

ISSN (EN LÍNEA): 2216-1201

# REVISTA COLOMBIANA DE CIENCIAS SOCIALES

rev.colomb.cienc.soc. | Vol. 12 | N° 2 | pp. 423-995 | julio-diciembre | 2021 | Medellín-Colombia

## Presentación

Algunos labores de la revista  
Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

## Editorial

Epistemología de la Educación Inclusiva  
Aída Ocampo González

## ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

**Orientación suicida y su relación con factores psicológicos y sociodemográficos en estudiantes universitarios**  
Anyerson Stiths Gómez Tabares, Yunis Beisy Montalvo Peralta

**Compasión, celos y envidia: emociones sociales y Cyberbullying entre adolescentes**  
Andrés Marín-Cortés, Daniela Palacio, Jackeline Medina, Andrés Carmona

**El papel de las emociones en los procesos de resistencia civil no armada y construcción de paz en Medellín**  
Heidi Smith Pulido Varón, Nicolasa María Durán Palacio

**Caracterización y posibles trastornos en la implementación de las habilidades sociales en universitarios víctimas del conflicto armado en Boyacá, Colombia**  
Liliana Paola Muñoz Gómez

**Disfunciones y trastornos sexuales en mujeres en climaterio: pacientes del Instituto Nacional de Perinatología**  
Evangalina Aldana Calva, Gabriela Cervantes Álvarez

**Educación ciudadana y proceso de construcción del posacuerdo en Colombia: una propuesta desde la universidad**  
Camilo Arturo Contreras Tiguaque, Diego Andrés Ardila Valderrama, Miguel Antonio Rosso Jaimes

**E-Learning: herramienta para la formación en emprendimiento social y saberes tradicionales de jóvenes víctimas del conflicto**  
Patricia Jissette Rodríguez Sánchez, Andrea Juliet Celis León, Fernando Jiménez Rubio

**La calle de Ibagué y sus lugares desde las dinámicas de reconocimiento y menosprecio de habitantes de y en calle**  
Juan David Zabala Sandoval, Julián David Bocanegra Correa

**Reconocimiento social en habitantes de calle en Medellín, Colombia**  
María Jimena Osorio Salazar, Emerson José Caro Cencio, Maricelly Gómez Vargas

**Perfil social y económico de los pacientes diagnosticados con trastornos del humor del Hospital Departamental Psiquiátrico Universitario del Valle, Cali**  
José Fernando Sánchez Salcedo, Sandra Viviana Ríos Castañeda y Mateo Montes Martínez

**Dinámicas familiares: un factor determinante en la reincidencia juvenil de conductas delictivas**  
Sebastián Toro Vélez

## ARTÍCULOS DE REVISIÓN

**Challenges and progress in the implementation of Education for Peace in Latin America**  
Carlos Alfredo Pérez Fuentes, Annie Julieth Alvarez Maestre

## ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN DERIVADOS DE INVESTIGACIÓN

**Abordajes comunitarios en salud mental en el primer nivel de atención: conceptos y prácticas desde una perspectiva integral**  
Claudia Bang

**De todas maneras, al final estaremos solos: implicaciones futuras de la decisión de no tener hijos**  
Andrea Hernández Quirama, Hector Mauricio Rojas Betancur

**Investigación en salud basada en las artes. Reflexiones desde la experiencia Madrid salud**  
Noemí Ávila Valdés

**Comunidades étnicas y conflicto armado: algunas dificultades para la gobernabilidad en territorios de comunidades negras e indígenas en Riosucio-Chocó, Colombia**  
Wilmar Alexander Cano López, Luz América Lozano Mayo

**Revisión crítica de las perspectivas sociológicas sobre las psicoterapias: aportes para comprender una de las prácticas más influyentes en los modelos del yo contemporáneos**  
Mateo Parra Giraldo, Andrés Felipe Astaiza Martínez

## ARTÍCULOS TEÓRICOS

**Trascendiendo el todo y las partes: universalismo, escritura y ética en la antropología**  
Juan Camilo Perdomo Marín

**El estudio de las emociones desde el giro afectivo a las prácticas y atmósferas afectivas**  
Cristian Bedoya Dorado, Nelson Molina Valencia

©Universidad Católica Luis Amigó  
Transversal 51A #67B 90  
Medellín, Antioquia, Colombia  
Tel: (574) 448 76 66. Fondo Editorial  
<http://www.ucatolicaluissamigo.edu.co> – [fondo.editorial@amigo.edu.co](mailto:fondo.editorial@amigo.edu.co)

**Revista Colombiana de Ciencia Sociales**

Vol. 12, No. 2, julio-diciembre de 2021

ISSN: 2216-1201 (En línea)

**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

**Diagramación y diseño**

Arbey David Zuluaga Yarce

**Correctora de estilo**

Diana Patricia Carmona Hernández

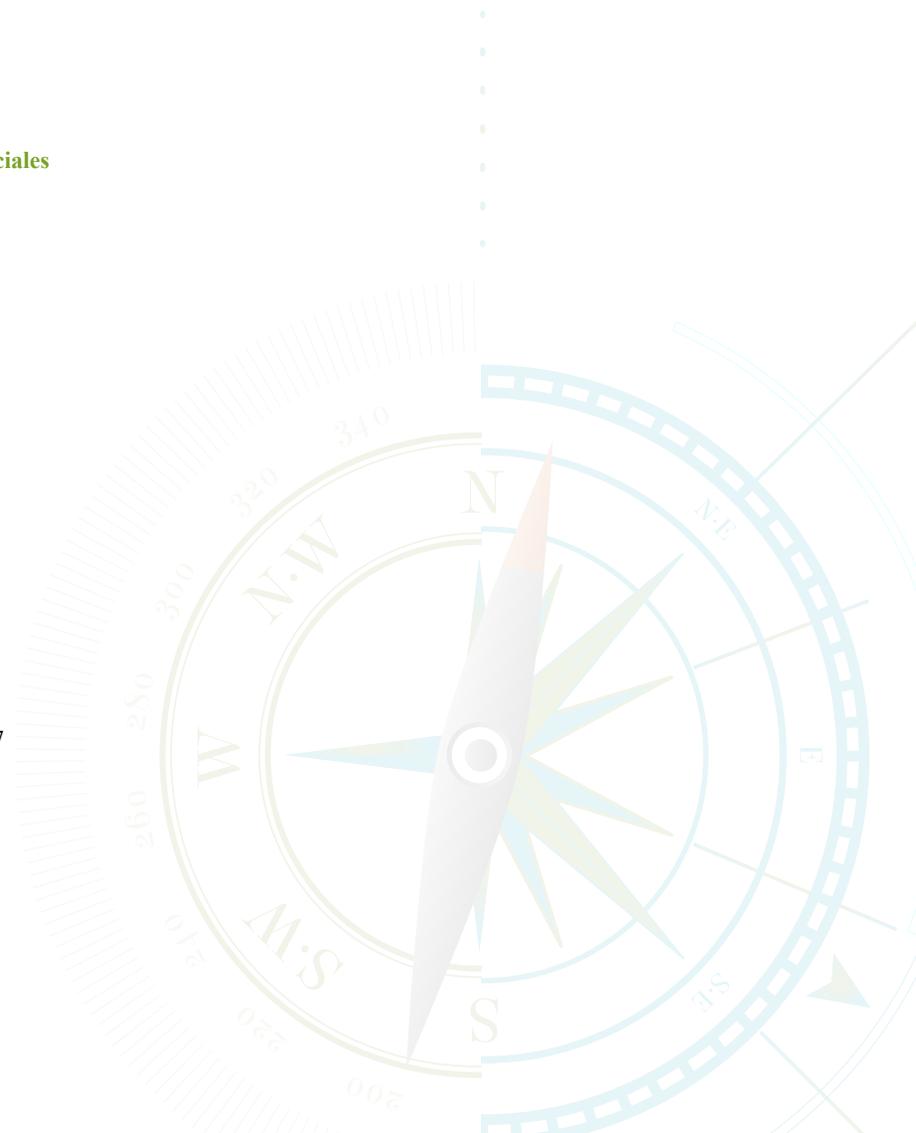
**Traductores**

Luis Arturo Chaparro y Julius Plaza

**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. 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

Dra. Liliana Parra Valencia, Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia.  
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9411-4513>

### 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. Beatriz Elena Arias López, Universidad de Antioquia— Medellín, Colombia.  
ORCID: 0000-0002-3326-0402

Ph. D. María Eugenia Gómez López, Instituto Nacional de Perinatología— Ciudad de México, México.  
ORCID: 000-0002-1928-7561

Ph. D. Berenice Alfaro Ponce, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo— Pachuca de Soto, Hidalgo, México.  
ORCID: 0000-0002-7046-1019

Ph. D. Rosa Elena Durán González, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo— Pachuca de Soto, Hidalgo, México.  
ORCID: 0000-0001-8121-5019

Mg. Iván Ricardo Perdomo Vargas, Corporación Universitaria Minuto de Dios— Villavicencio, Colombia.  
ORCID: 0000-0002-4753-3379

Ph. D. Ana María Giménez Gualdo, Universidad Católica de Murcia— Murcia España.  
ORCID: 0000-0002-7606-2596

Mg. Iván Ricardo Perdomo Vargas, Corporación Universitaria Minuto de Dios— Medellín, Colombia.  
ORCID: 0000-0002-4753-3379

Mg. Karen Nathalia Cerón Steevens, Universidad del Rosario— Bogotá, Colombia.

Mg. María Jimena López León, ICANH— Bogotá, Colombia.

Ph. D. Cecilia Mota González, Universidad Nacional Autónoma de México Perinatología— Ciudad de México, México.  
ORCID: 0000-0002-6466-4004

Mg. Rosa María Ramírez de Garay, Universidad Nacional Autónoma de México— Ciudad de México, México.

Ph. D. Adriana del Carmen Mora Eraso, Universidad Mariana— Pasto, Nariño, Colombia.  
ORCID: 0000-0003-2750-5503

Ph. D. Alba Zambrano Constanzo, Universidad de La Frontera— Temuco, Chile.

Ph. D. Hélia Dias, Instituto Politécnico de Santarém— Santarém, Portugal.  
ORCID: 0000-0003-2248-6673



Dr. Miguel Lugones Botell, Infomed Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas— La Habana, Cuba.

Ph. D. María Liliana Díaz Perdomo, Universidad Surcolombiana de Neiva-Huila— Neiva- Colombia.  
ORCID: 0000-0003-4404-5799

Ph. D. Juan Jesús Velasco Orozco, Universidad Autónoma del Estado de México— Toluca, Estado de México, México.

Ph. D. Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga— Málaga, España.  
ORCID: 0000-0002-2857-8141

Ph. D. Ana Garzón Castrillón, Universitat Oberta de Catalunya— Barcelona- España.

Ph. D. Omar Alejandro Bravo, Universidad ICESI— Cali, Colombia.  
ORCID: 0000-0002-6184-9193

Ph. D. Mirta Margarita Flores Galaz, Universidad Autónoma de Yucatán— Mérida, Yucatán, México.  
ORCID: 0000-0002-9971-8404

Ph. D. (c) Rigoberto Reyes Sánchez, Universidades para el Bienestar Benito Juárez— Ciudad de México, México.  
ORCID: 0000-0002-4536-6423

Ph. D. Juan David Villa Gómez, Universidad Pontificia Bolivariana— Medellín, Colombia.  
ORCID: 0000-0002-9715-5281

Ph. D. Lorena Cudris Torres, Fundación Universitaria del Área Andina— Valledupar, Colombia.  
ORCID: 0000-0002-3120-4757

Ph. D. Isabel Jiménez Becerra, Universidad de La Sabana— Chía, Cundinamarca.  
ORCID: 0000-0003-4263-1970

Ph. D. Perla Carrillo Quiroga, Universidad Autónoma de Tamaulipas— Tamaulipas, México.

Ph. D. Lorena López Méndez, Universidad Internacional de la Rioja— Madrid, España.  
ORCID: 0000-0002-5751-1253

Mg. Maria Luiza Adoryan Machado, Universidade de Santa Cruz do Sul— Santa Cruz do Sul, Brasil.  
ORCID: 0000-0002-1131-7973

Mg. José Miguel Segura Gutiérrez, Universidad Cooperativa de Colombia— Villavicencio-Meta, Colombia.  
ORCID: 0000-0001-6679-5895

Mg. Jacqueline Torres Ruiz, Universidad Nacional Abierta y a Distancia— Bogotá, Colombia.  
ORCID: 0000-0002-3599-3554

Mg. Yenny Salamanca Camargo, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia— Tunja, Colombia.  
ORCID: 0000-0002-0928-8907

Ph. D. María Esther Barradas Alarcón, Universidad Veracruzana— Veracruz, México.  
ORCID: 0000-0002-0208-9083

Mg. Blanca Flor Pérez Contreras, Corporación Universitaria del Caribe— Sincelejo, Sucre, Colombia.  
ORCID: 0000-0003-2958-6183

Ph. D. Agustín Béjar Trancón, Federación Española de Asociaciones Psicoterapeutas— Badajoz. España.

Ph. D. Fernando León Tamayo Arboleda, Universidad Autónoma Latinoamericana— Medellín, Colombia.  
ORCID: 0000-0003-0960-0849

Mg. Andrea Ávila De Garay, Sociedad Mexicana de Psicología AC— Ciudad de México, México.  
ORCID: 0000-0001-7158-6211

Ph. D. María Belen Ortega Senet, Universidad Católica de la Sma. Concepción— Concepción, Chile.  
ORCID: 0000-0001-5457-6847

Mg. Hilario Anguiano Luna, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco— Ciudad de México, México.  
ORCID: 0000-0002-9188-6753

Ph. D. José Sánchez Jiménez, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social— Ciudad de México, México.  
ORCID: 0000-0002-5389-1404



### Institución editora

Universidad Católica Luis Amigó

### Dónde consultar la revista

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

### 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](mailto: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](http://www.publicationethics.org)

© 2021 Universidad Católica Luis Amigó



OPEN ACCESS

La revista y los textos individuales que en esta se divulgan están protegidos por las leyes de copyright y por los términos y condiciones de la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/item.php?itemid=264>

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

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

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

La *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* está indizada por: Latindex, Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistas (MIAR), Publindex (categoría B). Se encuentra en las siguientes bases de datos: Academic Journals Database, Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (BIBLAT), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), Fuente Académica Plus (EBSCO), DESY Publication Database, Dialnet, Emerging Source Citation Index (Thomson Reuters), ERIHPlus, Red 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 Criée de l'Université de Toulouse – Jean Jaurès, Library of Congress E-Resources Online Catalog, NIST: National Institute of Standards and Technology, Ochanomizu University, Princeton University Library, Revistas Científicas Electrónicas IBT-CCG UNAM, Royal Holloway University of London, Rutgers University Libraries, State Library, The University of Tennessee Chattanooga (UTC Library), Toronto Public Library, Trinity College Library, UNC Chapel Hill University Libraries, Universidad Católica de Oriente, Universidad de Zaragoza, University of Cambridge Libraries, University College London, University of Exeter, University of Glasgow, University of Hull, University of Liverpool, The University of Manchester, The University of Nottingham, University of Reading, University of South Australia, University of York, Vrije Universiteit Brussel (VUB) Library, Western Theological Seminary, Actualidad Iberoamericana, PKP Index, EuroPub, Mir@bel.

# ÍNDICE GENERAL

## PRESENTACIÓN

Algunas labores de la revista

Some work of the journal

*Andrés Alfredo Castrillón Castrillón*

---

## EDITORIAL

Epistemología de la Educación Inclusiva

Epistemology of inclusive education

*Aldo Ocampo González*

---

## ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

**Orientación suicida y su relación con factores psicológicos y sociodemográficos en estudiantes universitarios**

Suicidal orientation and its relationship with psychological and sociodemographic factors in university students

*Anyerson Stiths Gómez Tabares, Yunis Beisy Montalvo Peralta*

---

469

**Compasión, celos y envidia: emociones sociales y Cyberbullying entre adolescentes**

Compassion, jealousy and envy: social emotions and cyberbullying among adolescents

*Andrés Marín-Cortés, Daniela Palacio, Jackeline Medina, Andrés Carmona*

---

494

**El papel de las emociones en los procesos de resistencia civil no armada y construcción de paz en Medellín**

The role of emotions in the processes of unloved civil resistance and peace building in Medellín

*Heidi Smith Pulido Varón, Nicolasa María Durán Palacio*

---

516

**Caracterización y posibles trastornos en la implementación de las habilidades sociales en universitarios víctimas del conflicto armado en Boyacá, Colombia**

Characterization and possible disorders in the implementation of social skills in university students' victims of the armed conflict in Boyacá, Colombia

*Liliana Paola Muñoz Gómez*

---

537

**Disfunciones y trastornos sexuales en mujeres en climaterio: pacientes del Instituto Nacional de Perinatología**

Sexual dysfunctions and disorders in climacteric women: patients from the National Institute of Perinatology

*Evangalina Aldana Calva, Gabriela Cervantes Álvarez*

---

563

**Educación ciudadana y proceso de construcción del posacuerdo en Colombia: una propuesta desde la universidad**

Citizenship education and the post-agreement construction process in Colombia: a proposal from the university

*Camilo Arturo Contreras Tiguaque, Diego Andrés Ardila Valderrama, Miguel Antonio Rosso Jaimes*

---

588

**E-Learning: herramienta para la formación en emprendimiento social y saberes tradicionales de jóvenes víctimas del conflicto**

E-learning: tool for training in social entrepreneurship and traditional knowledge of young victims of the conflict

*Patricia Jissette Rodríguez Sánchez, Andrea Juliet Celis León, Fernando Jiménez Rubio*

---

611

**La calle de Ibagué y sus lugares desde las dinámicas de reconocimiento y menosprecio de habitantes de y en calle**

The street places of Ibagué from recognition and disrespect dynamics in homeless

*Juan David Zabala Sandoval, Julián David Bocanegra Correa*

---

649

**Reconocimiento social en habitantes de calle en Medellín, Colombia**

Social recognition in street dwellers in Medellín, Colombia

*María Jimena Osorio Salazar, Emerson José Caro Cencio, Maricelly Gómez Vargas*

---

679

<b>Perfil social y económico de los pacientes diagnosticados con trastornos del humor del Hospital Departamental Psiquiátrico Universitario del Valle, Cali</b> Social and economic profile of patients diagnosed with mood disorders at the Hospital Departamental Psiquiátrico Universitario del Valle-Cali <i>José Fernando Sánchez Salcedo, Sandra Viviana Ríos Castañeda y Mateo Montes Martínez</i>	702
---	-----

<b>Dinámicas familiares: un factor determinante en la reincidencia juvenil de conductas delictivas</b> Family dynamics: a determinant factor in juvenile recidivism of delinquent behaviours <i>Sebastián Toro Vélez</i>	733
--	-----

## ARTÍCULOS DE REVISIÓN

<b>Challenges and progress in the implementation of Education for Peace in Latin America</b> Retos y avances en la implementación de la educación para la paz en América Latina <i>Carlos Alfredo Pérez Fuentes, Annie Julieth Alvarez Maestre</i>	756
--	-----

## ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN DERIVADOS DE INVESTIGACIÓN

<b>Abordajes comunitarios en salud mental en el primer nivel de atención: conceptos y prácticas desde una perspectiva integral</b> Community approaches in mental health at the first level of care: concepts and practices from an integral perspective <i>Claudia Bang</i>	778
--	-----

<b>De todas maneras, al final estaremos solos: implicaciones futuras de la decisión de no tener hijos</b> We'll be alone in the end anyway: future implications of the decision not to have children <i>Andrea Hernández Quirama, Hector Mauricio Rojas Betancur</i>	805
--	-----

<b>Investigación en salud basada en las artes. Reflexiones desde la experiencia Madrid salud</b> Arts-based health research. Reflections from the Madrid health experience <i>Noemí Ávila Valdés</i>	820
--	-----

<b>Comunidades étnicas y conflicto armado: algunas dificultades para la gobernabilidad en territorios de comunidades negras e indígenas en Riosucio-Chocó, Colombia</b> Ethnic communities and armed conflict: some difficulties for governance in territories of ethnic communities in Riosucio-Chocó <i>Wilmar Alexander Cano López, Luz América Lozano Mayo</i>	846
--	-----

<b>Revisión crítica de las perspectivas sociológicas sobre las psicoterapias: aportes para comprender una de las prácticas más influyentes en los modelos del yo contemporáneos</b> Critical review of sociological perspectives on psychotherapies: contributions to understand one of the most influential practices in contemporary models of the self <i>Mateo Parra Giraldo, Andrés Felipe Astaíza Martínez</i>	870
--	-----

## ARTÍCULOS TEÓRICOS

<b>Trascendiendo el todo y las partes: universalismo, escritura y ética en la antropología</b> Transcending the whole and the parts: universalism, writing and ethics in anthropology <i>Juan Camilo Perdomo Marín</i>	899
--	-----

<b>El estudio de las emociones desde el giro afectivo a las prácticas y atmósferas afectivas</b> The study of emotions from affective turn to affective practices and atmospheres <i>Cristian Bedoya Dorado, Nelson Molina Valencia</i>	928
---	-----



# PRESENTACIÓN

## ALGUNAS LABORES DE LA REVISTA

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

*Universidad Católica Luis Amigó*

**Forma de citar este artículo en APA:**

Castrillón Castrillón, A. A. (2021). Algunas labores de la revista [Presentación]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 430-433. <https://doi.org/10.21501/22161201.4067>

Una de las labores de la Revista Colombiana de Ciencias Sociales es la publicación de artículos científicos, de revisión o de reflexión en torno a temáticas o núcleos problemáticos actuales en el ámbito internacional, regional y local. Pero también, publica artículos teóricos que analizan la conceptualización y dialogan con referentes que estructuran las directrices de las mismas ciencias sociales. El estudio y análisis de los fenómenos sociales es, pues, un componente esencial del trabajo de investigadores que arriesgan una comprensión de las dinámicas de poblaciones o sociedades afectadas por acciones que repercuten en el interés científico. En este sentido los artículos del presente número constituyen una muestra significativa de la amplia actividad investigativa desde los diferentes ámbitos y disciplinas de estas ciencias.

En este sentido, el nutrido segundo número con el que cierra este volumen 12 tiene la particularidad de vincular áreas diversas de las ciencias sociales y de ampliar las investigaciones al campo de las artes, así como a la teorización de la antropología. En total son 19 artículos que componen las secciones de investigación, revisión, reflexión derivada de investigación y teórica con los que se abordan temas sustanciales de las sociedades cambiantes e hiperconectadas.

El editorial de este número, “Epistemología de la Educación Inclusiva” del profesor Aldo Ocampo González, reflexiona sobre el complejo, pero indispensable tema de la educación inclusiva a partir de referentes teóricos y problemáticos que vehiculan la discusión actual. Discusión que, según se expone en texto, no está exenta de múltiples equívocos y ciertas inexactitudes debido a sus bases epistemológicas y conceptuales tan diferenciales, peculiares y cambiantes. En el caso de los artículos de investigación hay un total de once trabajos con temáticas como el suicidio, las emociones, los trastornos a raíz de conflicto armado colombiano, la educación, los habitantes de calle y sobre los trastornos sexuales de mujeres en climaterio. El primero, “Orientación suicida y su relación con factores psicológicos y sociodemográficos en estudiantes universitarios” de

Anyerson Stiths Gómez Tabares y Yunis Beisy Montalvo Peralta ofrece un análisis del nivel de riesgo e ideación suicida vinculados a factores sociales, psicológicos y demográficos de esta población estudiantil. “Compasión, celos y envidia: emociones sociales y cyberbullying entre adolescentes” de Andrés Marín Cortés, Daniela Palacio, Jackeline Medina y Andrés Carmona se propone comprender las experiencias en adolescentes implicados como agresores o espectadores en situaciones de cyberbullying en torno a las tres emociones sociales indicadas en el título. En una línea semejante, el artículo “El papel de las emociones en los procesos de resistencia civil no armada y construcción de paz en Medellín” de Heidi Smith Pulido Varón y Nicolasa María Durán Palacio analiza las emociones políticas que han sido móviles de construcción de paz en algunos sectores de Medellín promovidos por líderes comunitarios. Por su parte, “Caracterización y posibles trastornos en la implementación de las habilidades sociales en universitarios víctimas del conflicto armado en Boyacá, Colombia” de Liliana Paola Muñoz Gómez cuyo objetivo consistió en una definición de las habilidades sociales y su caracterización en una población de universitarios cuyo padecimiento a raíz del conflicto armado colombiano les generó trastornos.

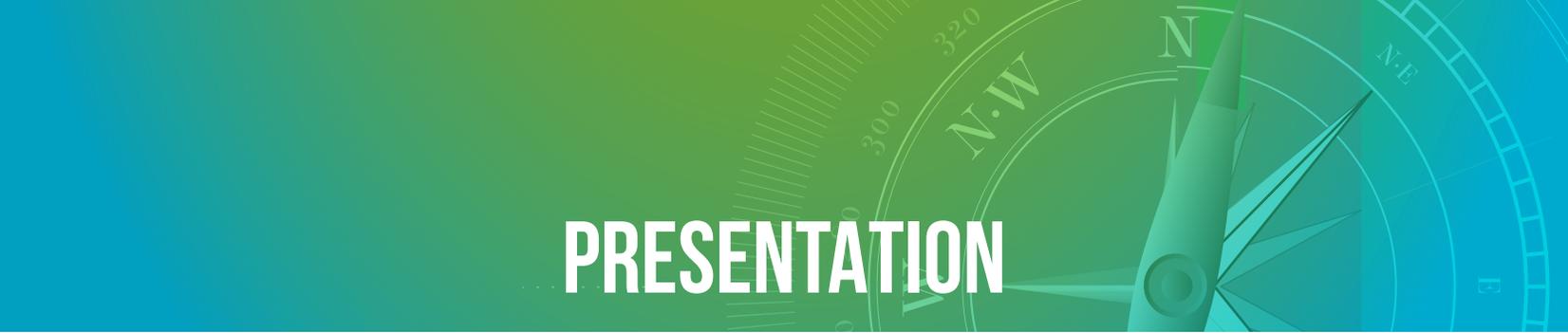
En el artículo, “Disfunciones y trastornos sexuales en mujeres en climaterio: pacientes del Instituto Nacional de Perinatología” de las investigadoras Evangelina Aldana Calva y Gabriela Cervantes Álvarez se estudió, por medio de encuestas, la presencia de disfunciones y trastornos sexuales, como el hipoactivo, y los factores asociados a estos. En “Educación Ciudadana y el proceso de construcción del Posacuerdo en Colombia: una propuesta desde la Universidad” de Camilo Arturo Contreras Tiguaque, Diego Andrés Ardila Valderrama, Miguel Antonio Rosso Jaimes se propone, a partir de la implementación de los acuerdos de paz, trabajar en el fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana en profesionales de la Universitaria Agustiniana. Afín con el tema anterior del posacuerdo colombiano, el artículo “E-Learning: herramienta para la formación en emprendimiento social y saberes tradicionales de jóvenes víctimas del conflicto” de Patricia Jissette Rodríguez Sánchez, Andrea Juliet Celis León, Fernando Jiménez Rubio analiza la relación entre emprendimiento social y saberes tradicionales por medio de la herramienta tecnológica E-learning como proceso de formación y apropiación del conocimiento. En el trabajo “La calle de Ibagué y sus lugares desde las dinámicas de reconocimiento y menosprecio de habitantes de y en calle” de Juan David Zabala Sandoval, Julián David Bocanegra Correa se identificó y tipificó las prácticas de reconocimiento y menosprecio de la *habitanza* de calle en el centro de la ciudad de Ibagué. En esta misma línea temática de la *habitanza*, el texto “Reconocimiento social en habitantes de calle en Medellín, Colombia” de María Jimena Osorio Salazar, Emerson José Caro Cencio, Maricelly Gómez Vargas expone los resultados del estudio realizado sobre los procesos de constitución del reconocimiento social intersubjetivo por medio de entrevistas a un grupo de participantes entre habitantes de calle y otros actores. Por su parte, el trabajo “Perfil social y económico de los pacientes diagnosticados con trastornos del humor del Hospital Departamental Psiquiátrico Universitario del Valle–Cali” de José Fernando Sánchez Salcedo, Sandra Viviana Ríos Castañeda y Mateo Montes Martínez presentó un estudio sobre el perfil social, económico y demográfico de la población con trastornos del humor registradas en dicho hospital entre los años

2009 y 2018 y que eran pertenecientes al programa gubernamental Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales. Finalmente, el artículo “Dinámicas familiares: un factor determinante en la reincidencia juvenil de conductas delictivas” de Sebastian Toro Vélez analiza la relación entre las conductas delictiva y las dinámicas familiares en jóvenes reincidentes privados de la libertad que estaban en el Instituto de Formación Toribio Maya de la Ciudad de Popayán Cauca.

En la sección de artículos de revisión, se publica el trabajo titulado “Challenges and advances in the implementation of education for peace in Latin America” de Carlos Alfredo Pérez Fuentes, Annie Julieth Alvarez Maestre que tiene como propósito analizar los casos en los que se implementó la educación para la paz en América Latina. Además, los autores buscan llamar la atención de las autoridades y de la misma comunidad acerca de la necesidad de reevaluar los modelos educativos para diseñar un currículo independiente o transversal que se adapte mejor a lo que cada Estado requiere, según sus propias circunstancias.

Iniciando los artículos de reflexión derivados de investigación está el trabajo “Abordajes comunitarios en salud mental en el primer nivel de atención: conceptos y prácticas desde una perspectiva integral” en el que la investigadora Claudia Bang realizó una aproximación conceptual y analítica de prácticas que permitan problematizar la inclusión de estrategias comunitarias en abordajes integrales de salud mental con la finalidad de potenciar el desarrollo de acciones participativas y el fortalecimiento de lazos comunitarios solidarios. En “De todas maneras, al final estaremos solos: implicaciones futuras de la decisión de no tener hijo” de Andrea Hernández Quirama, Héctor Mauricio Rojas Betancur se realiza un estudio en el que se analiza la implicación que puede acarrear en la vejez la decisión autónoma de algunos adultos de no tener hijos. El artículo “Investigación en salud basada en las artes. Reflexiones desde la experiencia Madrid salud” de Noemí Ávila Valdés toma aspectos del modelo investigativo salud basada en artes que se llevó a la práctica en esa ciudad española para revisar qué aspectos relevantes y retos ofrece este enfoque. Por otra parte, a raíz de la violencia y las prácticas ejecutados por grupos armados para intimidar a los pobladores y comunidades étnicas cuyos territorios son ricos en recursos naturales, el trabajo “Comunidades étnicas y conflicto armado: algunas dificultades para la gobernabilidad en territorios de comunidades étnicas en Riosucio-Chocó” de Wilmar Alexander Cano López y Luz América Lozano Mayo reflexiona sobre la necesidad de favorecer la gobernabilidad y la autonomía de estas comunidades en beneficio de sus propios territorios. Por último, en “Revisión crítica de las perspectivas sociológicas sobre las psicoterapias: aportes para comprender una de las prácticas más influyentes en los modelos del yo contemporáneos” de Andrés Felipe Astaíza Martínez y Mateo Parra Giraldo se examina la actualidad de las perspectivas sociológicas críticas con respecto a las psicoterapias en contraste con otros abordajes psicoterapéuticos menos cercanos a las lógicas de la modernidad.

Finalmente, se publican dos artículos teóricos, el primero “Trascendiendo el todo y las partes: universalismo, escritura y ética en la antropología” de Juan Camilo Perdomo Marín en el que analiza la configuración lógica a través de la cual la antropología conceptualiza sus objetos de estudio a partir de la relación entre el todo y sus partes. Cierra este número el artículo “El estudio de las Emociones desde Giro Afectivo a las prácticas y atmósferas afectivas” de Cristian Bedoya Dorado, Nelson Molina Valencia que establece una discusión sobre las implicaciones del giro lingüístico en el estudio de las emociones, además presentan el aporte de algunas propuestas que han integrado perspectivas discursivas y de afectos en redefinición de las emociones.



# PRESENTATION

## SOME WORK OF THE JOURNAL

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

**How to cite this article in APA:**

Castrillón Castrillón, A. A. (2021). Algunas labores de la revista [Presentación]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 434-437. <https://doi.org/10.21501/22161201.4067>

One of the tasks of the *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* is the publication of scientific articles, focused on revision or reflection on current issues or problem nuclei at the international, regional and local levels. But also, it publishes theoretical articles that analyze the conceptualization and dialogue with referents that structure the guidelines of the same social sciences. The study and analysis of social phenomena is, therefore, an essential component of the work of researchers who risk an understanding of the dynamics of populations or societies affected by actions that have an impact on scientific interest. In this sense, the articles in this issue constitute a significant sample of the extensive research activity from the different fields and disciplines of these sciences.

In this sense, the large second number with which this volume 12 closes, has the particularity of linking diverse areas of the social sciences and expanding research to the field of the arts, as well as to the theorization of anthropology. In total there are 19 articles that make up the research, review, reflection derived from research and theoretical sections that address substantial issues of changing and hyper-connected societies.

The editorial of this number, “Epistemología de la Educación Inclusiva” by Professor Aldo Ocampo González, reflects on the complex, but indispensable issue of inclusive education based on theoretical and problematic references that drive the current dialogue. Discussion that, as it is exposed in the text, is not exempt from multiple mistakes and certain inaccuracies due to its epistemological and conceptual bases so differential, peculiar and changing. In the case of the research articles, there are a total of eleven works with topics such as suicide, emotions, disorders as a result of the Colombian armed conflict, education, street dwellers and on the sexual disorders of women in climacteric.

The first, “Orientación suicida y su relación con factores psicológicos y sociodemográficos en estudiantes universitarios” by Anyerson Stiths Gómez Tabares and Yunis Beisy Montalvo Peralta offers an analysis of the level of risk and suicidal ideation linked to social, psychological and demographic factors of this student population. “Compasión, celos y envidia: emociones sociales y cyberbullying entre adolescentes” by Andrés Marín Cortés, Daniela Palacio, Jackeline Medina and Andrés Carmona aims to understand the experiences of adolescents involved as aggressors or bystanders in cyberbullying situations around the three social emotions indicated in the title. In a similar vein, the article “El papel de las emociones en los procesos de resistencia civil no armada y construcción de paz en Medellín” by Heidi Smith Pulido Varón and Nicolasa María Durán Palacio analyzes the political emotions that have been motives for peacebuilding in some sectors of Medellín promoted by community leaders. For its part, “Caracterización y posibles trastornos en la implementación de las habilidades sociales en universitarios víctimas del conflicto armado en Boyacá, Colombia” by Liliana Paola Muñoz Gómez, Its objective consisted of a definition of social skills and their characterization in a population of university students, whose suffering arose as a result of the Colombian armed conflict, generating disorders.

In the article, “Disfunciones y trastornos sexuales en mujeres en climaterio: pacientes del Instituto Nacional de Perinatología” by the researchers Evangelina Aldana Calva and Gabriela Cervantes Álvarez, the presence of sexual dysfunctions and disorders, such as hypoactive, and the factors associated with them. In “Educación Ciudadana y el proceso de construcción del Posacuerdo en Colombia: una propuesta desde la Universidad” by Camilo Arturo Contreras Tiguaque, Diego Andrés Ardila Valderrama, Miguel Antonio Rosso Jaimes proposes, starting with the implementation of the peace agreements, to work in the strengthening of citizen training processes in professionals at the Universitaria Agustiniiana.

Related to the previous topic of the Colombian post-agreement, the article “E-Learning: herramienta para la formación en emprendimiento social y saberes tradicionales de jóvenes víctimas del conflicto” by Patricia Jissette Rodríguez Sánchez, Andrea Juliet Celis León, Fernando Jiménez Rubio analyzes the relationship between social entrepreneurship and traditional knowledge through the technological tool E-learning as a process of training and appropriation of knowledge. In Juan David Zabala Sandoval’s work “La calle de Ibagué y sus lugares desde las dinámicas de reconocimiento y menosprecio de habitantes de y en calle”, Julián David Bocanegra Correa identified and typified the practices of recognition and contempt of street *housing* in the center of the city of Ibagué. Along the same lines of *housing*, the text “Reconocimiento social en habitantes de calle en Medellín, Colombia” by María Jimena Osorio Salazar, Emerson José Caro Cencio, Maricelly Gómez Vargas exposes the results of the study carried out on the processes of constitution of recognition intersubjective social through interviews with a group of participants between street dwellers and other actors. For its part, the work “Perfil social y económico de los pacientes diagnosticados con trastornos del humor del Hospital Departamental Psiquiátrico Universitario del Valle–Cali” by José Fernando Sánchez Salcedo, Sandra Viviana Ríos Castañeda

and Mateo Montes Martínez presented a study on the social profile, economic and demographic of the population with mood disorders registered in said hospital between 2009 and 2018 and that belonged to the government program Sistema de *Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales*. Finally, the article “Dinámicas familiares: un factor determinante en la reincidencia juvenil de conductas delictivas” by Sebastian Toro Vélez analyzes the relationship between criminal behavior and family dynamics in young recidivists deprived of liberty who were at the Toribio Maya Training Institute of the City of Popayán Cauca.

In the section of review articles, the work entitled “Challenges and advances in the implementation of education for peace in Latin America” by Carlos Alfredo Pérez Fuentes, Annie Julieth Alvarez Maestre is published, whose purpose is to analyze the cases in which it was implemented. education for peace in Latin America. In addition, the authors seek to draw the attention of the authorities and the community itself to the need to re-evaluate educational models to design an independent or cross-sectional curriculum that is better adapted to what each State requires, according to its own circumstances.

Initiating the articles for reflection derived from research is the work “ Abordajes comunitarios en salud mental en el primer nivel de atención: conceptos y prácticas desde una perspectiva integral” in which the researcher Claudia Bang carried out a conceptual and analytical approach to practices that allow problematizing the inclusion of community strategies in comprehensive mental health approaches in order to promote the development of participatory actions and the strengthening of community ties of solidarity. In “De todas maneras, al final estaremos solos: implicaciones futuras de la decisión de no tener hijos” by Andrea Hernández Quirama, Héctor Mauricio Rojas Betancur, a study is carried out that analyzes the implication that the autonomous decision can have in old age of some adults not having children.

The article “Arts-based health research. Reflections from the Madrid health experience ”by Noemí Ávila Valdés takes aspects of the arts-based health research model that was put into practice in that Spanish city to review what relevant aspects and challenges this approach offers. On the other hand, as a result of the violence and the practices carried out by armed groups to intimidate the inhabitants and ethnic communities whose territories are rich in natural resources, the work “Comunidades étnicas y conflicto armado: algunas dificultades para la gobernabilidad en territorios de comunidades étnicas en Riosucio-Chocó” by Wilmar Alexander Cano López and Luz América Lozano Mayo reflects on the need to promote the governance and autonomy of these communities for the benefit of their own territories. Finally, in “Revisión crítica de las perspectivas sociológicas sobre las psicoterapias: aportes para comprender una de las prácticas más influyentes en los modelos del yo contemporáneos” by Andrés Felipe Astaíza Martínez and Mateo Parra Giraldo examines the topicality of critical sociological perspectives with regarding psychotherapies in contrast to other psychotherapeutic approaches less close to the logics of modernity.

Finally, two theoretical articles are published, the first “Trascendiendo el todo y las partes: universalismo, escritura y ética en la antropología” by Juan Camilo Perdomo Marín in which he analyzes the logical configuration through which anthropology conceptualizes its objects of study from the relationship between the whole and its parts. This number closes the article “ El estudio de las Emociones desde Giro Afectivo a las prácticas y atmósferas afectivas” by Cristian Bedoya Dorado, Nelson Molina Valencia, which establishes a discussion on the implications of the linguistic turn in the study of emotions, also presents the contribution of some proposals that have integrated discursive and affective perspectives in redefining emotions.



# EDITORIAL

## EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Aldo Ocampo González\*

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)<sup>1</sup>

### Forma de citar este artículo en APA:

Ocampo-González, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 438-452. <https://doi.org/10.21501/22161201.4066>

### Cartografiar los movimientos de una peculiar teoría

Pensar en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva es, sin duda, un punto álgido, espinoso y caliente. En cierta medida, producto de la multiplicidad de voces que participan de su estructuración, así como de la diversidad de convergencias heurísticas que en ella acontecen. Su comprensión epistemológica rompe con el purismo conservador del trabajo en la intimidad de las disciplinas y de la normatividad y objetivismo de ciertos marcos paradigmáticos, deconstruye las formas de autoridad epistémica sancionadas. Si bien este singular territorio heurístico ha circulado por las estructuras académicas sin bloques de reflexividad acordes a la singularidad que define la naturaleza de su conocimiento, tampoco ha logrado consolidar un corpus de métodos y metodologías de investigación para abordar la complejidad multiaxial y multidimensional de sus fenómenos, lo cierto es que ha consolidado un compromiso político global que marca su trayectoria político-teórica en términos de una epistemología neomaterialista, un sistema de reflexividad comprometido con la interpretación de los signos del presente, un aparato cognitivo comprometido con el devenir del conocimiento.

La educación inclusiva heurísticamente enfrenta un dilema definitorio: no puede ser definida desde los paradigmas de ninguna disciplina en particular, puesto que la complejidad de su campo de fenómenos las desborda. Esto es lo que hace que el corpus de fenómenos que la constituyen se encuentre en permanente movimiento y devenir; particularidad que exige comprender cómo

\* Chileno. Teórico y ensayista educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude' por unanimidad por la Universidad de Granada, España. Es creador de la epistemología de la educación inclusiva. Contacto: aldo.ocampo@celei.cl

<sup>1</sup> Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC) dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar. Institución internacional reconocida y con estatus afiliativo por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y por el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU

el fenómeno se ha movido a través del tiempo, de conceptos, de proyectos de conocimiento, de teorías, de proyectos políticos, de compromisos éticos, de problemas y geografías epistémicas, etc. La educación inclusiva como campo y objeto de investigación involucra la interrogante acerca de su alcance, naturaleza –traducida como índice de singularidad– y capacidad teórica, demostrando la presencia de múltiples objetos y lenguajes teóricos que al encontrarse y aliarse en puntos particulares producen algo desconocido. Cada uno de estos objetos y lenguajes ratifican que la construcción de su conocimiento especializado es consecuencia de una singular trayectoria rizomática y multidireccional a través de la cuál conviven diversos objetos y lenguajes teóricos que no siempre tienen relación directa entre sí. En cierta medida, es esto lo que convierte a su estructura de conocimiento y red objetual en algo abierto y propiedad de una apertura ambivalente; mientras que, como temática, enfoque y posición epistemológica, cruza una infinidad de tópicos, proyectos de conocimiento y compromisos teóricos.

La pregunta por las condiciones genealógicas del campo puede ser atendida a través de la noción de enredos genealógicos, instrumento analítico-metodológico por medio del cual es posible cartografiar los itinerarios de emergencia y formación del territorio, el que opera a través del nomadismo y el diasporismo epistemológico, dando cuenta de un saber en permanente dispersión. Una de las funciones de los enredos genealógicos permite documentar cómo se ha movido el conjunto de objetos teóricos, empíricos, políticos, visuales, entre otros, dando cuenta de una posibilidad materialista en la que ciertas cosas al encontrarse e interactuar inauguran algo completamente nuevo y desconocido. Es la noción de figural la que describe de manera más fértil el sentido de la educación inclusiva y su compromiso post-disciplinar, cuyo saber opera en un sentido singular más allá de diversos conceptos, teorías, proyectos de conocimiento, métodos, sujetos, territorios, compromisos éticos y proyectos políticos. Es un saber que se produce en la traducción de diversos aportes provenientes de campos y regionalizaciones intelectuales que, al encontrarse e interactuar en una singular zona de contacto producto de un efecto diaspórico, se rearticulan, giran y dislocan inaugurando singulares unidades epistémicas que ensamblan en otra rostricidad heurística.

