 1 (enero-junio)

PRESENTACIÓN

Presentation

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

EDITORIAL

¿Las revistas académicas construyen comunidades de conocimiento?

Do academic journals build communities of knowledge?

Diego Alejandro Zuluaga Quintero

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH ARTICLE

Diseño de un instrumento para la evaluación de la alfabetización mediática en adolescentes

Design of an instrument to assess adolescents' media literacy

Ana Luisa Valle-Razo, Ángel Torres-Toukourmidis, Luis M. Romero-Rodríguez

28

Percepción de la sexualidad en personas mayores de 60 años. Medellín, Colombia

The perception of sexuality after the age of 60 years Medellín, Colombia

Carlos Robledo Marín, Doris Cardona Arango, Jairo Cardona Jiménez, Douglas Lizcano Cardona, Ángela Quintero Echeverri

56

En dirección a las alturas. Historia del poblamiento y caracterización socio-demográfica de Altos de Cazucá, 1976-2015

In the direction of heights. History of population and sociodemographic characterization of Altos de Cazucá, 1976-2015

Eugenio Martín Torres Torres, Juan Sebastián López López, David Esteban Rojas Ospina

78

Método de intervención en desarrollo familiar: teoría, práctica, reflexividad y producción de conocimiento

Method of intervention in family development: theory, practice, reflexivity and production of knowledge

Germán Darío Herrera Saray, Luz María López Montaña, Edison Francisco Viveros Chavarría, Alexander Rodríguez Bustamante

100

Prácticas familiares a distancia en contextos de migración internacional materna y/o paterna

Family practices at a distance in contexts of international maternal or paternal migration

Adriana Zapata Martínez

123

Adolescentes en internet: la mediación entre riesgos y oportunidades

Teens and the internet: mediation between risks and opportunities

Dora Liliana Osorio Tamayo, Katy Luz Millán Otero

153

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN DERIVADOS DE INVESTIGACIÓN

REFLECTION ARTICLES DERIVED RESEARCH

De las violencias del desarrollo y el conflicto a las reivindicaciones territoriales en defensa de la vida. El caso de las comunidades rurales de San Carlos 182
From development based violence and armed conflict based violence to territory assertion to the defense of life. The case of the rural communities of San Carlos
Maribel Cristina Cardona López

Los spoilers del Acuerdo de Paz en Colombia: el caso del Clan del Golfo 204
The spoilers of the peace agreement in Colombia: the case of the Gulf Clan
Juan Carlos García Perilla, Ángela María Herrera Castillo

Las elecciones presidenciales de Colombia en 2018 Candidatos, autocandidatos y seudocandidatos 234
Colombia's 2018 presidential elections: candidates, independent and pseudo-candidates
Javier Duque Daza

Políticas de memoria en la escuela en América Latina. El caso de Colombia frente a su conflicto armado 267
Memory policies at school in Latin America. Colombia's case in the face of its armed conflict
Carlos Enrique Mosquera Mosquera, María Nelsy Rodríguez Lozano

ARTÍCULO TEÓRICO

THEORETICAL ARTICLE

Las intervenciones grupales y su efecto en el trauma psíquico resultado de la violencia en excombatientes 288
Group interventions and their effect on war combatants' psychic trauma resulting from violence
Álvaro Roberto Vallejo Samudio

RESEÑA

REVIEWS

Diamanti, I., Y Lazar, M. (2019): *Peuplecratie. La metamorphose de nos democraties*. Paris: Gallimard 308
Eguzki Urteaga

VOL. 11 N° 2 (julio-diciembre)

Presentación

A propósito del nuevo número

About the new issue

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

Editorial

Sobre el confinamiento virtual docente

On virtual lockdown of teachers

Juan Guillermo Gómez García

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH ARTICLE

Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa

Case study on inclusive and democratic practices in compulsory secondary education: implications for educational orientation

Aida Sanahuja Ribés

403

Características de la tutoría académica en un centro de escritura digital para la educación media

Characteristics of academic tutoring in a digital writing center for secondary education

Gerzon Yair Calle Álvarez

430

Evaluación de necesidades de apoyo en universitarios con diversidad funcional de origen físico: un estudio de caso

Assessment of support needs in university students with functional diversity of physical origin: a case study

Katherine Paola Domínguez Quiroz, Yina Paola Alvis Orozco, Marta Sahagún Navarro

456

Prevención y erradicación del trabajo infantil en zonas floricultoras en Colombia: desafíos en la articulación institucional

Prevention and eradication of child labor in flower growing areas in Colombia: challenges in institutional coordination

María Eugenia Morales Rubiano, Yenni Viviana Duque Orozco, Carolina Ortiz Riaga

479

Salud mental y calidad de vida en habitantes del barrio La Cruz, Medellín-Colombia

Mental health and quality of life in habitants of La Cruz neighborhood, Medellín-Colombia

Wendy Estefanía Vera Tangarife, Mariantonia Lemos, Andrés Vásquez

505

Sentidos ocupacionales de mujeres que desafían la vida familiar doméstica y la vida laboral

Occupational senses of women who challenge domestic family and work-life

Nidya Alejandra Jiménez Moreno, Ingrid Ayrin Luna Novoa y Vanessa Wiesner Luna

530

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN DERIVADOS DE INVESTIGACIÓN

REFLECTION ARTICLES DERIVED RESEARCH

La inestabilidad social en el Catatumbo desde la óptica de la violencia estructural (2010-2018)

Social instability in Catatumbo from the perspective of structural violence (2010-2018)

Fernando Chavarro Miranda, Fredy Gonzalo Otálora Rodríguez

562

Historia del poblamiento, la minería de oro y el conflicto armado: Guamocó, sur de Bolívar

History of settlement, gold mining and armed conflict: Guamocó, south of Bolívar

Claudia Quijano Mejía, Helwar Figueroa Salamanca

586

Agonística y subjetivación: la experiencia de mujeres que usan las tecnologías de la información y la comunicación

Agonistics and subjectivation: the experience of women who use information and communication technologies

María Victoria Builes Correa, Mauricio Bedoya Hernández, Lina María López Serna

609

ARTÍCULO DE REVISIÓN

REVIEW ARTICLE

La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos

Social education in Spain: keys, definitions and contemporary components

Victoria Pérez de Guzmán, Juan Francisco Trujillo Herrera, Encarna Bas Peña

632

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