Los enredos genealógicos son una categoría de análisis dedicada a explicar la formación de los territorios heurísticos de lo inclusivo dando cuenta de distintas hebras imbricadas, superpuestas e, incluso, co-penetradas que van formando su rostricidad. Por medio de ella, se da cuenta de un fenómeno eminentemente enraizado en la herencia de proyectos de conocimiento de carácter crítico y post-crítico y de proyectos políticos, tales como, el anti, de y post-colonialismo, la filosofía de la diferencia, la filosofía política, los estudios *queer*, los estudios antirracistas, los estudios de la mujer, los estudios de género, el feminismo negro y contemporáneo, la teoría crítica de la raza, la interseccionalidad, entre tantos otros enfoques y proyectos intelectuales en resistencia. Al confluir cada uno de ellos emerge una constelación que inaugura una forma de pensar problemas endémicos a la constitución del sistema-mundo conocido, así como tensiones y coyunturas epocales. Se convierte en un dispositivo de configuración de la sensibilidad de una

época, instalando modos peculiares de ordenar la gramática relacional, intersubjetiva y afectiva, y produce nuevos y desconocidos mapas sobre el ser humano y una singular forma de subjetividad, propias de un cambio cultural alterativo. La educación inclusiva es una herramienta heurística y analítica que asume un férreo compromiso de carácter micropolítico encargado de interrogar cómo el saber disponible en su concepción dominante contribuye a la reproducción silenciosa de condiciones de desigualdad. Consecuencia de ello, la existencia de un conjunto de debates teóricos, políticos y éticos enredados, no siempre traducidos y comprendidos en su especificidad. Pero es en la transposición en la que emerge la potencia de su índice de singularidad.

La teoría de la educación inclusiva que propongo no presenta un punto de partida claro, es esto lo que me condujo a la afirmación de que su saber emerge a través de un singular efecto de diáspora, reflejo de un conjunto de influencias que deambulan sin detención de un lado a otro; esta condición de su capacidad heurística manifiesta que es una teoría neo-materialista que no puede agotarse en movimientos previos, sino que es algo que se transforma y altera en su propia evolución. En efecto, “potencialmente siempre hay otro conjunto de preocupaciones a las que se puede dirigir la teoría, otros lugares a los que se puede trasladar la teoría y otras estructuras de poder que se pueden desplegar para examinar” (Carbardo et al., 2014, sp).

El movimiento, como condición heurística del campo, explicita algo en constante alterabilidad cuya red coyuntural adquiere un carácter provisional. El sintagma ‘educación inclusiva’ ratifica una intención provisional, es esto lo que hace al saber de lo inclusivo algo incompleto, inacabado y en permanente transformación. Lo provisional, en términos metodológicos, nos conduce a pensar acerca de las posibilidades del sintagma en términos de entidad contenida, ¿qué quiere decir esto? Si bien esta posee sus propias tareas específicas que define su función en la realidad, es necesario preguntarnos acerca de los diversos intereses, perspectivas y ámbitos de tematización que participan del ensamblaje de su red objetual: ¿qué es lo que hace la educación inclusiva en el mundo?, ¿qué otras cosas moviliza para la transformación del mundo conocido y experimentado? Para ello es necesario caracterizar el trabajo de los agentes.

Otro aspecto crucial indica que no existe un lugar a priori, ni una disciplina de origen para pensar acerca de la inclusión, más bien, al constituir un objetivo transversal y común de lucha en diversos proyectos políticos y de conocimiento, la convierte en un concepto maleta y ambivalente que puede operar de diversas formas en diversos contextos, teorías y prácticas; es algo que se refina a través de la plasticidad y de una gran constelación de temáticas, pero que no es solamente agregativo, sino alterativo de la sustantividad de los propósitos. Lo que observo necesario develar son los agentes de movimiento. La educación inclusiva no se limita a una sola convergencia heurística, sino que acontece en la confluencia de múltiples transposiciones de este tipo. Es necesario apostar, entonces, por condiciones específicas de teorización a partir de cada colectividad ontológica a la que esta busca responder. Todos estos argumentos dan cuenta de las dificultades para teorizar y vislumbrar sus contornos.

El sintagma trabaja a partir de una gran constelación de problemáticas, no de disciplinas, es esta particularidad la que define el movimiento como condición heurística primordial en la construcción de su conocimiento. La gran constelación de objetos que integran la morfología de sus territorios se mueve no solo en relación a sujetos y colectividades particulares en permanente devenir, sino que una de las expresiones de sus movimientos, en cuanto forma constructiva, ilumina sus trayectorias conectando de forma más amplia una variedad de geografías epistémicas y sub-campos académicos, proyectos de conocimiento, metodologías de investigación, proyectos políticos, compromisos éticos, sujetos, etc., todas ellas singularidades epistemológicas que ensamblan un nuevo saber. La inclusión, como fenómeno heurístico, es el resultado de una amplia gama de intereses de investigación, es decir, se fabrica un nuevo conocimiento “a partir de datos que inicialmente no están enmarcados a través de un prisma” (Carbardo et al., 2014, sp) exclusivamente ligado a sus principales ejes de tematización.

La educación inclusiva no es la importación del legado de la educación especial, argumento que con frecuencia omite la pregunta por los rasgos definitorios del pensamiento de lo inclusivo; ambas constituyen regionalizaciones atravesadas por diferentes prácticas cognitivas y tradiciones discursivas. Al sobre-imponer erróneamente el rostro de lo inclusivo como extensión de lo especial se limita la comprensión del fenómeno a la matriz de producción esencialista-individualista en la que proliferan diversas clases de binarismos. La educación inclusiva debe ser concebida como una “intervención contrahegemónica y transformadora en la producción de conocimiento” (Carbardo et al., 2014, sp) que responsablemente atiende a las diferencias contextuales y emergentes dando cuenta de compromisos alterativos en el desarrollo de su teoría. Esto nos permite dar cuenta que las concepciones disponibles son el resultado de elaboraciones limitadas acerca de su objeto. Lo cierto es que la inclusión se mueve más allá estas discusiones. Ninguno de los argumentos que he sostenido en diversos trabajos para explicar que la educación especial es una forma de inclusión –mientras que la inclusión no es una forma de lo especial– tiene como función des-discapacitar la consciencia argumentativa de lo inclusivo, y con ello, superar una de sus reducciones más evidentes. Si bien la investigación de la educación inclusiva compromete una multiplicidad de preocupaciones vinculadas a una variedad infinita de colectividades, persigue superar el excepcionalismo ontológico que subordina a determinados grupos producto de la matriz occidentalocéntrica a un último lugar en diversos índices de desigualdad.

En este sentido, el excepcionalismo ontológico permite comprender cómo determinadas figuras de alteridad son inscritas en un lugar inferior e inaceptable en la intimidad del efecto multi-categorico que erige los planteamientos esencialistas y opresivos sobre educación inclusiva. Esta condición de excepcionalidad es propiedad de singulares mecanismos producción de desdenes ontológicos propios de la zona del ser, lo que en Fanon (2009) inaugura como una zona compuesta por el no-ser o no existente, es decir, una espacialidad multiposicional en la que se agudizan las formas de opresión y dominación, tratando a ciertos grupos como especialmente

diferentes. La condición de excepcionalidad ontológica es una consecuencia teórico-práctica del problema ontológico de los grupos sociales, parte de un monopolio ideológico que se reproduce sistemáticamente en las políticas de inclusión a nivel mundial.

Como teoría educativa general, la inclusión “lleva adelante las dinámicas a menudo ocultas en orden para transformarlos” (Carbardo et al., 2014, sp). La inclusión es siempre imperativo de transformación y alteración de lo conocido, asumiendo la necesidad analítica de crear “formas entrelazadas en las que las estructuras sociales producen y afianzan el poder y la marginación, y llamando la atención sobre las formas en que los paradigmas existentes que producen conocimiento y política a menudo funcionan para normalizar estas dinámicas” (Carbardo et al., 2014).

Ahora, la complejidad que supone el rastreo del origen del término, del objeto y del campo devela que no existe un lugar a priori para la inclusión en las estructuras académicas, ni en sus enredos genealógicos, ni en sus comunidades de práctica; debido a su ambivalencia, será algo que se refina, rearticula, traduce y transforma en su interacción con diversas clases de recursos constructivos que ensamblan sus territorios de trabajo. El tipo de debates, instrumentos conceptuales, formas metodológicas y modalidades de teorización expresan que la inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia va más allá de las humanidades, las ciencias sociales, la educación, la filosofía, los estudios de género, la psicología y las ciencias políticas, entre otras. No es solo un repositorio de cuerpos de conocimientos (post)críticos, sino que en ella se produce nuevos ángulos de visión para intervenir la realidad.

Así pues, la teoría de la educación inclusiva se convierte en un dispositivo heurístico cuando logra capturar una multiplicidad de proyectos de conocimiento en resistencias y formas metodológicas que visibilizan diversos hilos de análisis para examinar las complicidades imperceptibles con la desigualdad. Esta forma teórica construye una contra-teoría y un contra-espacio epistemológico conformado por intersecciones, traducciones y rearticulaciones de diversos recursos constructivos, inaugurando así un ensamblaje aléctico<sup>2</sup>, caracterizado por singulares mecanismos de interconexión entre diversas clases de recursos epistemológicos que juntos crean a través de la traducción, la examinación topológica y la rearticulación un nuevo figural. De este modo, la construcción de conocimiento de la educación inclusiva avanza por diversas convergencias heurísticas.

Entonces, ¿qué se entiende exactamente por educación inclusiva? Tal como he sostenido en diversos trabajos, una de las dificultades permanentes que enfrenta este dominio describe un índice de singularidad –identidad del campo– de baja intensidad, para ser más preciso, este adopta un estatus de desconocimiento. Si bien muchos investigadores dedicados al género creen saber o conocer la inclusión, al momento que deben explicarla no saben definirla o abordarla en profundidad. El debate acerca de cómo conceptualizar y utilizar la inclusión y la educación

<sup>2</sup> Expresión que alude a territorios ensamblados por múltiples convergencias heurísticas y recursos constructivos de diversa naturaleza.

inclusiva no es del todo claro; es esta ambigüedad e ininteligibilidad lo que, en cierta medida, la hace atractiva. Sin embargo, es necesario avanzar en comprender cabalmente su índice de singularidad, ambos son conceptos que estimulan la imaginación, la lucha sistemática por la creación de otros mundos, modos de relacionamiento y coordenadas de alteridad. Sus tensiones, presiones y obstrucciones metodológicas quedan definidas por el carácter abierto, el movimiento permanente y el devenir, es lo que inscribe sus desarrollos metodológicos en términos de dificultad creciente. Lo abierto, al igual que la interseccionalidad, dificulta que los contornos del campo sean delimitados en la centralidad de una única forma metodológica. Esto enfrenta otro problema definitorio: no explica con exactitud cómo estudiar su campo de fenómenos heurísticos, metodológicos, conceptuales, visuales, político-éticos, etc. La inclusión y la educación inclusiva reafirman un estatus de metáfora, esto es, una explicación creada por diversos grupos y empleada con diversos propósitos y fines. Si bien su surgimiento no está claro, así como tampoco sus usos heurísticos y metodológicos, lo cierto es que estas han surgido entremedio de una gran variedad de espacios discursivos, proyectos de conocimiento y debates, explicitando tres grandes compromisos: a) debates discursivos y ético-políticos sobre el alcance y contenido de la inclusión y la educación inclusiva, ambas categorías demuestran un estado hipónimo como proyecto teórico y metodológico; b) intervenciones políticas con lente inclusivo y; c) prácticas de investigación con un marco imaginativo para fundamentar el diseño teórico y ético del futuro.

La inclusión se convierte en una forma de navegación teórica que fomenta la exploración de formas creativas para comprometerse afirmativamente con el presente; asimismo, reconoce que las nociones de ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ develan una naturaleza poliédrica, elástica y nomadista. En su vinculación con el estudio de las desigualdades e injusticias, varias concebidas en términos de opresiones y dominaciones, brinda un marco analítico que va más allá de la mera superposición de ejes diferenciales, pues consolida una analítica y una praxis críticas de carácter multinivel y dinámico destinadas a superar las teorías sociales existentes con el objeto de profundizar el análisis de las desigualdades.

La inclusión es, pues, un concepto y un significante popular en diversos campos de estudio y movimientos, en su configuración convergen diversas tradiciones filosóficas y alberga una amplia variedad de cuestiones políticas y tensiones teóricas. El dominio de la educación inclusiva es un campo ensamblado por rearticulación de múltiples prácticas teórico-metodológicas heterogéneas que tensionan las formas liberales en las que han sido inscritas las funciones de dicho dominio.

## Premisas cruciales para comprender epistemológicamente la educación inclusiva

- ▶ La educación inclusiva no posee un punto de partida claro, esta, más bien, se encuentra atravesada por un corpus de influencias que viajan y se movilizan por una amplia diversidad de geografías académicas, proyectos políticos, compromisos éticos, etc. Ninguno de estos recursos constructivos posee un estatus de orden particular.
- ▶ La educación inclusiva no pertenece con exactitud a la regionalización signada como educación especial, este error de aproximación a su objeto se debe a la incapacidad de los investigadores para comprender la profundidad y multidimensionalidad del propio término. En cierta medida, producto de esta relación comprensiva es que el sintagma se convierte en un eufemismo y en una noción elástica que puede albergar cualquier cosa dando paso a una silenciosa política del todo vale. Sin duda, es un término eufemístico y con exceso de significado; cuando confundimos la educación especial con la inclusiva se asume la superficialidad de la representación errónea sancionada como régimen de verdad ampliamente celebrado al momento de presentar una versión más actualizada.
- ▶ La educación inclusiva no posee teoría propia coherente con su índice singularidad. Lo que circula en las estructuras académicas bajo la denominación de teoría no es otra cosa que un pastiche de ideas tomadas que develan una operación paratáctica, es decir, una simple ubicación de ideas y argumentos unos al lado de otros sin conexiones entre ellos. La educación inclusiva es un constructo provisional cuyos contornos teóricos-metodológicos no son fáciles de delimitar, producto que trabajan más allá de sus recursos heredados –lo post-disciplinar–. La teoría de la educación inclusiva no presenta un punto de partida claro, sino un conjunto de influencias que han contribuido a expandir sus bloques de reflexividad hacia otros horizontes de sentido. Una posible teoría de la educación inclusiva emerge desde un salto postcrítico inaugurando una desconocida forma teórica. El sintagma hoy es un espacio de alta incertidumbre teórico-metodológica devenida en la ausencia de debates más radicales sobre sus principios teóricos fundamentales.
- ▶ La educación inclusiva como territorio heurístico, estrategia analítica, praxis crítica y proyecto político no puede definir con precisión su índice de singularidad –identidad científica– puesto que cruza multiaxialmente una infinidad de proyectos de conocimiento y campos de trabajo. La mejor forma de explorar sus contornos definitorios es a través del principio de heterogénesis.

- ▶ La construcción del conocimiento de la educación inclusiva comienza por interrogar el efecto heurístico que reside entre ambas sesiones del sintagma, es decir, la y-cidad o la lógica de los múltiples entres que entran en contacto y se activan al momento de ensamblar la acción copulativa de ambos términos.
- ▶ La educación inclusiva no posee método. Esta afirmación debe entenderse en el marco de un singular doble vínculo: no posee un método para explorar la conformación de su red objetual, ni tampoco un conjunto de metodologías para desplegar su aparataje investigativo.
- ▶ La educación inclusiva expresa un marcado carácter viajero, condición que no solo ilustra la particularidad de producción del conocimiento referida al movimiento incesante –criterio que la define como una epistemología neo-materialista–, sino que permite dar cuenta de las mutaciones, interpenetraciones y giros inesperados –a través de su interacción y aterrizaje por diversas regionalizaciones su red objetual se ve alterada, nunca queda atrapada en el dogma de sus principales fracasos cognitivos–.
- ▶ La construcción de su conocimiento acontece en el diaspórismo, el nomadismo y las transposiciones. Estas, a su vez, delimitan una parte sustantiva de las leyes de funcionamiento interno del campo –su orden de producción–. Entre sus principales condiciones de producción destacan: a) el diasporismo, b) la traducción, c) la ecología de saberes, d) la examinación topológica, e) lo micropolítico, f) su naturaleza post-disciplinar, entre otras.
- ▶ Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva surgen del centro crítico de la multiplicidad, no del esencialismo ni del binarismo introducido por el legado humanista clásico.
- ▶ La educación inclusiva devela un férreo compromiso con el antihumanismo. Particularmente, construye bloques de reflexividad y una posición epistemológica que deshace y borra el esencialismo en sus diversas expresiones –estratégico, ontológico, metodológico, etc.–.
- ▶ La base epistemológica de la educación inclusiva presenta una naturaleza post-disciplinar. No obstante, la configuración y ensamblaje del campo se compone a través de múltiples convergencias heurísticas. El campo epistemológico de la educación inclusiva alcanza la figura de un ensamblaje desconocido atravesado por trayectorias rizomáticas en la producción de su saber.
- ▶ La educación inclusiva trabaja para descentrar las formas conocidas sobre ella y producir otros mundos, otros modos de relacionamientos y subjetividades.

## La pregunta por el estatus epistemológico de la educación inclusiva

Otro aspecto clave en la construcción epistemológica de la educación inclusiva refiere a la pregunta por el estatus, si bien esta es una interrogante polémica y espinosa puesto que los debates más subversivos y críticos del campo tienden a omitir las reflexiones al respecto. Al no existir con claridad escuelas y corrientes de pensamiento en la intimidad del campo, suelen confundirse con gran recurrencia conceptos, tópicos de análisis y objetivos de lucha, demostrando un alto componente de homogeneidad en sus planteamientos. Otra tensión refiere al grado de banalidad y ligereza con la cual se define constantemente al sintagma ‘educación inclusiva’; para algunos es un paradigma –cosa que yo pondría entre signos de interrogación y subrayaría acerca de la escasa pertinencia de delimitar sus desarrollos científicos en torno a esta noción–, para otros se trata de un enfoque o perspectiva. Lo cierto es que, epistemológicamente, la educación inclusiva no es ni lo uno ni lo otro; producto de sus características, esta solo puede ser definida hoy en términos de metáfora, es decir, una explicación creada y empleada por diferentes colectivos con múltiples fines, cuya singularidad es que no le pertenece a ningún de ellos.

La epistemología de la educación inclusiva de Ocampo (2017) puede ser concebida a través de un triple vínculo. Por un lado, es el resultado de una elaboración crítica para pensar la educación, especialmente porque despliega una función reconocitiva que altera los vocabularios y modos de practicar y pensar la educación para responder a la multiplicidad de singularidades –desdenes ontológicos inhabilitados sistemáticamente en las políticas y prácticas educativas–; por otro, efectúa una ecología a los sistemas intelectuales, metodológicos y categoriales empleados para leer el mundo. Este autor comparte la premisa de Bal (2009) acerca de que los conceptos ordenan el mundo y es a través de ellos que se interviene en él.

Finalmente, la epistemología de la educación inclusiva puntualiza en el estudio de las condiciones de producción de su conocimiento, las que develan un férreo compromiso con la elaboración de una pragmática epistemológica micropolítica y neo-materialista. Micropolítica en el sentido de constituir un proyecto de conocimiento en resistencia que evalúe sistemáticamente cómo algunos de sus argumentos producen aleaciones imperceptibles con la desigualdad y otras patologías endémicas a la constitución del sistema-mundo conocido; neo-materialista en lo más intrínseco de la naturaleza de su conocimiento, un fenómeno en permanente devenir que crea una historicidad del presente para lidiar con una gran constelación de problemas emergentes que trabajan en la entridad de muchas cosas, rompiendo así con la artesanía cognitiva legada por la dialéctica hegeliana. La construcción de su conocimiento opera en el movimiento –en la relación dialectal de lo *dado-dándose-por-dar*–, en el pensamiento de la relación, en la constelación, en el encuentro, en la plasticidad y en la traducción de cada uno de sus principales recursos cognitivos. No es una visión exclusivamente especulativa, intenta elaborar un mensaje sofisticado para tensionar responsablemente un conjunto de problemas apremiantes que erigen los rumbos del mundo contemporáneo de naturaleza compleja y poliédrica, para mirar más allá de la intimidad

de estos y recoger cuestiones más amplias que delimitan la configuración y performatividad de determinadas prácticas sociales en las que opera. La educación inclusiva epistemológicamente deviene en una praxis posicionada.

La epistemología de la educación inclusiva sienta las bases de la teoría educativa contemporánea, actúa en el doble impulso de revisión y remoción de lo visto, aquello que debemos codificar para alterar el mundo, razón por la cual su propósito terminal es pragmático, trabaja incansablemente para producir un cuerpo de conocimientos que penetre la vida de las personas. La entridad que conforman los términos ‘epistemología’ y ‘pragmática’ interroga el tipo de estructura de la práctica educativa y sus modalidades cognitivas en clave de una gran constelación de problemas que escapan al purismo conservador y normativo del canon disciplinar. Otra acción pragmática se interesa por comprender las trayectorias discursivas que construyen y participan a lo largo de su historia intelectual delimitando singulares redes objetuales en la producción de sus entendimientos. El problema es que muchas de las categorías empleadas con alta eficacia por el discurso de propaganda, o como suelo denominar, *mainstream*, son incapaces de pensar cuestiones más sofisticadas y profundas ligadas a la producción estructural del fenómeno, conduciendo a la imposición sistemática de prácticas de asimilación a lo mismo, un mecanismo de inclusión a través de las desigualdades. Estas categorías no logran explicar con claridad los dominios de lo que se puede decir y hacer, validando una singular política de todo vale o de un pastiche acrítico. Para ello se propone revisar las explicaciones disponibilizadas por la educación inclusiva más allá de los términos en los que es sistemáticamente proyectada. Su estructura de conocimiento da cuenta que muchos de sus sistemas de razonamientos, bloques de reflexividad, conceptos e ideas, no le pertenecen en su especificidad, puesto que el calificativo inclusivo, sin denominarse de esta manera, ha estado presente desde hace muchas décadas en diversos discursos y movimientos críticos contemporáneos, por lo que la constelación de ideas que configura ha operado dentro y fuera de su dominio.

Partiendo de la advertencia: el estatus de la educación inclusiva no está claro, intentaré caracterizar, aunque de forma parcial, el nivel de alcance del dominio. Esta afirmación exige de unas preguntas punzantes: ¿qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología, o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de ‘teoría’ sugiere determinar cautelosamente qué tipo de teoría designa. Sin la intención de ofrecer una respuesta precipitada, como lo haría un investigador apresurado, sostendré que el tipo de argumentos que designan sus territorios transgrede, rearticula y va más allá de los planteamientos post-críticos, es algo que no sé cómo significar a efectos de esta intervención. Si examinamos cada uno de los niveles de implicación señalados en la pregunta, observo inviable definir sus desarrollos actuales en términos de paradigma, ya que no presenta con claridad sus niveles de formalización científica –lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico–.

Para algunas voces, la educación inclusiva constituye una mutación lineal de la educación especial, a momentos fallida, dando paso a un sistema de reposicionamiento y emparejamiento de lo especial con lo inclusivo, legitimando un ideal de diversidad concebido en términos de asimilación, acomodación y compensación. Estas paradojas y confusas aseveraciones dan vida y sentido a los diferentes aspectos de su historia intelectual. Este bloque de reflexividad contribuye a la legitimación y circulación de alta intensidad del problema ontológico de los grupos sociales, problema de larga data en la filosofía analítica en la que la identidad de las personas asume un atributo negativo devaluándolas permanentemente. Algunas consecuencias teórico-prácticas de esto son el persistente efecto multicategorico de las políticas educativas y su énfasis compensatorio, los sistemas de diferenciación y diferencialismo y la matriz de esencialismos-individualismos que fundan la gramática binarista con la que se estudian los problemas de inclusión y exclusión, reducidos a una ficción eurocentrada.

Para otras voces, se trata de una perspectiva o enfoque para investigar problemas educativos ligados a la producción material y subjetiva de las injusticias, los frenos al autodesarrollo y a la auto-determinación, etc. Estas discusiones contribuyen a correr el marco acerca del reduccionismo permanente de situar la inclusión en el signo de la discapacidad. La inclusión se convierte en un singular lazo conectivo entre las fuerzas de desarrollo estructural y microprácticas de la realidad, es decir, un dispositivo de intermediación entre las reglas institucionales de funcionamiento, la sociedad y la red de relacionamientos, pasiones, afectividades y modos de subjetivación singularizantes en las que nos movemos. Por tanto, la educación inclusiva altera los modos institucionalizados de funcionamiento de las estructuras sociales y escolares, y permite investigar una diversidad de problemas educativos, políticos, éticos, culturales, sociales, etc., de carácter general atendiendo a la especificidad de cada uno de ellos. De acuerdo con esto, puede estudiar, rearticular y dislocar todos los dominios y subdominios que integran las ciencias de la educación; por tanto, su unidad de desarrollo investigativa es variable, heterogénica y multidimensional, lo que hace que su objeto no pueda ser fácilmente delimitado en los paradigmas de ninguna de sus disciplinas y proyectos de conocimiento que contribuyen a ensamblar su aparato cognitivo. La inclusión cruza y altera todos los campos del desarrollo científico y humano, mientras que la educación inclusiva, a pesar de dialogar mediante un singular efecto de bisagra entre diversos proyectos y compromisos teórico-político, restringe su ámbito de trabajo a lo educativo. Para develar estas tensiones es necesario redescubrir su índice de singularidad –identidad científica–.

Regresando a la advertencia que inaugura esta sección, sostendré que, en ocasiones, emergen voces que señalan que se trata de una perspectiva o enfoque para investigar problemas educativos generales, no obstante, se puede observar un dilema definitorio crucial inadvertido en la intimidad de la comunidad de práctica: la educación inclusiva no puede ser definida en términos de perspectiva, método, metodología, solo alcanza estatus de metáfora al día de hoy.

Lo inclusivo en el mundo contemporáneo desborda los significantes canónicos sobre los que se erige la función edipizante del calificativo a la fuerza subordinante, dominadora y normativa de lo especial. Nada comparte en su base genealógica, función, alcance y naturaleza la educación inclusiva con la educación especial. Si este error de proximidad objetual ha sido establecido, se debe, en parte, a la incapacidad de comprender la diversidad de objetos que en ella participan, así como las debilidades de comprensión del término. Es un campo heurístico que actualiza a las disciplinas, lo que explícita una “nueva energía metadiscursiva por parte de las disciplinas” (Braidotti, 2018, p. 13).

La epistemología de la educación inclusiva se convierte en una epistemología neo-materialista al asumir una concepción ontológica y ética próxima a la noción de materialismo encarnado o materialismo nómada, por lo que es fundamental que cree su propia concepción acerca del presente. Una acción crítico-afirmativa con el presente sugiere que:

*(...) todas las entidades humanas y no humanas son sujetos nómadas en proceso, en perpetuo movimiento, inmanentes a la vitalidad de la materia auto-ordenada. Acercarse al presente produce pues un efecto multifacético: por un lado, la aguda conciencia de lo que somos dejando de ser (el fin de lo actual) y por otro la percepción –en diferentes grados de claridad– de lo que estamos en el proceso de convertirnos (la actualización de lo virtual). Ambos fenómenos ocurren a la vez, de forma no lineal, tiempo-continuo. (Braidotti, 2018, pp. 6-7)*

¿Orden de producción? La educación inclusiva es el resultado de varias diásporas intelectuales, éticas, políticas, identitarias y metodológicas. Al ser un territorio en permanente movimiento, sus leyes constructivas operan en lo que Ocampo (2016) denomina diáspora epistémica, es decir, un espacio de deslocalización de múltiples recursos constructivos que inauguran un campo aléctico. La teoría de la educación inclusiva es una teoría de la desubicación, un campo de fenómenos dispersos por diversas latitudes heurístico-metodológicas que no muestra centralidad exclusiva en ninguna de las disciplinas y paradigmas debido a su complejidad objetual, la cual los desborda. Sus tópicos de análisis, conceptos y herramientas analítico-metodológicas forman un singular figural; cada una de sus formas, a su modo, se encuentran esparcidas por diversas espacialidades intelectuales, forjando una singular malla de conexiones que opera mediante la fuerza de la performatividad de lo rearticulatorio.

El espacio de producción epistemológico de la educación inclusiva, al ser concebido como unidad relacional de deslocalización, inaugura un singular territorio inexplorado atravesado por cruces y desbordamientos insospechados entre dichos recursos constructivos de carácter cambiante y contextual, que se mueven entre formas de relocalización y dislocación. Uno de sus principales problemas describe la escasez de vocabulario disponible para asumir las problemáticas del campo en términos migratorios compuesto por “procesos de llegada y afincamiento en un lugar nuevo [que] no solo engloban el presente y el futuro” (Ang-Lygate, 2008, p. 295). Las políticas de deslocalización desempeñan un papel relevante en la comprensión de los movimientos y giros que experimentan cada uno de los recursos constructivos que participan del ensamblaje de la educación inclusiva en tanto objeto y campo de investigación, pues no se encuentran fijas en los

paradigmas de ninguna disciplina y tampoco saben a ciencia cierta a dónde pertenecen cada uno de sus conceptos, formas metodológicas, objetos circundantes, formas teóricas, entre otras; cada uno de estos recursos constructivos muchas veces no son del todo comprendidos y aceptados por las formas dominantes y objetivistas de concebir el campo de fenómenos de lo inclusivo. En consecuencia, nos enfrentamos a articulaciones heurísticas de carácter deslocalizado.

La diáspora, como categoría epistémica y analítica, permite explorar los movimientos de cada uno de los recursos constructivos que participan del ensamblaje del campo denominado educación inclusiva, sus entendimientos complejos describen las modalidades de desplazamiento, migración, aterrizaje y dislocación de diversas clases de singularidades epistemológicas. La diáspora posibilita entender las formas de movimiento inacabado, migración, reencuentro y transmigración que son establecidas específicamente a nivel heurístico, otorga herramientas para profundizar en el tipo de aleaciones, migraciones, forclusiones, injertos, interfaces, entre otras, a partir de cada uno de sus elementos confluyentes, conformando un nuevo diagrama de recepción móvil –en adelante, campo de producción y campo de investigación– denominado por Ocampo (2019) espacio de producción diaspórica, es decir, un espacio habitado por múltiples recursos que inaugura un singular campo aléctico. Una de las principales características de este espacio de producción epistemológica es que permite comprender las diversas formas de entrecruzamiento de las genealógicas o enredos genealógicos que participan en la formación del campo. Así, la educación inclusiva como disposición específica de verdad reconfigura la fuerza de lo múltiple.

Al concebir el campo de producción de la educación inclusiva como espacio de diáspora – punto de confluencia de diversas clases de recursos constructivos– nos enfrenta a un territorio compuesto por diversas clases de agenciamientos, un singular punto de confluencia de diversas cosas, un punto de mutación y agitación del pensamiento. El espacio de diáspora establece que la condición global heurística de la educación inclusiva es un lugar de complejas formas nomadistas, de migraciones y viajes sin itinerarios fijos, lo que inaugura un espacio habitado por recursos que han migrado y han sido rearticulados junto a sus descendientes o mutaciones, transitando por diversas convergencias heurísticas que enuncian y escuchan su campo de fenómenos en un singular y complejo más allá.

La educación inclusiva desarrolla un objeto post-disciplinar, un campo de fenómenos que escucha y enuncia sus fenómenos más allá de múltiples clases de problemas, discursos, conceptos, teorías, metodologías, territorios, proyectos políticos, proyectos de conocimiento y compromisos éticos, entre otras; ella configura un territorio atravesado por singulares agenciamientos heurísticos que, a pesar de inscribir su actividad más allá de cada uno de estos recursos, articula cuestiones específicas sobre objetos específicos. Es un campo de aperturas, saltos, traducciones y redoblamientos permanentes. La convergencia multidisciplinaria que participa del ensamblaje del campo se torna visible mediante el encuentro, el diálogo y la participación de diversas geografías intelectuales que aprovechan determinados aportes disciplinarios devenidos en un ensamblaje

superficial y un encuentro de baja intensidad. Hasta aquí, sus aportes no se imbrican en la centralidad de los territorios, sino que residen en planos parcializados y alejados en sus contornos definitorios. El carácter flotante de cada uno de sus recursos es lo que posibilita el movimiento, es el que posibilita la apertura y el redoblamiento hacia una convergencia inter-disciplinaria en la que arriban diversos métodos, conceptos y conocimientos de diferentes regionalizaciones epistémicas, incluso, se observa la presencia de diversos proyectos políticos como el feminismo y el antirracismo, entre otros. El flujo de transferencia de diversas clases de recursos constructivos habilita la pregunta por los mecanismos de comprensión, legibilidad, posicionamiento, relación a y traducción de cada uno de sus recursos, exigiendo ir más allá de una síntesis de cada uno de sus enfoques convergentes. Develar cada una de estas formas de síntesis constituye un punto nodal crítico para develar la naturaleza de los ensamblajes por rearticulación. La convergencia inter-disciplinaria en el terreno de lo inclusivo actúa a través de:

ciclos de retroalimentación, cuando las personas recuperan los conocimientos de otras disciplinas en su investigación disciplinaria individual, o cuando trabajan juntos en un proyecto que se superpone a múltiples disciplinas. Cuando ese trabajo cruza el límite difuso entre superposición y mallado, terminas con nuevas disciplinas (Biagioli, 2009, sp).

---

## CONFLICTO DE INTERÉS

---

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

---

## REFERENCIAS

---

- Ang-Lygate, M. (2008). Trazar los espacios de deslocalización. De la teorización a la diáspora. En M. Fabardo (Ed.), *Feminismos negros. Una antología* (pp.291-314). Traficantes de Sueños.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Cendeac.
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>

- Biagioli, M. (2009). Postdisciplinary Liaisons: Science Studies and the Humanities. *Critical Inquiry*, 35(4), 816-833. <https://doi.org/10.1086/599586>
- Cabardo, D., Crenshaw, K., Mays, V. M., & Tomlinsom, B. (2014). INTERSECTIONALITY: Mapping the Movements of a Theory. *Du Bois Rev.*, 10(2), 303-312. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25285150/>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Ocampo, A. (2016). Gramática de la educación inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico. En A. Ocampo, (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica* (pp. 73-159). Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. UGR.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66-95. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/696>



# EDITORIAL

## EPISTEMOLOGY OF INCLUSIVE EDUCATION

Aldo Ocampo González\*

*Center for Latin American Studies on Inclusive Education (CELEI)<sup>1</sup>*

### Forma de citar este artículo en APA:

Ocampo González, A. (2021). Epistemology of inclusive education [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 453-467. <https://doi.org/10.21501/22161201.4066>

### Map the movements of a peculiar theory

Thinking about the construction of knowledge of inclusive education is undoubtedly a high point, thorny and hot.

To a certain extent, a product of the multiplicity of voices that participate in its structuring, as well as the diversity of heuristic convergences that occur in it. His epistemological understanding breaks with the conservative purism of the work of work in the intimacy of the disciplines and the normativity and objectivism of certain paradigmatic frameworks deconstructs the sanctioned forms of epistemic authority.

Although this singular heuristic territory has circulated through academic structures without blocks of reflexivity according to the singularity that defines the nature of its knowledge, it has also failed to consolidate a corpus of research methods and methodologies to address the multiaxial and multidimensional complexity of its phenomena, the truth is that it has consolidated a global political commitment that marks its political-theoretical trajectory in terms of a new materialist epistemology, a system of reflexivity committed to the interpretation of the signs of the present, a cognitive apparatus committed to becoming knowledge.

\* Chilean. Theorist and educational essayist. Founding Director of the Center for Latin American Studies for Inclusive Education (CELEI), Chile. He is the Doctor in Educational Sciences, approved Outstanding mention "Cum Laude" unanimously by the University of Granada, Spain. He is the creator of the epistemology of inclusive education.

<sup>1</sup> It is the first research center created in Chile and in Latin America and the Caribbean (ALAC), dedicated to the theoretical and methodological study of inclusive education, articulates its work from an inter-, post-, and para-disciplinary perspective. This is the international institution recognized and with affiliative status by the Latin American Council of Social Sciences (CLACSO) and by the International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), USA.

Inclusive education heuristically faces a defining dilemma: it cannot be defined in the paradigms of any special discipline, since the complexity of its field of phenomena overwhelms them.

This is what makes the corpus of phenomena that constitute it to be in permanent movement and becoming; particularity that requires understanding how the phenomenon has moved through time, concepts, knowledge projects, theories, political projects, ethical commitments, epistemic problems, and epistemic geographies, etc.

Inclusive education as a field and object of research involves the question about its scope, nature –translated as an index of singularity– and theoretical capacity, demonstrating the presence of multiple objects and theoretical languages that when meeting and joining forces at particular points produces something unknown.

Each of these objects and languages of inclusive education ratifies that the construction of their specialized knowledge is the consequence of a singular rhizomatic and multidirectional trajectory through which different objects and theoretical languages coexist that do not always have a direct relationship between them.

To a certain extent, this is what makes his structure of knowledge and object network something open and the property of an ambivalent openness; while, as thematic, focus and epistemological position, it crosses an infinity of topics, knowledge projects, and theoretical commitments.

The question about the genealogical conditions of the field can be answered through the notion of genealogical entanglements, an analytical-methodological instrument through which it is possible to map the emergency and formation itineraries of the territory, which operates through epistemological nomadism and **diasporism.**, giving an account of knowledge in permanent dispersion.

One of the functions of genealogical entanglements allows documenting how the set of theoretical, empirical, political, visual objects, among others, has moved, realizing a materialistic possibility in which certain things when meeting and interacting inaugurate something completely new and unknown.

It is the notion of “**figual**” that most fertile describes the meaning of inclusive education and its post-disciplinary commitment, whose knowledge operates in a singular way beyond various concepts, theories, knowledge projects, methods, subjects, territories., ethical commitments, and political projects. It is a knowledge that is produced in the translation of various contributions from intellectual fields and **regionalizations** that, when meeting and interacting in a singular contact zone, the product of a “**diasporic**” effect, rearticulate, rotate, and dislocate, inaugurating singular epistemic units that assemble another heuristic “**rostricity**”.

Genealogical entanglements are a category of analysis dedicated to explaining the formation of heuristic territories of the inclusive, accounting for different overlapping, overlapping, and even co-penetrated strands that form their **rostricity**. Through it, it accounts for a phenomenon eminently rooted in the inheritance of knowledge projects of a critical and post-critical nature and political projects, such as anti-, de-, and post-colonialism, the philosophy of difference., political philosophy, queer studies, anti-racist studies, women's studies, gender studies, black and contemporary feminism, critical race theory, intersectionality, among many other approaches and intellectual projects in resistance. As each of them converges, a constellation emerges that inaugurates a way of thinking about problems endemic to the constitution of the known world-system, as well as epochal tensions and conjunctures.

It becomes a device for configuring the sensitivity of an era, installing peculiar ways of ordering relational, intersubjective, and affective grammar, it produces new and unknown maps about the human being and a singular form of subjectivity, typical of an "alterative" cultural change. Inclusive education is a heuristic and analytical tool that assumes a strong micropolitical commitment in charge of questioning how the knowledge available in its dominant conception contributes to the silent reproduction of conditions of inequality. Because of this, it accounts for a set of tangled theoretical, political, and ethical debates, not always translated, and understood in their specificity. It is in the transposition that the power of its singularity index emerges.

The theory of inclusive education that I propose does not present a clear starting point, this is what led me to the statement that its knowledge emerges through a singular effect of **diasporization**, a reflection of a set of influences that roam without stopping a side to side, this condition of its heuristic capacity shows that it is a neo-materialist theory that cannot be exhausted in previous movements, but is something that is transformed and altered in its evolution. Indeed, "there is potentially always another set of concerns that theory can be directed to, other places that theory can be moved to, and other power structures that can be deployed to examine" (Carbardo et al., 2014).

Movement as a heuristic condition of the field makes explicit something in constant alteration, whose conjunctural network acquires a provisional character. The phrase 'inclusive education' ratifies a provisional intention, it is this, what it does when knowing the inclusive as something incomplete, unfinished, and in permanent transformation.

The provisional in methodological terms leads us to think about the possibilities of the phrase in terms of contained entity, what does this mean? Although it has its specific tasks that define its function in reality, it is necessary to ask **ourselves** about the various interests, perspectives, and areas of theming that participate in the assembly of its object network. What does inclusive education do in the world? What other things does it mobilize for the transformation of the known and experienced world? For this, it is necessary to characterize the work of the agents.

Another crucial aspect indicates that there is no a priori place, nor a discipline of origin to think about inclusion, rather, by constituting a transversal and common objective of struggle in various political and knowledge projects, it turns it into a concept suitcase and ambivalent, which can operate in different ways, in different contexts, theories, and practices, it is something that is refined through plasticity and a great constellation of themes, but which is not only aggregative but also alterative of substantivity of the purposes.

What I see as necessary to reveal are the agents of movement. Inclusive education is not limited to a single heuristic convergence but occurs at the confluence of multiple heuristic transpositions. It is necessary to bet on specific theorizing conditions based on each ontological collectivity to which it seeks to respond. All these arguments account for the difficulties to theorize and glimpse its contours.

The phrase works from a great constellation of problems, but it is not of disciplines, it is this particularity that defines the movement as a primordial heuristic condition in the construction of its knowledge. The great constellation of objects that make up the morphology of their territories moves not only about particular subjects and collectivities in permanent evolution, but also, one of the expressions of their movements as a constructive way illuminates their trajectories, connecting more broadly a variety of epistemic geographies and academic sub-fields, knowledge projects, research methodologies, political projects, ethical commitments, subjects, etc., all of them epistemological singularities that assemble a new knowledge.

Inclusion as a heuristic phenomenon is the result of a wide range of research interests, that is, new knowledge is manufactured “from data that are not initially framed through a prism” (Carbardo et al., 2014.) exclusively linked to its main themes of theming.

Inclusive education is not the import of the legacy of special education, an argument that often omits the question of the defining features of inclusive thinking. Both constitute **regionalizations** crossed by different cognitive practices and discursive traditions. By erroneously over imposing the face of the inclusive as an extension of the special, the understanding of the phenomenon is limited to the essentialist-individualist production matrix from which various kinds of **binarisms** proliferate. Inclusive education must be conceived as a “counter-hegemonic and transformative intervention in the production of knowledge” (Carbardo et al., 2014) that responsibly attends to contextual and emerging differences, accounting for alterative commitments in the development of its theory. This allows us to realize that the available conceptions are the result of limited elaborations about their object.

The truth is that inclusion moves beyond these discussions. None of the arguments that I have argued in various works explain that special education is a form of inclusion, while inclusion is not a form of the special, its function is to de-disable the argumentative consciousness of the

inclusive, but rather, overcome one of its most obvious reductions. Although inclusive education research involves a multiplicity of concerns linked to an infinite variety of collectivities, it seeks to overcome the ontological exceptionalism that subordinates certain groups that are the product of the western-centric matrix to last place in various indices of inequality.

Ontological exceptionalism allows us to understand how certain figures of otherness are inscribed in an inferior and unacceptable place in the intimacy of the multi-categorical effect that the essentialist and oppressive approaches on inclusive education erect. This condition of exceptionality is the property of singular mechanisms that produce ontological disdain typical of the area of being, which in Fanon (2009) inaugurates a zone composed of non-being or non-existent, that is, a **multipositional** spatiality in which they are sharpened forms of oppression and domination, treating them as, especially different groups.

The condition of ontological exceptionality is a theoretical-practical consequence of the ontological problem of social groups, part of an ideological monopoly that is systematically reproduced in inclusion policies worldwide.

As a general educational theory, inclusion “carries forward the often-hidden dynamics to transform them” (Carbardo et al., 2014). Inclusion is always imperative of transformation and alteration of the known, assuming the analytical need to create “interlocking forms in which social structures produce and consolidate power and marginalization and calling attention to how the existing paradigms that they produce knowledge and politics often work to normalize these dynamics” (Carbardo et al., 2014).

The complexity involved in tracing the origin of the term, the object, and the field reveals that there is no a priori place for inclusion in academic structures, nor in their genealogical entanglements, nor their communities of practice; Due to its ambivalence, it will be refined, rearticulated, translated and transformed in its interaction with various kinds of constructive resources that assemble its territories of work. The type of debates, conceptual instruments, methodological forms, and modalities of theorization express that inclusion as a project of knowledge in resistance goes beyond the humanities, social sciences, education, philosophy, gender studies, psychology, and political science, among others. It is not only a repository of (post) critical bodies of knowledge but also produces new angles of vision to intervene in our reality.

The theory of inclusive education becomes a heuristic device when it manages to capture a multiplicity of knowledge projects in resistances and methodological forms that make visible different threads of analysis to examine the imperceptible complicities with inequality. This theoretical form builds a counter-theory and an epistemological counter-space made up of intersections, translations, and rearticulations of various constructive resources, thus inaugurating

an **allectic** assembly, characterized by unique interconnection mechanisms between various classes of epistemological resources that together create through translation, topological examination, and re-articulation a new figural.

The construction of knowledge of inclusive education advances through various heuristic convergences.

What exactly is meant by inclusive education? As I have argued in various works, one of the permanent difficulties faced by this domain describes an index of singularity –the identity of the field– of low intensity, to be more precise, it adopts a status of ignorance. Although many researchers dedicated to gender believe they know or know inclusion, when they must explain it, they do not know how to define it or address it in depth.

The debate about how to conceptualize and use inclusion and inclusive education is not entirely clear; it is this ambiguity and unintelligibility that, to a certain extent, makes it attractive. However, it is necessary to advance in fully understanding its index of singularity, both are concepts that stimulate the imagination, the systematic struggle for the creation of other worlds, and modes of relationship and coordinates of otherness. Its methodological tensions, pressures, and obstructions are defined by its openness, permanent movement, and becoming, which is what inscribes its methodological developments in terms of increasing difficulty.

The open, as well as the intersectionality, makes it difficult for the contours of the field to be delimited in the centrality of a single methodological way. This faces another defining problem: it does not explain exactly how to study its field of heuristic, methodological, conceptual, visual, political-ethical, etc. phenomena.

Inclusion and inclusive education reaffirm a metaphor status, that is, it is an explanation created by various groups and used for various purposes and ends. Although its emergence is not clear, as well as it is heuristic and methodological uses, the truth is that these have emerged during a great variety of discursive spaces, knowledge projects, and debates, making explicit three major commitments: a) debates discursive and ethical-political on the scope and content of inclusion and inclusive education, both categories demonstrate a **hyponymous** state, as a theoretical and methodological project, b) political interventions with an inclusive lens and c) research practices with an imaginative framework to support the theoretical and ethical design of the future.

Inclusion becomes a form of theoretical navigation that encourages the exploration of creative ways to affirmatively engage with the present, recognizes that the notions of ‘inclusion’ and ‘inclusive education’ reveal a polyhedral, elastic, and nomadic nature. In its connection with the study of various inequalities and injustices conceived in terms of oppressions and dominations, it

provides an analytical framework that goes beyond the mere superposition of differential axes but consolidates an analytical and critical praxis of a multilevel and multilevel character. dynamic, designed to overcome existing social theories to deepen the analysis of inequalities.

Inclusion is a popular concept and signifier in various fields of study and movements, in its configuration diverse philosophical traditions converge, it harbors a wide variety of political issues and theoretical tensions. The domain of inclusive education is a field assembled by rearticulation of multiple heterogeneous theoretical-methodological practices that stress the liberal forms in which the functions of the said domain have been inscribed.

### Crucial premises for understanding inclusive education epistemologically.

- ▶ Inclusive education does not have a clear starting point, but rather, it is traversed by a corpus of influences that travel and are mobilized by a wide diversity of academic geographies, political projects, ethical commitments, etc. None of these constructive resources has a special-order status.
- ▶ Inclusive education does not exactly belong to the regionalization designated as special education, this error in approaching its object is due to the inability of researchers to understand the depth and multidimensionality of the term itself. To some extent, the product of this comprehensive relationship is that the phrase becomes a euphemism and an elastic notion that can accommodate anything, giving way to a silent policy of anything goes. Without a doubt, it is a euphemistic term and with excess meaning. When we confuse special education with inclusive education, the superficiality of the misrepresentation sanctioned as a widely celebrated truth regime is assumed when presenting a more up-to-date version.
- ▶ Inclusive education does not have its theory consistent with its uniqueness index. What circulates in academic structures under the denomination of theory, is nothing more than a pastiche of ideas taken that reveal a paratactic operation, that is, simple placement of ideas and arguments next to each other without connections between them. Although, inclusive education is a provisional construct whose theoretical-methodological contours are not easy to define, a product that works beyond its inherited resources. The theory of inclusive education does not present a clear starting point, but rather a set of influences that have contributed to expanding its blocks of reflexivity towards other horizons of meaning. A possible theory of inclusive education emerges from a post-critical leap, inaugurating an unknown theoretical form. The phrase today is a space of high theoretical-methodological uncertainty resulting from the absence of more radical debates on its fundamental theoretical principles.

- ▶ Inclusive education as a heuristic territory, analytical strategy, critical praxis, and political project cannot precisely define its index of singularity –scientific identity– since it crosses multiaxially an infinity of knowledge projects and fields of work. The best way to explore its defining contours is through the principle of heterogenesis.
- ▶ The construction of knowledge of inclusive education begins by questioning the heuristic effect that resides between both sessions of the phrase, that is, the y-city or the logic of the multiple entries that come into contact and are activated at the time of assembling the action copulative of both terms.
- ▶ Inclusive education has no method. This statement must be understood within the framework of a singular double-bind: it does not have a method to explore the conformation of its object network, nor does it have a set of methodologies to deploy its investigative apparatus.
- ▶ Inclusive education expresses a marked traveler character, this condition not only illustrates the condition of knowledge production referred to incessant movement, but a criterion also that defines it as a neo-materialist epistemology. The traveler allows us to account for mutations, interpenetrations, and unexpected turns, through their interaction and landing by various **regionalizations**, their object network is altered, it is never trapped in the dogma of its main cognitive failures.
- ▶ The construction of their knowledge occurs in diasporic, nomadic, and transposing. These, in turn, delimit a substantive part of the laws of the internal operation of the field—its order of production. Among its main production conditions, the following stand out: a) diasporism, b) translation, c) the ecology of knowledge, d) topological examination, e) the micropolitical, f) its post-disciplinary nature, etc.
- ▶ Epistemological concepts of inclusive education emerge from the critical center of multiplicity, not from essentialism or binarism introduced by the classical humanist legacy.
- ▶ Inclusive education reveals a strong commitment to anti-humanism. In particular, it builds blocks of reflexivity and an epistemological position that undoes and erases essentialism in its various expressions—strategic, ontological, methodological, etc. -.
- ▶ The epistemological basis of inclusive education is post-disciplinary in nature. However, the configuration and assembly of the field are composed of multiple heuristic convergences. The epistemological field of inclusive education reaches the figure of an unknown assemblage, being traversed by rhizomatic trajectories in the production of its knowledge.
- ▶ Inclusive education works to decentralize known forms of inclusive education and produce other worlds, other modes of relationships, and subjectivities.

## The question about the epistemological status of inclusive education

Another key aspect in the epistemological construction of inclusive education refers to the question of status. Although, this is a controversial and thorny question since the most subversive and critical debates in the field tend to omit reflections on the matter. As there are no clear schools and currents of thought in the privacy of the field, concepts, analysis topics, and objectives of struggle tend to be confused with great recurrence, demonstrating a high component of homogeneity in their approaches.

Another tension refers to the degree of banality and lightness with which the phrase ‘inclusive education is constantly defined, for some it is a paradigm—something that I would put between question marks and emphasize the scant relevance of delimiting its scientific developments around to this notion—for others, it is about an approach or perspective. The truth that it is, epistemologically, inclusive education is neither one nor the other, a product of its characteristics, it can only be defined today in terms of metaphor, that is, an explanation created and used by different groups with multiple purposes, whose uniqueness is that it does not belong to any of them.

Ocampo’s (2017) epistemology of inclusive education can be conceived through a triple link. On the one hand, it is the result of a critical elaboration to think about education, especially, it displays a cognitive function that alters vocabularies and ways of practicing and thinking about education to respond to the multiplicity of singularities—ontological disorders systematically disabled in politics and education. educational practices. On the other, she carries out an ecology of the intellectual, methodological, and categorical systems used to read the world. She shares the premise of Bal (2009) that concepts order the world, and it is through them that it is intervened.

Finally, the epistemology of inclusive education specifies in the study of the conditions of production of its knowledge, which reveal a strong commitment to the elaboration of a micropolitical and neo-materialist epistemological pragmatics. Micropolitics in the sense of constituting a project of knowledge in resistance that systematically evaluates how some of its arguments produce imperceptible alloys with inequality and other endemic pathologies to the constitution of the known world system. Neo-materialist in the most intrinsic nature of his knowledge, a phenomenon in permanent evolution, which creates historicity of the present to deal with a great constellation of emerging problems that work in the **entriety** of many things; it breaks with the cognitive craftsmanship bequeathed by the Hegelian dialectic.

The construction of its knowledge operates in the movement—in the dialect relationship of the given-giving-by-giving—, in the thought of the relationship, in the constellation, in the encounter, in the plasticity and translation of each of its main cognitive resources. It is not an exclusively speculative vision, it tries to elaborate a sophisticated message to responsibly stress

a set of pressing problems that set the directions of the contemporary world of a complex and multifaceted nature, to look beyond the intimacy of these and collect broader questions that delimit the configuration and performativity of certain social practices in which it operates. Inclusive education epistemologically becomes a positioned praxis.

The epistemology of inclusive education lays the foundations of contemporary educational theory, it acts in the double impulse of revision and removal of what has been seen that we must codify to alter the world. Therefore, its terminal purpose is pragmatic, it works tirelessly to produce a body of knowledge that penetrates people's lives.

The Entry conformed by the terms 'epistemology' and 'pragmatics' questions the type of structure of educational practice and its cognitive modalities in the key to a great constellation of problems that escape the conservative and normative purism of the disciplinary canon. Another pragmatic action is interested in understanding the discursive trajectories that it constructs and participates throughout its intellectual history, delimiting singular object networks in the production of its understandings. The problem is that many of the categories used for high efficiency by propaganda discourse or, as I usually call mainstream, is incapable of thinking about more sophisticated and profound questions linked to the structural production of the phenomenon, leading to the systematic imposition of assimilation practices to the same, it is a mechanism of inclusion through inequalities.

These categories fail to clearly explain the domains of what can be said and done, validating a singular policy of anything goes or an acrylic pastiche. To do this, it is proposed to review the explanations made available by inclusive education beyond the terms in which it is systematically projected. Its structure of knowledge shows that many of its systems of reasoning, blocks of reflexivity, concepts, and ideas do not belong to it in its specificity, since the inclusive qualifier without being named in this way has been present for many decades in various discourses. and contemporary critical movements, so that the constellation of ideas that it configures has operated within and outside its domain.

Starting from the caveat: the status of inclusive education is not clear, I will try to characterize, albeit partially, the level of scope of the domain. This statement requires a poignant question: What exactly is inclusive education? Is it a concept, a paradigm, a metaphor, a heuristic device, a methodology, or a theory? Framing inclusive education through the notion of 'theory' suggests cautiously determining what kind of theory it designates. Without the intention of offering a hasty answer as a hasty researcher would do, I will argue that the type of arguments that designate their territories transgresses, re-articulates, and goes beyond post-critical approaches, it is something that I do not know how to mean for this intervention.

If we examine each of the levels of involvement indicated in the question, I find it unfeasible to define their current developments in terms of paradigm, since it does not present their levels of scientific formalization—the ontological, the epistemological, and the methodological.

For some voices, inclusive education constitutes a linear mutation of special education, sometimes failed, giving way to a system of repositioning, and pairing of the special with the inclusive, legitimizing an ideal of diversity conceived in terms of assimilation, accommodation, and compensation. These paradoxes and confusing assertions give life and meaning to the different aspects of his intellectual history.

This block of reflexivity contributes to the legitimation and high-intensity circulation of the ontological problem of social groups, a long-standing problem in analytic philosophy in which people's identity assumes a negative attribute, permanently devaluing them. Some theoretical-practical consequences of this are the persistent multi-category effect of educational policies and their compensatory emphasis, the systems of differentiation and differentiation, and the matrix of essentialisms-individualisms that found the binary grammar with which inclusion problems are studied. and exclusion, reduced to a Eurocentric fiction.

For other voices, it is a perspective or approach to investigate educational problems linked to the material and subjective production of injustices, the brakes on self-development and self-determination, etc. These discussions contribute to moving the framework about the permanent reductionism of placing inclusion in the sign of disability. Inclusion becomes a singular connective link between the forces of structural and micro-practical development of reality, that is, an intermediary device between the institutional rules of operation of society and the network of relationships, passions, affectivities, and singularizing modes of subjectivation. in which we move.

Therefore, inclusive education alters the institutionalized modes of functioning of social and school structures, allows investigating a diversity of educational, political, ethical, cultural, social problems, etc., of a general nature, attending to the specificity of each one. According to this, it can study, re-articulate, and dislocate all the domains and subdomains that make up the Education Sciences. Therefore, its research development unit is variable, heterogeneous, and **(several dimensions)** multidimensional; This is what makes its object cannot be easily delimited in the paradigms of any of its disciplines and knowledge projects that contribute to assembling its cognitive apparatus.

Inclusion crosses and alters all fields of scientific and human development, while inclusive education, despite dialoguing through a unique hinge effect between various projects and theoretical-political commitments, restricts its scope of work to education. To unveil these tensions, it is necessary to rediscover their index of singularity –scientific identity–.

Returning to the warning that opens this section, I will argue that voices sometimes emerge that indicate that this is a perspective or approach to investigate general educational problems, however, in the initial portion of it, to observe a crucial defining dilemma unnoticed in the Intimacy of the community of practice: inclusive education cannot be defined in terms of perspective, method, methodology, it only reaches metaphor status today.

The inclusive in the contemporary world overflows the canonical signifiers on which the oedipal function of the qualifier is erected to the subordinating, dominating, and normative force of the special. Nothing shares in its genealogical basis, function, scope, and nature inclusive education with special education. If this error of object proximity has been established, it is due, in part, to the inability to understand the diversity of objects that participate in it, as well as the weaknesses of understanding the term. It is a heuristic field that updates the disciplines—, which explains a “new meta-discursive energy on the part of the disciplines” (Braidotti, 2018, p. 13).

The epistemology of inclusive education becomes a neo-materialist epistemology by assuming an ontological and ethical conception close to the notion of embodied materialism or nomadic materialism, for this, you must create your conception about the present. A critical-affirmative action with the present suggests that:

(...) All human and non-human entities are nomadic subjects in the process, in perpetual movement, immanent to the vitality of self-ordered matter. Approaching the present thus produces a multifaceted effect: on the one hand, the acute awareness of what we are ceasing to be (the end of the current) and on the other the perception—in different degrees of clarity—of what we are in the process of becoming (the actualization of the virtual). Both phenomena occur at the same time, in a non-linear, time-continuous way. (Braidotti, 2018, pp. 6-7)

Production order? Inclusive education is the result of various intellectual, ethical, political, identity, and methodological diasporas. As inclusive education is a territory in permanent movement, its constructive laws operate in what Ocampo (2016) calls: epistemic diaspora, that is, a space for delocalization of multiple constructive resources inaugurating an alethic field. The theory of inclusive education is a theory of dislocation, a field of phenomena dispersed by various heuristic-methodological latitudes that do not show exclusive centrality in any of the disciplines and paradigms, due to its objectual complexity, overflows them. Its topics of analysis, concepts, and analytical-methodological tools form a singular figural, each of its forms in its way, are scattered by various intellectual spatialities, forging a singular connection mesh, which operates through the force of the performativity of what re-articulatory.

The epistemological production space of inclusive education, when conceived as a relational unit of relocation, inaugurates a singular unexplored territory crossed by unsuspected crossings and overflows between said constructive resources of a changing and contextual nature, which move between forms of relocation and dislocation. One of its main problems describes the

shortage of vocabulary available to deal with the problems of the countryside in migratory terms composed of “processes of arrival and settlement in a new place not only encompassing the present and the future” (Ang-Lygate, 2008, p. 295).

Offshoring policies play a relevant role in understanding the movements and turns experienced by each of the constructive resources that participate in the assembly of inclusive education as an object and field of research, they are not fixed in the paradigms of any discipline. They also do not know for sure where each of their concepts, methodological forms, surrounding objects, theoretical forms, among others, belong; each of these constructive resources that many times are not fully understood and accepted by the dominant and objectivist ways of conceiving the field of inclusive phenomena. We are faced with delocalized character heuristic articulations.

The diaspora as an epistemic and analytical category allows exploring the movements of each of the constructive resources that participate in the assembly of the field called inclusive education, its complex understandings describe the modalities of displacement, migration, landing, dislocation of various kinds of epistemological singularities.

The diaspora makes it possible to understand the forms of unfinished movement, migration, reunion, and transmigration that are specifically established at the heuristic level, it provides tools to deepen the type of alloys, migrations, foreclosures, grafts, interfaces, among others, from each of its elements converge, forming a new mobile reception diagram—hereinafter, production field and research field—called by Ocampo (2019) diasporic production space, it is a space inhabited by multiple resources, inaugurating a singular allectic field. One of the main characteristics of this epistemological production space allows us to understand the various forms of the interweaving of genealogical or genealogical entanglements that participate in the formation of the field. Inclusive education as a specific disposition reconfigures the force of the multiple.

By conceiving the field of production of inclusive education as a diaspora space—a point of confluence of various kinds of constructive resources—it confronts us with a territory made up of various kinds of assemblages, a singular point of confluence of various things, a point of mutation and agitation of thought. The diaspora space establishes that the heuristic global condition of inclusive education is a place of complex nomadic forms, of migrations and trips without fixed itineraries, it inaugurates a space inhabited by resources that have migrated and have been rearticulated together with their descendants or mutations, passing through various heuristic convergences that enunciate and listen to their field of phenomena in a singular and complex beyond.

Inclusive education develops a post-disciplinary object, a field of phenomena that listens and enunciates its phenomena beyond multiple kinds of problems, discourses, concepts, theories, methodologies, territories, political projects, knowledge projects, and ethical commitments,

among others.; configuring a territory crossed by singular heuristic assemblages, which despite inscribing its activity beyond each of these resources articulates specific questions about specific objects.

It is a field of openings, jumps, translations, and permanent doubling. The multidisciplinary convergence that participates in the assembly of the field becomes visible through the encounter, dialogue, and participation of various intellectual geographies that take advantage of certain disciplinary contributions that have become a superficial assembly and a low-intensity encounter. So far, their contributions are not embedded in the centrality of the territories but reside in partial planes and far away in their defining contours. The floating nature of each of its resources is what makes movement possible, it is it that enables the opening and doubling towards an interdisciplinary convergence in which various methods, concepts, and knowledge of different epistemic regionalizations arrive, including observing the presence of various political projects, such as feminism, anti-racism, etc.

The flow of transfer of various kinds of constructive resources enables the question of the mechanisms of understanding, readability, positioning, relation to, and translation of each of its resources, requiring going beyond a synthesis of each of its convergent approaches. Unveiling each of these forms of synthesis constitutes a critical nodal point to unveil the nature of assemblies by rearticulation. Interdisciplinary convergence in the inclusive field operates through “feedback loops, when people retrieve knowledge from other disciplines in their disciplinary research, or when they work together on a project that overlaps multiple disciplines. When that work crosses the fuzzy boundary between overlapping and meshing, you end up with new disciplines” (Biagioli, 2009, p. s / r).

## INTEREST CONFLICT

---

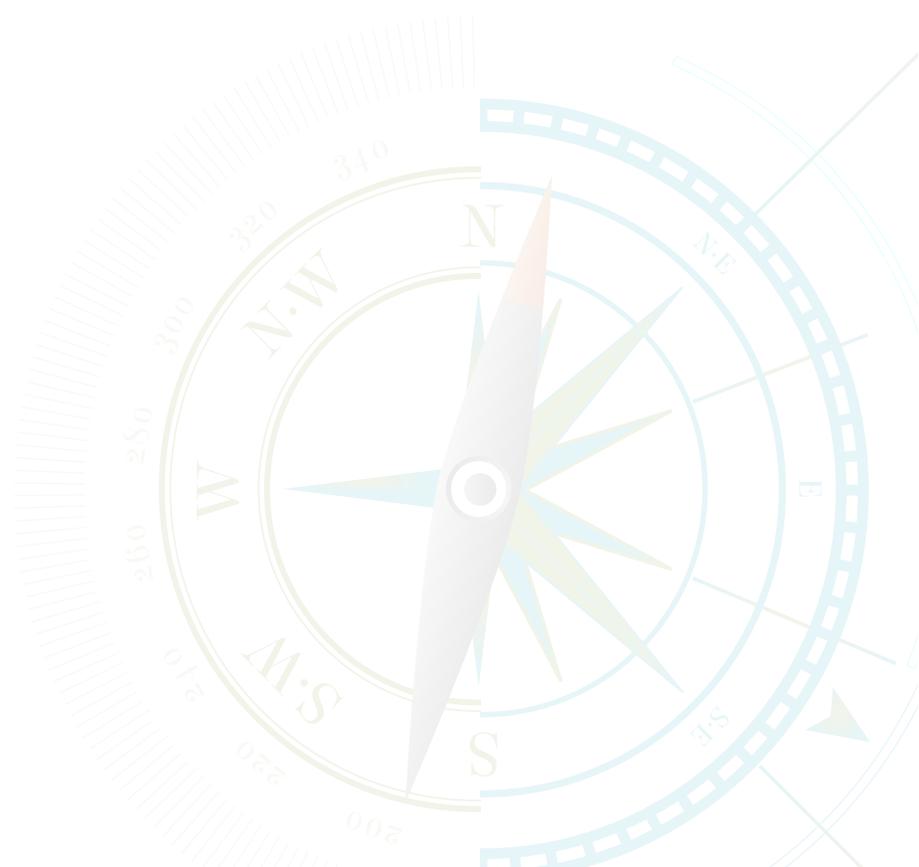
The authors declare that there is no conflict of interest with an institution or commercial association of any kind.

## REFERENCES

- Ang-Lygate, M. (2008). Trazar los espacios de deslocalización. De la teorización a la diáspora. En M. Fabardo (Ed.), *Feminismos negros. Una antología* (pp.291-314). Traficantes de Sueños.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Cendeac.
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>
- Biagioli, M. (2009). Postdisciplinary Liaisons: Science Studies and the Humanities. *Critical Inquiry*, 35(4), 816-833. <https://doi.org/10.1086/599586>
- Cabardo, D., Crenshaw, K., Mays, V. M., & Tomlinsom, B. (2014). INTERSECTIONALITY: Mapping the Movements of a Theory. *Du Bois Rev.*, 10(2), 303-312. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25285150/>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Ocampo, A. (2016). Gramática de la educación inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico. En A. Ocampo, (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica* (pp. 73-159). Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. UGR.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66-95. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/696>

# ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH ARTICLES



# ORIENTACIÓN SUICIDA Y SU RELACIÓN CON FACTORES PSICOLÓGICOS Y SOCIODEMOGRÁFICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS<sup>1</sup>

## SUICIDAL ORIENTATION AND ITS RELATIONSHIP WITH PSYCHOLOGICAL AND SOCIODEMOGRAPHIC FACTORS IN UNIVERSITY STUDENTS

Anyerson Stiths Gómez Tabares\*, Yunis Beisy Montalvo Peralta\*\*

*Universidad Católica Luis Amigó*

Recibido: 20 de mayo de 2020-Aceptado: 27 de enero de 2021-Publicado: 16 de julio de 2021.

### Forma de citar este artículo en APA:

Gómez-Tabares, A. S., & Montalvo-Peralta, Y. B. (2021). Orientación suicida y su relación con factores psicológicos y sociodemográficos en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 469-493. <https://doi.org/10.21501/22161201.3236>

### Resumen

**Objetivo:** Analizar el nivel de riesgo suicida y su relación con factores psicológicos y sociodemográficos en estudiantes universitarios. **Metodología:** Cuantitativa, diseño no experimental de tipo transversal, alcance descriptivo-correlacional. **Muestra:** Probabilística aleatoria estratificada por semestres, compuesta por 422 estudiantes de psicología de todos los semestres. **Instrumentos:** Se utilizó una ficha sociodemográfica, la escala de riesgo suicida de Plutchik y el inventario de orientación suicida. **Resultados:** Se identificó una prevalencia de intento de suicidio del 9 % y un factor de riesgo del 25,6 %, con una especificidad del 5,7 % en riesgo alto. Los niveles del riesgo suicida dependen de la variación de: antecedentes de intento de suicidio y enfermedad mental en la familia e intento previo en el estudiante. El rango de edad con mayor factor de riesgo es entre los 19 a 24 años, con mayor especificidad de los 22 a los 24 años. No

<sup>1</sup> Artículo derivado del proyecto de investigación: "Factores de riesgo y predictores psicosociales y neuropsicológicos asociados a la conducta suicida en estudiantes universitarios en la ciudad de Manizales". Código del proyecto: 05020201112. Inicio: febrero 2018. Finalización: noviembre 2019. Proyecto financiado por la Universidad Católica Luis Amigó y vinculado al grupo de investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales.

\* Magíster en Filosofía. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Docente Universidad Católica Luis Amigó, Colombia. Contacto: anyerspn.gomezta@amigo.edu.co; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7389-3178>

\*\* Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-CINDE. Asistente de investigación. Manizales, Colombia. Contacto: yunis.montalvomo@amigo.edu.co

se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a género, estrato socioeconómico, jornada de estudio y semestres. Se encontró que las variables psicológicas: baja autoestima, desesperanza, incapacidad para afrontar emociones, soledad y aislamiento social se relacionan significativamente con la ideación y el riesgo suicida, de igual manera, presentaron promedios más altos en los estudiantes con intentos previos y antecedentes de enfermedad mental e intento de suicidio en la familia.

## Palabras clave

Suicidio; Riesgo; Estudiante; Psicología; Ideación.

## Abstract

**Objective:** To analyze the level of suicide risk and its relationship with psychological and sociodemographic factors in university students. **Methodology:** Quantitative, non-experimental design of transverse type, descriptive–correlational scope. Sample: Probabilistic random stratified by semesters, composed of 422 psychology students of all semesters. **Instruments:** A sociodemographic card, Plutchik's suicidal risk scale and the suicidal orientation inventory were used. **Results:** A prevalence of suicide attempt of 9% and a risk factor of 25.6% were identified, with a specificity of 5.7% in high risk. The levels of suicidal risk depend on the variation of: history of suicide attempt and mental illness in the family and previous attempt in the student. The age range with the highest risk factor is between 19 and 24 years old, with higher specificity from 22 to 24 years old. No statistically significant differences were found in terms of gender, socioeconomic status, day of study and semesters. It was found that the psychological variables: low self-esteem, hopelessness, inability to cope with emotions, loneliness and social isolation are significantly related to suicidal ideation and risk, likewise, they presented higher averages in students with previous attempts and a history of mental illness and suicide attempt in the family.

## Keywords

Suicide; Risk; Student; Psychology; Ideation.

## INTRODUCCIÓN

El comportamiento suicida es un fenómeno multicausal y multifactorial de grandes magnitudes e impactos a nivel mundial, y se considera uno de los principales problemas de salud pública en todo el mundo, a tal punto que ha tomado proporciones epidémicas dado el incremento en el número de casos y el alto nivel mortalidad, además de considerar la constante morbilidad a causa de las consecuencias de los intentos fallidos (Assari, 2018; Gómez et al., 2019; González-Forteza et al., 2015; Siabato-Macías y Salamanca-Camargo, 2015; Villalobos-Galvis, 2009a).

A nivel mundial, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018a, 2018b) estima que aproximadamente 800.000 personas se suicidan cada año. En el año 2015, el suicidio fue la segunda causa de mortalidad en adolescentes entre los 15 a 29 años, con un estimado de 67.000 muertes por suicidio y muerte accidental por autolesión (OMS, 2018a; 2018b), y en Latinoamérica la tercera causa principal de muerte en jóvenes de 20 a 24 años, seguido del grupo etario de 10 a 19 años. En América Latina y el Caribe la tasa de suicidios fue de 5,2 por cada 100.000 habitantes y en cuanto al género fue superior la tasa de mortalidad en hombres (Organización Panamericana de la Salud (OPS), 2014).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF, 2019), en Colombia este fenómeno aumentó en el último decenio, pasando de 4,5 por cada 100.000 habitantes para el año 2009 a 5,93 en el año 2018. Entre el 2009 al 2018 se han reportado 20.832 suicidios, y un promedio de 20.083 casos por año. Durante el 2018 se presentaron 2.696 suicidios, lo que representa el mayor número de casos registrados en la última década. En cuanto a género y edad se evidenció una mayor prevalencia en los hombres, con un total de 2.220 casos y una tasa de 9,92 en comparación con las mujeres, con un total de 476 casos y una tasa de 2,06 durante el 2018 (INMLCF, 2019). El mayor número de suicidios se ha presentado en el rango de edad de los 20 a 24 años, con un total de 318 casos en los hombres y 73 casos en las mujeres, seguido del rango de los 25 a 29 años. El 43,36 % de los casos de suicidio en Colombia, durante el 2018, se presentó en jóvenes entre los 20 a 39 años (INMLCF, 2019).

En relación con la tasa de suicidios en el Departamento de Caldas, en el año 2016 se ubicó en el sexto lugar de departamentos con más suicidios en Colombia y una tasa de mortalidad de 6,57 por cada 100.000 habitantes, con 65 suicidios consumados, de los cuales 92,31 % eran hombres y el 7,69 % mujeres (Delgado et al., 2017). Las edades con mayor número de suicidios fueron adolescentes de 15 a 19 años, con 11 casos (16,92 %), seguido de jóvenes entre los 20 a 24 años (n=7; 10,77 %) y de 25 a 29 años, (n=11; 16,92 %), siendo los jóvenes de 15 a 29 años el grupo de mayor riesgo (Delgado et al., 2017). Así mismo, en el año 2017 se registraron 67 suicidios, y en el 2018 se presentaron 81 casos (INMLCF, 2018; 2019), lo que evidencia un aumento sistemático de suicidios en los últimos años. La relación suicidio e intento desde el 2014 fue de 54 casos de

suicidio sobre 773 intentos reportados, en el 2015, 73 casos y 981 intentos, y para el 2016, 65 suicidio y 770 intentos. Estas cifras indican que por cada suicidio en Caldas hay entre 13 a 14 personas que lo intentan (Delgado et al., 2017).

Diversos estudios en el país (Alvis et al., 2017; Fuentes-Lerech et al., 2009; Villalobos-Galvis, 2009a; 2009b; Siabato-Macías & Salamanca-Camargo, 2015; Siabato-Macías et al., 2017) corroboran las tendencias epidemiológicas señaladas al indicar que la incidencia más alta de suicidio y sobre todo intentos de suicidio se presenta en adolescentes y jóvenes entre 15 y 24 años edad, generalmente ubicados en contextos de educación media y universitaria, lo cual sustenta la necesidad de estudiar los múltiples factores a nivel biopsicosocial que están asociados al riesgo y el suicidio en esta población, con el fin de generar rutas más eficaces de prevención y atención interdisciplinaria y de esta manera evitar desenlaces fatales.

Diversos estudios psicológicos realizados en Manizales, Colombia (Amézquita et al., 2003; 2008; Álvarez et al., 2013; Cañón et al., 2012, 2016; Castaño et al., 2015; Carmona y Carmona, 2014; Fuentes-Lerech et al., 2009; Gómez et al., 2020; Gómez et al., 2019), plantean que los adolescentes y jóvenes son la población de mayor riesgo, y que factores como baja tolerancia a la frustración, depresión, ansiedad, baja autoestima, escaso sentido de vida, eventos vitales estresantes, consumo de sustancias psicoactivas, disfuncionalidad familiar y pobre red de apoyo son variables que inciden de manera directa para la ideación y el intento de suicidio en esta etapa de la vida. Sin embargo, los principales estudios cuantitativos realizados en la región con población universitaria (Cañón et al., 2012; Castaño et al., 2015; Amézquita et al., 2003), evidencian discrepancias en sus hallazgos en términos de la prevalencia del factor de riesgo y los factores psicosociales implicados, además de considerar que, en la Universidad Católica Luis Amigó, regional Manizales, no se han realizado exploraciones investigativas al respecto.

El estudio de Cañón et al. (2012), con una muestra de 355 estudiantes universitarios de la Universidad de Manizales, Colombia, identificó un 13,5 % de riesgo suicida, según la escala de Beck. Dentro de los factores de riesgo más significativos se encuentran el consumo de sustancias psicoactivas y/o alcohol, problemas relacionados con el estado de ánimo (depresión) y altos niveles de ansiedad, antecedentes de suicidio en familiares, y eventos vitales de alta carga emocional, tales como separaciones, problemas sociales, familiares o económicos; sin embargo, el estudio de Castaño et al. (2015), en la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, no encontró una relación significativa entre el consumo de sustancias psicoactivas, entre ellas el alcohol, y los factores de riesgo suicida, pero sí entre las dimensiones de estado de ánimo (depresión) y funcionalidad familiar. El factor de riesgo varió entre un 6,7 % y un 19,7 % en dos escalas diferentes de evaluación. Por otro lado, el estudio de Amézquita et al. (2003) realizado con estudiantes de pregrado de la Universidad de Caldas, Colombia, encontró una prevalencia

del 41 % para ideación suicida, 49,8 % para depresión y 58,1 % para ansiedad. Estos estudios muestran discrepancias considerables en sus hallazgos, lo cual sustenta la importancia de realizar nuevas aproximaciones investigativas.

En relación con el género, tanto la ideación como el intento de suicidio es más prevalente en mujeres que en hombres, por el contrario, los hombres presentan mayor riesgo para el suicidio consumado, de tal modo que, existen diferencias de género en cuanto al riesgo suicida, sea para el acto consumado o el intento (Fuentes-Lerech et al., 2009; Gómez et al., 2002; Rueda-Jaimes et al., 2010; Salvo y Melipillán, 2008; Villalobos-Galvis, 2009a). De acuerdo con el comportamiento epidemiológico en el país y los estudios citados, esta tendencia se debe, entre muchos factores a nivel psicosocial, al tipo de método utilizado y la letalidad de este entre hombres y mujeres, y el número de intentos previos (Gómez et al., 2019; Sánchez et al., 2002).

Además del género, variables psicosociodemográficas como edad, estado civil, estrato socioeconómico, nivel educativo, tipología familiar, antecedentes en salud mental e intentos previos, disfuncionalidad familiar, entre otras, están relacionadas con la ideación y el riesgo suicida en jóvenes universitarios (Blandón et al., 2015; Cañón et al., 2012; Córdova-Osnaya et al., 2007; González-Forteza et al., 2015; Sánchez-Teruel et al., 2013; Siabato-Macías y Salamanca-Camargo, 2015) y, por tanto, su estudio es de gran relevancia en la comprensión de este fenómeno desde una mirada contextual, dado que los factores psicosociales y demográficos asociados varían de un país a otro, incluso entre regiones geográficas (Carmona y Carmona, 2014; Carmona et al., 2017; MacLean et al., 2016), de tal modo que su estudio aporta a la generación de estrategias focales y contextuales de prevención en la población universitaria basadas en el soporte empírico y ayuda a evitar, de este modo, la transición de la ideación al intento e incluso al suicidio consumado en los jóvenes universitarios. En este sentido, el presente estudio pretende brindar un análisis de algunos factores psicosociodemográficos asociados al nivel de riesgo e ideación suicida en estudiantes de psicología pertenecientes a la Universidad Católica Luis Amigó, en Manizales, Colombia.

A pesar de los hallazgos descritos en las investigaciones citadas y el contexto epidemiológico a nivel nacional y local, es importante continuar aunando esfuerzos en el estudio de la ideación suicida y los factores de riesgo a nivel psicosociodemográficos en estudiantes universitarios, desde una perspectiva contextual y comparada. Este estudio pretende analizar el nivel de riesgo suicida y su relación con factores psicológicos y sociodemográficos en estudiantes de psicología.

## METODOLOGÍA

La presente investigación corresponde a un estudio de enfoque cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal (Hernández-Sampieri, et al., 2014). El alcance es descriptivo correlacional, dado que inicialmente se describe el nivel de riesgo e ideación suicida en la población objeto y posteriormente se establecen comparaciones y relaciones con variables psicológicas y sociodemográficas.

### Participantes

La población está compuesta de estudiantes de psicología entre los 16 y 30 años, de la Universidad Católica Luis Amigó, Regional Manizales, Colombia. Se utilizó un muestreo probabilístico aleatorio estratificado por semestres, compuesto por 422 estudiantes de psicología de todos los semestres, jornada diurna y nocturna. La estimación de la muestra alcanzada logro un nivel de confianza del 99 % y un margen de error del 3,63 %. Dado que los estudiantes de 9 y 10 semestre están en procesos de prácticas fuera de la Universidad, no se logró alcanzar el número pretendido de la muestra. Aproximadamente 35 estudiantes se negaron a participar en la investigación y en el análisis de la información se excluyeron 59 casos por presentar múltiples errores a la hora de responder las escalas, por ejemplo, señalar dos o tres opciones simultáneamente o dejar una gran cantidad de espacios sin responder.

En la Tabla 1 se presenta la distribución de las variables sociodemográficas consideradas.

**Tabla 1**

*Descripción de la muestra y distribución de las variables sociodemográficas*

Variable	Categorías	N	%	Variable	Categorías	N	%
Edad en rangos	16-18	77	18,2	Jornada	Diurna	263	62,3
	19-21	187	44,3		Nocturna	159	37,7
	22-24	94	22,3	1	61	14,5	
	25-27	38	9	2	52	12,3	
	28-30	26	6,2	3	73	17,3	
Estrato socioeconómico	1	15	3,6	Semestre	4	49	11,6
	2	107	25,4		5	60	14,2
	3	230	54,5		6	48	11,4
	4	51	12,1		7	35	8,3
	5	9	2,1		8	28	6,6
	6	10	2,4		9	7	1,6
Género	Femenino	352	83,4		10	9	2,1
	Masculino	70	16,6				

## Consideraciones éticas

En consideración con Ley 1090 de 2006 y la Resolución 008430 de 1993, esta investigación obedece a los principios éticos de respeto, intimidad y dignidad, asegurando la confidencialidad y el anonimato de los participantes, tal y como se establece en los artículos 26 y 50. Es importante indicar que se contó con el aval del comité de ética de la Universidad Católica Luis Amigó para la aplicación de los instrumentos y el consentimiento informado de los participantes. Dentro de los criterios éticos considerados en esta investigación y que estaba contemplado en los consentimientos firmados, se realizó un proceso de remisión y acompañamiento, en conjunto con el área de psicología de bienestar universitario, a los estudiantes identificados como de riesgo tras la calificación manual de los instrumentos, al mes de ser aplicados.

## Instrumentos

*Ficha sociodemográfica.* Se aplicó una ficha sociodemográfica, elaborada por el investigador y aprobada por expertos, con información sobre edad, género, semestre, jornada, estrato, antecedentes familiares de suicidio, enfermedades psiquiátricas y antecedentes de intento suicida en la persona.

*Escala de riesgo suicida de Plutchik-RS.* Es una escala tipo Likert diseñada por Plutchik (Plutchik & Van Praag, 1989) para evaluar el nivel de riesgo para un intento suicida, así como sentimientos relacionados con la depresión y la desesperanza. Consta de 15 reactivos con opciones de respuesta, sí o no; cada respuesta afirmativa suma un punto, para un total de 15. La validación española presenta una consistencia interna de 0,90, fiabilidad tes-retest de 0,89, sensibilidad y especificidad del 88 % para un punto de corte en 6 (Rubio et al., 1998). Esta prueba ha sido validada en la población colombiana por Ramírez y Olivella (2014) con una fiabilidad con alfa de Cronbach de 0,772. En Colombia, y específicamente en Manizales (Caldas), se ha utilizado en diversos estudios con población de adolescentes y jóvenes (Álvarez et al., 2013; Aguirre et al., 2014; Cañón et al., 2012; Gómez et al., 2019; Fuentes-Lerech et al., 2009), mostrando una buena consistencia interna. Para este estudio se realizó un análisis de fiabilidad con Alpha de Cronbach evidenciando un coeficiente de 0,747.

*Inventario de Orientación Suicida-ISO 30.* Escala diseñada y validada por King y Kowalchuk (1994) para evaluar la orientación suicida de la persona. El inventario está compuesto por 30 ítems tipo Likert, con preguntas directas e inversas. Las opciones de respuesta son 0: Totalmente en desacuerdo. 1: En parte en desacuerdo. 2: En parte de acuerdo y 3: Totalmente de acuerdo. La escala evalúa cinco dimensiones asociadas a la ideación y el riesgo suicida: desesperanza (ítems

2, 7, 12,17, 22, 27, 47), baja autoestima (ítems 1, 6, 11, 16, 21, 26), incapacidad para afrontar emociones (ítems 3, 8, 13, 18, 23, 28), aislamiento social (ítems 4, 9, 14, 24, 29), ideación suicida (ítems críticos: 5, 10, 15, 20, 25, 30). El puntaje total del inventario muestra la orientación suicida de la persona en tres niveles: bajo ( $< 30$ ), moderado ( $\geq 30$ ) y alto ( $\geq 45$ ). La validación argentina de esta escala indica un alfa de Cronbach total de 0,89 (Fernández-Liporace y Casullo, 2006). Para este estudio se realizó un análisis de fiabilidad con alpha de Cronbach evidenciando un coeficiente de 0,89 para la escala global.

En términos generales, el valor de la escala RS se considera en un nivel de fiabilidad aceptable, mientras que el del ISO 30 en un nivel de fiabilidad bueno.

## Análisis de datos

Para el análisis estadístico se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 22.0. Inicialmente se realizó la descripción sociodemográfica de la muestra, seguida de un análisis de fiabilidad de los instrumentos. Se realizó un análisis descriptivo univariado de los niveles de riesgo de acuerdo con los instrumentos y posteriormente en función de las variables psicosociodemográficas. Una vez hecho esto, se procedió al análisis de las variables en función del intento declarado de suicidio. Finalmente, se hizo la comparación de los puntajes directos de las pruebas segmentando nuevamente por las variables sociodemográficas más importantes.

# RESULTADOS

En la Tabla 2 se presenta el resultado general de las pruebas de riesgo suicida de Plutchik y de orientación suicida ISO 30, de acuerdo con los niveles de riesgo que cada una establece. El 19,2 % de los estudiantes presentaron riesgo suicida de acuerdo con la escala RS, de los cuales el 18,2 % ( $n=64$ ) correspondieron al género femenino, y el 24,3 % ( $n=17$ ) al género masculino. En el inventario de orientación suicida, 25,6 % de la población estaba en riesgo, de este porcentaje el 24,7 % correspondió al género femenino y el 30 % al género masculino. En ambas pruebas se presentó mayor porcentaje de riesgo suicida en los hombres. Dado que el ISO-30 tiene una escala más específica, es importante destacar que este instrumento determinó que un 5,7 % de los estudiantes presentaba un nivel de riesgo alto. En cuanto al intento de suicidio, el 9 % había tenido entre 1 y 3 intentos de suicidio, de los cuales el 8,5 % eran mujeres y el 11,4 % hombres, y el rango de edad con mayor porcentaje fue entre 22 a 24 años (11,7 %;  $n=11$ )

**Tabla 2**

*Niveles de riesgo e ideación suicida*

Prueba	Nivel de riesgo	N	%
RS	Sin Riesgo	341	80,8
	Riesgo	81	19,2
ISO 30	Riesgo Bajo	314	74,4
	Riesgo moderado	84	19,9
	Riesgo alto	24	5,7
IS	Si	38	9
	No	376	98,1
Valores perdidos		8	

*Nota:* RS= Riesgo suicida; ISO 30= Orientación suicida; IS= antecedentes de intento de suicidio.

En la Tabla 3 se presentan los resultados de la escala de riesgo suicida de Plutchik segmentados por las variables sociodemográficas de interés. Se identificó a partir de una prueba de independencia de chi cuadrado que los niveles del riesgo suicida dependen de la variación de las variables: antecedentes de enfermedad mental en la familia ( $p < 0,001$ ), antecedentes de suicidio en la familia ( $p = 0,03$ ) y de los antecedentes de suicidio del estudiante ( $p < 0,001$ ). Se observó que de los estudiantes en riesgo, el 18,2 % correspondió al género femenino y el 24,3 % al género masculino; la mayor concentración estuvo en estrato 3, con 44 estudiantes, seguido del estrato 2, con 22 estudiantes; y el rango de edad con mayor número de estudiantes fue entre los 19 y 24 años. En relación con el intento de suicidio, es importante mencionar que aquellos estudiantes que han hecho entre 1 y 3 intentos de suicidio puntuaron riesgo en esta escala, y 9 no registraron riesgo, sin embargo, tener uno o más intentos suicidas ya es considerado un alto factor de riesgo suicida.

**Tabla 3**

*Nivel de riesgo de la escala de Plutchik por variables sociodemográficas*

Variables sociodemográficas	Riesgo suicida Plutchik		Valor	gl	Valor p.
	Riesgo de suicidio	Sin riesgo suicida			
	N (%)	N (%)			
Femenino	64(18,2)	288(81,8)	1,403	1	0,236
Masculino	17(24,3)	53(75,7)			
16 a 18 años	11(14,3)	66(85,7)	5,724	4	0,221
19 a 21 años	36(19,3)	151(80,7)			
22 a 24 años	23(24,5)	71(75,5)			
25 a 27 años	4(10,5)	34(89,5)			
28 a 30 años	7(26,9)	19(73,1)			
Estrato socioeconómico 1	1(6,7)	14(93,3)	6,354	5	0,273
Estrato socioeconómico 2	22(20,6)	85(79,4)			
Estrato socioeconómico 3	44(19,3)	184(80,7)			
Estrato socioeconómico 4	7(13,7)	44(86,3)			
Estrato socioeconómico 5	4(44,4)	5(55,6)			
Estrato socioeconómico 6	2(20,0)	8(80,0)			

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

Variables sociodemográficas	Riesgo suicida Plutchik		Valor	gl	Valor p.
	Riesgo de suicido	Sin riesgo suicida			
	N (%)	N (%)			
Semestre 1	7(11,5)	54(88,5)			
Semestre 2	9(17,3)	43(82,7)			
Semestre 3	13(17,8)	60(82,2)			
Semestre 4	6(12,2)	43(87,8)			
Semestre 5	15(25,0)	45(75,0)	10,592	9	0,305
Semestre 6	13(27,1)	35(72,9)			
Semestre 7	9(25,7)	26(74,3)			
Semestre 8	7(25,0)	21(75,0)			
Semestre 9	0(0,0)	7(100)			
Semestre 10	2(22,2)	7(77,8)			
Jornada diurna	53(20,2)	210(79,8)	0,413	1	0,521
Jornada nocturna	28(17,6)	131(82,4)			
Antecedentes de enfermedad mental en la familia	33(30,8)	74(69,2)	12,951	1	0,000*
Sin antecedentes de enfermedad mental en la familia	47(15)	266(85)			
Antecedentes de intento de suicidio en la familia	31(28,4)	78(71,6)	8,545	1	0,03*
Sin antecedentes de intento de suicidio en la familia	47(16,6)	254(84,4)			
Valores perdidos	12				
Intento de suicidio	29(76,3)	9(23,7)	92,062	1	0,000*
Sin intento de suicidio	48(12,8)	328(87,2)			
Valores perdidos	8				

\* Valor  $p < 0,05$ 

En la Tabla 4 se presentan los resultados del ISO 30 segmentado por las variables sociodemográficas de interés. Adicionalmente se presentan los resultados de la prueba de asociación entre variables Chi cuadrado. Se corroboró que los niveles del riesgo suicida en las dos escalas dependen de la variación de las variables: antecedentes de enfermedad mental en la familia ( $p=0,045$ ), antecedentes de suicidio en la familia ( $p=0,03$ ) y de los antecedentes de suicidio del estudiante ( $p<0,001$ ). En cuanto a los estudiantes en riesgo, el 24,7 % correspondió al género femenino, con 87 casos, y el 30 % al género masculino, con 21 casos, de los cuales el 5,4 % ( $n=19$ ) de las mujeres y el 7,1 % ( $n=5$ ) de los hombres estaban en riesgo alto. En cuanto al número de casos y porcentajes de personas en riesgo por rangos de edad, la distribución fue la siguiente: 16 a 18 años, con el 24,7 % y 19 casos; 19 a 21 años, con el 23,6 % y 46 casos, 22 a 24 años, con el 28,7 % y 27 casos, 25 a 27 años, con el 18,4 % y 7 casos, y finalmente, de los 28 a 30 años, el 34,6 % con 9 casos que estaban en riesgo. El rango de edad de los 22 a los 24 años fue el que reportó mayor porcentaje y número de casos para riesgo alto. No se encontró dependencia, mediante la prueba de chi cuadrado, de las variables de estrato, semestre y jornada, con el nivel de riesgo suicida en la población de estudiantes.

**Tabla 4**

*Orientación suicida por variables sociodemográficas*

Variables sociodemográficas	Orientación suicida ISO 30			Valor	gl	Valor p
	Bajo	Moderado	Alto			
	N (%)	N (%)	N (%)			
Femenino	265(75,3)	68(19,3)	19(5,4)	0,899	2	0,638
Masculino	49(70,0)	16(22,9)	5(7,1)			
16 a 18 años	58(75,3)	16(20,8)	3(3,9)	8,273	8	0,407
19 a 21 años	141(75,4)	37(18,8)	9(4,8)			
22 a 24 años	67(71,3)	17(18,1)	10(10,6)			
25 a 27 años	31(81,6)	6(15,8)	1(2,6)			
28 a 30 años	17(65,4)	8(30,8)	1(3,8)			
Estrato socioeconómico 1	13(86,7)	2(13,3)	0(0,0)			
Estrato socioeconómico 2	78(72,9)	21(19,6)	8(7,5)			
Estrato socioeconómico 3	167(72,6)	51(22,2)	12(5,2)			
Estrato socioeconómico 4	40(78,4)	8(15,7)	3(5,9)			
Estrato socioeconómico 5	8(88,9)	0(0,0)	1(11,1)			
Estrato socioeconómico 6	8(80,0)	2(20,0)	0(0,0)			
Semestre 1	48(78,7)	10(16,4)	3(4,9)	26,826	18	0,082
Semestre 2	34(65,4)	16(30,8)	2(3,8)			
Semestre 3	60(82,2)	11(15,1)	2(2,7)			
Semestre 4	36(73,5)	12(24,5)	1(2,0)			
Semestre 5	42(70,0)	14(23,3)	4(6,7)			
Semestre 6	35(72,9)	-22,9	2(4,2)			
Semestre 7	24(68,6)	7(20,0)	4(11,4)			
Semestre 8	23(82,1)	1(3,6)	4(14,3)			
Semestre 9	7(100)	0(0,0)	0(0,0)			
Semestre 10	5(55,6)	2(22,2)	2(22,2)			
Jornada diurna	188(71,5)	56(21,3)	19(7,2)	4,378	2	0,112
Jornada nocturna	126(79,2)	28(17,6)	5(3,1)			
Antecedentes de enfermedad mental en la familia	73(68,2)	23(21,5)	11(10,3)	6,221	2	0,045*
Sin antecedentes de enfermedad mental en la familia	240(76,7)	60(19,2)	13(4,2)			
Antecedentes de intento suicidio en la familia	71(65,1)	31(28,4)	7(6,4)	6,996	2	0,03*
Sin antecedentes intento suicidio en la familia	233(77,4)	51(16,9)	17(5,6)			
Valores perdidos	12					
Intento de suicidio	16(42,1)	14(36,8)	8(21,1)	30,472	2	0,000*
Sin intento de suicidio	294(78,2)	67(17,8)	15(4,0)			
Valores perdidos	8					

\* Valor p < 0,05

A continuación, se presentan los análisis descriptivos de los instrumentos y las variables de estudio. Se encontró que el inventario ISO 30 alcanzó un valor medio de 22,84, con una desviación estándar de 11,90. En cuanto a las subescalas del instrumento, la incapacidad para afrontar emociones presentó la puntuación más alta ( $M=7,27$ ;  $DE=2,77$ ), seguida de desesperanza ( $M=4,21$ ;  $DE=2,82$ ). La escala de riesgo suicida de Plutchik (RS) tuvo un valor promedio de 3,15 con una desviación estándar de 2,56.

En la Tablas 5 se presenta el valor medio ( $M$ ) y la desviación estándar ( $DE$ ) de los puntajes directos de la escala de riesgo (RS) y el inventario de orientación suicida (ISO 30) segmentados por género. Se realizó comparación de medias mediante la prueba U de Mann-Whitney. Para la elección de dicha prueba se verificó la normalidad de los puntajes mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, determinando que no todos seguían una distribución normal ( $p > 0,05$ ), motivo por el cual se utilizó una prueba no paramétrica.

En las dos escalas de riesgo suicida, el género masculino presentó un puntaje promedio mayor que las mujeres, al igual que en las subescalas de baja autoestima, ideación suicida, soledad y alistamiento social; por el contrario, en desesperanza e incapacidad para afrontar emociones, las mujeres presentaron un puntaje promedio mayor que los hombres. Al comparar las medias no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (ver Tabla 5).

**Tabla 5**

*Valor medio y desviación estándar de las pruebas segmentado por género*

Variables	Femenino		Masculino		U	p
	M	DE	M	DE		
RS	3,11	2,53	3,39	2,7	11651	0,469
ISO 30	22,76	11,95	23,26	11,68	11959,5	0,699
BA	4	3,01	4,39	3,09	11358	0,299
Des	4,26	2,83	3,99	2,77	11751,5	0,539
IAE	7,37	2,82	6,76	2,41	10853,5	0,113
SyAS	4,1	2,73	4,3	2,71	11670,5	0,505
IS	2,48	2,57	2,97	3,13	11517	0,381

*Nota:* RS=Riesgo suicida; ISO30=Orientación suicida; BA=Baja autoestima; Des= Desesperanza; IAE=Incapacidad para afrontar emociones; SyAS=Soledad y aislamiento social; IS=Ideación suicida.

La Tabla 6 contiene el valor medio y la desviación estándar de los puntajes directos de las variables de riesgo suicida segmentadas por rango de edad. También se presenta la comparación de medias entre grupos efectuada mediante la ANOVA de una vía de Kruskal-Wallis. Para ello se empleó una prueba no paramétrica, ya que los puntajes obtenidos no seguían una distribución normal ( $p > 0,05$ ).

En las dos escalas de riesgo suicida, el rango de edad de los 22 a 24 años presentó el puntaje directo promedio más alto, y de los 25 a los 27 años el más bajo. Con relación a las variables de las subescalas del ISO 30, los puntajes promedios más altos para desesperanza, incapacidad para afrontar emociones e ideación suicida estuvieron en el rango de edad de los 22 a 24 años, mientras que los promedios de las variables de baja autoestima, soledad y alistamiento fueron más altos en el rango de 28 a 30 años. Al comparar las medias de las diferentes variables no se encontraron

diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (ver Tabla 6). Es de mencionar que tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las variables psicológicas de los instrumentos y las variables de estrato socioeconómico, semestre y jornada académica.

**Tabla 6**

Valor medio y desviación estándar de las pruebas segmentados por rango de edad

Variables	16-18		19-21		22-24		25-27		28-30		Comparación de medias		
	M	DE	$\chi^2$	gl	p								
RS	2,96	2,38	3,09	2,49	3,47	2,96	2,89	2,32	3,42	2,32	1,473	4	0,831
ISO 30	22,40	11,45	22,58	11,28	24,20	13,91	21,11	10,47	23,58	11,97	0,851	4	0,931
BA	3,82	2,78	4,04	2,96	4,26	3,58	3,95	2,66	4,42	2,61	1,186	4	0,880
Des	4,17	2,69	4,03	2,74	4,71	3,12	3,82	2,67	4,46	2,76	3,548	4	0,471
IAE	7,32	3,00	7,26	2,67	7,55	2,79	6,45	2,68	7,27	2,74	4,035	4	0,401
SyAS	4,16	2,79	4,14	2,80	4,01	2,67	4,16	2,47	4,42	2,73	0,743	4	0,946
IS	2,43	2,46	2,51	2,41	2,96	3,49	2,21	2,17	2,46	2,45	0,696	4	0,952

Nota: RS=Riesgo suicida; ISO30=Orientación suicida; BA=Baja autoestima; Des= Desesperanza; IAE=Incapacidad para afrontar emociones; SyAS=Soledad y aislamiento social; IS=Ideación suicida.

En la Tabla 7 se muestran los comparativos de las variables por antecedentes de enfermedad mental en la familia. Utilizando la prueba U de Mann-Whitney se encontraron diferencias estadísticas significativas entre los que presentaron antecedentes familiares de enfermedad mental en comparación con los que no, en las siguientes variables: riesgo suicida ( $p < 0,001$ ), orientación suicida ( $p = 0,015$ ), baja autoestima ( $p = 0,015$ ), soledad y aislamiento social ( $p = 0,001$ ). De igual manera, los puntajes promedio de todas las variables psicológicas de estudio consideradas en los instrumentos fueron mayores en los estudiantes que reportaron familiares con antecedentes de enfermedad mental en comparación con los que no.

**Tabla 7**

Valor medio y desviación estándar de las pruebas segmentados por antecedente de enfermedad mental en la familia

Variables	No		Si		U	p
	M	DE	M	DE		
RS	2,81	2,42	4,1	2,7	11982,5	0,000*
ISO 30	21,93	11,31	25,44	13,22	14109	0,015*
BA	3,87	3,0	4,65	3,07	14127	0,015*
Des	4,12	2,81	4,49	2,82	15279,5	0,174
IAE	7,11	2,66	7,68	3,01	14941,5	0,094
SyAS	3,86	2,6	4,92	2,94	13070,5	0,001*
IS	2,4	2,52	3,06	3,06	14859	0,077

\* Valor  $p < 0,05$

Nota: RS=Riesgo suicida; ISO30=Orientación suicida; BA=Baja autoestima; Des= Desesperanza; IAE=Incapacidad para afrontar emociones; SyAS=Soledad y aislamiento social; IS=Ideación suicida.

En cuanto a la variable de antecedentes de intento de suicidio en familiares de primer grado de consanguinidad, los resultados mostraron que en todas las variables el puntaje directo promedio fue mayor en aquellos estudiantes que reportaron dicho antecedente en comparación con los que no. Al contrastar las medias se determinó que existieron diferencias estadísticamente significativas entre grupos para las variables de riesgo suicida ( $p < 0,001$ ), orientación suicida ( $p = 0,015$ ) y desesperanza ( $p = 0,026$ ) (Ver Tabla 8).

**Tabla 8**

Valor medio y desviación estándar de las pruebas segmentados por antecedente de intento de suicidio en la familia

Variables	No		Si		U	p
	M	DE	M	DE		
RS	2,89	2,51	3,94	2,52	12216,5	0,000*
ISO 30	22,13	11,69	25,19	12,35	13839	0,015*
BA	3,92	3,0	4,5	3,05	14530	0,075
Des	4,06	2,83	4,73	2,76	14051	0,026*
IAE	7,13	2,72	7,67	2,92	14719,5	0,11
SyAS	4,0	2,66	4,57	2,88	14371	0,059
IS	2,46	2,58	2,99	2,99	14794	0,13

\* Valor  $p < 0,05$

Nota: RS=Riesgo suicida; ISO30=Orientación suicida; BA=Baja autoestima; Des= Desesperanza; IAE=Incapacidad para afrontar emociones; SyAS=Soledad y aislamiento social; IS=Ideación suicida.

Al comparar las medias de los grupos con y sin antecedentes de intento de suicidio se presentaron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) en todas las variables, lo cual indica que los estudiantes que han tenido intentos de suicidio presentan puntajes estadísticamente más altos para riesgo suicida, baja autoestima, desesperanza, incapacidad para afrontar emociones, ideación suicida, soledad y aislamiento social, en comparación con los estudiantes que no reportaron intentos de suicidio (Tabla 9).

**Tabla 9**

Valor medio y desviación estándar de las pruebas segmentados por antecedente de intento de suicidio

Variables	No		Si		U	p
	M	DE	M	DE		
RS	2,76	2,28	6,76	2,12	1579	0,000*
ISO 30	21,89	11,01	31,82	14,81	4397	0,000*
BA	3,91	2,9	5,34	3,52	5412,5	0,013*
Des	4,07	2,78	5,63	2,74	4761,5	0,001*
IAE	7,1	2,67	8,89	2,97	4730	0,001*
SyAS	3,91	2,54	6,05	3,44	4606,5	0,000*
IS	2,34	2,36	4,71	4,16	4601	0,000*

\* Valor  $p < 0,05$

Nota: RS=Riesgo suicida; ISO30=Orientación suicida; BA=Baja autoestima; Des= Desesperanza; IAE=Incapacidad para afrontar emociones; SyAS=Soledad y aislamiento social; IS=Ideación suicida.

Finalmente, en la Tabla 10 se muestran los resultados del análisis correlacional de las diversas variables de estudio mediante el coeficiente Rho de Spearman. Las variables de riesgo suicida, orientación e ideación suicida presentaron correlaciones estadísticamente significativas ( $p < 0,01$ ) con baja autoestima, desesperanza, incapacidad para afrontar emociones, soledad y aislamiento social.

**Tabla 10**

*Correlaciones entre el riesgo y la ideación suicida con factores psicológicos*

Correlaciones	BA	Des	IAE	SyAS
RS	,464**	,446**	,445**	,544**
ISO30	,848**	,807**	,752**	,844**
IS	,548**	,472**	,412**	,576**

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

*Nota:* BA=Baja autoestima; Des= Desesperanza; IAE=Incapacidad para afrontar emociones; SyAS=Soledad y aislamiento social; RS=Riesgo suicida; ISO30=Orientación suicida; IS=Ideación suicida.

## DISCUSIÓN

En la muestra estudiada se encontró una prevalencia de riesgo suicida del 25,6 %, con una especificidad del 5,7 % en riesgo alto. Este hallazgo es coherente con diversos estudios a nivel nacional e internacional (Ceballos et al., 2015; Fuentes-Lerech et al., 2017; Gómez-Romero et al., 2018; Siabato-Macías y Salamanca-Camargo, 2015; Villalobos-Galvis, 2009a), al indicar que aproximadamente una cuarta parte de la población universitaria presenta indicadores de riesgo, entre ellos, pensamientos y fantasías hacia la muerte, sentimientos de desesperanza y soledad, ideación e intento suicida previo. Al respecto, el estudio realizado por Siabato-Macías et al. (2017) con una muestra de 289 jóvenes reportó que el 30 % presentó un nivel alto de ideación suicida, siendo mucho mayor a los estudios de Sánchez et al. (2005) y Pinzón-Amado et al. (2013) con estudiantes universitarios, quienes indicaron una prevalencia de ideación suicida del 17,7 % y el 15,7%, respectivamente. De otro lado, el estudio realizado por Suárez et al. (2016) en Santa Marta, con 186 estudiantes universitarios, registró una prevalencia de riesgo e ideación suicida del 7,5 %, mucho menor que en los anteriores estudios. En Caldas, por su parte, el estudio de Cañón et al. (2012) en la Universidad de Manizales evidenció que un 13,5 % de los estudiantes presentaron indicadores de riesgo para suicidio, mientras que, en la universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, se reportó un factor de riesgo del 6,7 %, según la escala de Plutchik, y del 19,7%, según la escala de Beck (Castaño et al., 2015). En la Universidad de Caldas, Amézquita et al. (2003) evidenciaron un factor de riesgo de ideación suicida del 41 %, siendo el más alto reportado en estudios con universitarios en la región.

Los estudios anteriormente citados respecto a la prevalencia del factor de riesgo e ideación suicida en población universitaria en el país no son enteramente consistentes, esto se puede deber, entre muchos otros factores, a las características sociodemográficas propias de cada región, los instrumentos de medición y las diferencias en cuanto a especificidad, factores evaluados y puntos de corte, diversidad de programas y carreras, criterios de selección muestral, así como a factores psicosociales y de salud mental asociados, lo cual hace que los resultados puedan variar de un estudio a otro.

De otro lado, a pesar que la prevalencia de intento de suicidio fue del 9,0 %, el factor de riesgo suicida encontrado se puede considerar como una señal de alerta, o más bien, un factor predictor de la conducta suicida, sea para la aparición de una tentativa como para la repetición de los intentos previos en los jóvenes universitarios (Carmona et al., 2017; Sánchez et al., 2005; Siabato-Macías et al., 2017), lo cual refleja la necesidad de generar estrategias focales de prevención y abordaje de este fenómeno en los contextos universitarios, considerando que la previsibilidad es la principal herramienta de atención.

A pesar de que se evidenció un mayor factor de riesgo en hombres que en mujeres, no se encontró que la diferencia fuera estadísticamente significativa, lo cual es coherente con los estudios de Cañón et al. (2012), Gómez-Romero et al. (2018), Lobo-Rodríguez y Morales (2016) y Villalobos-Galvis (2009a), al no encontrar una asociación entre riesgo e ideación suicida y género. Por el contrario, los hallazgos de este estudio difieren de lo encontrado por Amézquita et al. (2003), Castaño et al. (2015) y Fuentes-Lerech et al. (2009), al considerar que estudiantes mujeres de educación media y superior en Manizales presentan un factor de riesgo mucho más alto que los hombres.

En cuanto a la edad, el presente estudio evidenció que el grupo etario de mayor riesgo es aquel entre los 19 a 24 años de edad, lo cual viene a corroborar las tendencias epidemiológicas reportadas en el Departamento de Caldas (Delgado et al., 2017) y diversos estudios a nivel nacional y local (Alvis et al., 2017; Castaño et al., 2015; Carmona y Carmona, 2014; Carmona et al., 2017; Fuentes-Lerech et al., 2009; Gómez et al., 2019; Siabato-Macías y Salamanca-Camargo, 2015), al señalar que la incidencia más alta tanto para la ideación como para el intento de suicidio se presenta en adolescentes y jóvenes entre los 16 y 25 años, justamente porque es una etapa en la que se viven múltiples transformaciones a nivel vincular y emocional, lo que sumado a factores de vulnerabilidad psicosocial y eventos estresantes puede desencadenar en una conducta suicida.

Para el caso de los antecedentes de enfermedad mental e intento de suicidio en la familia, se encontraron diferencias estadísticas significativas en cuanto al nivel de riesgo, siendo mayor en los estudiantes que reportaron este antecedente. De igual manera, las variables de baja autoestima, desesperanza, soledad y aislamiento social presentaron promedios más altos en los casos en que mediaban estos antecedentes, lo cual indica, de acuerdo con el modelo de estrés-diátesis (Mann et

al., 1999; Oquendo et al., 2004), que los factores de vulnerabilidad asociados a la conducta suicida tienen un componente biológico heredado generacionalmente que, sumado a la interacción con el estrés psicosocial, aumentan la probabilidad de riesgo y la aparición de un intento de suicidio. Este hallazgo es coherente con lo encontrado por Baca-García y Aroca (2014), Bedoya y Montaña (2016), Carmona et al. (2017) y Cañón et al. (2012), al considerar que los jóvenes que presentan antecedentes de enfermedad mental e intento de suicidio en la familia reportan un mayor nivel de riesgo suicida en comparación con la población sin antecedentes, son más vulnerables ante el estrés psicosocial y pueden ser más propensos a la depresión (Gómez et al., 2019, 2020; Mortier et al., 2018; Orri et al., 2018).

Los resultados de este estudio muestran justamente que los factores de vulnerabilidad en términos de baja autoestima, desesperanza, incapacidad para afrontar emociones, soledad y aislamiento social presentan una relación significativa con la ideación y el riesgo suicida, y son mayores en el 9 % de los estudiantes que han hecho entre 1 y 3 intentos de suicidio en el último año. Así mismo, tener un intento de suicidio se considera un factor de riesgo alto para el suicidio consumado, y entre mayor es el número de intentos previos, mayor es la probabilidad de éxito (Gómez et al., 2019; Santos et al., 2017).

Estos hallazgos son respaldados por diversos estudios (Alvis et al., 2017; Borges et al., 2018; Carmona et al., 2017; Mann et al., 1999; Oquendo et al., 2010; Orri et al., 2018; Salvo y Castro, 2013, Siabato-Macías y Salamanca-Camargo, 2015; Siabato-Macías et al., 2017) en los que se afirma que los factores de vulnerabilidad psicosocial están asociados de manera directa y significativamente con la ideación, el riesgo y el intento de suicidio en la juventud, y que, sumado a la presencia de eventos vitales estresantes, tales como problemas familiares, económicos o académicos, pérdidas, duelos, entre otros, son precipitantes al suicidio, por tal motivo la importancia de generar procesos de intervención precoz para esta problemática en contextos universitarios antes de que se manifiesten las primeras conductas autolíticas y evitar, de este modo, desenlaces fatales.

## CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos y la discusión presentados en este estudio se evidencia la importancia de continuar explorando los diferentes factores psicosociales, sociodemográficos y contextuales asociados con el comportamiento suicida en la población universitaria, cuya evidencia empírica aporta al diseño y validación de estrategias de detección, prevención e intervención del riesgo suicida y la promoción de la salud mental en las universidades.

En este sentido, se considera que el proceso formativo en las universidades debe contemplar aspectos como la educación emocional, la capacidad de agencia y el fortalecimiento de los recursos psicológicos del estudiantado ante las problemáticas de diversa índole que se pueden dar en esta etapa de la vida, y así disminuir los factores de diátesis (Gómez et al., 2019; Gómez-Romero et al., 2018). Así mismo, la prevalencia del riesgo suicida y los factores cognitivos y psicosociales relacionados en la adolescencia y la juventud dependen de las condiciones del contexto social y las particularidades sociodemográficas de la población, motivo por el cual la importancia de considerar que la comprensión de la conducta suicida se debe dar desde una óptica contextual y comparada.

Al respecto, Castaño et al. (2015), en una investigación realizada en la ciudad de Medellín, afirman que los jóvenes son más vulnerables a tener riesgo de suicidio debido a los múltiples factores psicosociodemográficos, tales como disfunción familiar, antecedentes de suicidio y consumo de alcohol, cigarrillo y sustancias psicoactivas. De igual manera, Martínez-Duran et al. (2011) manifiestan la importancia de considerar los aspectos sociodemográficos en la comprensión del riesgo suicida, siendo este el propósito fundamental de la presente investigación.

Finalmente, los hallazgos presentados en cuanto a la prevalencia del riesgo suicida y los factores asociados evidencian la necesidad de una revisión crítica de las posibilidades y alcances del acompañamiento psicosocial dentro de las universidades, lo que requiere de criterios y protocolos claros de abordaje de la conducta suicida por parte de los sistemas de bienestar universitario, aspecto que exige de un modelo de atención basado en la evidencia que reconozca los factores contextuales, individuales y psicosociales de riesgo y protección para la atención de esta problemática (Gómez et al., 2019).

## Limitaciones

Los resultados de este estudio deben analizarse en función de varias limitaciones. La primera es que es un estudio de tipo transversal y no longitudinal, lo que limita la posibilidad de estudiar los cambios en el tiempo de los factores psicológicos y sociodemográficos en la explicación del comportamiento suicida en la población universitaria. Para próximos estudios es importante corroborar los hallazgos mediante metodologías longitudinales. Una segunda limitación es el tipo de muestreo utilizado, siendo importante, para futuros estudios, seleccionar grupos poblacionales con y sin riesgo suicida de diferentes universidades de la región, y, a partir de allí, analizar los principales factores psicosociales, contextuales y sociodemográficos de riesgo y protección relacionados. Finalmente, dado que el estudio se basó en medidas de auto reporte, no está exento de sesgos de conveniencia social.

## CONFLICTO DE INTERESES

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

## REFERENCIAS

- Aguirre, D. C., Cataño, J. J., Cañón, C., Marín, D. F., Rodríguez, J. T., Rosero, L. A., Valenzuela, L. P., & Vélez, J. (2014). Riesgo suicida y factores asociados en adolescentes de tres colegios de la ciudad de Manizales (Colombia), 2013. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3), 419-429. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3.44205>
- Álvarez, J. M., Cañón, S. C., Castaño, J. J., Bernier, L. H., Cataño, A.M., Galdino, P.V., Gil, L. F., Malaver, J. S., Robayo, M. R., & Sánchez, C. M. (2013). Factor de riesgo suicida y factores asociados en adolescentes de una institución educativa de Palestina- Caldas (Colombia). *Archivos de Medicina*, 13(2), 127-141. <https://doi.org/10.30554/archmed.13.2.153.2013>
- Alvis, L. F., Soto, A. M. & Grisales, H. (2017). El intento de suicidio en Ibagué: el silencio de una voz de auxilio. *Revista Criminalidad*, 59(2), 81-92. <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v59n2/1794-3108-crim-59-02-00081.pdf>
- Amézquita, M., González, R. & Zuluaga, D. (2003). Prevalencia de la depresión, ansiedad y comportamiento suicida en la población estudiantil de pregrado de la Universidad de Caldas, año 2000. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(4), 341-356. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v32n4/v32n4a03.pdf>
- Amézquita, M., González, R. & Zuluaga, D. (2008). Prevalencia de depresión e ideación suicida en estudiantes de 8º, 9º, 10º y 11º grado, en ocho colegios oficiales de Manizales. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 13, 143-153. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1862/1778>
- Assari, S. (2018). Multiplicative Effects of Social and Psychological Risk Factors on College Students' Suicidal Behaviors. *Brain Sciences*, 8(5), 1-13. <http://dx.doi.org/10.3390/brainsci8050091>

- Baca-García, E. & Aroca, F. (2014). Factores de riesgo de la conducta suicida asociados a trastornos depresivos y ansiedad. *Salud Mental*, 37(5), 373-380. <https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2014/sam145c.pdf>
- Bedoya, E. & Montaña, L. (2016). Suicidio y trastorno mental. *Revista CES Psicología*, 9(2), 179-201. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.12>
- Blandón, O. M., Carmona, J. A., Mendoza, M. & Medina, O. (2015). Ideación suicida y factores asociados en jóvenes universitarios de la ciudad de Medellín. *Archivo Médico de Camagüey*, 19(5), 469-478. <http://www.revistaamc.sld.cu/index.php/amc/article/view/3887/2176>
- Borges, G., Benjet, C., Medina-Mora, M.E., Orozco, R., & Nock, M. (2018). Suicide Ideation, plan, and Attempt in the Mexican Adolescent Mental Health Survey. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(1), 41-52. <http://dx.doi.org/10.1097/chi.0b013e31815896ad>
- Cañón, S. C., Castaño, J. J., Atehortúa, B. E., Botero, P., García, L. K., Rodríguez, L. M., Tovar, C. A. & Rincón, E. (2012). Factor de riesgo para suicidio según dos cuestionarios y factores asociados en población estudiantil de la Universidad de Manizales (Colombia), 2011. *Psicología desde el Caribe*, 29(3), 632-664. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3894/9159>
- Cañón, S. C., Castaño, J. J., Mosquera, A. M., Nieto, L. M., Orozco, M., & Giraldo, W. F. (2016). Intervención educativa para la prevención de la conducta suicida en adolescentes de un colegio de Manizales (Colombia). *Facultad de ciencias de la salud grupo de investigación médica*, Universidad de Manizales. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2788/Interven%20educativa%20fr%20suicida%20colegio.pdf?sequence=1>
- Carmona, J. A., & Carmona, D. E. (2014). Intento de suicidio y variables relacionadas con la vida académica en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Revista Cultura del Cuidado*, 11(2), 32-40. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/cultura/article/view/3817/3200>
- Carmona, J. A., Carmona-González, D. E., Maldonado, S., Rivera-Lugo, C., Fernández-Arbeláez, O. L., Cañón-Buitrago, S. C., Alvarado-Salgado, S. V., Jaramillo-Estrada, J. C., Narváez-Marín, M., Fandiño-Tabares, D. C., Vélez-Pérez, D., & Velásquez-González, H. J. (2017). *El suicidio y otros comportamientos autodestructivos en jóvenes universitarios de Colombia y Puerto Rico: acciones, interacciones y significaciones*. Editorial Universidad de Manizales.

- Castaño, J. J., Cañón, S. C., Betancur, M., Castellanos, P. L., Guerrero, J., Gallego, A., & Llanos, C. (2015). Factor de riesgo suicida según dos cuestionarios, y factores asociados en estudiantes de la universidad nacional de Colombia sede Manizales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, *11*(2), 193-205. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/2673>
- Ceballos, G. A., Suárez, Y., Suescún, J., Gamarra, L. M., González, K. E., & Sotelo, A. P. (2015). Ideación suicida, depresión y autoestima en Adolescentes escolares de Santa Marta. *Revista Internacional de Ciencias de la Salud*, *12*(1), 15-22. <http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.1394>
- Córdova-Osnaya, M., Rosales-Murillo, M., Caballero-Ávila, R., & Rosales-Pérez, J. (2007). Ideación suicida en jóvenes universitarios: su asociación con diversos aspectos psicosociodemográficos. *Psicología Iberoamericana*, *15*(2), 17-21. <http://www.redalyc.org/pdf/1339/133915933003.pdf>
- Delgado, L. P., Jaramillo, D. P., Nieto, E., Saldarriaga, G. I., Giraldo, C. L., Sánchez, J. V., & Orozco, M. I. (2017). *Política Pública de Salud Mental del Departamento de Caldas: Un aporte al bienestar y a la inclusión*. Editorial universidad Autónoma de Manizales.
- Fernández-Liporace, M., & Casullo, M. M. (2006). Validación factorial de una escala para evaluar riesgo suicida. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, *21*(1), 9-22. [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R21/R211.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R21/R211.pdf)
- Fuentes-Lerech, M. M., González-Arias, A. F., Castaño-Castrillón, J. J., Hurtado-Arias, C. F., Ocampo-Campoalegre, P. A., Páez-Cala, M. L., Pava-Garzón, D. M., & Zuluaga-García, L. M. (2009). Riesgo suicida y factores de riesgo relacionados, en estudiantes de 6° a 11° grado en colegios de Manizales (Colombia), 2007-2008. *Archivos de Medicina*, *9*(2), 110-122. <https://doi.org/10.30554/archmed.9.2.1311.2009>
- Gómez, A. S., Núñez, C., Caballo, V. E., Agudelo, M. P., & Grisales, A. M. (2019). Predictores psicológicos del riesgo suicida en estudiantes universitarios. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, *27*(3), 391-413. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/predictores-psicologicos-del-riesgo-suicida-enestudiantes-universitarios/>
- Gómez, A. S., Núñez, C., Agudelo, M. P., & Grisales, A. M. (2020). Riesgo e ideación suicida y su relación con la impulsividad y la depresión en adolescentes escolares. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, *54* (1), 147-163. <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.12>

- Gómez, C., Rodríguez, N., Bohórquez, A., Díazgranados, N., Ospina, M. B., & Fernández, C. (2002). Factores asociados al intento de suicidio en la población colombiana. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 31(4), 271-283. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v31n4/v31n4a02.pdf>
- Gómez-Romero, M. J., Limonero, J. T., Toro, J., Montes-Hidalgo, J., & Tomás-Sábado, J. (2018). Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 24(1), 18-23. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.10.007>
- González-Forteza, C., Juárez-López, C., Montejo-León, L., Oseguera-Díaz, G., Wagner-Echeagaray, F., & Jiménez-Tapia, A. (2015). Ideación suicida y su asociación con drogas, depresión e impulsividad en una muestra representativa de estudiantes de secundaria del estado de Campeche, México. *Acta Universitaria*, 10(25), 29-34. <https://doi.org/10.15174/au.2015.862>
- Hernández-Sampieri, R. S., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2017). *Forensis, datos para la vida 2016*. Imprenta Nacional. <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/88730/4023454/Forensis+2016+-+Datos+para+la+Vida.pdf/af636ef3-0e84-46d4-bc1b-a5ec71ac9fc1>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF). (2018). *Informe Forensis. Datos para la vida*. Imprenta Nacional. <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/262076/Forensis+2017+Interactivo.pdf/0a09fedb-f5e8-11f8-71ed-2d3b475e9b82>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF). (2019). *Informe Forensis. Datos para la vida*. Imprenta Nacional. <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/386932/Forensis+2018.pdf/be4816a4-3da3-1ff0-2779-e7b5e3962d60>
- King, J., & Kowalchuk, B. (1994). *Manual for ISO-30. Adolescent: Inventory of Suicide Orientation-30*. National Computer Systems.
- Loba-Rodríguez, N. J. & Morales, D. F. (2016). Perfil de orientación al suicidio en adolescentes escolarizados, Villahermosa-Tolima. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 34(1), 94-102. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v34n1a12>
- MacLean L., Booza, J., & Balon R. (2016). The Impact of Medical School on Student Mental Health. *Acad Psychiatry*, 40(1), 89-91. <https://doi.org/10.1007/s40596-015-0301-5>

- Mann, J. J., Oquendo, M., Underwood, M. D., & Arango V. (1999). The Neurobiology of Suicide Risk: A Review for the Clinician. *Journal Clinical Psychiatry*, 60(2), 7-1. <http://www.psychiatrist.com/jcp/article/Pages/1999/v60s02/v60s0202.aspx>
- Martínez-Duran, E., Romero-Romero, M., Rey de Cruz, N., & Cañón-Montañez, W. (2011). Riesgo de suicidio en jóvenes universitarios de Bucaramanga en el año 2011. *Revista Cuidarte*, 2(1), 182-197. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v2i1.55>
- Mortier, P., Auerbach, R. P., Alonso, J., Bantjes, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Greif-Green, J., Hasking, P., Nock, M. K., O'Neill, S., Pinder-Amaker, S., Sampson, N., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Bruffaerts, R., & Kessler, R. (2018). Suicidal Thoughts and Behaviors Among First-Year College Students: Results From the WMH-ICS Project. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(4), 263-273. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.01.018>
- Oquendo, M. A., Galfalvy, H., Russo, S., Ellis, S., & Mann, J. J. (2004). Prospective Study of Clinical Predictors of Suicidal Acts after A Major Depressive Episode in Patients with Major Depressive Disorder or Bipolar Disorder. *Am Journal Psychiatry*, 161(14), 33-41. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.8.1433>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2014). *Mortalidad por suicidio en las Américas. Informe regional*. [http://www.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12476%3Anueva-publicacion-ops-estrategias-prevencion-suicidio&Itemid=1926&lang=es](http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=12476%3Anueva-publicacion-ops-estrategias-prevencion-suicidio&Itemid=1926&lang=es)
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018a). *Suicide*. <https://www.who.int/es/newsroom/fact-sheets/detail/suicide>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018b). *World Health Statistics 2018. Monitoring health for the SDGs*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272596/9789241565585-eng.pdf?ua=1>
- Orri, M., Galera, C., Turecki, G., Forte, A., Renaud, J., Boivin, M., Tremblay, R. E., Cote, S. M., & Geoffroy, M.C. (2018). Association of Childhood Irritability and Depressive/anxious Mood Profiles with Adolescent Suicidal Ideation and Attempts. *JAMA Psychiatry*, 75(5), 465-473. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.017>
- Pinzón-Amado, A., Guerrero, S., Moreno, K., Landínez, C., & Pinzón, J (2013). Ideación suicida en estudiantes de medicina: prevalencia y factores asociados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43(1), 47-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2013.11.005>

- Plutchik, R., & Van Praag, H. M. (1989). The Measurement of Suicidality, Aggressivity and Impulsivity. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 13, 23-24. [https://doi.org/10.1016/0278-5846\(89\)90107-3](https://doi.org/10.1016/0278-5846(89)90107-3)
- Ramírez, D. C., & Olivella, G. (2014). *Validación de la escala de riesgo suicida de Plutchik, en población civil colombiana y policías activos de la policía nacional de Colombia* [Tesis de Maestría, Fundación Universitaria Konrad Lorenz]. <https://biblioteca.konradlorenz.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=21567>
- Rubio, G., Montero, I., Jáuregui, J., Villanueva, R., Casado, M. A., Marín, J. J., & Santo-Domingo, J. (1998). Validación de la escala de riesgo suicida de Plutchik en población española. *Arch Neurobiol*, 61(2), 143-52.
- Rueda-Jaimes, G. H., Rangel Martínez-Villalba, A. M., Castro-Rueda, V. A., & Camacho, P. A. (2010). Suicidabilidad en adolescentes, una comparación con población adulta. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(4), 683-692. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60208-0](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60208-0)
- Salvo, G., & Castro, S. (2013). Soledad, impulsividad, consumo de alcohol y su relación con suicidalidad en adolescentes. *Revista Médica de Chile*, 141(4), 428-434. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872013000400002>
- Salvo, L. & Melipillán, R. (2008). Predictores de suicidalidad en adolescentes. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 46(2), 115-123. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272008000200005>
- Sánchez, R., Cáceres, H., & Gómez, D. (2002). Ideación suicida en adolescentes universitarios: prevalencia y factores asociados. *Biomédica*, 22, 408. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v22iSupp2.1189>
- Sánchez, R., Guzmán, Y., & Cáceres, H. (2005). Estudio de la imitación como factor de riesgo para ideación suicida en estudiantes universitarios adolescentes. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 12-25. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a02.pdf>
- Sánchez-Teruel, D., García-León, A., & Muela-Martínez, J. (2013). Relación entre alta ideación suicida y variables psicosociales en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 429-450. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.13013>

- Santos, H. G. B, Reschetti-Marcon, S. R., Martínez-Espinosa, M., Nunes-Baptista, M., & Cabral de Paulo, P. M. (2017). Factors Associated with Suicidal Ideation among University Students. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 25, e2878. <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.1592.2878>
- Siabato-Macías, E., Forero-Mendoza, I. X. & Salamanca-Camargo, Y. (2017). Asociación entre depresión e ideación suicida en un grupo de adolescentes colombianos. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 51-61. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1264>
- Siabato-Macías, E., & Salamanca-Camargo, Y. (2015). Factores asociados a la ideación suicida en universitarios. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 9(1), 71-81. <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v9n1/v9n1a06.pdf>
- Suárez, Y. P., Restrepo, D. E., & Caballero, C. C. (2016). Ideación suicida y su relación con la inteligencia emocional en universitarios colombianos. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 48(4), 470-478. <http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v48n4-2016005>
- Villalobos-Galvis, F. H. (2009a). Situación de la conducta suicida en estudiantes de colegios y universidades de San Juan de Pasto, Colombia. *Salud Mental*, 32(2), 165-171. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v32n2/v32n2a9.pdf>
- Villalobos-Galvis, F. H. (2009b). Validez y fiabilidad del Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa – PANSI, en estudiantes colombianos. *Universitas Psychologica*, 9(2), 509-520. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-2.vfii>

# COMPASIÓN, CELOS Y ENVIDIA: EMOCIONES SOCIALES Y CYBERBULLYING ENTRE ADOLESCENTES

## COMPASSION, JEALOUSY AND ENVY: SOCIAL EMOTIONS AND CYBERBULLYING AMONG ADOLESCENTS

Andrés Marín-Cortés\*, Daniela Palacio\*\*, Jackeline Medina\*\*, Andrés Carmona\*\*\*\*

Recibido: 20 de mayo de 2020-Aceptado: 23 de septiembre de 2020-Publicado: 16 de julio de 2021

### Forma de citar este artículo en APA:

Marín-Cortés, A., Palacio, D., Medina, J., & Carmona, A. (2021). Compasión, celos y envidia: emociones sociales y Cyberbullying entre adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 494-515. <https://doi.org/10.21501/22161201.3459>

### Resumen

Las emociones cumplen un papel fundamental en la capacidad de acción de los seres humanos, razón por la cual es indispensable estudiarlas para entender los fenómenos sociales contemporáneos en los que participan los adolescentes. Esta investigación tiene como objetivo comprender las experiencias de la compasión, los celos y la envidia de los adolescentes implicados en situaciones de *cyberbullying* en los roles de espectadores y agresores. Se trata de una investigación con diseño cualitativo en la que se entrevistó a 31 adolescentes entre los 12 y 17 años ( $M=15,23$ ,  $DS=1,6$ ) que participaron de situaciones de *cyberbullying* como espectadores y/o agresores. Los resultados indican que la compasión adquiere la forma de tristeza y rabia, especialmente entre los espectadores de *cyberbullying*. Por otra parte, los celos son un motivo que justifica la agresión a otros a través de Internet, y una forma de gestionar las tensiones en los vínculos sexo-afectivos. El uso de redes sociales digitales y la participación en escenarios presenciales en los que se disputan posiciones a nivel académico favorece el proceso de comparación social vinculado a la envidia que está en la base del *cyberbullying*. Finalmente, este estudio es una invitación para padres, docentes e institucionales estatales a que acompañen a los adolescentes a gestionar sus conflictos sin que las agresiones presenciales y *online* medien en sus interacciones.

\* Magíster en psicología de la Universidad de San Buenaventura Medellín. Profesor asociado de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, Medellín-Colombia. Contacto: andresfelipemarinacortes@gmail.com

\*\* Psicóloga Universidad de San Buenaventura. Auxiliar de investigación, Medellín-Colombia. Contacto: danielapalaciomejia.18@gmail.com

\*\*\* Psicóloga Universidad de San Buenaventura. Auxiliar de investigación, Medellín-Colombia. Contacto: jackemedinab@gmail.com

\*\*\*\* Psicólogo Universidad de San Buenaventura. Auxiliar de investigación, Medellín-Colombia. Contacto: pipe00017@gmail.com

## Palabras clave

Compasión; Celos; Envidia; Emociones; Cyberbullying.

## Abstract

Emotions play a fundamental role in the capacity for action of human beings, which is why it is essential to study them in order to understand contemporary social phenomena in which adolescents participate. This research aims to understand the experiences of compassion, jealousy and envy of adolescents involved in cyberbullying situations in the roles of bystanders and aggressors. This is a qualitative design research in which 31 adolescents between the ages of 12 and 17 ( $M=15.23$ ,  $SD=1.6$ ) who participated in cyberbullying situations as bystanders and aggressors were interviewed. The results indicate that compassion takes the form of sadness and anger, especially among cyberbullying bystanders. On the other hand, jealousy is a motive that justifies aggression to others through the Internet, and a way of managing tensions in sex-affective bonds. The use of digital social networks and participation in face-to-face scenarios in which positions are disputed at the academic level, favours the process of social comparison linked to envy that is at the basis of cyberbullying. Finally, this study is an invitation for parents, teachers and state institutions to accompany adolescents in managing their conflicts without face-to-face and online aggressions mediating their interactions.

## Keywords

Compassion; Jealousy; Envy; Emotions; Cyberbullying.

Internet, además de ser una tecnología, es un espacio de interacción social, razón por la cual debe ser objeto de interés para las ciencias sociales (Harley et al., 2018). En la web acontecen fenómenos humanos que ameritan ser investigados por parte de los académicos pertenecientes a la psicología, la sociología, el trabajo social, entre otras disciplinas. Uno de esos fenómenos es el *cyberbullying*.

El *cyberbullying* es definido como un tipo de agresión intencional y repetida llevada a cabo a través de tecnologías digitales (Donoso et al., 2019; Machimbarrena y Garaigordobil, 2018). Algunos de los medios que se utilizan para agredir son *blogs*, perfiles de redes sociales, correos electrónicos o aplicaciones de mensajería instantánea (Linne & Angilletta, 2016; Lucas-Molina et al., 2016). Además de la diversidad respecto a los medios a través de los cuales ocurre, el *cyberbullying* presenta diferentes tipos entre los que se destacan el sonsacamiento de datos (Bauman, 2015), la suplantación de identidad (Rincón y Ávila, 2014), la difamación *online* (Bauman, 2015), la sextorsión (O'Malley & Holt, 2020) y la pornovenganza (Ehman & Gross, 2019). Adicionalmente, el *cyberbullying* está relacionado con el anonimato que ofrece la web (Zysman, 2017). Lo cual hace difícil la identificación de los ciberagresores, así como la implementación de mecanismos de intervención efectivos (Moreno-Ruiz et al., 2019).

Entre los factores de riesgo individuales relacionados con el *cyberbullying* entre adolescentes están sentirse solo, tener bajos niveles de empatía y buscar aceptación permanente en redes sociales (Marín-Cortés et al., 2019). En cuanto a los aspectos familiares, el principal factor de riesgo es haber experimentado castigo físico o psicológico por parte de los padres (Gómez-Ortiz et al., 2018). Y en lo que respecta al ambiente escolar, los principales factores de riesgo para ser cibervictimizado son tener problemas con los pares, sentirse inseguro en la escuela y tener bajo desempeño académico (Ioannou et al., 2018). Otro aspecto que debe señalarse es la conexión existente entre el *bullying* y el *cyberbullying*. Ojeda et al. (2019) encontraron que estos dos fenómenos están positiva y recíprocamente relacionados, sobre todo respecto al envío a terceros de material digital producido por otros durante la práctica del *sexting*. Por su parte, Herrera-López et al. (2017) realizaron un estudio en Colombia sobre co-ocurrencia entre *bullying* y *cyberbullying* en el cual encontraron que hay implicación directa entre agresión/victimización presencial sobre la ciberagresión/cibervictimización. Los autores sugieren que el *cyberbullying* es una extensión del *bullying*.

En comparación con el número de estudios sobre *bullying*, en América Latina se han realizado pocas investigaciones sobre *cyberbullying*, (Herrera-López et al., 2018). Entre las llevadas a cabo con población colombiana se encuentran: el diseño de un instrumento para detectar este fenómeno entre adolescentes escolarizados (Baquero & Avendaño, 2015), un estudio sobre la incidencia de los estilos de crianza en las prácticas de agresión *online* (Blanco-Suárez et al., 2017),

una investigación acerca de su relación con la aparición de depresión, ansiedad y sensibilidad interpersonales (Redondo, 2017) y otra sobre prevalencia entre adolescentes (18.7 %) (Herrera-López et al., 2017).

Conocer cómo se gestiona la vida emocional de los adolescentes y los jóvenes adultos puede ayudar a explicar situaciones de *cyberbullying* (Marín-Cortés & Linne, 2020; Larrañaga et al., 2018). Se ha encontrado que los ciberagresores suelen sentir satisfacción por su comportamiento de hostilidad *online*, mientras que las víctimas sienten ira, vergüenza y miedo (Caravita et al., 2016). Además, quienes se involucran en situaciones de *cyberbullying* en cualquiera de los roles (víctimas, agresores o espectadores) demuestran una trayectoria desfavorable respecto a competencias emocionales (Cohelo & Marchante, 2018). Los espectadores reconocen que las agresiones *online* son, principalmente, generadoras de vergüenza para las víctimas. Sin embargo, esta emoción es difícil de identificar por parte de las víctimas como parte de su experiencia (Marín-Cortés, 2020). Por otra parte, los ciberagresores creen que sus víctimas sienten más incomodidad que la que estas reportan (Giménez et al., 2015). Los espectadores de *cyberbullying* también sienten miedo de ser, a su vez, cibervictimizados; razón por la que no suelen impedir las agresiones (Marín-Cortés et al., 2020).

En cuanto a las diferencias de género, los hombres cibervictimizados reportan mayores índices de tristeza, miedo y deseo de venganza; mientras que entre las mujeres agredidas prevalecen los sentimientos de inseguridad, confusión y desorientación (Caetano et al., 2016). No obstante, Giménez et al. (2015) encontraron que las mujeres víctimas de *cyberbullying* reportan mayores puntajes respecto a la tristeza, en comparación con los hombres.

Haber tenido experiencias negativas en diversos ámbitos de desarrollo genera reacciones emocionales que hacen a los adolescentes más vulnerables al acoso *online* (Erreygers et al., 2018; Trompeter et al., 2017). Por otra parte, la falta de regulación emocional asociada al *cyberbullying* predice una alta probabilidad de aparición de respuestas de depresión y ansiedad (Gül et al., 2018). Es aquí donde la familia cumple un papel fundamental, pues la ansiedad generada por la cibervictimización puede disminuirse con el establecimiento de relaciones cálidas, especialmente con los padres y madres (Stockdale et al., 2018).

Estudiar las emociones relacionadas con el *cyberbullying* constituye un campo muy amplio, razón por la cual esta investigación se centra en el abordaje de las emociones sociales, esto es, aquellas implicadas en la constitución de las relaciones interpersonales (Etxebarria, 2008). Para Cholíz y Gómez (2002), las emociones sociales son aquellas que encuentran sentido en los vínculos establecidos con otros. Sobre este tipo de emociones también puede decirse que tienen una naturaleza y origen interpersonales (William & Happé, 2010). Así entonces, origen, expresión y sentido en las relaciones humanas son los indicadores para reconocer cuándo se habla de emociones sociales. Por otra parte, las emociones sociales facilitan el éxito de las relaciones

a través de dos vías: 1) ofreciendo incentivos para involucrarse en interacciones sociales (amor, orgullo o admiración), y 2) incrementando la probabilidad de que las personas se adhieran a normas grupales (Krendl & Heatherton, 2017). Específicamente, este estudio acota su interés a tres de ellas: la compasión, los celos y la envidia.

La compasión conecta a los sujetos con la cualidad de sus vínculos morales. Esta emoción llama a la reflexión sobre la responsabilidad moral relacionada con el cuidado del otro (Wilkinson, 2018). Por su parte, la envidia se define como una emoción hostil dirigida a otra persona, a quien se le considera en una mejor posición, o que tiene un objeto o cualidad deseada que uno no puede conseguir para sí mismo (Clanton, 2006). Finalmente, los celos son una reacción emocional protectora ante la amenaza (real o imaginaria) de la pérdida de una relación que es valiosa para uno (Clanton, 2006).

Esta investigación es relevante porque permite entender las emociones sociales de la compasión, los celos y la envidia como orientadoras de las acciones de adolescentes implicados en situaciones de *cyberbullying*. Acerca de las relaciones entre estas emociones y el ciberacoso no se han publicado investigaciones realizadas con población adolescente de América Latina. En este sentido, este estudio hace un aporte al conocimiento construido sobre esta problemática en nuestra región. Se espera que los hallazgos de esta investigación sean útiles para que instituciones educativas y estatales diseñen e implementen proyectos de prevención e intervención basados en datos empíricos y contextuales.

Finalmente, el objetivo de esta investigación es comprender las experiencias de compasión, celos y envidia como orientadoras de las acciones de los adolescentes implicados en situaciones de *cyberbullying* en los roles de víctimas, agresores y espectadores.

## MÉTODO

---

Esta investigación se realizó con diseño cualitativo, en el que las decisiones metodológicas de los investigadores se tomaron a medida que se realizaba el trabajo de campo (Salgado, 2007). El método seleccionado fue el fenomenológico-hermenéutico, ya que la investigación se ocupó de las experiencias de los participantes, indagando por los sentidos y los significados construidos por ellos (Ayala, 2008).

Los hallazgos presentados en este artículo forman parte de un estudio más amplio sobre emociones y *cyberbullying*. Dicha investigación se realizó durante el año 2017 y abordó las emociones de adolescentes colombianos involucrados en situaciones de *cyberbullying*, tales como la ira, la vergüenza, el miedo, la tristeza, la compasión, los celos y la envidia. Los resultados presentados en este artículo se restringen a las tres últimas emociones mencionadas.

## Participantes

En la presente investigación participaron 31 adolescentes escolarizados, de ambos sexos (54.8 % mujeres), entre los 12 y 17 años de edad ( $M=15,23$ ,  $DS=1,6$ ), pertenecientes a sectores medios<sup>1</sup> y habitantes de Medellín (Colombia). Se trató de una muestra intencional y no probabilística.

La selección de los participantes se realizó a través de un proceso de cribado en el que se aplicó el *Instrumento de Cyberbullying Escolar ICIB* (Baquero & Avendaño, 2015), diseñado y validado para la población colombiana. El instrumento se aplicó únicamente con el propósito de tener criterios de inclusión muestral que aseguraran que los adolescentes habían participado en situaciones de *cyberbullying* en alguno de los siguientes roles: víctima, agresor o espectador. No se presentan los resultados numéricos obtenidos a partir del uso del *ICIB*, ya que la información ofrecida por la prueba no es relevante para el alcance del objetivo de la investigación. La importancia de su empleo durante el estudio radica en contar con un instrumento validado para la población colombiana, que permitiera discriminar a los adolescentes implicados en *cyberbullying* de aquellos que no habían participado en situaciones relativas a este fenómeno.

Los adolescentes que reportaron haber experimentado celos, compasión y/o envidia, estuvieron involucrados en los roles de espectadores y de agresores en alguna de sus variantes (agresor, espectador, víctima-agresor, víctima-espectador o agresor-espectador). Es importante señalar que una persona puede involucrarse en situaciones de ciberacoso desde varios roles de forma simultánea y alternante. Dichas emociones no se encontraron en el rol exclusivamente de víctimas.

## Instrumentos

La técnica de generación de datos utilizada fue la entrevista no estructurada (Schettini & Cortazzo, 2016). Además, se siguieron las orientaciones de la estrategia *Computer Assisted Web Interview* (Sowa et al., 2015), la cual permite incluir las tecnologías digitales en los procesos de investigación

<sup>1</sup> De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE), las personas de sectores medios son aquellas pertenecientes a familias cuyos ingresos sean superiores a U\$132 y no paguen impuesto a la riqueza (patrimonio líquido superior a U\$293.000), además, pertenecientes a estratos socioeconómicos 3 y 4.

con seres humanos. Para la realización de las entrevistas se emplearon las aplicaciones de mensajería instantánea Messenger, WhatsApp y Skype; estas se centraron sobre dos asuntos: 1) la situación de *cyberbullying* y 2) las emociones vividas durante esa experiencia. Estos asuntos se indagaron de manera diferente con cada participante, pues según las orientaciones metodológicas para realizar entrevistas en investigación cualitativa, no se trata de un cuestionario preestablecido, sino de una conversación guiada por las experiencias particulares de los entrevistados.

## Procedimiento

El proceso de convocatoria de los participantes se realizó en dos escenarios: 1) las redes sociales digitales de los investigadores y 2) colegios públicos y privados en Medellín. En ambos escenarios se expusieron los objetivos, la metodología y el alcance del estudio. Con los adolescentes interesados se convino una cita junto con sus padres para explicarles los detalles y los riesgos del estudio y firmar el consentimiento informado. Seguido, se aplicó el ICIB. Luego, se realizaron las entrevistas con una duración entre 45 y 60 minutos. En el proceso de sistematización de datos se copiaron las entrevistas desde las *apps* de mensajería y se pegaron en un archivo en formato .doc. Todos los chats fueron eliminados de las cuentas de los investigadores y se les solicitó a los participantes hacer lo mismo. A cada participante se le asignó un código de identificación. Antes de iniciar el proceso de análisis, se suprimieron todos los datos que posibilitaran su identificación o la de cualquier persona mencionada durante las entrevistas.

## Análisis de datos

Las entrevistas fueron analizadas siguiendo una lógica inductiva. Se utilizó la estrategia de microanálisis (Strauss & Corbin, 2002) para segmentarlas y codificarlas. Como resultado de este proceso se elaboraron 770 códigos, de los cuales 186 (24.1 %) se referían a emociones relacionadas con la situación de *cyberbullying*. Con base en el criterio de densidad conceptual (Monge, 2015), se construyeron las categorías de análisis compasión, celos y envidia. Finalmente, se relacionaron los códigos al interior de cada categoría, de acuerdo con los sentidos y los significados expresados en las narrativas de los participantes. Durante el proceso de tratamiento de datos se empleó el *software* Atlas Ti v. 7.0.

## Consideraciones éticas

El estudio realizó varios procesos para garantizar el cuidado de los participantes. En primer lugar, antes iniciar la investigación, se contó con la evaluación y el aval del Comité de Bioética de la Universidad San Buenaventura, sede Medellín. Luego, se explicó a los adolescentes y sus padres y madres el objetivo, la metodología, los riesgos y los derechos de los participantes. Finalmente, los padres y las madres firmaron el documento de consentimiento y los adolescentes otorgaron su asentimiento. Por tratarse de una investigación que trata temas sensibles, se contó con una carta de intención de dos psicoterapeutas con más de 10 años de experiencia, quienes estuvieron a disposición del estudio en caso de que algún participante requiriera atención clínica. Ninguno de los participantes solicitó este servicio.

## RESULTADOS

### La compasión de los espectadores

La compasión es una emoción referida a la consciencia del sufrimiento de los otros y de uno mismo (Egan, 2019). Los adolescentes involucrados en situaciones de *cyberbullying*, desde el rol de espectadores, expresan sentir compasión hacia las víctimas de acoso *online*. Esto indica que los jóvenes no son indiferentes ante el daño que sufren sus pares, pues creen que las agresiones digitales afectan negativamente la vida de las personas. Para los participantes, compadecerse significa reconocer el propio malestar emocional a causa de la interpretación de la situación del otro como algo desfavorable.

**Investigador:** Me decías que las personas no deberían criticar tanto y mirarse primero antes de hacer sentir mal a otro, ¿qué emoción te genera lo que viste en redes sociales?

**Participante:** Pues en esta situación es como un sentimiento de incomodidad y pesar hacia la persona que están agrediendo. (Comunicación personal, Ana, 15 años)

La compasión es experimentada por los adolescentes por medio de otras emociones asociadas a la percepción de la situación de sus pares como injusta. Por una parte, es vivida como tristeza y, por otro lado, como rabia. Los participantes experimentan tales emociones cuando entienden que las ciberagresiones son graves, especialmente si se trata de comentarios denigrantes o rumores que atentan contra la integridad de terceros.

Particularmente, la rabia es experimentada como indignación ante la percepción de injusticia hacia aquellos que son objeto de ciberagresiones, máxime cuando estos no tienen la posibilidad de defenderse. Lo anterior es evidencia de que, tal y como lo expresa Nussbaum (2014), las emociones no están desvinculadas de las cogniciones, los valores y las creencias. Así, los participantes de este estudio que sienten compasión interpretan el *cyberbullying* a partir de un marco axiológico que les permite entender la situación como inmerecida, generándoles tristeza y rabia.

Me sentía triste por ver lo que le decían de aquella niña (Laura, 12 años).

Me dolía verla así, ella no hizo nada malo como para que la traten así. Yo estaba súper enojada, me pareció muy inmaduro de parte de las que lo hicieron. Es como pesar porque ella se encontraba muy lejos, sin ninguna arma para defenderse. Sentía rabia y quería decirle de todo a los que hicieron eso. (Valery, 16 años)

La compasión es una emoción que reconoce la afección emocional de dos sujetos diferentes. En primer lugar, está la víctima de *cyberbullying*, y, en segunda instancia, está el espectador de las agresiones. Sin embargo, la compasión enfrenta una contradicción en la experiencia de los adolescentes. Estos reconocen que si bien sienten malestar a causa de las publicaciones *online* en las que se agrede a otros, también consideran que las publicaciones pueden ser divertidas y graciosas. Lo anterior los motiva a compartir los *post* o hacer comentarios, a pesar de saber que tal acto puede incrementar el daño.

“Pues... había comentarios que me causaban un poco de gracia... y otros sí eran muy ofensivos. De todas maneras, sí le compartí eso a otros compañeros”. (Lore, 12 años)

Finalmente, la compasión no es necesariamente una emoción movilizadora de la acción. Los adolescentes reconocen que se siente incómodos ante las agresiones de las cuales son espectadores, pero esto no les lleva, necesariamente, a salir en su defensa. La razón es que, junto a la compasión, la tristeza, la rabia y la indignación, aparece una emoción inmovilizadora: el miedo. Así, entonces, se presenta una doble experiencia afectiva: la compasión asociada a la percepción de la injusticia y el miedo como factor que inhibe la acción a favor de la búsqueda de la justicia, por ejemplo, denunciando a los ciberagresores ante los docentes, padres u otras autoridades.

Investigador: “¿Te sentías mal por ella o por ti?”

Participante: “Por ambas. Me sentí mal, pero no lo quise defender porque me daba miedo de que me hicieran lo mismo o algo peor”. (Comunicación personal, Juan, 14 años)

## Los celos como motivadores del *cyberbullying*

El *cyberbullying* entre adolescentes también está relacionado con los celos. Esta emoción surge cuando se considera que la presencia de un tercero amenaza la estabilidad de una relación que se considera importante, y, en la mayor parte de los casos, exclusiva (Clanton 2006). Para el caso de los participantes de este estudio, los celos se presentan tanto en los vínculos sexoafectivos como en las relaciones de amistad.

Motivados por los celos, una de las acciones que realizan los ciberagresores es el *cyberstalking* o ciberasedio. Esta práctica se define como el uso de las TIC para monitorizar la vida digital de otra persona, sin que esta se percate de ello, utilizando generalmente las redes sociales digitales. Los participantes de la investigación reportan que *cyberstalkear* es un comportamiento habitual cuando sienten celos. Dicha acción está dirigida tanto a la persona de quién se sienten celosos, como hacia la pareja. El propósito de hacerlo es encontrar información sensible que, posteriormente, puedan utilizar para hacer daño.

Los adolescentes implicados en situaciones de *cyberbullying* no usan las redes sociales únicamente para *cyberstalkear*, sino también como espacios para expresar sus celos. Los participantes que sienten celos se sirven de la viralidad de la web social para que sus agresiones lleguen al mayor número de personas posible. Este estudio encontró que la exposición de la intimidad y de la vida sexual de las mujeres en medios digitales es una de las agresiones digitales más habituales asociadas a los celos. En el marco del *cyberbullying* esto se conoce como difamación (Rincón, 2014) y pornovenganza (Hearn & Hall, 2019).

Mi amiga le había mandado fotos desnuda a su novio por WhatsApp. Después, él trató de canalizar su ira mandando las fotos de mi amiga a todos sus contactos. Ella se sintió muy mal porque no esperaba eso de esa persona y fue señalada en la calle y hasta por sus propios amigos. (Comunicación personal, Alejandra, 16 años)

Por otro lado, según los hallazgos de la investigación, otro contexto en que se presentan celos es el de las relaciones de amistad. Para los adolescentes, este tipo de relaciones se configuran con los mismos elementos de intimidad y compromiso de las relaciones románticas, aunque sin el componente sexual. En ocasiones, la amistad también involucra exclusividad, por ejemplo, con el calificativo “mejor amigo”. Así, entonces, cuando estos tres aspectos se ven amenazados por la presencia de un tercero aparecen los celos como motivadores de *cyberbullying* entre adolescentes, sumado a la ruptura de acuerdos que se entienden como confidenciales en el marco de la amistad.

Le reclamé. Le pregunté por qué lo hizo [refiriéndose a un amigo que había difundido su información en redes sociales]. Decidí no volver a confiar en él. Ni volver a hablar de esas cosas por las redes. Cambió la imagen que tenía de él. (Comunicación personal, Sara, 15 años)

Uno de los aspectos más relevantes relacionados con el *cyberbullying* es la percepción de anonimato que ofrece Internet, en particular las plataformas de *social media*. De esta manera, los agresores encuentran formas de generar daño sin que se evidencien indicios de la identidad del perpetrador. Así, el anonimato inhibe emociones como la culpa o el remordimiento por haber *cyberstalkeado* o ingresado a las cuentas personales de la pareja.

Investigador: “¿Cómo crees que se sienten las chicas que difundían la información?, ¿culpables?”

Participante: “No, pues por mucho que les decía que dejaran de reproducir rumores y mentiras, ellas seguían haciéndolo. Decían que si ella se había metido con el novio de una de sus amigas, entonces seguirían atacándola”.  
(Comunicación personal, Camila, 15 años)

## La envidia: emoción asociada al *cyberbullying*

La envidia suele confundirse con otras emociones, por ejemplo, con los celos. Una de las razones por las que ocurre dicha confusión es que se trata de una experiencia afectiva que, generalmente, es negada por los sujetos que la viven. Aunque sí es fácilmente identificable en otras personas, por ejemplo, a través los rumores y las críticas severas que hacen sobre los demás. En este marco, el análisis de la envidia se realiza principalmente a través de los relatos de los adolescentes implicados en situaciones de *cyberbullying* en el rol de espectadores.

En términos conceptuales, la envidia se entiende como un resentimiento hacia alguien que tiene un objeto o cualidad deseada que uno no puede tener. Se trata de un deseo de que la otra persona pierda aquello que tiene. Es un placer perverso, un disfrute malicioso que se siente cuando alguien ubicado en una posición superior falla o sufre (Clanton, 2016).

Las interacciones digitales denominadas como *cyberbullying* se enmarcan en un contexto social más amplio: la promoción de la comparación permanente ofrecida por las redes sociales digitales. Los adolescentes tienen acceso a la vida privada de un gran número de personas, la cual ahora es pública. A este proceso, Sibilía (2008) lo ha denominado extimidad, e incluye el consumo y la producción de contenidos publicados por amigos, compañeros y personajes famosos como cantantes, actrices o modelos. Así, la manera como están diseñados los *social media* favorece procesos de comparación social que están en la base de una emoción como la envidia. En la experiencia de los participantes de esta investigación, esta emoción se siente tanto hacia compañeros del colegio como hacia *influencers* y personajes del mundo del espectáculo.

“Sí, he sentido envidia de personas famosas de Instagram o algo así. Es como sentir que uno anhela algo que otra persona tiene, pero anhelarlo con rabia” (Comunicación personal, Diego, 14 años).

En los casos en los que se tiene relación con la persona envidiada, por ejemplo, entre compañeros de colegio, la envidia se presenta a partir de las diferencias entre sí relacionadas con los cargos asignados por la institución escolar, el desempeño académico o deportivo, en los que una de las partes sobre sale respecto de la otra. En este tipo de situaciones, el *cyberbullying* encuentra sus condiciones de posibilidad. Así, los espectadores reconocen que la envidia está en la base del ciberacoso entre adolescentes.

Supongo que fue por envidia [refiriéndose al *cyberbullying* hacia una compañera]. Tal vez querían otra contralora [cargo asignado en el colegio] y no se sentían conformes con que ella hubiera quedado. Ella se postuló y ganó. Entonces muchas niñas comenzaron a odiarla y la envidiaban mucho porque es súper extrovertida. El caso es que cuando ganó crearon una página en Instagram, donde comenzaron a insultarla, tratarla mal y decir cosas horribles que le iban hacer. (Comunicación personal, Isabel, 15 años)

Si bien los adolescentes indican que sienten envidia, intentan regular su expresión mediante mecanismos de gestión emocional. Es decir, reconocen que esta emoción es socialmente cuestionable, al tiempo que saben que genera malestar en quien la siente. Sin embargo, los participantes también reconocen que es una emoción inevitable cuando perciben los logros de sus pares. Ahora bien, las redes sociales se presentan como una plataforma de exposición de los alcances personales que llegan a un amplio público que, en su mayoría, no está íntimamente vinculado a los usuarios que publican los contenidos. Dicha falta de vínculo afectivo posibilita que aparezca la envidia, puesto que cuando tal vínculo existe, la emoción que emerge regularmente es la admiración. Finalmente, la envidia produce una sensación de insuficiencia personal que, a partir del proceso de comparación social experimentado, ubica al sujeto envidiado en una posición superior respecto al envidioso.

Yo trato de evadir mucho la envidia. Pero de todas formas a veces aparece, y lo siento como en forma de que alguna persona está triunfando o tiene muchas cosas, y yo, que también trabajo mucho y merezco eso, no puedo tenerlo. Pero en mi caso es como una envidia que tiene un vacío detrás. Es que a veces no me siento suficiente. (Comunicación personal, Ana, 16 años)

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio indican que la compasión, los celos y la envidia relacionadas con el *cyberbullying* son vividas por los adolescentes como experiencias afectivas entremezcladas con otras emociones. Por ejemplo, la compasión se experimenta como tristeza e indignación, y los celos como rabia y decepción. Así, el estudio sobre las emociones sociales debe contemplarlas como una amalgama en la que confluyen diversos afectos.

Tal y como lo expresa Deuze (2015), es necesario que los estudios sobre redes sociales digitales se centren más en la compasión, no solo en investigar la manera como esta emoción aparece en *social media*, sino, además, en saber cómo opera en el momento de reportar situaciones de *cyberbullying*. Por otra parte, esta investigación encuentra una diferencia conceptual entre la compasión y la empatía. Esta última es entendida por otras investigaciones sobre *cyberbullying* como un factor emocional (Garaigordobil et al., 2017). Sin embargo, de acuerdo con los hallazgos de este estudio, la compasión es una emoción social que tiene en su base el proceso cognitivo denominado empatía, que permite a los sujetos identificar qué puede estar sintiendo el otro en determinada situación, y, a partir de tal identificación, el sujeto empático llega a sentir determinadas emociones, entre ellas la compasión.

Los resultados de esta investigación coinciden con lo que Friesem (2015) refiere como empatía afectiva y empatía digital, las cuales pueden aparecer en la experiencia de los sujetos mediadas por tecnologías digitales. Así, aunque en las interacciones a través de dispositivos tecnológicos no se presente el *feedback* emocional que produce el gesto facial, los actores involucrados en situaciones de *cyberbullying* sienten emociones que pueden ser agrupadas en la categoría compasión, tales como la indignación y la tristeza. Por otra parte, los espectadores que defienden y ayudan a las víctimas presentan bajos niveles de desconexión moral (Thornberg & Jungert, 2013). Además, Kyriacou y Zuin (2018) identifican que la difusión de la responsabilidad es uno de los tipos de desconexión moral presente en los espectadores de *cyberbullying*.

El estudio de Thomas et al. (2018) demuestra que el compromiso con la propia imagen a través de redes sociales puede predecir la solidaridad. Pero, si aparece la angustia, entonces desaparece el compromiso relacionado con ayudar a alguien cibervictimizado. Para el caso de este estudio, se encontró que lo que imposibilita la acción solidaria y compasiva no es la angustia, sino el miedo a ser objeto de agresiones por parte de los ciberagresores. En ese sentido, los participantes sí perciben la situación de las víctimas como desfavorable, e incluso expresan querer hacer algo para ayudarles, pero el miedo opera como una emoción inhibidora de la solidaridad. Quiceno y Castro (2018) afirman que la diversión es uno de los motivos que encuentran los jóvenes para ciberasediar. Este estudio es complementario pues se encontró que incluso quienes sienten compasión reconocen que el ciberacoso puede llegar a ser gracioso o divertido.

Los resultados de este estudio indican que *cyberstalkear* es una acción que comúnmente hace parte del *cyberbullying*. El ciberasedio no requiere del componente físico, y, regularmente, los asediadores se mantienen en el anonimato (Dhillon & Smith, 2019). De acuerdo con Marcum y Higgins (2019), el *cyberstalking* constituye un tipo de *cyberbullying*, pues no se trata de la simple curiosidad por conocer los perfiles de redes sociales del otro, sino de una actividad que se realiza con el propósito de intimidar o atemorizar.

Esta investigación coincide con otras que han demostrado que los celos son una de las principales causas de *cyberbullying* entre adolescentes (Stockdale et al., 2015). Tal y como se ha mencionado, esta emoción emerge ante la idea de una amenaza real o imaginaria y genera conflicto en las relaciones (Martínez-León et al., 2017). En relación con los celos, las redes sociales se convierten en un escenario que promueve su aparición (Utz & Beukeboom, 2018). La forma en la que es manejada la privacidad en las publicaciones de Facebook impacta las relaciones, reforzando sentimientos de celos (Moyano et al., 2017). Esta investigación complementa los anteriores estudios, en el sentido de que tal disponibilidad permanente de la intimidad del otro, bien sea éste la pareja o el tercero que produce amenaza, se convierte en una justificación para que los adolescentes, motivados por los celos, irruman en la intimidad de los demás accediendo a sus cuentas privadas en redes sociales.

Unas personas pueden desempeñarse mejor que otras en determinados aspectos de la vida, por ejemplo, en el deporte o el trabajo. Frecuentemente, las comparaciones interindividuales conllevan a experimentar envidia (Mola et al., 2017). Lo anterior coincide con los resultados obtenidos en la presente investigación, donde los logros de otros adolescentes despiertan emociones relacionadas con la envidia que motivan comportamientos hostiles en escenarios digitales.

La envidia es una experiencia emocional que se caracteriza por el deseo de que otra persona se vea perjudicada (Mola et al., 2017). Por tratarse de una emoción disruptiva para la identidad —a nadie le gusta reconocerse envidioso—, es difícil identificarla explícitamente. Sin embargo, los adolescentes reconocen sentimientos de satisfacción cuando la persona envidiada pasa por un mal momento. Los espectadores de *cyberbullying* indican que la envidia es un móvil para que algunos jóvenes ciberacosen a otros, motivados por la competencia académica de los escenarios educativos. De acuerdo con Charoensukmongkol (2017), cuando los adolescentes crecen en familias donde los padres los comparan con los hijos de otros, suelen ser proclives a convertirse en personas envidiosas. Ahora, sumado a los procesos de comparación que promueven las redes sociales, dichas plataformas se convierten en promotoras de la envidia.

Entre las limitaciones de este estudio se indica la falta de equidad en el número de adolescentes participantes en los diferentes roles del *cyberbullying*, sobre todo aquellos que se identifican como agresores. Además, por tratarse de una investigación cualitativa, los hallazgos no son generalizables a otras poblaciones con características semejantes. Adicionalmente, otra limitación es la poca producción de investigaciones sobre emociones sociales, relacionadas directamente con el *cyberbullying*, con las cuales se pudiera discutir los hallazgos de este estudio. Y, especialmente, la ausencia de investigaciones realizadas en el contexto colombiano y latinoamericano limitan la discusión que los hallazgos acá presentados puedan tener con otras investigaciones.

A partir de los hallazgos de esta investigación se pueden plantear estrategias de intervención basadas en evidencia empírica en las instituciones educativas dirigidas a prevenir e intervenir el *cyberbullying*. Todos los miembros de la comunidad educativa tienen la responsabilidad de prevenir y detener cualquier tipo de violencia, sin importar si ocurre en escenarios presenciales u *online*. Es menester que la Escuela forme ciudadanos que entiendan que el ciberacoso es un problema grave que puede afectar negativamente la salud mental. De esta manera, también se recomienda que, tal y como lo plantean Córdoba et al. (2016), los docentes deben convertirse en gestores de las relaciones interpersonales entre los estudiantes, así como de su desarrollo socio-emocional. Además, otros agentes encargados de la convivencia en la escuela, como son los directivos y coordinadores, deben fomentar reflexiones que coadyuven a resolver conflictos (Cortez et al., 2019), tanto presenciales como *online*. Los resultados de este estudio son una invitación para que los colegios y las universidades incluyan entre sus programas de formación, actividades dirigidas a la generación de la empatía y la solidaridad en entornos digitales.

Los padres de familia también podrían diseñar a partir de esta investigación estrategias de mediación parental relacionada con el uso de TIC, que permita identificar rápidamente situaciones de *cyberbullying*. Asimismo, los padres y madres deben tener conocimiento sobre las nuevas maneras de relacionarse que tienen los adolescentes, las cuales están mediadas por tecnologías digitales, y estar al tanto de los contenidos que estos consumen.

Finalmente, para futuros estudios sobre emociones y *cyberbullying* en Colombia, se recomienda realizar investigaciones con diseños cuantitativos que posibiliten la recolección y análisis de datos de muestras más grandes que los que habitualmente se emplean en las investigaciones con diseño cualitativo. Otra recomendación estaría en la vía de utilizar una amplia variedad de datos que incluyan no solo las experiencias de los adolescentes, sino, además, las comunicaciones *online* consideradas como expresión del *cyberbullying*, con el propósito de analizar su discurso y contenido.

## CONFLICTO DE INTERESES

---

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

## REFERENCIAS

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Baquero, A., & Avendaño, B. (2015). Diseño y análisis psicométrico de un instrumento para detectar presencia de cyberbullying en un contexto escolar. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), 213-226. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyse/article/view/534/512>
- Bauman, S. (2015). *Cyberbullying: What Counselors Need to Know*. American Counseling Association.
- Blanco-Suárez, M., Gordillo-Rondón, M., Redondo, J., & Luzardo, M. (2017). Estilos de crianza que inciden en la presencia de cyberbullying en un colegio público de Bucaramanga. *Psicoespacios*, 11(18), 56-75. <https://doi.org/10.25057/21452776.886>
- Caetano, A., Freire, I., Simão, A., Veiga, A., Martins, M., & Pessoa, M. (2016). Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 199-212. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138125>
- Caravita, S., Colombo, B., Stefanelli, S., & Zigliani, R. (2016). Emotional, Psychophysiological and Behavioral Responses Elicited by the Exposition to Cyberbullying Situations: Two Experimental Studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.003>
- Charoensukmongkol, P. (2017). The Impact of Social Media on Social Comparison and Envy in Teenagers: The Moderating Role of the Parent Comparing Children and In-group Competition among Friends. *Journal of Child and Family Studies*, 27(1), 69-79. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0872-8>
- Clanton, G. (2016). Jealousy and Envy. In J. Stets & J. Turner (Eds.), *Handbook of Sociology of Emotions* (pp. 410-442). Springer.
- Cohelo, V., & Marchante, M. (2018). Trajectories of Social and Emotional Competencies According to Cyberbullying Roles: A Longitudinal Multilevel Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(9), 1952-1965. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0895-5>

- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey-Alamillo, R., Casas-Bolaños, J., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, *15*(2), 78-89. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE2-FULLTEXT-760>
- Cortés-Muñoz, M., Zoro-Sutton, B., & Aravena-Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, *18*(2). <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1549/1027>
- Chóliz, M., & Gómez, C. (2002). Emociones sociales II (enamoramamiento, celos, envidia y empatía). En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la motivación y emoción* (pp. 395-420). McGraw-Hill.
- Deuze, M. (2015). A Call for Compassion in Social Media Studies. *Social Media+Society*, *1*(1), 1-2. <https://doi.org/10.1177/2056305115580333>
- Dhillon, G., & Smith, K. J. (2017). Defining Objectives for Preventing Cyberstalking. *Journal of Business Ethics*, *157*(1), 137-158. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3697-x>
- Donoso, T., Rubio, M., & Vilà, R. (2019). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12-14 años. *Health and Addictions*, *19*(1), 11-21. <https://doi.org/10.21134/haaj.v19i1.398>
- Egan, H., Keyte, R., McGowan, K., Peters, L., Lemon, N., Parsons, S., Meadows, S. Fardy, T., Singh, P., & Mantzios, M. (2019). 'You Before Me': A Qualitative Study of Health Care Professionals' and Students' Understanding and Experiences of Compassion in the Workplace, Self-compassion, Self-care and Health Behaviours. *Health Professions Education*, *5*, 225-236. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.07.002>
- Ehman, A., & Gross, A. (2019). Sexual Cyberbullying: Review, Critique, & Future Directions. *Aggression and Violent Behavior*, *44*, 80-87. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.11.001>
- Erreygers, S., Vandebosch, H., Vranjes, I., Baillien, E., & De Witte, H. (2018). The Interplay of Negative Experiences, Emotions and Affective Styles in Adolescents' Cybervictimization: A Moderated Mediation Analysis. *Computers in Human Behavior*, *81*, 223-234. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.027>
- Etxebarria, I. (2008). Emociones sociales. En P. Palmero & F. Martínez (Coords.), *Motivación y emoción* (pp. 373-394). McGraw-Hill.

- FrieSEM, Y. (2015). Empathy for Digital Age: Using Video Production to Enhance Social, Emotional, and Cognitive Skills. In S. Tettegah & D. Espelage (Eds.). *Emotions, Technology, and Behaviors* (pp. 21-45). Elsevier.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Machimbarrena, J. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 25-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5789316>
- Giménez, A., Hunter, S., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. (2015). The Emotional Impact of Cyberbullying: Differences in Perceptions and Experiences as a Function of Role. *Computers & Education*, 82, 228-235. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2018). Parenting Practices as Risk or Preventive Factors for Adolescent Involvement in Cyberbullying: Contribution of Children and Parent Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph15122664>
- Gül, H., Fırat, S., Sertçelik, M., Gül, A., Gürel, Y., & Kılıç, B. G. (2018). Cyberbullying among a Clinical Adolescent Sample in Turkey: Effects of Problematic Smartphone use, Psychiatric Symptoms, and Emotion Regulation Difficulties. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 29(4), 547-557. <https://doi.org/10.1080/24750573.2018.1472923>
- Harley, D., Morgan, J., & Frith, H. (2018). *Cyberpsychology as Everyday Digital Experience across the Lifespan*. Palgrave Macmillan UK.
- Hearn, J., & Hall, M. (2019). ‘This is my Cheating Ex’: Gender and Sexuality in Revenge Porn. *Sexualities*, 22(5-6), 860-882. <https://doi.org/10.1177/1363460718779965>
- Herrera-López, M., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 163-172. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1142/1130>
- Ioannou, A., Blackburn, J., Stringhini, G., De Cristofaro, E., Kourtellis, N., & Sirivianos, M. (2018). From Risk Factors to Detection and Intervention: a Practical Proposal for Future Work on Cyberbullying. *Behaviour & Information Technology*, 37(3), 258–266. <http://dx.doi.org/10.1080/0144929x.2018.1432688>

- Krendl, A., & Heatherton, T. (2017). Social Emotions: Imaging Social Emotions. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.02489-5>
- Kyriacou, C., & Zuin, A. (2018). Cyberbullying Bystanders and Moral Engagement: a Psychosocial Analysis for Pastoral Care. *Pastoral Care in Education*, 36(2), 99-111. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1453857>
- Larrañaga, E., Navarro, R., & Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del cyberbullying. *Comunicar*, (56), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-02>
- Linne, J., & Angilletta, M. (2016). Violencia en la red social: una indagación de expresiones online en adolescentes de sectores populares marginalizados del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Salud Colectiva*, 12(2), 279-294. <https://doi.org/10.18294/sc.2016.741>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., & Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del Psicólogo*, 37(1), 27-35. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2659.pdf>
- Machimbarrena, J., & Garaigordobil, M. (2018). Bullying y cyberbullying: diferencias en función del sexo en estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria. *Suma Psicológica*, 25(2), 102-112. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.2>
- Marcum, C., & Higgins, G. (2019). Examining the Effectiveness of Academic Scholarship on the Fight Against Cyberbullying and Cyberstalking. *American Journal of Criminal Justice*, 44(4), 645-655. <https://doi.org/10.1007/s12103-019-09482-8>
- Marín-Cortés, A. (2020). Las fuentes digitales de la vergüenza. *The Qualitative Report*, 25(1), 166-180. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss1/11>
- Marín-Cortés, A., & Linne, J. (2020). Una revisión sobre emociones asociadas al ciberacoso en jóvenes adultos. *Psicoperspectivas*, 19(3), <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol19-issue3-fulltext-1824>
- Marín-Cortés, A., Franco-Bustamante, S., Betancur-Hoyos, E., & Vélez-Zapata, V. (2020). Miedo y tristeza en adolescentes espectadores de *cyberbullying*. Vulneración de la salud mental en la era digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 66-82. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a5>

- Marín-Cortés, A., Hoyos, O., & Pérez, A. (2019). Factores de riesgo y factores protectores relacionados con el cyberbullying entre adolescentes: una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 109-124. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2899>
- Martínez-León, N., Peña, J., Salazar, H., García, A., & Sierra, J. (2017). A Systematic Review of Romantic Jealousy in Relationships. *Terapia Psicológica*, 35(2), 203-212. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082017000200203>
- Mola, D., Reyna, C., & Godoy, J. C. (2017). Contenido experiencial y aspectos valorativos asociados a la envidia benigna y maligna en estudiantes universitarios de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 16(2) 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.ceav>
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>.
- Moreno-Ruiz, D., Martínez-Ferrer, B., & García-Bacete, F. (2019). Parenting Styles, Cyberaggression, and Cybervictimization among Adolescents. *Computers in Human Behavior*, 93, 252-259. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.031>
- Moyano, N., Sánchez-Fuentes, M., Chiriboga, A., & Flórez-Donado, J. (2017). Factors Associated with Facebook Jealousy in three Spanish-Speaking Countries. *Sexual and Relationship Therapy*, 32(3-4), 309-322. <https://doi.org/10.1080/14681994.2017.1397946>
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Ojeda, M., Del Rey, R., & Hunter, S. (2019). Longitudinal Relationships between Sexting and Involvement in both Bullying and Cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 77, 81-89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.10.003>
- O'Malley, R., & Holt, K. (2020). Cyber Sextortion: An Exploratory Analysis of Different Perpetrators Engaging in a Similar Crime. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/0886260520909186>
- Quiceno, W., & Castro, É. R. (2018). Ciberlocuciones. Bullying y redes sociales entre jóvenes de educación media en Bogotá. *Educación y Ciudad*, (35), 159-168. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1971>

- Redondo, J., Luzardo-Briceño, M., García-Lizarazo, K., & Inglés, C. (2017). Impacto psicológico del cyberbullying en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp. 458-478. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2061>
- Rincón, A., & Ávila, W. (2014). Simbiosis vital para describir el cyberbullying en Colombia. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(14), 149-164.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. <https://doi.org/10.21830/issn.1900-6586>
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad de la Plata.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Sowa, P., Pędziński, B., Krzyżak, M., Maślach, D., Wójcik, S., & Szpak, A. (2015). The Computer-Assisted Web Interview Method as Used in the National Study of ICT Use in Primary Healthcare in Poland – Reflections on a Case Study. *Studies in Logic, Grammar and Rethoric*, 43(56), 137-146. <https://doi.org/10.1515/slgr-2015-0046>
- Stockdale, L. A., Coyne, S. M., & Padilla-Walker, L. M. (2018). Parent and Child Technofence and Socioemotional Behavioral Outcomes: A Nationally Representative Study of 10- to 20-year-Old adolescents. *Computers in Human Behavior*, 88, 219-226. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.034>
- Stockdale, L., Coyne, S. Nelson, D., & Erikson, D. (2015). Borderline Personality Disorder Features, Jealousy, and Cyberbullying in Adolescence. *Personality and Individual Differences*, 83, 148-153. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.003>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus.
- Thomas, E., Cary, N., & Smith, L. (2018). The Role of Social Media in Shaping Solidarity and Compassion Fade: How the Death of a Child Turned Apathy into Action but Distress Took it Away. *New Media & Society*, 20(10), 3778-3798. <https://doi.org/10.1177/1461444818760819>
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander Behavior in Bullying Situations: Basic Moral Sensitivity, Moral Disengagement and Defender Self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3): 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>

- Trompeter, N., Bussey, K., & Fitzpatrick, S. (2017). Cyber Victimization and Internalizing Difficulties: The Mediating Roles of Coping Self-Efficacy and Emotion Dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(5), 1129-1139. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0378-2>
- Utz, S., & Beukeboom, C. (2018). The Role of Social Network Sites in Romantic Relationships: Effects on Jealousy and Relationship Happiness. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 16(4), 511-527. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2011.01552.x>
- Williams, D., & Happé, F. (2010). Recognising “Social” and “Non-social” Emotions in Self and Others: A Study of Autism. *Autism*, 14(4), 285-304. <https://doi.org/10.1177/1362361309344849>
- Wilkinson, I. (2018). Compassion: Conflicted Social Feeling and the Calling to Care. Hviid-Jacobsen, M. (ed.), *Emotions, Everyday Life and Sociology* (pp. 56-70). Routledge.
- Zysman, M. (2017). *Cyberbullying. Cuando el maltrato viaja en las redes*. Paidós.

# EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN LOS PROCESOS DE RESISTENCIA CIVIL NO ARMADA Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN MEDELLÍN<sup>1</sup>

## THE ROLE OF EMOTIONS IN THE PROCESSES OF UNLOVED CIVIL RESISTANCE AND PEACE BUILDING IN MEDELLÍN

Heidi Smith Pulido Varón\*, Nicolasa María Durán Palacio\*\*

*Universidad Católica Luis Amigó*

Recibido: 20 de noviembre de 2019-Aceptado: 24 de septiembre de 2020-Publicado: 16 de julio de 2021

### Forma de citar este artículo en APA:

Pulido-Varón, H. S., & Durán-Palacio, N. M. (2021). El papel de las emociones en los procesos de resistencia civil no armada y construcción de paz en Medellín. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 516-536. <https://doi.org/10.21501/22161201.3461>

### Resumen

El presente artículo parte de un diálogo entre la filosofía, la ciencia política y la mirada psicosocial para analizar el papel que los líderes de la ciudad de Medellín atribuyen a las emociones en los procesos de resistencia civil no armada y construcción comunitaria de paz. La investigación asumió una mirada cualitativa bajo el método de la narración testimonial para acceder a la perspectiva de los participantes. Los resultados evidencian que las emociones adquieren una dimensión política asociada a vertientes subjetivas del cuidado, el amor, la alegría, como también del miedo, la ira, la vergüenza y la desconfianza, que, en conjunto, participan en procesos de resistencia civil no armada y construcción de paz en la ciudad de Medellín.

<sup>1</sup> Artículo derivado de la investigación "Capacidades comunitarias para la paz", avalado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Católica Luis Amigó y cofinanciado por Comfenalco Antioquia, operador del Centro de Desarrollo Cultural de Moravia.

\* Magíster en Desarrollo. Investigadora Grupo Estudios de Fenómenos Psicosociales. Docente investigadora Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: heidi.pulidova@amigo.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-8198-0896>

\*\* Doctora en Filosofía. Líder de Grupo de Investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales. Docente investigadora Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: nicolasa.duranpa@amigo.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-5492-6931>

## Palabras clave

Emociones; Construcción de paz; Resistencia civil; Comunidad.

## Abstract

This article is based on a dialogue between philosophy, political science and the psychosocial perspective, to analyze the role that leaders in the city of Medellín attribute to emotions in the processes of unarmed civil resistance and community peace building. The research assumed a qualitative approach under the method of testimonial narration to access the participants' perspective. The results show that emotions acquire a political dimension, associated with subjective aspects of care, love, joy, as well as fear, anger, shame and mistrust, which, together, participate in processes of unarmed civil resistance and peace building in the city of Medellín.

## Keywords

Emotions; Peacebuilding; Civil resistance; Community.

## INTRODUCCIÓN

Desde sus épocas tempranas, en Medellín se hallan condiciones socio-políticas y económicas que la caracterizan como una urbe históricamente enfrentada a problemas de inequidad y exclusión social. Desde la eliminación y esclavitud indígena, pasando por la recepción de inmigrantes y desplazados de la violencia nacional de mediados del siglo XX, los procesos de industrialización y el poblamiento irregular de las periferias, hasta el surgimiento del narcotráfico, el sicariato y el crimen organizado, se han acumulado problemas sociales que han permeado la memoria histórica y el imaginario sociopolítico de los habitantes (Giraldo-Ramírez et al., 2011; Museo Casa de la Memoria, Alcaldía de Medellín, 2015).

Estas situaciones no sólo derivaron una lábil relación con los gobiernos estatales, en razón de su ausencia e incapacidad para gobernar y mantener un orden social, jurídico y político en los territorios, sino también un acostumbrado carácter belicoso en la forma como se arbitran los conflictos urbanos (Jaramillo, 1996; Jaramillo et al., 1998; Vélez, 2001; Franco, 2000; Nieto & Robledo, 2006; Alonso, Giraldo & Sierra, 2006; Blair, Grisales y Muñoz, 2009).

A la par de las constantes violencias urbanas ejercidas por diferentes actores ilegales y el mismo Estado, en la trayectoria de la ciudad se pueden reconocer diversidad de acciones de resistencia no violenta que las comunidades, colectivos y personas desplegaron en diferentes momentos. El Centro de memoria Histórica (CNMH, 2017) sitúa tres periodos para caracterizarlas, a saber:

1) Entre 1982 a 1994, cuando se dan acciones colectivas orientadas a la defensa de los derechos humanos y el derecho a la vida. Las acciones de resistencia lideradas por doña Fabiola Lalinde y su operación Sirirí, el colectivo Los Amigos de José Mejía, ambos desaparecidos forzosamente, el asesinato de Héctor Abad, cabeza del Comité de Defensa de Derechos Humanos (CDDH), la Constitución Política del 91, el “pacto social” que convocó diferentes sectores de la ciudad, la implementación de la Mesa de Trabajo por la Vida y la Convivencia, la Red Juvenil, entre otros elementos, marcaron hitos importantes en ese momento.

Se destaca, igualmente, que frente al miedo, la inseguridad y la vulneración de derechos, en diferentes lugares de la ciudad se gestaran respuestas comunitarias mediadas por el arte y la apropiación de los espacios públicos. En el barrio Moravia (comuna 4), en improvisadas casetas comunitarias se desarrollaron festivales, “ollas comunitarias”, sainetes, jornadas de cantos, poemas y demás apuestas culturales que canalizaban profundos descontentos con un Estado opresor que no resolvía las condiciones de miseria de las poblaciones periféricas de Medellín. En la comuna 6 surge la Corporación Para el Desarrollo Picacho que aglutinó diversidad de organizaciones territoriales en pro del mejoramiento de la calidad de vida. En la comuna nororiental, Barrio Comparsa buscaba, a través de manifestaciones artísticas, recuperar el territorio y romper

las fronteras invisibles en barrios como Villa Guadalupe, La Salle, San Pablo, San Blas y El Jardín. De manera similar operó en la comuna 2 la Corporación Cultural Nuestra Gente, y con significatividad especial irrumpe en el centro de Medellín el Festival Internacional de Poesía.

2) Entre 1995-2005 se tenía un buen terreno abonado por grupos sociales diversos que desde los ochenta abogaron por el reconocimiento del conflicto armado y la necesidad de que el Estado se ocupara de las víctimas que dejaba. Jóvenes, mujeres, madres y desplazados, apoyados por algunas ONG, lideraron tomas de vías y espacios públicos para reclamar al Estado y la sociedad civil el reconocimiento y adecuada atención al fenómeno del desplazamiento y el secuestro extorsivo, fenómenos que se articularon a dinámicas del conflicto nacional. En particular, las mujeres víctimas se hicieron especialmente visibles con los procesos de la Ruta Pacífica de Mujeres y Mujeres de Negro, que se pronunciaron frente a la compleja situación de desapariciones en la comuna 13 y los estragos de las operaciones Orión y Mariscal; a estas se sumaron las Madres de la Candelaria y sus procesos de denuncia pública y política bajo la idea de autorreconocimiento como mujeres, madres, víctimas de la violencia.

3) Entre 2006-2014 se incrementan las iniciativas de memoria y resistencia al olvido, favorecidas por la reducción y la transformación de las lógicas violentas, así como por los acuerdos y negociaciones con los paramilitares. Las respuestas institucionales y la visibilización de las víctimas en el espacio político sirvió como oportunidad para contar el conflicto y reivindicar la memoria a través de acciones en la esfera pública y política como también en la vida cotidiana, impregnada de estéticas urbanas alternativas, diversas y denunciantes, como, por ejemplo, la música hip hop, los murales y el grafiti.

Este panorama de resistencias no armadas en Medellín revela un gran potencial de autonomía en la ciudad frente a lógicas economicistas, estatales o violentas que, por diversos medios, han intentado dominar, silenciar, homogeneizar y mercantilizar los territorios. El fortalecimiento del tejido social de Medellín, impulsado por las mismas comunidades, ha demostrado el poder de las interacciones microsociales que se articulan a coyunturas socio-políticas y movimientos globales con apuestas alternativas a la violencia.

En el despliegue y las narrativas de estas formas de resistencia es posible identificar lo que Nussbaum (2012) reconoce como emociones políticas, las cuales tejen una trama intersubjetiva que ha podido elevar propósitos y sentires personales o minoritarios a la esfera de lo público y lo político, en pro de relaciones más equitativas y dignas. En estos términos, las necesidades sentidas de solidaridad, defensa de los derechos, apuestas territoriales de diferentes poblaciones de Medellín expuestas de manera directa o indirecta a los actores ilegales y sus prácticas, condensan también emociones políticas de simpatía, benevolencia, compasión, así como también de vergüenza, miedo y repugnancia, que constituyen un foco de comprensión necesario para fortalecer los procesos de construcción de paz y reconocimiento de la otredad.

Esto último implica una profunda evaluación del andamiaje cultural e intersubjetivo que sostiene aspectos morales, referentes identitarios, representaciones y creencias que operan en vida social de la ciudad, lo cual se hace indispensable en tiempos del posacuerdo, escenario que demanda acudir y favorecer nuevos repertorios interpretativos (Molina, 2017), estéticas y recuperación de emociones políticas favorables a la convivencia. Las diferentes formas de resistencia civil no armada, expresadas con sutileza en lo cotidiano, condensan posiciones alternativas, contrahegemónicas, autónomas, críticas y creativas, y representan apuestas por la dignidad, la convivencia, el disfrute de lo público y el derecho a la diferencia.

Reflexionar en torno a la resistencia implica, en perspectiva de Foucault (1988), atender el poder como un elemento disperso en toda la red social, dotándola de movilidad, capacidad creativa y transformadora. Así, la resistencia implica choque, contradicción, presión y tensión, sin que por ello tenga connotaciones negativas o necesariamente violentas; no obstante, como acción de naturaleza social, ocurre en el marco de un contexto que le confiere atributos y significados que la legitiman o no. Además, los sujetos que asumen las acciones de resistencia no armada lo hacen en un tejido social que incide en la lectura de las condiciones y situaciones que enfrentan, así que no es posible pensarla “desde fuera de un tejido de significados socialmente construidos, sin la ayuda de un trasfondo de habilidades socialmente construidas, prescindiendo de un conjunto de objetos socialmente construidos” (Ibáñez, 2001, p. 198).

En este sentido, hacer resistencia implica un enfrentamiento relacional frente a los asuntos de poder, dominio y control. El poder no se transfiere de manera desinteresada (Freire, 2007), obtenerlo deriva para el sujeto en una constante lucha para defenderse y demostrar su capacidad de oposición y visibilización, de modo que lanza un desafío a quienes encarnan el dominio mismo que, a la manera enunciada por Kelsen (2014), representa un claro ejercicio de libertad que reclama la posibilidad de contradecir el orden de las cosas en procura de un abanico de opciones diferentes en términos prácticos y políticos.

Es importante anotar que no todas las acciones comunitarias o institucionales constituyen formas de resistencia no armada. Existe una diversidad de iniciativas colectivas que aportan significativamente a la generación de una cultura de paz y a la sensibilidad social para la no violencia en diferentes ámbitos, pero no siempre expresan una posición política que denote inconformidad, presión o rechazo a formas dominantes del poder, y, sobre todo, que impliquen una ruptura desde la libertad de los sujetos, en perspectiva crítica y autónoma.

En las expresiones de resistencia civil no armada hay estrechos vínculos con la construcción de paz, porque denotan capacidades de las comunidades para producir tramas intersubjetivas que se imponen ante las mentalidades guerreristas, el miedo y la incertidumbre. Pueden resultar insuficientes y románticas ante una mirada maximalista de la paz, cuyo fundamento yace en creencias dogmáticas y en un sujeto ideal, que demanda radicales transformaciones en las

estructuras y sistemas económicos para la justicia social; visión que, retomando a Spinoza (1986/1670), no apela por una política que pueda llevarse a la práctica, sino a otra que, o debería ser considerada como una quimera, o sólo podría ser instaurada en el país de la utopía.

Estas líneas apuestan por una visión de política que excede los marcos formales o jerárquicos de un territorio para situarla en una dimensión que compromete a todo sujeto frente a asuntos como la libertad, la dominación y el poder. Así pues, tiene un carácter relacional que se asocia a lo colectivo, lo común y la acción conjunta en procura de emanciparse de condiciones que aparecen con la fuerza de lo inexorable e inmodificable (Tatián, 2006).

Siguiendo a Spinoza (1986/1670), la política, aquello que acontece entre los hombres, no puede comprenderse por fuera de los afectos humanos como el amor, el odio, la ira, la envidia, la gloria, la compasión y las demás afecciones del alma, las cuales deben identificarse, no para detestarlas, ridiculizarlas o lamentarlas, sino para entender lo difícil que resulta construir un Estado pacífico y conforme al derecho. Así, en la política participan inevitablemente las pasiones, pero el poder de la razón permite moderarlas, aunque este sea un camino extremadamente arduo (Spinoza, 1986/1670).

Lo expuesto aquí permite entender los ejercicios de resistencia no armada como actos políticos que contribuyen, al menos desde una visión intermedia de la paz (Rettberg, 2013), a desmotar el andamiaje intersubjetivo en el que descansa el entramado cultural y simbólico de la violencia, logrando con ello movimientos que impactan en la agenda pública y política. Uno de los elementos que configura este andamiaje intersubjetivo y que participa en los ejercicios de resistencia no armada y construcción de paz son las emociones, expresadas no solo en términos motivacionales o en afectos derivados del movimiento, sino como núcleos de la vida social desde los cuales se fundamentan posiciones políticas hacia uno mismo, el entorno y el otro.

En particular, la apuesta filosófica de Nussbaum hace una relectura de los planteamientos estoicos y aristotélicos para atender a las emociones vinculadas al cultivo de la virtud. En la visión estoica, las emociones emergen como un tipo de juicio evaluativo (*krisis*) o creencia (*doxa*), que limitan y entorpecen el ejercicio de la razón, en tanto introducen estados de descontrol y respuestas inadecuadas. Así, el hombre virtuoso no cede al influjo de las pasiones y tendría la capacidad y la libertad para lidiar con estas perturbaciones (*ataraxia*) y sostenerse inmune frente al placer o el dolor (*apathia*) (Nussbaum, 2003). Específicamente en la propuesta de Spinoza, el componente emocional que representa un mayor desafío es el de las pasiones, especialmente las más negativas y agitadas, las cuales constituyen un mal porque son afectos provocados por un cuerpo externo con una dinámica, naturaleza y fines que no son propios. Bula (2008), retomando el concepto de *conatus* de Spinoza, explica la inseparabilidad de la experiencia mental, física y emocional, pues a las mismas las atraviesa una tendencia o esfuerzo subyacente del ser, de modo que la sustancia (potencia de obrar) es un proceso autoasertivo cuya esencia es el deseo.

De la perspectiva estoica, Nussbaum (2008) retoma la noción de juicio para subrayar el carácter cognitivo-evaluador y revelar un contenido político indispensable para pensar los asuntos éticos que se ponen en juego en diferentes escenarios de la vida pública, pero acude a la vertiente aristotélica, especialmente al juicio eudamonista, para asumir las emociones como potenciales aliadas de la construcción moral y el florecimiento humano. Para Aristóteles, las emociones están asociadas con ciertas creencias (*doxai*) y juicios (*hypolepsis*) que permiten el cultivo de la virtud y el carácter, porque remiten a la valoración de las situaciones y personas, en consonancia con lo que significa para mí vivir plenamente, vivir bien, trascendiendo la posición utilitarista de la vida (Nussbaum, 2008).

El proyecto filosófico de Nussbaum aboga por posibilidades de cultivar las emociones en la vida pública y comprender desde ahí el desarrollo moral y las potencialidades de construir un proyecto ético de sociedad que favorezca el encuentro con la otredad a través de la compasión, la alegría y el amor. El cultivo de estas emociones en dimensiones cotidianas y en territorios ávidos de paz puede significar un punto de partida significativo para las comunidades. A esto subyace una visión ética spinoziana que apela por la educación del deseo a través del conocimiento de uno mismo y del entorno, en el sentido de lograr cada vez mayor autonomía: “(...) el hombre alcanza el más alto grado de autonomía, cuando se guía al máximo por la razón” (Spinoza, 1986/1670, p. 118). Esta libertad no es solo poder elegir, sino poder tener las condiciones para hacerlo, deducidas de un Estado capaz de garantizar la paz, los derechos comunes y la seguridad de la vida.

De acuerdo a lo anterior, la paz no se reduce a la privación de la guerra, sino que se concibe como una virtud que brota de la voluntad consciente de realizar aquello que, como sociedad y por Constitución, se decretó como obligatorio, una apuesta que atañe a todos los ciudadanos y que implica una urdimbre donde se complementan y tensionan hilos de poder, libertad, dominio y resistencia. En coherencia con lo hasta aquí expuesto, este documento presenta un abordaje a líderes comunitarios de diversos sectores de la ciudad de Medellín en cuyas narraciones se pueden reconocer emociones políticas que actúan como móviles para la construcción de paz. Acudir a esta población se fundamenta en la potencia que representa la figura del líder comunitario en la dimensión práctica de construcción de paz y los ejercicios de resistencia civil no armada, así como en la vulnerabilidad que asumen en las dinámicas del conflicto y el posacuerdo.

## MÉTODO

Los análisis y comprensiones presentados en este trabajo derivado de investigación, surgieron de una indagación con diseño cualitativo orientada fenomenológicamente y con desarrollo metódico en la narrativa testimonial, camino posible para conocer fenómenos tales como la construcción

comunitaria de paz, cuya configuración solo puede hacerse desde el marco referencial de los sujetos, en este caso colectivo, que han vivido el trauma de las violencias cotidianas y extracotidianas en el contexto de guerras urbanas que se han reconfigurado a través del tiempo en los territorios de Medellín y su área metropolitana.

La matriz de comprensión necesaria para reconocer cómo es posible construir paz comunitaria es el mundo de la vida (Husserl, 2016/1907), el mundo vivido con sus significados propios y escenario fundante de un conocimiento emergente y auténticamente situado. Estos conceptos constituyeron los referentes básicos para la elección del enfoque fenomenológico, desde donde se contempló el objeto de estudio y se usó la narrativa testimonial (Martínez, 2004) como camino intencional para aprehender en el lenguaje de los 21 líderes comunitarios, participantes en la investigación, las vivencias de la guerra urbana en su territorio, lo que suscitó sus convicciones sobre la inutilidad de la violencia y la necesidad de vivir pacíficamente, a pesar de los inevitables conflictos que supone el vivir juntos.

La selección de los líderes se realizó siguiendo la técnica de elección a conveniencia, de modo que se conformó un grupo heterogéneo en su caracterización (20 mujeres y un hombre, entre los 25 y 60 años de edad), pero con experiencias comunes de liderazgo comunitario e iniciativas para la construcción comunitaria de paz con distintos grupos poblacionales en el territorio de la comuna 4. Durante 4 meses se realizaron encuentros semanales de aproximadamente 3 horas, para dialogar en torno a vivencias relacionadas con violencias urbanas, experiencias de resistencias no violentas, así como con los retos y oportunidades que percibían en la cotidianidad de sus contextos barriales frente a la construcción de paz comunitaria. Siguiendo la inspiración de la narrativa testimonial se recogieron, mediante grabaciones y posteriores transcripciones, las voces de actores sociales que anhelaban que sus testimonios sirvieran para mover a otros (lectores) a la acción colectiva de construir paz en comunidad.

Luego de ser recogidas y transcritas, las narrativas se analizaron siguiendo la lógica del análisis de la teoría fundamentada para hallar, como acción última, los sentidos y significados fundantes de la interpretación de un mundo vivido sesgado por la violencia, en tránsito hacia un mundo posible con convivencias pacíficas. El análisis e interpretación se realizó en 3 niveles de estudio: protocolar, identificación de unidades temáticas o categorización y estructuración (Strauss y Corbin, 2002).

En el nivel protocolar se organizaron las transcripciones siguiendo el hilo conductor de registro de testimonios por temas, es decir, agrupación de las declaraciones por tópicos o unidades temáticas abordados en cada encuentro. Posteriormente se identificaron las ideas centrales de cada testimonio en los tópicos. El resultado de este proceso se sometió a un proceso de reducción de la cantidad de datos emergentes que se convirtieron en conjuntos de afirmaciones utilizadas en un segundo nivel para construir categorías y subcategorías con propiedades descriptivas,

mismas que luego se relacionaron siguiendo nexos de asociación por semejanza, diferencia y contigüidad, lo que permitió la emergencia de categorías más amplias y comprensivas, y, así, la estructuración de ideas explicativas fundamentadas en las narrativas testimoniales de los líderes, cuyos resultados se desarrollan en este texto.

## RESULTADOS

### Emociones negativas, el triunfo del conflicto

Entre los participantes de la investigación se sitúa una perspectiva relacional para explicar la generación de emociones negativas<sup>2</sup> tales como odio, miedo y rencor. Expresiones como “lo que más provoca que no exista la paz es la desigualdad, porque provoca batallas, peleas y guerras, ya sean por poder o conseguir algo que no se tiene” (L1, comunicación personal, agosto de 2018)<sup>3</sup> denotan que las condiciones de orden psicosocial, marcadas por las carencias materiales y la privación afectiva, operan como detonantes importantes para emociones negativas:

*el victimario se hace en la pobreza, el desempleo, el no tener dinero, junto con la permisividad y abandono familiar, sed de poder, de tener un arma, de llevar el mando él, la bronca contra el Estado, no vivir donde quiere vivir, tener una buena pinta como dicen ellos. (L5, comunicación personal, octubre de 2018)*

Así, las emociones se sujetan a relaciones y dejan de ser atributos individuales de carácter cognitivo o neurofisiológico y se enlazan a elementos de la interacción social que se dan desde niveles de socialización primaria. Lo que permite indicar que la existencia de emociones negativas tiene que ver con vivencias afectivas que se han cultivado desde momentos tempranos de la vida, con figuras cercanas y en condiciones de desigualdad y pobreza.

*Si uno es solidario con el otro no va a disparar, uno dispara cuando el sentimiento es de odio o de repulsión hacia otro ser humano o grupos sociales, y eso no es de uno, la familia, el barrio y la escuela también enseñan eso cuando son muy malas. (L2, comunicación personal, agosto de 2018)*

La desigualdad social y los matices que expresan en todas las dimensiones vitales es para los líderes la principal fuente de emociones negativas porque instala profundas brechas afectivas entre unos y otros, limitando las posibilidades de cuidado, empatía, amor y compasión, asuntos fundamentales en el cultivo de la paz. Estas emociones negativas, que aparecen asociadas a la

<sup>2</sup> Se asume, en el apartado de resultados, adjetivos negativos y positivos para las emociones con el fin de respetar la forma como aparecen en el sentir y la voz de los participantes, sin que ello signifique intencionalidades de clasificación o esquematización de las mismas por parte de las investigadoras.

<sup>3</sup> Para efectos de nombrar a los participantes, se define la letra L (líder), seguido del número asignado y la fecha de la entrevista.

violencia y el conflicto armado, se remiten fundamentalmente al odio y el rencor, y son expresadas tanto por las víctimas como por los victimarios, lo cual denota un círculo vicioso que impide la ruptura de las comunidades con mentalidades guerreristas que operan en todas las dimensiones de la cultura: “Yo creo que los que están en contra de la construcción de paz se refieren a la necesidad de vengarse del otro y ahí entran muchas veces víctimas y victimarios” (L3, comunicación personal, noviembre de 2018).

Desde estas emociones se obturan y limitan las posibilidades de empatía, de modo que el repertorio de respuesta social se estrecha hacia acciones vengativas que permiten cosificarse, a sí mismo y al otro, y con ello dañarlo, o al menos excluirlo de sus radios de acción cotidianos. Las emociones negativas, en términos políticos, no favorecen el encuentro y las oportunidades de paz, tal como señalan varios participantes: “si uno tiene odio, rencor o demás, simplemente uno cierra y no acepta las condiciones de los demás, y así es imposible vivir bien” (L2, comunicación personal, agosto de 2018). Otra líder expresa: “no puedo hacer sentir tristeza o rabia para que después lleguen a un acuerdo, porque no son sentimientos que permitan aportar al otro, convivir con el otro, comunicarle al otro” (L5, comunicación personal, septiembre de 2018).

Este componente emocional, según los participantes de la investigación, ha sido reconocido por sectores hegemónicos dando lugar a manipulaciones, propaganda de miedo y rencor, con lo cual se sostiene el poder en discursos que conciben la paz desde las acciones armamentistas y el sentido de justicia vengativo, caminos muy distantes de la reconciliación, la verdad y la reparación:

El papel de las emociones fue clave para la derrota del plebiscito y para la coyuntura y la posterior elección de las personas que no están de acuerdo con el acuerdo de paz; mire uno de los gerentes de la campaña del no, decía que toca llevar a votar a la gente con odio, miedo y con ira, eso es lo que dice que el conflicto ganó. (L5, comunicación personal, agosto de 2018)

En estos términos, para los líderes participantes las emociones del conflicto y la violencia han instalado expresiones emocionales que tornan a la población fácilmente manipulable por los diferentes actores del conflicto. La continua exposición de las comunidades a vulneraciones, amenazas y vejámenes, en distintos escenarios y a lo largo de su experiencia vital, redundan en que el miedo y el odio operen como directrices de su hacer político y en la forma de concebir la paz.

## Entre la ambivalencia afectiva y el ‘perdón condicionado’

Se puede identificar, desde la visión de los líderes, una vivencia emocional ambivalente hacia asuntos relacionados con los actores del conflicto. Por un lado, en su percepción, la víctima sale de lugares pasivos que la inmovilizan, para situarse desde una acción política que le permite ir hacia la búsqueda de la verdad y la reparación, proceso en el que participan emociones relacionadas con el amor, la alegría y la compasión. Por otro, esta movilidad también se origina en vertientes del odio y la venganza, evidenciando heridas abiertas de la violencia que impiden procesos auténticos de perdón y reconciliación. De allí, que el perdón emerja como un proceso incipiente que aún está condicionado al agente externo que lesionó y vulneró, en la medida que se da si este demuestra y evidencia actitudes de cambio, como indica una de las participantes: “Muy duro, ya nos ha tocado, hay que ser realistas, hay que ser hipócrita, yo no puedo tener poder para esas personas, pero sí puedo ir haciendo diálogo con ellos, como sensibilizarlos (L1, comunicación personal, agosto de 2018).

Parafraseando a Arendt (2009), perdonar implica un nuevo comienzo. El sujeto capaz de perdonar no necesariamente acepta la cercanía del otro en su experiencia, pero tiene la posibilidad de desligarse del daño causado y no conectarse con la dimensión destructiva del otro, lo cual puede ser leído en términos de autocuidado. Para los participantes de la investigación, el compromiso de la no repetición, la promesa del nunca más, es la mayor evidencia de la actitud de cambio en las personas que han causado daño a la comunidad:

Muchos de los desmovilizados o victimarios han entrado en procesos muy interesantes con la comunidad, esa es una persona para respetar, acompañar y fortalecer. A otros no les ha importado nada, siguen su vida normal, igual se les trata, pero ya con recelo porque han faltado a su palabra, no cumplieron su promesa y eso duele. (L8, comunicación personal, agosto de 2018)

Así, la promesa y el compromiso de la no repetición del daño aparece en el discurso de la mayoría de los líderes como los dispositivos más importantes de justicia. La falta a la promesa y el abuso a la confianza concedida aparecen como una dimensión sentida emocionalmente, contradiciendo los ánimos de paz y dando lugar a emociones negativas: “Yo me sentiría indignado al saber que esa persona aún sigue participando de procesos comunitarios, pero me seguiría sintiendo con mucho dolor si esa persona no puede reconocer sus errores frente a la comunidad que dañó” (L3, comunicación personal, octubre de 2018); “Me siento impotente al poder saber que esa persona puede seguir generando daño, pero también me siento con tristeza al no poder ser capaz de confrontar esa persona y poder decirle cuantas cosas” (L4, comunicación personal, octubre de 2018).

En estos términos, un escenario urbano tan complejo y tensionado como Medellín amerita la permanente apuesta por la reconstrucción de la confianza, vertiente ampliamente ligada al perdón y la reconciliación, pero no abordada como una dimensión absoluta, ingenua y estática, sino como una apuesta donde lo falible se halla vigente, por la misma condición humana, considerando que los procesos de construcción de paz en el país históricamente se han dado en medio del conflicto y sus constantes reconfiguraciones, que son percibidas por las comunidades y especialmente por las víctimas:

Las víctimas tienen mucho miedo, aquí nos han quitado muchos seres queridos, se han ido unas, otras han vuelto porque se les genera confianza, pero hay miedo, se bloquean emocional, psicológicamente, y es normal, porque muchos que decían que iban a cambiar no cambiaron y están peores. (L1, comunicación personal, agosto de 2018).

## Sentir para sobrevivir a la dureza de lo cotidiano

La resistencia es entendida por los líderes no solo como oposición socio-política, sino en términos emocionales ligados a la empatía, el amor y la alegría de la interacción cotidiana. Resistir sin violencia es una fortaleza emocional porque ocurre en contextos marcados por disputas territoriales violentas, ausentismo estatal y desencuentros en lo público y lo privado, con rostros de víctimas y victimarios. No obstante, para los líderes no es una condición indispensable compartir la vivencia dolorosa para luchar contra la violencia “Yo creo que el sentimiento que impulsa a casi toda lucha es el sentimiento de empatía... no lo hacemos porque hayamos vivido eso, sino porque nos solidarizamos con la situación de esas personas” (L2, comunicación personal, septiembre de 2018).

En efecto, para los líderes participantes, se es empático no solo porque existan situaciones compartidas de dolor y sufrimiento, sino porque se logra leer al otro y entender su necesidad de cuidado. Así, resistir a la violencia se traduce en opciones de amar, ser compasivo y disponerse con alegría al encuentro con el otro, pese a las reservas y temores. Para ello los líderes impulsan, con sus comunidades, una diversidad de estrategias con ánimo de convivir mejor y garantizar la dignidad en sus territorios:

La comunidad hace resistencia, como te digo, con las músicas urbanas, con los grafitis, la apropiación de los espacios como la cuadra y el parque, porque saliendo a jugar y a conversar en la acera otra vez, uno enfrenta el miedo. (L5, comunicación personal, agosto de 2018)

También son consideradas como iniciativas que aportan a la paz, las actividades de integración mediadas por la lectura y el arte con grupos poblacionales en alto riesgo de vulnerabilidad, como niños, mujeres y jóvenes. Para los líderes, estas acciones encierran un alto potencial para la paz, pues se originan en la voluntad para actuar y limitar el daño, un claro ejercicio de libertad enarbolado desde las posibilidades de transformación de sus entornos:

Lo que uno realiza en el barrio son actividades de integración entre las personas del mismo barrio, para, pues, generar confianza. El trabajo con los niños y la lectura, por ejemplo, permiten mejorar la convivencia, son formas [con las] que, con seguridad, se puede construir paz. (L6, comunicación personal, noviembre de 2018)

Estas son acciones políticas, autónomas, creativas, sin mediaciones racionales elaboradas, pero con la intencionalidad de producir movimientos que rompan las rutinas de las precariedades, las violencias y la desconfianza. Son iniciativas sutiles que procuran otras formas de interacción, más justas, alegres e incluyentes desde la libertad, la creatividad y el deseo de quienes las jalonan:

Creamos sinergia entre algunos habitantes de la comuna 4 y formamos unas mesas o colectivos para poder empezar a generar confianza con el otro. Yo los invito a tomar el algo, a comer empanadas chiquitas, al festival de la cometa... y hablamos de todo lo del barrio y de temas de paz, y eso ayuda a tener fe. (L4, comunicación personal, noviembre de 2018).

Esta preocupación que sale de la esfera personal y sintoniza con el otro, su sentir y necesidades, es posible cuando se ha incorporado a la visión de cuidado, de modo que la resistencia cotidiana se asocia a la vivencia afectiva y el impulso de cuidado.

## Cuidado y conocimiento de sí

Esta categoría tiene una amplia relación con el desarrollo moral, por cuanto alude a las capacidades de hacer(se) el bien. Tanto el cuidado como el conocimiento de sí tienen una injerencia más allá de lo privado y se ligan a dimensiones económicas, públicas y políticas.

En efecto, cuidar de sí no se reduce a prácticas higiénicas ni a una dimensión biológica exclusiva de lo femenino, aunque los dispositivos sociales procuren un mayor desarrollo de habilidades de cuidado en las mujeres; por el contrario, expresa una capacidad autentica de permitir cercanía y preocupación por el otro, rebasando intereses individuales para aportar a la construcción de confianza y tejido social, de tal modo que al lesionarse la capacidad de cuidado del sujeto, se abren puertas para dañar y menguar las posibilidades de encuentro y respeto con los otros y el entorno:

Pienso que al victimario lo mueve la venganza, que genera odio, en anomia, en no importar la vida, ni la propia ni la del otro, porque también hacen daño ambiental, a la naturaleza. No saben cuidar ni a ellos mismos. (L5, comunicación personal, agosto de 2018)

Los líderes reconocen que, en la ciudad, como en el resto del territorio nacional, existen lógicas que alimentan las violencias y pobrezas de los ciudadanos, a las que subyacen emociones negativas que limitan las posibilidades de empatía y cuidado, contribuyendo a actitudes de desconfianza e

indiferencia. Las profundas lesiones sobre las comunidades revelan una incapacidad del Estado para cuidar sus ciudadanos y garantizar la satisfacción de sus necesidades, calando lugares íntimos y privados:

*Si el Estado que es el que debería garantizar seguridad y respeto por la vida ha hecho todo lo contrario, es lógico que uno termine preocupándose solo por uno, por lo que a uno le hacen, no le duele el otro, es que ni siquiera la misma familia, los mismos hijos, uno no ve que todo se conecta con todo. (L7, comunicación personal, noviembre de 2018)*

El cuidado, lejos de hacer a sus receptores entes pasivos sujetos al paternalismo, obliga a una transferencia de poder que permita el desarrollo de habilidades para el autocuidado. En términos de Foucault (2010): “la preocupación por sí mismo lo lleva a preocuparse por los otros, pero a hacerlo de tal manera que, a su vez, les muestra que deben preocuparse por sí mismos” (p. 106).

El cuidado de sí, entonces, se asocia a la preocupación por el otro y al autoconocimiento. La mejor forma de cuidar de sí empieza cuando existe la capacidad de cuestionarse y buscar los caminos hacia la verdad de lo que somos y podemos ser. El autoconocimiento es un ejercicio inacabado que se extiende a lo largo de la existencia y en el cual participan las emociones como aspectos que favorecen la sensibilidad y apertura, o, por el contrario, limitan las opciones de repensar y reflexionar sobre lo vivido:

*Si uno está alegre, escucha, uno está abierto a cosas nuevas y, digamos, que uno está pendiente del otro para bien. Pero si uno es resentido con la vida, qué va a querer cuidar a otro si ni uno mismo se aguanta, uno no se pregunta por qué soy así y hago mal. (L2, comunicación personal, octubre de 2018).*

En estos términos, las emociones que coadyuvan a experiencias de cuidado son sensibles de cultivarse desde uno mismo para expandirse en los diferentes espacios de socialización. Estos elementos aparecen en la voz de los líderes señalando focos importantes para los procesos de construcción de paz:

*No existe paz cuando existe el miedo, el rechazo y el desamparo en la vida... el principal paso para el camino de la paz es reconocernos como sujetos, personas miembros de grupos o comunidades, saber de nuestra herencia y saberes ancestrales y de defensa y reconocer con una mirada crítica nuestras amenazas. (L2, comunicación personal, agosto de 2018).*

## DISCUSIÓN

Este artículo de investigación presentó la forma como las emociones participan en los procesos de resistencia no violenta, jalonadas por líderes de la comuna 4 de la ciudad de Medellín, con diversos grupos poblacionales. Se identifica cómo estas emociones son desplegadas en lo cotidiano y se enlazan a dimensiones políticas, desde las cuales se percibe y enfrentan los retos

de construcción de paz, perdón y reconciliación, hallazgo que se enlaza a perspectivas teóricas sobre las emociones que trascienden la visión psicologicista, para comprenderlas desde aristas que dialogan con estudios de educación, comunicación, antropología y filosofía (Reddy, 2001; Ahmed, 2004; Zembylas, 2008; Nussbaum, 2012). Asimismo, reafirman versiones del poder que se amplían a dimensiones cotidianas o microsociales (Foucault, 1988), y no exclusivamente a enfrentamientos dramáticos o macrosociales, aspecto que se ha relacionado en la literatura como resistencias no violentas en territorios urbanos de Medellín, específicamente las comunas 8, 9 y 13 (Nieto, 2013).

Los pronunciamientos de los líderes abordados en esta investigación, y su sentir frente a las posibilidades de resistir la violencia en contextos cotidianos, sitúan a las emociones como componentes indiscutibles de las dinámicas de poder, revelando una conexión directa entre los posicionamientos intersubjetivos y la acción política, las ideas de justicia y los valores sociales a las que un grupo social se inclina (Reddy, 2001). Esto se entendió en la investigación como resistencias no violentas, pues pese a no realizar una ruptura drástica con el sistema, sí visibilizan agencias comunitarias, enfocadas en la vida y las relaciones cotidianas, que se imponen a las lógicas y lenguajes de las violencias gestadas en contextos de necesidades básicas insatisfechas, ausencia estatal, mercantilización emocional, intereses privados y negación de la otredad y su dignidad.

Al connotar un andamiaje donde caben el poder, la negociación y la tensión, las emociones superan miradas románticas y utópicas, y suponen una perspectiva para comprender la realidad y responder frente a ella con los recursos y condiciones disponibles. Este lente emocional no está desprovisto de intereses o modelamientos propios de un espacio/tiempo, asunto que da lugar a políticas o reglas que operan sobre los intercambios emocionales, constituyendo regímenes emocionales (Plamper et al., 2010; Zembylas, 2016). En el caso aquí abordado se logra percibir que el contenido emocional desplegado por los líderes de Medellín para hacer frente a la violencia resulta ambivalente y visiblemente permeado por visiones ideales o institucionalizadas del perdón, la reconciliación y la paz, propias de discursos políticos/religiosos que intentan imponerse sobre los traumas que ha dejado el conflicto armado y la violencia. Esto, como señala Flam (2013), es inevitable, pero deriva reconocer los riesgos de imposiciones afectivas, especialmente para las víctimas.

Sobre los líderes abordados pesan los riesgos de cooptación por parte de actores institucionales, que pueden imponer una visión homogénea de paz y reconciliación, sosteniendo dinámicas de vacuidad emocional. Esto deriva en la necesidad de un trabajo permanente sobre la dimensión emocional, que brinde espacios plurales y diversos para las voces y protagonistas de los procesos de resistencia y construcción de paz, es decir, lugares para el sentir y la enunciación, no homogéneos y no necesariamente institucionalizados, asunto clave para comprender los traumas y experiencias del conflicto armado (Villa, 2016; Zembylas, 2008, 2015).

En las narrativas de los líderes, quienes reconocen la complejidad del conflicto, pero a su vez son portadores de saberes/experiencias de resistencias no violentas, hay permanentes cuestionamientos a los procesos de paz en Colombia y demandas de verdad y compromiso a la no repetición como condiciones necesarias para alcanzar una paz sostenible y duradera. Esto es coherente con lo planteado por Arendt (1974) frente a la necesidad de mediar la acción política en sus connotaciones de incertidumbre e irreversibilidad a través de la promesa y el perdón, figuras consideradas por Tatián (2006) como fundamentales en la política, porque se relacionan con la libertad y la acción; la primera, que intenta mitigar lo imprevisible de nuestros actos, y la segunda, que puede cancelar la acción irreversible con un acto de habla.

En estos términos, la perspectiva emocional que rodea los procesos de resistencia social y construcción de paz debe vaciarse del sentimentalismo y la afectividad ideal propia de discursos retóricos o institucionales, para situarse en su pluralidad como centro de las posibilidades de justicia, reparación y reconciliación. Esto implica reconocer las emociones que pueden favorecer el reconocimiento de la victimización y la rehumanización del otro, sus vertientes sensibles a cultivarse y los actores que asumirán tal responsabilidad (Halpern & Weinstein, 2004; Hutchison & Bleiker, 2008).

La experiencia de esta investigación evidencia que en los eslabones comunitarios existen estos actores interesados en el cultivo de emociones favorables a la paz, que lo han venido haciendo en medio de las dinámicas del conflicto armado, partiendo principalmente de necesidades sentidas de cuidado, capacidades empíricas y sentido empático. Esto es coherente con lo sugerido por Boff (2002), quien sitúa como fundamentales para el cuidado tres actitudes: preocupación, inquietud y sentido de responsabilidad. Estas tres actitudes no emergen en el vacío, sino que se desarrollan en complejas tramas relacionales que permiten sentimientos de gratitud, reparación y amor atravesando la totalidad de la experiencia humana.

Los alcances de la investigación no permitieron observar el vínculo de estas emociones con propuestas estéticas, económicas y políticas alternativas en el territorio, pero es posible que existan o que desde la base social existente puedan emerger. De acuerdo con López- Martínez et al., (2016), en las resistencias no violentas residen potenciales cambios sociales, económicos y culturales que se construyen y expresan de manera viva, apostando al “buen vivir”, y desde allí a la paz posible, imperfecta y duradera.

## CONCLUSIONES

Las emociones que se identificaron en esa investigación sitúan una forma de hacer política que excede los marcos formales y racionales para configurarse como móviles imprescindibles de comprender y cultivar en todos los escenarios de la vida cotidiana. Se encontró que las emociones que participan de los procesos de resistencia civil no armada y construcción de paz se mueven tanto en vertientes positivas como negativas.

Por un lado, el amor, la alegría y la compasión impulsan el encuentro, el perdón, la reconciliación, el reconocimiento de la otredad, son emociones favorables a la paz, pues apuestan por la vida, el encuentro con lo diverso y la confianza. Obligan al sujeto a reconocer en la condición de humanidad aspectos falibles, frágiles y contingentes para, desde ahí, atender el daño al otro como una lesión a todo el colectivo social, de modo que abogan por la empatía y la responsabilidad, especialmente hacia al otro que sufre y que ha sido tocado directamente por la violencia.

Por otro lado, la tristeza, la ira, la vergüenza y el miedo operan como detonantes del rencor, el odio, autorizando la retaliación, la justicia vengativa y la exclusión. Emergen desde posiciones ideales frente a la condición humana que ocultan la vulnerabilidad, la culpa y el miedo que desencadena las diferentes violencias. El conflicto armado y las condiciones socio-económicas precarias, aunque no impactan de manera homogénea el colectivo social, comportan profundas consecuencias que se expresan en términos afectivos y estéticos de lo cotidiano, redundando en sensibilidades diversas, mecanismos defensivos patológicos y perpetuación de emociones negativas para enmascarar el dolor que producen.

Ambas vertientes operan en las comunidades, situando ambivalencia y contradicción en las posiciones políticas que se relacionan con construcción de paz. Esta dinámica resulta fluctuante, se permea constantemente por intereses hegemónicos que calan imaginarios y disposiciones subjetivas para asumir, especialmente, temas relacionados con la acción de la justicia sobre los victimarios.

No obstante, se observa que para los líderes resistir a la violencia se constituye en un objetivo prioritario; pero más que hacerlo desde la intención vengativa, hay un deseo y una clara apuesta hacia la esperanza y las posibilidades de cambio. El cuidar su territorio y a aquellos que lo habitan, se abre como una esperanza u oportunidad para la paz, cuyos bastiones no son discursos higiénicos o formales sino sentires, preocupaciones que parten de la voluntad y la libertad para poder cambiar su propio presente. Las relaciones de poder son reconfiguradas e imaginadas desde lugares más sensibles que se apartan del castigo/venganza, la humillación y la coacción para recuperar la condición de humanidad en sí mismos y en aquellos agentes que causaron daño.

Este propósito descansa en una capacidad poco valorada/visibilizada en sociedades que abanderan el individualismo y la competitividad, el cuidado de sí y del otro. Las voces de los líderes hacen eco en la necesidad de cuidar para construir paz, un asunto que se establece consigo mismo, siempre en un marco relacional, para que pueda extenderse hacia el otro y el entorno. Esta capacidad de cuidado no se engancha en protocolos o disposiciones higiénicas, sino que emerge como experiencia subjetiva que atraviesa la existencia humana. Dadas las múltiples precariedades materiales y afectivas de los contextos colombianos, son evidentes los retos para cultivar la capacidad de cuidado y con ello permitir el florecimiento de emociones favorables para la convivencia y la dignidad. Por ello, resulta fundamental continuar visibilizando los rostros que, de manera anónima, recursiva y creativa, se atreven a apostar por otras formas de estar en el mundo, más amorosas, fértiles y tolerantes.

## CONFLICTO DE INTERESES

---

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

## REFERENCIAS

---

- Alonso, M., Giraldo, J., & Sierra, D. (2006). Medellín: el complejo camino de la competencia armada. En C. de Gamboa (Ed.), *Justicia transicional: teoría y praxis* (pp. 435-465). Universidad del Rosario.
- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Blair, E., Grisales, M., & Muñoz, A. (2009). Conflictividades urbanas vs. “guerra” urbana: otra “clave” para leer el conflicto en Medellín. *Universitas Humanística*, (67), 29-54. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2128/1370>

- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Editorial Trotta.
- Bula, G. (2008). Spinoza y Nussbaum: En defensa de las emociones. *Saga: Revista de Estudiantes de Filosofía*, 9(17), 27-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/saga/article/view/15089/15883>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2017). *Medellín: memorias de una guerra urbana*. CNMH–Corporación Región–Ministerio del Interior–Alcaldía de Medellín–Universidad EAFIT–Universidad de Antioquia.
- Flam, H. (2013). The Transnational Movement for Truth, Justice and Reconciliation as an Emotional (Rule) Regime? *Journal of Political Power*, 6(3), 363-383. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2013.849368>
- Foucault, M. (1988). No al sexo rey. Entrevista con Bernard Henry Levy. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 146- 164). Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el College de France (1983-1984)*. Fondo de Cultura Económica.
- Franco, V. (2000). Sobre los estudios frente al conflicto urbano en Medellín; algunas consideraciones generales. En J. Balbín (Comp.), *Movimiento Social por la Paz y Hermanamientos. Pueblos hermanos... Lazos visibles* (pp. 83-118). IPC.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Giraldo-Ramírez, J., Naranjo, A., Jaramillo, A. M., & Duncan, G. (2011). *Economía criminal en Antioquia: Narcotráfico*. Universidad Eafit, Proantioquia, Empresa de Seguridad Urbana. <https://core.ac.uk/download/pdf/47252805.pdf>
- Halpern, J., & Weinstein, H. (2004). Rehumanizing the Other: Empathy and Reconciliation. *Human Rights Quarterly*, 26(3), 561-583. <https://doi.org/10.1353/hrq.2004.0036>
- Husserl, E. (1907/2016). *La idea de la fenomenología: Cinco lecciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Hutchison, E., & Bleiker, R. (2008). Emotional Reconciliation Reconstituting Identity and Community after Trauma. *European Journal of Social Theory*, 11(3), 385-403. <https://doi.org/10.1177/1368431008092569>

- Ibáñez, T. (2001). *Municipiones para disidentes*. Gedisa.
- Jaramillo, A. M. (1996). Criminalidad y violencias en Medellín. En J. O. Melo (Comp.), *Historia de Medellín, Vol. II* (pp. 551-561). Suramericana de Seguros.
- Jaramillo, A. M., Villa, M. I., & Ceballos, R. (1998). *En la encrucijada: conflicto y cultura política en el Medellín de los noventa*. Corporación Región.
- Kelsen, H. (2014). *¿Qué es la justicia?* Editorial Universidad de Antioquia.
- López-Martínez, M., Useche, O., & Martínez, C. E. (2016). Noviolencia, resistencias y transformaciones culturales. *Polis Revista Latinoamericana*, 15(43), 7-15.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Molina, N. (2017). Retos de la psicología en la construcción de paz en Colombia: ¿fatalismo o ingenuidad? *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 115-126. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.RPCP>
- Nieto, J. R. (2013). *Resistencia civil no armada en Medellín. La voz y fuga de las comunas urbanas*. Hombre Nuevo Editores.
- Nieto, J. R., & Robledo, L. J. (2006). *Conflicto, violencia y actores sociales en Medellín. Zona centroriental comunas 8 y 9*. Universidad Autónoma Latinoamericana, EPM.
- Nussbaum, M. C. (2003). *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*. Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Una propuesta para el desarrollo humano*. Editorial Paidós.
- Plamper, J., Reddy, W., Rosenwein, B., & Stearns, P. (2010). The History of Emotions: An Interview with William Reddy, Barbara Rosenwein, and Peter Stearns. *History and Theory*, 49(2), 237-265.
- Reddy, W. M. (2001). *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511512001>

- Rettberg, A. (2013). La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional. *Estudios Políticos*, (42), 13-36. <https://corteidh.or.cr/tablas/r31409.pdf>
- Spinoza, B. (1986/1670). *Tratado Político*. Alianza Editorial.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tatián, D. (2006). ¿Qué significa actuar políticamente? *Nombres, Revista de Filosofía*, (20), 103-110. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2355>
- Vélez, R. (2001). *Gobernabilidad local en Medellín: Configuración de territorialidades, conflictos y ciudad*. Escuela Superior de Administración Pública (ESAP).
- Villa, J. D. (2016). Perdón y reconciliación: una perspectiva psicosocial desde la noviolencia. *Polis Revista Latinoamericana*, 15(43), 131-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682016000100007>
- Zembylas, M. (2008). The Politics of Trauma in Education. En M, Zembylas, *The Politics of Trauma in Education* (pp. 35-52). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230614741\\_3](https://doi.org/10.1057/9780230614741_3)
- Zembylas, M. (2015). *Emotion and Traumatic Conflict: Reclaiming Healing in Education*. Oxford University Press.
- Zembylas, M. (2016). The Emotional Regimes of Reconciliation in History Textbook Revision: Reflections on the Politics of Resentment and the Politics of Empathy in Post-conflict Societies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(3), 329-342. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1175497>

# CARACTERIZACIÓN Y POSIBLES TRASTORNOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN UNIVERSITARIOS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN BOYACÁ, COLOMBIA

CHARACTERIZATION AND POSSIBLE DISORDERS IN THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL SKILLS IN UNIVERSITY STUDENTS' VICTIMS OF THE ARMED CONFLICT IN BOYACÁ, COLOMBIA

Liliana Paola Muñoz Gómez\*

*Universidad de Medellín*

Recibido: 22 de abril de 2020-Aceptado: 26 de marzo de 2021-Publicado: 16 de julio de 2021

## Forma de citar este artículo en APA:

Muñoz-Gómez, L. P. (2021). Caracterización y posibles trastornos en la implementación de las habilidades sociales en universitarios víctimas del conflicto armado en Boyacá, Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 537-562. <https://doi.org/10.21501/22161201.3595>

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue caracterizar las habilidades sociales de los universitarios víctimas del conflicto armado colombiano en Boyacá, Colombia. Los participantes fueron la totalidad de estudiantes de un programa de pregrado que reportaron exposición al conflicto armado, matriculados para el 2018 en una institución universitaria de carácter privado del municipio de Tunja, departamento Boyacá. Se empleó el método estudio de caso, mediante el cual se analizaron entrevistas a profundidad y diarios de campo en el contexto educativo. Los resultados muestran afectaciones significativas en las habilidades sociales en los cuatro grupos que la conforman según la Organización Mundial de la Salud (OMS): comunicación, empatía, asertividad y trabajo en equipo. Este estudio permitió demostrar la relevancia que tienen las habilidades sociales en diversos escenarios y cómo pueden verse afectadas por fenómenos de orden social como el

\* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de la Universidad de Medellín, Colombia. Contacto: lilipao2014@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8995-7404>

conflicto armado colombiano. El diagnóstico puso en evidencia la importancia que tiene la psicología social en el contexto educativo hacia la prevención, tratamiento y evaluación de factores psicosociales que afectan la calidad de vida del individuo y grupo en el que se encuentra inmerso.

## Palabras clave

Habilidades sociales; Universitarios; Conflicto armado; Estudio de caso; Psicología social.

## Abstract

The objective of this research was to characterize the social skills of university students' victims of the Colombian armed conflict in Boyacá, Colombia. The participants were the totality of students who reported exposure to the armed conflict of an undergraduate program, enrolled for 2018 in a private university institution in the municipality of Tunja, Boyacá department. The case study method was used, through which in-depth interviews and field diaries in the educational context were analyzed. The results show significant affectations in social skills in the four groups according to the World Health Organization (WHO): communication, empathy, assertiveness and teamwork. This study demonstrated the relevance of social skills in different scenarios and how they can be affected by social phenomena such as the Colombian armed conflict. The diagnosis highlighted the importance of social psychology in the educational context for the prevention, treatment and evaluation of psychosocial factors that affect the quality of life of the individual and the group in which he/she is immersed.

## Keywords

Social; University skills; Armed conflict; Case study; Social psychology.

## ANTECEDENTES

Se hizo una revisión de estudios empíricos sobre habilidades sociales y conflicto armado colombiano con el fin de identificar ciertos vacíos teóricos respecto a poblaciones universitarias. Al respecto, se encontró que en Colombia existe una tendencia marcada en el abordaje con niños y adolescentes, al igual que un interés por explicar ciertos efectos del conflicto en la salud mental de los participantes, en asoció a ciertos trastornos mentales importantes como la ansiedad y la depresión, entre otras.

Jiménez-Becerra (2018) en su estudio “Representación social del conflicto colombiano en los maestros de básica primaria” reconoce, como conclusión, que las respuestas que emergen del estudio en cuanto al objeto de análisis planteado aportan de manera significativa al profesorado colombiano, y permiten demostrar que las representaciones están íntimamente ligadas a emociones, ideas y creencias que emergen de colectivos informales sobre el conflicto armado colombiano.

Por ejemplo, Hewitt-Ramírez et al. (2013) llevaron a cabo una investigación que se tituló: “Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia”, en la que se determinaron afectaciones psicológicas en una muestra de 284 niños y adolescentes, tales como depresión, agresión y problemas sociales. La exposición al conflicto armado colombiano, según este estudio, ha dejado secuelas de orden clínico que trascienden las demás áreas en las cuales se desenvuelve el sujeto, estas afectaciones se relacionan con trastornos del estado del ánimo, problemas de tipo conductual y dificultades para relacionarse con los demás, lo que puede disminuir de manera significativa el fomento de las habilidades sociales.

Desde otra perspectiva, Morales-Rodríguez et al. (2013) mostraron en su estudio la importancia que tienen las habilidades psicosociales en la adolescencia; el objetivo de esta investigación fue fortalecer habilidades cognitivas y sociales para la eficacia y afrontamiento a través de dos programas psicoeducativos. Con una muestra de 98 participantes, los resultados reflejaron que las habilidades sociales se relacionan directamente con la capacidad de afrontamiento y autoeficacia.

Cabe resaltar que el fenómeno del conflicto armado en Colombia tuvo como escenario principal el sector rural en el país; la guerra por el territorio dejó miles de víctimas directas e indirectas, especialmente campesinos pertenecientes a los departamentos más azotados de la Nación, entre los cuales se reportó: Córdoba, Antioquia, Putumayo, Valle del Cauca, Arauca y Nariño (CNMH, 2016). Es por ello que emerge un particular interés por estudiar ciertos rasgos psicológicos propios de las personas que habitan o provienen de los sectores rurales del país.

En cuanto al estudio de las habilidades sociales, es importante rescatar a González-Fragoso et al. (2012), quienes realizaron una investigación en la que concluyeron que los niños institucionalizados víctimas del maltrato y el conflicto tienen habilidades sociales limitadas, lo cual puede estar asociado a la presencia de problemas psicológicos. En el estudio participaron 36 niños mediante un diseño pre y post test con seguimiento a 6 meses usando 4 escalas cognitivas, se realizaron 14 sesiones a partir de las cuales se incrementó significativamente el nivel de habilidad social, reduciendo síntomas depresivos.

Los estudios demuestran la importancia que tiene el análisis de las HHSS (habilidades sociales) en la psicología social, educativa y clínica, razón por la cual los estudiosos del tema han querido encontrar las afectaciones que algunos fenómenos pueden tener sobre estas habilidades; al igual que los efectos de una limitada habilidad social en las diversas áreas del ser humano, la prevención e intervención de las HHSS resulta fundamental para la salud mental del sujeto, de quienes lo rodean y de la sociedad en general.

En consecuencia, Betina-Lacunza y Contini de González (2011) ponen en evidencia la relevancia que tiene el estudio de las habilidades sociales en la vida del sujeto. Estas autoras llevaron a cabo un estudio con niños carentes de habilidades sociales, encontrando que esto puede favorecer comportamientos disfuncionales en el contexto familiar y escolar. Además, el déficit de HHSS dificulta la construcción de la identidad, propiciando la aparición de trastornos psicopatológicos, por ende, es necesario caracterizar e intervenir oportunamente.

Entre múltiples estudios encontrados, se citaron aquellos que permitieron demostrar que el análisis de las HHSS es un trabajo de exploración permanente en Colombia, y que fenómenos sociales como el conflicto armado del país son temas álgidos que se han venido investigando en los últimos tiempos. De igual modo, se pudo identificar que la población juvenil no es el ciclo vital de mayor interés para el estudio de las HHSS, a diferencia de la infancia y la adolescencia. Existen además estudios que proponen planes intervenidos a partir de diagnósticos previos que, desde metodologías cuantitativas, han logrado demostrar la efectividad de ciertos tratamientos (Monsalve-Upegui et al., 2009).

---

## INTRODUCCIÓN

---

Las habilidades sociales pueden ser definidas como aquel conjunto de destrezas o capacidades de tipo interpersonal que facilitan las relaciones con los otros, y permiten expresar de manera efectiva sentimientos, opiniones y necesidades sin la presencia de sensaciones de tensión y ansiedad (Caballo, 2007). Definir las habilidades sociales implica tener en cuenta numerosas

contribuciones teóricas sobre el tema, pues estas dependen no solo de un patrón específico, sino que están relacionadas, además, con una serie de factores que es importante contemplar, cabe desatacar entre ellos aspectos de tipo sociodemográfico, cultural, contextual y económico (Caballo, 2007).

Según los expertos, para ser caracterizada, la habilidad social requiere, primero, de un análisis situacional que identifique el ambiente en el cual el individuo se encuentra inmerso. En segundo lugar, es necesario evidenciar las características de ciertas eventualidades que el sujeto ha tenido que enfrentar. Y una vez se tenga en cuenta la situación y las características de esta, es posible llevar a cabo diagnósticos a profundidad con diversas estrategias psicológicas que, mediante recogida y análisis de múltiples datos, aportan hallazgos significativos al área de la psicología social en el contexto educativo (Garcés-Delgado et al., 2012).

Por lo anterior, la entrevista se presenta como una de las herramientas más acertadas a la hora de conocer a profundidad las HHSS, pues parece ser la estrategia más conveniente para identificar pensamientos, emociones y experiencias relacionadas con las situaciones a evaluar (Caballo, 2007).

Para la OMS (2002), las habilidades sociales son “aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que le permite al sujeto enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria” (p. 45). Estas, a su vez, hacen parte de las habilidades para la vida, siendo el factor psicosocial en el ser humano de vital importancia para el desarrollo de actitudes y competencias.

A partir de estos postulados se categorizaron para este estudio las habilidades sociales en 4 grupos basado en los postulados de la OMS: comunicación (hablar, escuchar, expresión corporal, comprobar la comprensión y emitir mensajes), asertividad (pedir ayuda, participar, dar instrucción, disculparse y persuadir), empatía (ponerse en el lugar del otro, tener en cuenta el punto de vista del otro, respetar la diferencia, reducir barreras, reacción a los gestos del otro) y cooperación y trabajo en equipo (liderar y tomar decisiones, resolver problemas, ser solidario, prevenir conflictos, enseñar con el ejemplo) (Dongil-Collado & Cano-Vindel, 2014).

En Colombia, en 1993 la OMS promueve, por primera vez, la capacitación en habilidades sociales en la escuela media y media vocacional; la prioridad de este programa estuvo enfocada en la promoción de estas habilidades en un trabajo mancomunado con la OPS (Organización Panamericana de la Salud) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011). Luego, en 1998 fue incorporada la Política Nacional de Salud Mental, y un año más tarde las habilidades para la vida se convertirían en la principal estrategia de las escuelas promotoras del bienestar social y psicológico del sujeto, por el fomento de conductas positivas hacia el futuro y la vida adulta (Mangrulkar et al., 2001).

Para el enfoque cognitivo-conductual, las HHSS deben ser aprendidas durante la infancia y reforzadas a lo largo de la adolescencia. En las etapas de la juventud y la adultez, estas habilidades deben estar consolidadas y fortalecidas; sin embargo, el sujeto puede llegar a moldear los comportamientos hacia la favorabilidad de la competencia social. Más aún, si el sujeto está expuesto a un contexto hostil, el aprendizaje de las HHSS puede dificultarse, pero nunca será tarde para aprender y reaprender de manera individual y colectiva comportamientos socialmente favorables (OMS, 2002).

La prevención e intervención son claves para la promoción de una sana convivencia social y necesarias cuando se identifican fenómenos que ponen en riesgo el bienestar psicológico y social del individuo y la comunidad. El conflicto armado, por ejemplo, según estudios previos, afecta de manera significativa la adquisición y fortalecimiento de la competencia social.

Por todo lo anterior, este estudio centró su interés en el diagnóstico de las habilidades sociales en un grupo de jóvenes universitarios que reportaron de manera explícita vivir de manera directa e indirecta el conflicto armado del país en distintas tipologías que posteriormente serán expuestas. La caracterización se llevó a cabo mediante entrevistas a profundidad y diarios de campo, resultados que serán abordados en el presente escrito con el fin de poner en evidencia cómo el conflicto armado colombiano afecta de manera progresiva a los jóvenes participantes de este estudio.

## La psicología social y el aprendizaje de las habilidades sociales

La psicología social se ha interesado por investigar las relaciones sociales y el comportamiento de los individuos en diversos contextos y grupos etarios. Estudia, además, los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los sujetos en distintos escenarios en los que se desempeña, y las formas como esto afecta a un determinado grupo, comunidad o sociedad. Le interesa, además, comprender cómo piensa, siente y actúa el ser humano influenciado por el medio ambiente (Soto-Ramírez, 2015).

Los psicólogos sociales se han encargado de explicar las relaciones interpersonales, así como sus causas y consecuencias en el ámbito social, pues comprenden que las personas, en general, necesitan de las habilidades sociales para desenvolverse socialmente en el mundo; estas habilidades se pueden medir a partir de la dimensión conductual y los contenidos cognitivos que varían de sujeto a sujeto (Ovejero, 2015).

La comunicación oral, en este sentido, es el medio mediante el cual los seres humanos interactúan entre sí, por lo que se requieren habilidades sociales para transmitir y recibir efectivamente la información, lo que a su vez ayuda en la construcción del tejido social y el fortalecimiento de grupos, comunidades y sociedades en el mundo. Por el contrario, el aislamiento social genera dificultad en el logro de metas, relaciones íntimas deterioradas, redes de apoyo escasas, conflictos interpersonales, dificultad de adaptación al medio, entre otras (Sociedad Mexicana de Psicología A.C., 2016).

Por su parte, los seres humanos, a medida que van madurando, se van adaptando a los contextos en los que se encuentran inmersos, la facilidad de esta adaptación y la forma como se relacionan con los demás puede depender de las HHSS. Muchos sujetos se movilizan de un lugar a otro encontrando diferencias significativas en cuanto a los modos de comunicación, comportamientos, costumbres, creencias, actitudes, valores y estilos que ponen en juego la importancia que tiene el componente social en los niveles de adaptación. Para (Linehan, ealt., 2006), las HHSS ayudan en la autodeterminación, interacción, alta autoestima y habilidad para desenvolverse en grupo.

Las HHSS (Wolpe, 1977; Alberti & Emmons, 1978; Linehan, 2006; Argyle & Kedon, 1967; Caballo, 2007) son aprendidas mediante el intercambio social. El entrenamiento facilita su desarrollo de manera exitosa, pues se trata de un proceso de adquisición de hábitos y repetición de conductas que determina un comportamiento socialmente aceptado. En cualquier etapa de la vida se pueden desarrollar y fortalecer las HHSS, pero suele demandar mayor esfuerzo en las etapas adultas (Almaraz-Fermoso et al., 2019).

Los puntos claves del aprendizaje de las habilidades sociales son las relaciones recíprocas, el reforzamiento social, los repertorios de comportamiento, las experiencias directas, la imitación de conductas y el bienestar emocional. El desarrollo de estas se da cuando se protege la autoestima del niño, y se transmiten valores como el respeto, la tolerancia y la escucha (Kelly, 1982). Las habilidades básicas y avanzadas se desarrollan a la par con las habilidades afectivas y cognitivas; a medida que el niño va creciendo y explora el mundo, toma de él lo que necesita para su desarrollo, tiende a repetir lo que observa y va forjando su personalidad e identidad a partir de lo que sucede a su alrededor (Tapia-Gutiérrez & Cubo-Delgado, 2017). Los niños tienen la capacidad de aprender con rapidez, adquirir confianza, desarrollar asertividad, autocontrolar sus emociones y manejar situaciones adversas gracias a la interacción con los demás. Para ello, el infante necesita patrones y figuras de autoridad que le ayuden al aprendizaje de estas habilidades y así afrontar con éxito lo que le sortea la vida (Lorente, Lorente & Martínez 2010).

Aprender a comportarse asertivamente es una habilidad que ayuda a la proyección, el análisis, la reflexión y la expresión de pensamientos y emociones que van acorde con la situación. Es importante aprender a manejar las tensiones y la ansiedad de manera progresiva para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y así propiciar la sana convivencia (Castro-Carrasco, 2017). El

control de los impulsos, el uso de un lenguaje corporal y oral acertados, las conversaciones claras, la manifestación de los derechos de manera empática y la cordialidad ayudan favorablemente a las relaciones sociales y, por ende, al tejido social. Todo esto permite el goce y el disfrute en la vida del ser humano a la hora de interactuar con los demás, y disminuye, a su vez, la presencia de problemas de salud mental que pueden dañar la sana convivencia al interior de los grupos familiares, laborales, académicos, comunitarios y sociales (Jaramillo-Palacios, 2017).

#### Desarrollo de las habilidades y el contexto sociocultural en Colombia

Según Monsalve-Upegui et al. (2009), la educación en Colombia tiene como fin el fomento de las habilidades y competencias que necesita el sujeto para la vida; sin embargo, el sistema educativo, a pesar de las reformas que ha tenido, no ha logrado responder a las demandas de la sociedad actual. Para estos autores, las realidades del país dificultan la sana convivencia para una vida próspera y exitosa. Estas situaciones a las que se ve enfrentado el sujeto le permiten poner en juego las habilidades con las que cuenta, y aunque el hombre sea un ser sociable por naturaleza y la comunicación interpersonal haga parte de la actividad humana del individuo, en el país se han presentado fenómenos que resultan ser una amenaza para el desarrollo humano, como por ejemplo el conflicto armado (Grupo de Psicología Social Crítica Otras Voces, 2010).

Ahora, aunque las habilidades sociales son susceptibles de modificación (Philips, 1978), existen ambientes que influyen el comportamiento social en el individuo (Mischel, 1981); por ejemplo, el aprendizaje por imitación social, observacional, modelado o cognitivo social, implica la presencia de un modelo que lleva a cabo una conducta determinada y que sin recibir refuerzo se aprende (Bandura, 1995). Es claro que existen individuos socialmente más habilidosos que otros, lo puede estar relacionado con experiencias previas socioculturales que se han tenido a lo largo de la existencia; no obstante, la exposición a ambientes ricos en estímulos sociales favorece el desarrollo de la competencia social, y, por el contrario, crecer en contextos hostiles deteriora marcadamente el desarrollo de las HHSS en el sujeto (Caballo, 2007). En consecuencia, la exposición a contextos hostiles como el conflicto armado en el país dificulta de manera progresiva comportamientos aceptados tales como: hacer y aceptar cumplidos, hacer peticiones, expresar amor, agrado y afecto, iniciar y mantener conversaciones, defender los propios derechos, rechazar peticiones, expresar opiniones generales incluido el desacuerdo, expresar justificadamente una molestia, solicitar un cambio conductual, disculparse o admitir ignorancia y afrontar las críticas (Caballo, 2007).

Algunos estudios refieren que la infancia es un periodo crítico en la vida del ser humano, ya que los niveles sensoriales se incrementan durante esta etapa, determinando el desarrollo de habilidades particulares debido a una alta sensibilidad a los estímulos del ambiente (Morrison,

1990). Aunque algunos autores afirmen que existen predisposiciones genéticas para determinar la conducta social del sujeto (Morrison, 1990), también es cierto que las experiencias del medio pueden influir dramáticamente en el desarrollo social del individuo.

Dentro de los componentes conductuales basados en las teorías de la OMS para este estudio se comprenden las habilidades sociales en 4 grupos: comunicación (hablar, escuchar, expresión corporal, comprobar la comprensión y emitir mensajes), asertividad (pedir ayuda, participar, dar instrucción, disculparse y persuadir), empatía (ponerse en el lugar del otro, tener en cuenta el punto de vista del otro, respetar la diferencia, reducir barreras, reacción a los gestos del otro) y cooperación y trabajo en equipo (liderar y tomar decisiones, resolver problemas, ser solidario, prevenir conflictos, enseñar con el ejemplo).

La caracterización de las HHSS se ha llevado a cabo en múltiples escenarios con diversas poblaciones que permiten entender las causas y consecuencias en torno al componente social, la exposición a situaciones adversas también ha sido objeto de interés para la ciencia. La entrevista, en tanto, es una de las herramientas de mayor uso en la psicología social (Wilkinson & Canter, 1982), por lo que es necesario estructurar y preparar una buena herramienta para la evaluación de estos componentes de tipo social. Por tanto, la caracterización de las HHSS resulta fundamental para el diseño de planes preventivos e intervenidos que garanticen el bienestar psicológico en los sujetos que han vivido experiencias complejas y que han sido afectados en su persona y en quienes los rodean (Pacheco-Marimon & Osorno-Álvarez, 2021).

## METODOLOGÍA

Este estudio se fundamenta en la investigación cualitativa, la cual comprende las realidades de los sujetos desde el reconocimiento de los fenómenos. Este tipo de investigación busca contribuir a la reflexión teórico práctica de las distintas naturalezas de la acción humana a través de la modalidad interactiva.

### Método

La investigación se llevó a cabo bajo el método estudio de caso, el cual abarca la complejidad de un caso en particular (Stake, 2005). Se trabajó con un grupo circunstancial constituido por 14 de 475 personas que presentaban un rasgo en común, es decir que es un caso típico, por lo que no es generalizable ni representativo para otros grupos con condiciones similares ( p. 17). El estudio

de caso aborda problemas determinados hacia una interpretación más profunda, los resultados se presentan mediante un informe final que permite mostrar los hallazgos del estudio mediante un análisis cualitativo poco mecanicista ( p. 26).

La pregunta de investigación que orientó este estudio fue: ¿Cuáles son las habilidades sociales que requieren fortalecer los universitarios víctimas del conflicto armado?, cuyo objetivo general fue caracterizar las habilidades sociales que requieren fortalecer los universitarios víctimas del conflicto armado. En la recogida de datos se clasificaron las categorías de análisis, subcategorías e indicadores; se decidió llevar a cabo entrevistas estructuradas a profundidad y diarios de campo; finalmente, se analizaron las HHSS a través de descripciones narrativas desde los 4 grupos: comunicación, empatía, asertividad y trabajo en equipo.

## Participantes

Se entrevistaron 475 estudiantes matriculados en un programa de pregrado de licenciatura en una universidad privada del municipio de Tunja, Boyacá, en el año 2018. Se les preguntó si alguna vez en su vida habían vivido o habían sido “víctimas” del conflicto armado del país; 14 de ellos respondieron afirmativamente, conformando así el caso en particular.

De los 14 estudiantes que conformaron el grupo, 4 eran mujeres y 10 hombres. Provenían de los siguientes municipios: Girardot (Cundinamarca), Berbeo (Boyacá), Pauna (Boyacá), Monterrey (Casanare), Yopal (Casanare), Sogamoso (Boyacá), Villa de Leyva (Boyacá), Puerto Boyacá (Boyacá), Ipiales (Nariño), Chiscas (Boyacá), Socha (Boyacá), Tunja (Boyacá) y Villavicencio (Meta).

Entre las modalidades del conflicto armado a las que fueron expuestos estos jóvenes se encuentran: desplazamiento forzoso, secuestro de familiares de primer y segundo grado de consanguinidad, homicidios, ataques, tomas guerrilleras, bombardeos, fusilamiento, extorsión, desaparición forzada, explosiones y asesinatos masivos de familiares, vecinos, conocidos y amigos.

## Técnicas de recolección y análisis de la información

Se suministró una entrevista a profundidad con 20 preguntas a cada uno de los jóvenes en sesiones individuales de 45 minutos aproximadamente; con cada participante se tuvieron 3 encuentros en promedio; las respuestas que suministraron se grabaron, digitaron y analizaron mediante la matriz propuesta por Ñaupas-Paitán et al. (2014).

El análisis de la información recolectada se llevó a cabo de manera sistemática y organizada en el mismo orden que se plantearon las categorías y subcategorías de análisis para cada participante del estudio, logrando un diagnóstico a profundidad de las habilidades sociales; la información se recogió mediante entrevistas, diarios de campo y registros anecdóticos. Esta información se grabó mediante audio, luego se transcribió, y finalmente, mediante las matrices propuestas por Ñaupas-Paitán et al. (2014), se analizó la información sujeto a sujeto para, posteriormente, organizar los datos por cada una de las 20 habilidades sociales que propone este estudio.

Posteriormente, se categorizó la información y se analizaron las respuestas textuales en comparación con la perspectiva de los autores, hasta llegar a una interpretación amplia de las narrativas recogidas; durante las entrevistas se siguió un formato estructurado, sin embargo, para cada pregunta se iban formulando otras adicionales que permitieran recoger información más precisa y ampliada para cada indicador. A lo largo de las entrevistas se mantuvo un diálogo asertivo, abierto y espontáneo que ayudó a la formulación de las preguntas adicionales que fueron indispensables para recopilar y registrar la información necesaria para el análisis.

Adicional a la entrevista, se diligenciaron diarios de campo en los que se registraron para cada estudiante: comportamientos, emociones y pensamientos, a medida que iban ocurriendo al interior del aula, en un periodo de 4 meses o semestre académico. Posteriormente, se hizo un análisis interpretativo de la información recogida para dar cuenta de las habilidades sociales de los participantes y se contó con un grupo de discusión conformado por profesores con quienes se profundizaron en un mayor grado los análisis del fenómeno estudiado.

## Procedimiento

Los estudiantes fueron abordados en privado y se les invitó a participar de manera voluntaria con la firma de consentimientos informados, todos estuvieron de acuerdo y asistieron a la totalidad de las sesiones programadas durante el semestre académico establecido para tal fin. La

entrevista se llevó a cabo en horarios distintos a los de clase en un salón privado; la observación se llevó a cabo durante las clases que hacían parte de la malla curricular del componente o área complementaria, se visitaron los salones y se hizo presencia en las clases en que los estudiantes estaban matriculados, con la autorización del docente encargado, así como de las directivas de la institución. Se tuvieron en cuenta los temas a seguir y se evitaron extravíos y dispersiones en el entrevistado. Se aclaró la confidencialidad de los datos. Finalmente, se agradeció la participación y se acordó la socialización del informe personal con los resultados del análisis.

## Aspectos éticos

El estudio se ajustó a las recomendaciones para investigación en seres humanos de la Declaración de Helsinki y la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia; según esta última, este estudio se consideró sin riesgo.

Para la recolección de los datos se solicitó a los participantes un consentimiento informado para uso académico de los datos y posterior análisis y publicación. En esta etapa se les explicó a los universitarios que harían parte en un estudio fundamentalmente investigativo, y que serían tendidos en cuenta para un diagnóstico en habilidades sociales.

## RESULTADOS

Se realizó un análisis cualitativo basado en las categorías y subcategorías propuestas para este estudio. Se optó por utilizar diversas técnicas que permitieran una caracterización a profundidad de la problemática identificada. Se decodificó y analizó organizadamente la totalidad de la información recolectada. En lo que respecta a las habilidades sociales, el análisis será presentado en 4 sub categorías: comunicación, asertividad, empatía y trabajo en equipo. Estos resultados son compatibles especialmente con las teorías de Caballo (2007) y de la OMS (2002).

Los resultados evidenciados a continuación atravesaron un proceso riguroso de análisis mediante matrices de entrevistas, diarios de campo, registros anecdóticos y grupos de discusión cuyo tratamiento y análisis se hizo mediante matrices propuestas por Ñaupas-Paitán et al. (2014). A continuación, se citará un fragmento del anexo de entrevista de HHSS: matriz de análisis, según Ñaupas-Paitán et al. (2014):

**Tabla 1**

*Análisis entrevista habilidades sociales.*

Categoría: Comunicación			
Subcategoría: Hablar			
Sujeto	Información textual: definición	Perspectivas de los autores	Interpretación del investigador–relación con la perspectiva del autor
1	Por lo general no digo mucho, simplemente lo necesario, solo me limito a escuchar. Hablo poco porque a los demás no les interesa mi manera de ser porque siempre soy callado en algunas situaciones que no son de mi interés, siempre estoy un poco alejado, siempre prefiero estar solo.	El hablar transmite contenidos emocionales que resultan eficaces cuando el receptor comprende el mensaje, despertando el interés; saber hablar implica saber comunicar lo que se quiere. La palabra es fundamental e imprescindible en la relación humana, tal parece que tener buen habla le permite al ser humano ser más exitoso socialmente que aquel que no la tiene; cuando no se cuenta con una técnica expresiva correcta, el interlocutor se distrae cuando el emisor recibe el mensaje; se necesita claridad al hablar, inteligibilidad, es decir, hablar con coherencia, uso de un volumen adecuado, en definitiva, buen tono y buen léxico o fluidez verbal con sentido claro, coherente y pertinente, que sea llamativo para los demás y comprensible. Que lo que se comunica tenga un mensaje claro y sencillo y que, a su vez, el mensaje disponga de contenidos pertinentes sin mensajes de trasfondo complejos o contaminantes, tanto para el mensaje como para la relación social.	A partir de la información obtenida, los participantes refieren que hablan poco, algunos de ellos hacen énfasis en que el lenguaje que usan es concreto y que pocas veces se extienden. Otros tienden a ser francos o sinceros, lo que significa que el lenguaje que usan puede que no lleve contenidos que puedan dificultar o complejizar los mensajes; otros participantes señalan que se pueden tornar agresivos cuando sienten que no son escuchados, y refieren, entonces, que es mejor hablar lo mínimo posible, para evitar conflictos. Los participantes tienen en cuenta la situación y tratan de adaptarse para luego poder comunicarse con otros; en cuanto a la técnica, algunos usan un tono de voz inadecuado, uso limitado del lenguaje, sencillez en el habla, expresión de ideas simples, oraciones cortas que no pueden resultar tan llamativas para los demás; es decir, que se podría creer que es una habilidad que no sale a flote de manera natural en los entrevistados, parece ser que a la mayoría cuesta trabajo hablar de manera elocuente. Podríamos referir, entonces, que la elocuencia y la habilidad comunicativa no son propias de este grupo de sujetos, carecen de tranquilidad, elocuencia, seguridad y agudeza en el uso del lenguaje, en la acción de hablar; el tono de voz parece, en la mayoría, no ser el adecuado, por debajo o por encima de lo esperado; el contexto también parece afectar la forma en que se habla, en algunas situaciones puede desmejorar dependiendo el momento y las personas con las que se encuentre en interlocución.
2	De forma sincera, mi tono de voz es suave, hablo de manera pasiva, soy expresivo, caracterizo todo mejor dicho.		
3	Pues, trato de primero entrar en el tema, si el tema no es tan, voy tocando primero el tema para llegar al punto que es y así poder hacer un mecanismo de comunicación, creo que me comunico bien, pienso que mis ideas no tienen orden.		
4	Pues muy sencillo, siempre que quiero expresar algo se los digo de una, de frente, sin tanto rodeo, no me gusta esto, no creo que tenga problemas en el hablar, o sea, trato de decir las cosas bien. Me gusta observar e ir aprendiendo así.		
5	Lenguaje adecuado, tengo una actitud alegre cuando me comunico con los otros, a veces me da pena hablar con los demás, cuando tengo que hablar uso un tono adecuado. Uso un lenguaje concreto y corto, soy como cortante con gente que yo no hablo, digo cosas muy simples. Con mis papás sí les cuento todo, de resto no le cuento nada a nadie, solo a mis amigos, a mis compañeros no. Cuando expongo me sudan las manos y como un poco de nervios.	Hablar es una fuente continua, casi permanente, de comunicación, pero el orador debe saber claramente qué quiere decir, por tanto, implica elocuencia y habilidad mental, ser capaz de decirlo, para ello se requiere seguridad y tranquilidad e importante que se diga cuándo se debe decir y con las personas indicadas. Los mensajes deben ser directos, precisos y transparentes, sin intenciones secundarias. La técnica de la voz también es importante, al igual que el tono y el significado que se le da a cada palabra con la manera o forma en que se emite; el mensaje debe ser expresado con una voz de tranquilidad, sin permitir que otras condiciones lo afecten.	
6	Me cuesta mucho trabajo hablar, siento mucha ansiedad como de que lo quiero hacer, pero no lo pongo en práctica, muy complicado realizar, incluso ya miré como estoy. Cuando lo preparo me da un poquito de susto, pero yo antes era peor, cuando yo entré a primer semestre no podía ni hablar.		

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

Categoría: Comunicación

Subcategoría: Hablar

Sujeto	Información textual: definición	Perspectivas de los autores	Interpretación del investigador–relación con la perspectiva del autor
7	Yo soy re tímida, pues a la hora de hablar con mis amigos puedo transmitir las cosas fáciles, pero a la hora de hablar en público como que se me olvidan las cosas de los nervios.	Las palabras deben ser claras, bien articuladas, en donde se optimice la respiración, disminución de ruido, elasticidad al vibrar la voz; aunque para los hablantes es una habilidad automática, se debe tener en cuenta lo siguiente:	El uso de las palabras a la hora de responder la pregunta que se le formula, en la mayoría no es tan claro, necesitaron apoyo para darse a entender con la frase y oración que querían usar para transmitir el mensaje y dar respuesta; se percibe ansiedad, intranquilidad y distracción en el habla; el tono en algunos participantes es inadecuado, la respiración entorpece el lenguaje oral en algunos participantes, la vibración de la voz expresa intranquilidad y temor en las respuestas que dieron algunos de ellos; la producción del sonido, la articulación, la resonancia y la velocidad tienden a verse afectadas en la mayoría de los sujetos; la claridad de las palabras no es frecuente; los participantes, en su mayoría, carecen de seguridad a la hora de hablar, lo que dificulta la comunicación. Algunos participantes fueron muy sinceros y expresaron su habilidad del habla, a otros les costó más trabajo reconocer sus propios errores, otros tal vez nunca lo habían notado o percibido de manera específica, otros omitieron cierta información importante por temor a expresar sinceramente su propia experiencia, la mayoría de los participantes proporcionaron respuestas cortas sin ejemplos y fue necesario en algunas ocasiones impulsar a que hablaran y ayudarles a dar algunas respuestas con situaciones que se acercaran a su caso.
8	Siempre soy muy formal, el tono de mi voz siempre es suave, siempre me gusta mirar a los ojos cuando estoy hablando, a veces me cuesta expresarme por miedo, o pena más que todo.	La producción del sonido, la articulación, la resonancia, la velocidad, la claridad de la palabra, una articulación adecuada y la seguridad de lo que se quiere comunicar (Barrios, 2008).	
9	Pido que me pongan atención y luego pido que me escuchen y les hablo de la mejor manera porque a uno le gustaría que lo traten como trata a los demás. A veces me pasa que repito mucho las palabras, o sea muletillas.		
10	A veces hablo duro, a veces, no siempre, mientras me adapto al lugar o al escenario da un poco de miedo pero ya después da más confianza y allá puede uno hablar mejor.		
11	Uso un lenguaje específico, a veces no hablo mucho, solo lo que uno tiene que decir.		
12	Mediante el diálogo tengo experiencias que hacen entender lo que digo.		
13	De buena manera, aunque a veces soy un poco agresivo porque me estresa la gente que no pone cuidado.		
14	Pues trato de hablar como todos los demás, el tono de la voz es alto, el lenguaje alto, extrovertido, cuando me enoja soy agresivo.		

**Tabla 2**

*Matriz de análisis diario de campo.*

Sujeto – información confidencial	Categoría			
	Comunicación	Asertividad	Empatía	Cooperación y trabajo en equipo
	Subcategoría			
	Hablar Escuchar Gesticular Comprobar la comprensión Emitir mensajes	Pedir ayuda Participar Dar instrucción Pedir perdón Persuadir	Ponerse en el lugar del otro Tener en cuenta el punto de vista del otro Respetar la diferencia Reducir barreras Reacción a los gestos del otro	Liderar y tomar decisiones Resolver problemas Ser solidario Prevenir conflictos Enseñar con el ejemplo
Sujeto 1	Es un estudiante que no se destaca por hablar de manera fluida, tiende a usar un lenguaje concreto. Es un buen escucha, es atento cuando otro sujeto habla, es respetuoso con el emisor, sus gestos no son marcados, tiende a tener la misma expresión, muestra tranquilidad en este aspecto, poco comprueba la comprensión, al escuchar atentamente pareciera comprender el mensaje rápidamente, pero si tal vez no queda claro, prefiere callar y esperar hasta que logra introyectarlo. Emite mensajes coherentes y pertinentes de acuerdo a la situación, es mesurado cuando debe intervenir, no es invasivo con el lenguaje ni muy expresivo con su cuerpo, cuando interviene no es muy notorio, el tono de voz es suave, los demás no lo perciben como un joven que sea experto en el dominio del habla.	Cuando necesita pedir ayuda espera hasta que sea sumamente necesario, de lo contrario espera a que sean otros los que tomen la iniciativa, participa poco; para dar instrucciones es claro y lo hace mediante el ejemplo, el tono de voz se hace más fuerte cuando está a cargo de un grupo. Poco pide perdón, prefiere callar, y espera a que el otro le apruebe ciertas cosas; no se le facilita persuadir a los demás, al contrario, es muy influenciado, sigue instrucciones sin oponerse a las decisiones de los demás, cuando otros lo persuaden es fácil que él los apruebe, pero de lo contrario poco se caracteriza por ser quien tome las decisiones.	Es capaz de ponerse en el lugar del otro, es analítico, comprende el contexto y la situación y su comportamiento es acorde a lo esperado por los demás; tiene en cuenta el punto de vista del otro, escucha atentamente y afirma con su lenguaje verbal y no verbal que está de acuerdo; cuando los demás le hacen un llamado de atención, lo asume de manera adecuada, no se opone a la perspectiva de los demás; la reacción que tiene a los gestos no es exagerada o inadecuada, cuando los demás se sienten incómodos, él trata de sobrellevar la situación de tal manera que no exista el conflicto.	Es líder cuando tiene un grupo a su cargo, pero si tiene que decidir prefiere ser receptivo y no comunicador activo; toma decisiones esperando que los demás le ayuden; es independiente, pero cuando la otra persona es cercana, la escucha atentamente y prefiere seguirla; resuelve problemas de manera no muy adecuada, tiende a ser evasivo, se le dificulta manejar las emociones cuando son muy marcadas o le afectan de sobremano; no lleva a cabo la resolución de problemas mediante el diálogo, lo que hace es alejarse de los otros y esperar a que la situación ocurra; es un joven muy solidario, no toma casi la iniciativa, pero si alguien le pide un favor no se niega, a veces puede que esto le traiga ciertos problemas ya que se le dificulta negarse así sienta que eso pueda ocasionar conflictos; para prevenirlos prefiere ignorar la situación y evadir las circunstancias; puede que se torne agresivo cuando se le presenta algún problema; es mesurado a la hora de relacionarse con los otros, puede que lo perciban como un ejemplo porque muestra una actitud de cordialidad y respeto en las diferentes situaciones, tiene a ser discreto, lo que hace que los demás confíen en él.

A continuación, se dará cuenta de los análisis obtenidos a través de las matrices anteriormente mencionadas:

## Comunicación

Está conformada por 5 indicadores: hablar, escuchar, gesticular, comprobar la comprensión y emitir mensajes. Es importante resaltar que los jóvenes hablan poco, en general les cuesta mucho trabajo expresarse de manera espontánea, emplean un lenguaje concreto, pocas veces amplían sus respuestas. Usan un tono de voz inadecuado, uso limitado del lenguaje, sencillez en el habla, expresión de ideas simples y oraciones cortas. La elocuencia y habilidad comunicativa no son propias de este grupo de estudiantes, carecen en general de tranquilidad, seguridad y agudeza en el uso del lenguaje. Se percibió ansiedad, intranquilidad y distracción. Así mismo, uso inadecuado de la respiración: articulación, resonancia y velocidad afectadas. La mayoría reconoció mediante entrevista dificultades en la emisión de mensajes.

En la escucha se presenta distracción, falta de interés por el otro, algunas veces sensación de individualismo, indiferencia y apatía. En la gesticulación hubo expresión emotiva de los sentimientos y reconocimiento de algunas expresiones asociadas a experiencias previas. En la comprobación de la comprensión, los jóvenes entrevistados pusieron en evidencia falta de motivación por retroalimentar la comprensión del mensaje. Para emitir mensajes, se encontró falta de claridad, coherencia y precisión, uso de mensajes descontextualizados, dificultad de adaptación, falta de habilidad para la negociación y el respeto, así como predisposición frente al conflicto (Méndez-Gómez, 2021).

## Asertividad

Está conformada por: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, disculparse y persuadir. En cuanto a esta habilidad, se encontró en los universitarios expuestos al conflicto armado ciertos hallazgos referidos en el cuadro anterior y que en general se puede establecer que: presentan una marcada dificultad en la reducción de barreras desde la sociabilidad, algunos expresaron sentimientos de inferioridad y problemas para relacionarse con los otros debido a su timidez e inseguridad, se percibe un inadecuado manejo de la voz y la dicción, se expresaron mensajes confusos y en general problemas para relacionarse con extraños. Dan cuenta de muestras de cordialidad y respeto hacia figuras de autoridad, con los pares ruptura en los límites relacionales con respecto a

la edad, tienen a ser amables en el modo en que se relacionan con los demás, sin embargo, algunos de ellos denotan estilos que pueden acercarse a taciturnos, extrema tranquilidad y en ocasiones ausencia de interacción y participación especialmente en grupo.

La timidez se acompaña de temor a relacionarse con los otros, evidente ausentismo y aislamiento, falta de integración, poco interés para conocer a los otros e interactuar de manera espontánea, poca afinidad con los otros y en general capacidades muy limitadas para participar. En cuanto a dar instrucciones, los estudiantes muestran un daño notorio en el manejo adecuado del lenguaje para darse a entender con los demás, con una tendencia marcada a la repetición de manera inapropiada. Frente a la habilidad de disculparse, los jóvenes presentan en su mayoría arrepentimiento y compasión con disposición hacia la generosidad y el reconocimiento para remediar. En el tema de la persuasión, los universitarios en general tienden a ser del tipo influenciable con pocas habilidades para la persuasión (González-Yubero et al., 2021).

## Empatía

La empatía se caracteriza por ponerse en el lugar del otro, tener en cuenta el punto de vista del otro, respetar la diferencia, reducir barreras, reaccionar a la expresión corporal del otro. Se encontró en los estudiantes capacidad para ponerse en el lugar del otro, tienden a ser generosos y compasivos, en términos generales, algunos de ellos muestran afinidad emocional con sus compañeros, fortaleciendo los vínculos armónicos con los demás hacia la prevención de conflictos, tienen en cuenta el punto de vista del compañero siempre y cuando exista algún tipo de interés o beneficio individual, se perciben entre compañeros vínculos afectivos, especialmente entre aquellos que tienden a la sociabilidad, el respeto y el liderazgo. En cuanto al trabajo en equipo, aunque se encontraron rasgos de liderazgo en algunos de ellos, no es la tendencia al interior del grupo en general.

A los participantes les cuesta trabajo respetar la diferencia, especialmente frente a la diversidad de estilos y personalidades. No pasa lo mismo con las diferencias de género, raza, condiciones físicas, entre otros. En la reducción de barreras se presenta una notoria dificultad para romper el hielo, lo que empeora la construcción de tejido social, se percibe desconfianza y problemas en la cercanía para con los demás, al igual que una preferencia a mantener relaciones superficiales. La reacción a los gestos del otro se caracteriza por la apatía y la agresión generando problemas de interacción al interior del grupo (Correia-Ferronha et al., 2019).

## Cooperación y trabajo en equipo

Se compone por: liderar y tomar decisiones, resolver problemas, ser solidario, prevenir conflictos y enseñar con el ejemplo. En estos aspectos se encontró dificultad hacia el liderazgo, con preferencias para asumir roles pasivos dentro del grupo, problemas para expresar sus ideas, poca afinidad con la oralidad y cierto rasgo hacia el compromiso y el emprendimiento. En la toma de decisiones se identificaron conductas evitativas, consulta con terceros y rasgos marcados de indecisión e inseguridad. En cuanto a ser solidarios, se identificó de manera general habilidad para ayudar al otro, buscando favorecer a sus compañeros. Tienden a prevenir conflictos mediante la evitación, conductas de huida y uso esporádico del diálogo (Valentín-Melgarejo, 2021).

## DISCUSIÓN

Para Del Prette et al. (2014), las habilidades sociales en la infancia y la adolescencia pueden tener múltiples afectaciones como resultado de la exposición al conflicto armado colombiano, esta problemática no solo interfiere en el ámbito personal, sino que trasciende a las esferas académicas, laborales y sociales dificultando, además, la sana convivencia.

Las habilidades sociales como hábitos o estilos tanto comportamentales como de pensamiento y emociones permiten a los seres humanos lograr ciertos objetivos de tal forma que, en consecuencia, se genera tejido social en la relación de los unos con los otros, en un intento por comunicarse y relacionarse interpersonalmente. Según Caballo (2007), las habilidades sociales implican no solo el éxito en las relaciones interpersonales, sino desde su naturaleza más profunda, lograr comunicación entre los individuos que, a su vez, expresan en la cotidianidad pensamientos y emociones.

La escucha activa, por ejemplo, es un indicador clave en la relación y comunicación con los demás; comprender y darle sentido a lo que se oye no es más que un intento por generar empatía con los demás para lograr a corto, mediano y largo plazo un bienestar tanto particular como colectivo. Para entender lo que implican las habilidades sociales como eje central de la construcción social, basta revisar diversos autores que coinciden en que la habilidad social no solo ayuda a generar relaciones saludables, sino que, más allá de la simple interacción, tiene efectos importantes en la construcción de nuevas culturas que surgen de generación en generación (García-Rojas, 2010).

Este estudio logró demostrar que la habilidad social vista desde una perspectiva educativa ayuda a la comprensión del mismo fenómeno. Las habilidades sociales en el aula son fundamentales para el desenvolvimiento del estudiante en clase, requieren escucha activa para aprender, habilidad comunicativa tanto oral como escrita para expresar lo que piensan y saben, para luego ser evaluados y aprobados, necesitan saber controlar diversas situaciones en el aula que pueden presentarse de manera imprevista, entre otros aspectos importantes para el educando.

El educando, visto como un ser conductual, emocional y cognitivo, debe ser abordado y concebido desde una perspectiva tridimensional, ya que actúa a partir de lo que siente y piensa, sus acciones son conducidas por estas dimensiones que trabajan alterna y conjuntamente, por ello es clave hablar del sujeto no como un hombre plano sino, por el contrario, como un ser de naturaleza compleja.

Los participantes de este estudio pusieron en evidencia el aislamiento, la dificultad para establecer relaciones con los demás, la falta de habilidad para resolver conflictos, la falta de simpatía, empatía y asertividad. Se caracterizan, en general, por ser sujetos poco hábiles socialmente, así como inhibidos, tímidos o introvertidos, con dificultades para iniciar, mantener y cerrar conversaciones de manera adecuada.

La comunicación verbal de los participantes se reconoció como pobre, acompañada de lenguaje no verbal indiferente y hostil, falta de habilidad para presentarse, presentar a otros, de manera tanto informal como formal, son sujetos que prefieren mantener el silencio y pasar desapercibidos, y son en general altamente influenciables.

Después de llevar a cabo la entrevista, el diario de campo, el cuestionario y los relatos de vida, se logró identificar que la población partícipe carecía, de manera generalizada, de habilidades sociales; se logró comprobar que efectivamente el conflicto armado en el país dejó consecuencias a nivel social y emocional que afectan de manera importante a las generaciones venideras.

De igual modo, estos son sujetos que han experimentado malestar emocional y que lo reflejan en las aulas, esperan recibir poco de los demás y temen comprometerse con el bienestar del otro; son socialmente inhibidos y preocupados por agradarles a los demás. Se les dificulta expresar lo que piensan y lo que sienten de manera asertiva, intentan de manera apacible evitar problemas, pero usan con mayor frecuencia una actitud evasiva que una asertiva. Así mismo, tienden a ser considerados, pero a la hora de actuar prefieren dar un paso atrás, se muestran agradables, educados y atentos, pero interiormente se sienten frustrados, tensos y distraídos, adoptando una posición del tipo subordinada. Tienen muy pocos amigos, se sienten ignorados por los demás, por lo cual entablan relaciones superficiales, asumiendo conductas del tipo seguidor del líder. Al respecto expresan sentirse poco acogidos por los demás, incómodos, y a veces dependiendo de la situación, tensos; pueden llegar a sentir demasiado malestar emocional caracterizado

por depresión, abatimiento, desmotivación, frustración, desesperanza, ira y rencor. Tienden a ser personas pasivas, lo que podría estar enmascarando sentimientos de desconsideración. Los comportamientos son de estilo pasivo, pero pueden pasar abruptamente al estilo agresivo, dependiendo de la situación.

Según los estudios de Hewitt-Ramírez et al. (2016) y los resultados encontrados en la presente investigación, se puede deducir que el conflicto armado, tanto en los adultos como en los jóvenes, ha dejado como consecuencia un deterioro en la salud mental de los seres humanos cuyo impacto trasciende a las generaciones venideras, tanto en el nivel individual como en el comunitario. Estas afectaciones tienen repercusiones a corto y largo plazo; dentro de las más importantes generadas por el conflicto se encuentra la disminución en la calidad de vida a partir de la ruptura de las redes de tipo social.

Las afectaciones psicológicas del conflicto armado se lograron identificar y caracterizar en los participantes de este estudio. Al igual que Hewitt-Ramírez et al. (2016), se encontró riesgo en la población respecto al deterioro del comportamiento social, mostrando relación con dificultades en el desempeño académico, así como falta de motivación, estado anímico letárgico y dificultades de afrontamiento ante situaciones desconocidas.

A partir de los postulados de Troncoso-Sanhueza y Burgos-Riveros (2002), en cuanto a las habilidades sociales en niños y jóvenes, en comparación con este estudio, se puede ratificar que las afectaciones del conflicto armado en el área psicosocial como evento traumático incide marcadamente en la desorganización emocional de las víctimas. Torrado et al. (2009), a su vez, refieren que dentro de los planes de gobierno en los últimos años no se han incluido proyectos o programas de reparación psicosocial para subsanar el daño del conflicto armado; al igual que en la universidad en la que se llevó a cabo este estudio, la presencia de programas especiales para este tipo de comunidad en particular es nulo.

Ahora bien, con base en los estudios previos y revisando puntos de encuentro con la presente investigación, es importante concluir que los problemas sociales son factores desencadenantes del conflicto armado.

## CONCLUSIONES

---

Se encontró en la totalidad de los estudiantes daño significativo en el área social, mostrando así la necesidad de trabajar con la población participante; por consiguiente, las habilidades sociales son un eje fundamental en la construcción del tejido social y la disminución de la reproducción de

nuevos conflictos que pueden afectar el bienestar psicológico y social de los individuos y grupos. La caracterización de las habilidades sociales pone en evidencia factores de diversos tipos como la afectación del conflicto armado sobre el área social del sujeto, hecho que se han mantenido a lo largo de décadas y que puede llegar a explicar la presencia de otros problemas de tipo social; además, el conflicto armado está asociado no solo al deterioro de las habilidades sociales de quienes fueron víctimas, sino que puede permear las generaciones futuras.

La caracterización de las habilidades sociales de jóvenes expuestos al conflicto armado, desde un análisis a profundidad que se hizo a través de técnicas de recolección de la información de orden cualitativo, ayudó al desarrollo de un programa de 20 sesiones educativas, dirigido a profesores, que permite abordar e intervenir a los jóvenes para el fomento de las HHSS (Muñoz, 2020).

---

## AGRADECIMIENTO

---

El estudio fue posible gracias al acompañamiento del doctor Carlos Arturo Londoño, a la intervención y aprobación del director del programa, así como la coordinadora de investigación de la Facultad en la cual se adelantó el estudio, y a la Universidad de Medellín, quien pone a disposición los recursos necesarios para este escrito. Se agradece especialmente a los estudiantes que participaron del estudio, quienes de manera altruista hicieron parte del mismo.

---

## CONFLICTO DE INTERÉS

---

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

---

## REFERENCIAS

---

Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1978). *Your Perfect Right: A Guide to Assertive Behavior* (3<sup>a</sup> ed.). Impact Publishers.

- Almaraz-Fermoso, D., Coeto-Cruzes, G., & Camacho-Ruiz, E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i19.706](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706)
- Argyle, M., & Kendon, A. (1967). The Experimental Analysis of Social Performance. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 33-58). Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Betina-Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª ed.). Siglo XXI. <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- Castro-Carrasco, G. C. (2017). La ansiedad y logros de aprendizaje en el área de matemática en estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa San José de Nazareth, UGEL N° 4, Puente Piedra, 2016 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/5872>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (CNMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Informe general Grupo de Memoria Histórica. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Correia-Ferronha, J., Pereira, N., & Costa, R. (2019). Estudo da vinculação e da empatia em estudantes universitários. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 283-295. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1425>
- Del Prette, Z. A. P., Teodoro, M., & Del Prette, A. (2014). Social Skills of Adolescents: Convergent Validity Between IHSA–Del Prette and MESSY. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31(1), 15-24. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000100002>
- Dongil-Collado, E., & Cano-Vindel, A. (2014). *Habilidades sociales*. Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS).

- Garcés-Delgado, Y., Santana-Vega, L., & Feliciano-García, L. (2012). El desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 172-191. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1156>
- García-Rojas, A. D. (2010). Estudio sobre asertividad y habilidades sociales en el alumnado de Educación Superior. *Revista de Educación*, 12, 225-239. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/24766/2383-7073-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González-Fragoso, C., Ampudia-Rueda, A., & Guevara Benítez, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/265>
- González-Yubero, S., Lázaro-Visa, S., & Palomera, R. (2021). ¿Qué aporta la inteligencia emocional al estudio de los factores personales protectores del consumo de alcohol en la adolescencia? *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 27(1), 27-36. <https://doi.org/10.5093/psed2020a13>
- Grupo de Psicología Social Crítica Otras Voces. (2010). Del dolor a la propuesta. Voces del Panel de Víctimas. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 114-125. <https://doi.org/10.7440/res36.2010.11>
- Hewitt-Ramírez, N., Juárez, F., Parada-Baños, A. J., Guerrero-Luzardo, J., Romero-Chávez, Y. M., Salgado-Castilla, A. M., & Vargas-Amaya, M. V. (2016). Afectaciones psicológicas, estrategias de afrontamiento y niveles de resiliencia de adultos expuestos al conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 125-140. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.49966>
- Jaramillo-Palacios, M. A. (2017). *Habilidades sociales y rendimiento académico en estudiantes de Piura* [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional Unifé. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/338>
- Jiménez-Becerra, I. (2018). *Representación social del conflicto colombiano en los maestros de básica primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/666686#page=1>
- Kelly, J. A. (1982). *Entrenamiento en habilidades sociales* (8ª ed.). DDB. Bilbao.

- Linehan, M., Dimeff, L., Reynolds, S., Comtois, K., Welch, S., & Heagerty, P. (2002). *Dialectical behavior therapy versus comprehensive validation therapy plus 12-step for the treatment of opioid dependent women meeting criteria for borderline personality disorder*. *Drug Alcohol Depend.*
- Lorente, M., Lorente, J., & Martínez, M. (2010). Síndrome de agresión a la mujer. *Revista Ciencia Penal Criminol*, 01(2), 02-07. [http://criminet.ugr.es/recpc/recpc\\_02-07.html](http://criminet.ugr.es/recpc/recpc_02-07.html)
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud y Fundación Kellogg.
- Méndez-Gómez, D. U. (2021). Nociones de lo común: comunidad y acciones político-comunicativas. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 19(1), 261-265. <https://doi.org/10.29043/liminar.v19i1.819>
- Mischel, W. (1981). *Introduction to Personality* (3rd ed.). Holt, Rinehart & Winston.
- Monsalve-Upegui, M. E., Franco-Velásquez, M. A., Monsalve-Ríos, M. A., Betancur-Trujillo, V. L., & Ramírez-Salazar, D. A. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 189-210. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9766>
- Morales-Rodríguez, M., Benítez-Hernández, M., Agustín-Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html>
- Morrison, R. L. (1990). Interpersonal Disfunction. In A. S. Bellack, M. Hersen & A. E. Kazdin (Comps.), *International Handbook of Behavior Modification and Therapy* (pp. 503-522). Plenum Press.
- Muñoz, L. (2020). *Habilidades sociales: estrategias de la pedagogía crítica para jóvenes expuestos al conflicto armado en Colombia*. Sello editorial: Universidad de Medellín.
- Ñaupas-Paitán, H., Mejía-Mejía, E., Novoa-Ramírez, E., & Villagómez-Páucar, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (4th ed.). Ediciones de la U.

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud mental*. Organización Mundial de la Salud. [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)
- Ovejero, A. (2015). Psicología social e identidad: dificultades para un análisis psicosociológico. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 2(124), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.14314>
- Pacheco-Marimon, M., & Osorno-Álvarez, G. Y. (2021). Incidencia de competencias parentales en el desarrollo de habilidades sociales en hijos únicos. *Interdisciplinaria*, 38(1), 101-116. <http://www.ciipme-conicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&page=article&op=view&path%5B%5D=553&path%5B%5D=pdf>
- Sociedad Mexicana de Psicología A.C., (2016). Una vida dedicada al desarrollo humano. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(1), 5-6. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243056043001.pdf>
- Soto-Ramírez, J. (2015). Psicología social ¿para qué? *Cinta de Moebio*, (52), 48-59. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/36126/37818>
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ra ed.). Sage Publications.
- Tapia-Gutiérrez, C. P., & Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp>
- Torrado, M., Camargo, M., Pineda, N., & Bejarano, D. (2009). Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto. En A. Mejía (Ed.), *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia* (pp. 31-53). Save the Children–Agence Canadienne de Développement International. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2014/08/Colombia-Huellas-del-conflicto-en-la-primera-infancia-Save-the-children.pdf>
- Troncoso-Sanhueza, G., & Burgos-Riveros, X. (2002). Desarrollo de habilidades sociales en niños, Niñas y jóvenes internos en hogares de menores en protección simple. Sociedad Chilena de Pediatría. <http://www.maltrato.sochipe.cl/subidos/catalogo3/habilidades.pdf>
- UNICEF. (2011). *Estado mundial de la infancia 2011: La adolescencia: una época de oportunidades*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. <http://www.zaragoza.es/contenidos/medioambiente/onu/546-spa-ed2011.pdf>

Valentín-Melgarejo, T. F. (2021). Aprendizaje cooperativo y la formación docente por competencias en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 234-242. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.780>

Wilkinson, J., & Canter, S. (1982). *Social Skills Training Manual: Assessment, Programme Design, and Management of Training*. Wiley.

Wolpe, J. (1977). *Práctica de la terapia de la conducta*. Trillas

# DISFUNCIONES Y TRASTORNOS SEXUALES EN MUJERES EN CLIMATERIO: PACIENTES DEL INSTITUTO NACIONAL DE PERINATOLOGÍA

## SEXUAL DYSFUNCTIONS AND DISORDERS IN CLIMACTERIC WOMEN: PATIENTS FROM THE NATIONAL INSTITUTE OF PERINATOLOGY

Evangelina Aldana Calva\*, Gabriela Cervantes Álvarez\*\*

*Instituto Nacional de Perinatología "Isidro Espinosa de los Reyes"*

Recibido: 13 de febrero de 2020-Aceptado: 19 de marzo de 2020-Publicado: 16 de julio de 2021

### Forma de citar este artículo en APA:

Aldana-Calva, E., & Cervantes-Álvarez, G. (2021). Disfunciones y trastornos sexuales en mujeres en climaterio: pacientes del Instituto Nacional de Perinatología. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 563-587. <https://doi.org/10.21501/22161201.3534>

### Resumen

La sexualidad es una de las áreas que sufre cambios importantes cuando la mujer se instala en el climaterio, estos cambios se conocen como trastornos y/o disfunciones sexuales. **Material y método:** en el Instituto Nacional de Perinatología se llevó a cabo un estudio con 139 mujeres en climaterio; se utilizó la encuesta de síntomas y la Historia Clínica Codificada de la Sexualidad Femenina (HCCSF) para conocer la presencia de las disfunciones y/o trastornos sexuales y los factores asociados a estos. **Resultados:** no se encontró relación alguna entre las variables sociodemográficas y la presencia de disfunciones sexuales; de la muestra, 124 mujeres presentaron al menos una disfunción sexual. **Conclusión:** aquellas mujeres que cuentan con información sexual a edades tempranas, que tienen deseo y cooperan durante la relación sexual y que además han explorado su sexualidad con más de una pareja, tienen un efecto protector para no presentar disfunciones sexuales. Por otra parte, la presencia de trastornos sexuales se asocia exclusivamente con padecimientos médicos y de salud en la mujer como en la pareja.

\* Doctora en Psicología, Universidad de Baja California, México. Responsable del programa de atención psicológica para mujeres en etapa de climaterio. Psicóloga clínica adscrita al Departamento de Neurociencias del Instituto Nacional de Perinatología "Isidro Espinosa de los Reyes", CDMX, México. Contacto: [alceva1964@yahoo.com.mx](mailto:alceva1964@yahoo.com.mx). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4356-0545>

\*\* Licenciada en Psicología, Universidad de las Américas. México. Pasante de Psicología en el Instituto Nacional de Perinatología "Isidro Espinosa de los Reyes", CDMX, México. Contacto: [gca0726@gmail.com](mailto:gca0726@gmail.com)

## Palabras clave

Climaterio; Pareja; Disfunción sexual; Trastorno sexual; Información.

## Abstract

Sexuality is one of the areas that undergoes important changes when women settle in climacteric, these changes are known as sexual disorders and/or dysfunctions. Methods: A study was carried out at the National Institute of Perinatology with 139 women in climacteric. The survey of symptoms and the Codified Clinical History of Female Sexuality (HCCSF) were used to determine the presence of sexual dysfunctions and/or disorders and the factors associated with them. Results: No relationship was found between sociodemographic variables and the presence of sexual dysfunctions. Of the sample, 124 women presented at least one sexual dysfunction. Conclusion: Those women who have sexual information at an early age, who have desire and cooperate during sexual intercourse and who have explored their sexuality with more than one partner, have a protective effect for not presenting sexual dysfunctions. On the other hand, the presence of sexual disorders is associated exclusively with medical and health conditions in both the woman and the couple.

## Keywords

Climateric; Partner; Sexual dysfunction; Sexual disorder; Information.

## INTRODUCCIÓN

La sexualidad es parte del ser humano y está determinada por factores biológicos, hormonales y psicológicos que se matizan por la cultura, la religión, la etnia, entre otros. Hace algunas décadas las mujeres que llegaban al climaterio no se cuestionaban los cambios en la sexualidad, ya que los hacían propios de su etapa de vida; los cambios sociales y el avance científico-tecnológico de las últimas décadas han provocado que la mujer tenga un cambio importante en la manera de pensar, vivir y percibir su sexualidad. Actualmente, los problemas sexuales que se presentan en el climaterio se clasifican en trastornos y/o disfunciones sexuales. Los trastornos están ligados a algún padecimiento o ingesta de medicamentos, y pueden estar presentes en cualquier fase de la respuesta sexual. Cabe mencionar que las disfunciones sexuales también se pueden presentar en cualquier fase de la respuesta sexual humana y se deben a múltiples razones, nunca tienen una sola causa (American Psychiatric Association, 1995), y se conceptualizan como “trastornos psicosomáticos que impiden al individuo realizar el coito o gozar de él” (Kaplan, 2014, p. 354).

Al respecto, existen investigaciones como las de Martínez et al. (2002), quienes observaron que de 253 mujeres, el 89.3 % no tenía deseo sexual, el 87.7 % no tenía orgasmos, 93% no se sentían entendidas por sus parejas, y el 91.5 % del total de mujeres no les interesaba resolver estos problemas. Blümel et al. (2002), en una muestra de 534 mujeres entre los 40-64 años, encontraron que el 79.2 % eran sexualmente activas, y un poco más del 50 % presentaron disfunciones sexuales como: excitación (33.6 %), orgasmo (26 %), dispareunia (34.8 %) y deseo sexual (37.8 %), señalando que a partir de los 40 años la sexualidad activa bajó casi al 50 %, puntualizando que la menopausia triplica el riesgo de trastorno sexual y que tanto los estrógenos como el uso de medicamentos influyen significativamente en la actividad sexual. En 2005, Martínez-Camilo y Paz-Aranda, en una investigación con 280 mujeres, observaron que el 88.9 % presentaba disminución del deseo sexual, de las relaciones y del placer sexual, indicando que estos problemas se encontraban ligados al envejecimiento, pero también al vínculo afectivo, a la incompreensión, al mal humor y a las peleas constantes con la pareja.

Una década después, Sánchez-Izquierdo y Hernández-García (2015) señalan que posterior a la menopausia los problemas sexuales más frecuentes son disminución del deseo sexual, déficit en la lubricación vaginal y disminución de la satisfacción sexual; en una muestra de 102 mujeres hallaron que el 65.6 % presentó cambios en su función sexual, lo cual estaba asociado a los cambios corporales. Parish y Hahn (2016) reportan que el 8.9 % de las mujeres de 18 a 44 años, el 12.3 % de 45 a 64 años y el 7.4 % de más de 65 años presentaron deseo sexual hipoactivo, concluyendo que la baja de libido aumenta con la edad, y está asociada a menor calidad de vida, insatisfacción de pareja y poca felicidad; asimismo, puntualizan que las disfunciones están “sub detectadas” y “sub tratadas”, y que menos de la mitad de personas busca atención, por vergüenza, esperando que el médico sea quien hable del problema. Pugo-Plaza y Quintuña-Bravo (2016) en

una muestra de 370 mujeres hallaron que el 40.5 % reportó baja de libido y el 84.3 % expresó desconocimiento sobre esta etapa de vida. Estos autores destacan que los cambios hormonales hacen que la actividad sexual disminuya considerablemente.

Jimbo-Yepetz et al. (2017) encontraron en una muestra de 250 mujeres que el 78.1 % presentaron disminución en el deseo sexual, de lo que concluyen que se debe tomar en cuenta lo social y lo cultural, ya que pueden tener un impacto negativo para el ejercicio de la sexualidad. Un resultado similar obtuvo Espitia De La Hoz (2017), observó que de su muestra de 132 mujeres médicas de entre 42 a 63 años, el 75 % presentó baja de deseo sexual, el 21.1 % problemas en excitación y el 59.9 % problemas en orgasmo. Indicando que el dolor y la insatisfacción estuvieron presentes de manera significativa en aquellas mujeres que no deseaban tener actividad sexual coital, en comparación con las que sí la deseaban.

Chauca-Maza (2018) en su estudio obtuvo los siguientes reportes: 43.8 % de su muestra reportó dispareunia, 58.9 % menor interés sexual, 60.3 % menor placer y 50.7 % menor excitación sexual. Frente a estos resultados, afirma que no existe relación entre los factores sociodemográficos y psicológicos con los cambios sexuales, pero sí entre la sequedad vaginal y los cambios sexuales. Mientras tanto, Diouf, et al. (2019) en su investigación con 320 mujeres, detectaron que el 62.1 % mantuvieron relaciones sexuales una vez que estuvieron casadas, de estas el 83.5 % reportó falta de deseo sexual, el 92 % tuvo problemas de excitación y el 62 % señaló que la disminución de la actividad sexual está relacionada con problemas de disfunción eréctil en la pareja. Concluyen los autores que las mujeres de esta muestra presentaron una actitud de resignación ante los problemas sexuales.

Ahora bien, el modelo biomédico señala que el deseo sexual hipoactivo, el cual es un problema reportado de manera frecuente por las mujeres que transitan por el climaterio, se debe a que con los años se modifican los niveles hormonales, y es en esta etapa de vida donde se evidencia el declive hormonal, esto es porque el aparato reproductor femenino cuenta con órganos estrógeno dependientes como la vagina, por lo que al disminuir los niveles de estrógenos se puede presentar la vaginitis atrófica –en esta las paredes vaginales se adelgazan, son menos elásticas y es posible que se irriten fácilmente, estos cambios originan que el contacto sexual se vuelva doloroso, además de aumentar el riesgo de infecciones por candidosis vaginal (cistitis atrófica), con posibilidades de que se presente dispareunia–; siendo solo un ejemplo de cómo la deficiencia estrogénica impacta de manera importante en la función sexual, y en ocasiones conlleva o bien colabora en la pérdida o inhibición del deseo sexual (Aldana-Calva, 2021).

Los estrógenos contribuyen a la vasodilatación, a la circulación clitoriana, uretral y vaginal, lubricación vaginal, entre otras, retroalimentando así una respuesta sexual positiva; sin embargo, cuando esto no ocurre se da la presencia de síntomas y signos que interactúan y repercuten en la esfera psicoafectiva (Alvarado-García et al., 2015; Couto-Núñez & Nápoles-Méndez, 2012;

Lugones-Botell, 2013). Ante esto, la Norma Oficial Mexicana NOM-035-SSA2-2012, por ejemplo, señala el uso de hormonales para el tratamiento de sintomatología asociada a la menopausia: “síntomas vasomotores moderados o severos, con o sin síntomas de atrofia urogenital, siempre y cuando no existan contraindicaciones para la administración de estrógenos y/o progestágenos y la paciente así lo desea” (Gobierno Federal, 2013, obj. 9.3.1).

Sin embargo, es necesario entender que la sexualidad se encuentra multideterminada por factores biológicos, culturales, sociales, económicos, nutricionales, psicoemocionales y de género (Lugones-Botell, 2013; Rivera-Moya y Bayona-Abello, 2014); a esto, Caruso et al. (2016) agregaron otros factores como los psicológicos, los efectos de enfermedades, la ingesta de medicamentos y los estresores psicosociales. Su propuesta es educar a las mujeres sobre las causas de la disfunción sexual, así como sobre los tratamientos disponibles.

Hoy por hoy, existe un gran porcentaje de personas a nivel mundial que tienen conocimiento mínimo acerca de su cuerpo y de su sexualidad, lo que colabora en la formación de mitos, tabúes, secretos, así como de conceptos e ideas erróneas que entorpecen el ejercicio sano y pleno de la sexualidad, esto se complica aún más cuando existe un estilo de educación restrictiva (Leiva-Díaz et al., 2013). Algunas de las razones por las cuales no se ejerce la sexualidad, o bien disminuye el interés sexual, son: a) magnificación de cambios fisiológicos derivados del declive hormonal (Freixas-Farré, 2004); b) las mujeres, la sociedad, e incluso algunos profesionales de la salud tienen la creencia de que el ejercicio de la sexualidad es propia de los jóvenes (González-Labrador & Miyar-Pieiga, 2001); c) problemas de la pareja como eyaculación precoz, problemas de erección y disminución de la frecuencia de las relaciones debido al cansancio (Aldana-Calva et al., 2016), d) por problemas en la relación de pareja; e) algunas mujeres evitan todo contacto porque nunca han disfrutado su sexualidad debido al motivo de la formación de pareja (Couto-Nuñez y Nápoles-Méndez, 2014). Además de estas, se encuentra el antecedente de abuso sexual; al respecto López et al. (1995) y Ramos-Lira et al. (1998) señalan que dentro de las consecuencias a largo plazo después de un abuso sexual los hombres están en riesgo de ser agresores de mujeres, como una manera inapropiada de restablecer su masculinidad, en tanto que las mujeres muy probablemente lleven a cabo conductas sexuales extremas que van de la mano de la insatisfacción sexual. Peña-Gutiérrez (2018), por su parte, indica que los efectos negativos van a depender del tipo de agresión, forma, edad, relación con la persona que llevó a cabo el abuso, así como la duración; dichos eventos a corto y/o largo plazo puede provocar depresión, ansiedad, baja autoestima, problemas en los hábitos alimenticios, problemas relacionales y dificultades sexuales, disfrutando menos la actividad sexual, por lo que hombres y mujeres que han pasado por este tipo de experiencias traumáticas en la infancia o en cualquier momento de su vida requieren atender su salud mental.

En el climaterio también existen mitos sobre la sexualidad: a) las personas que tienen deseo sexual son perversos o están enfermos; b) la actividad sexual es mala para la salud, especialmente en la vejez; c) el único fin de la actividad sexual es la procreación; d) no tiene sentido mantener

relaciones sexuales en la vejez; e) las mujeres no deben tener deseo sexual en la vejez, pero los hombres sí; f) los viejos, por el hecho de ser viejos son feos, y es indecente y de mal gusto que los mayores manifiesten intereses sexuales (Hernando-Ibeas, 2005).

Ahora, un factor importante en la sexualidad es la connotación de reproducción que esta tiene, el liberarse de la relación directa entre sexualidad y reproducción colabora en que la mujer pueda disfrutar libremente de esta (Rubio-Aureoles, 2014). Al respecto Rivera-Moya y Bayona-Abello (2014) y Sánchez-Izquierdo y Hernández-García (2015) refieren que las mujeres que tienen mayor deseo sexual y buscan este tipo de contacto son aquellas para quienes el ejercicio de la sexualidad tiene que ver con los afectos, por lo que la sexualidad va mucho más allá del coito, de lo genital o de la conducta reproductiva. Las vivencias previas, la interrelación con la pareja, así como los sentimientos hacia esta, el estado marital mismo y la autoestima, son significativos ya que permiten comunicación íntima, por ende la sexualidad matiza los intercambios entre las personas en su vida familiar, laboral y social, lo cual es un importante indicador del bienestar y de la calidad de vida. No obstante, el deseo sexual y el ejercicio de la sexualidad en ocasiones resulta paradójico, ya que aquellas mujeres que ven incrementado su deseo sexual durante el climaterio tienden a reportar problemas con la pareja o bien con su núcleo social, llegando a ser rechazadas (Rivera-Moya y Bayona-Abello, 2014).

Para entender la sexualidad, la simbolización es una parte importante. Al respecto, Flores et al. (2013) llevaron a cabo un estudio para analizar la capacidad de procesar simbólicamente los duelos de las modificaciones en la sexualidad y en el vínculo de pareja durante el climaterio, y encontraron que las mujeres muestran severas dificultades en la simbolización de las primeras experiencias vinculadas a la sexualidad femenina. Estas perturbaciones interfieren de modo contundente en la posibilidad de tomar contacto y dar sentido a las transformaciones operadas en la sexualidad y en el vínculo de pareja en el climaterio. En otros casos, se detecta la presencia de sentimientos catastróficos como: soledad, desesperanza, sensaciones de vacío & el temor de perder el propio deseo sexual, así como de ya no ser deseadas.

Otro factor que impacta en la sexualidad es la cultura, en Latinoamérica la juventud y la belleza son sobrevaloradas, por lo que los cambios físicos que se producen en el climaterio impactan de manera importante a algunas mujeres, viviéndose en desventaja ante mujeres menores; esto incide en su autoimagen, autoestima y confianza, trastocando la sexualidad (considerada que esta tiene un fin reproductivo) (Flores et al., 2013; Sánchez-Izquierdo & Hernández-García, 2015).

Finalmente, el género forma parte de las variables más importantes dentro de la organización social, de tal manera que es imposible no percatarse de esta categoría. En general ser varón o ser mujer en la sociedad occidental significa estar fijados/as a modelos de masculinidad y feminidad congelados y cristalizados en estereotipos sexuales y pautas de comportamiento dicotómicas: opuestas o “complementarias”. Como producto de una socialización, la mujer estructura su

personalidad, su identidad, los valores, las normas y las conductas. En general, la mujer está educada para procrear, ser madre y cuidadora. Estos aspectos se reflejan en la forma de asumir su sexualidad, que en algunos casos se encuentra asociada con culpa, miedo, inseguridad, lo que en ocasiones se traduce en anorgasmia, dispareunia e insatisfacción sexual. Aquellas mujeres que asumen su sexualidad de manera abierta, segura y libre, no sólo la disfrutan, sino que también se sienten satisfechas en otras áreas de su vida (Charlton-Lewis, 2003; Reyes-Cárdenas, 1995).

Es importante estudiar la sexualidad femenina porque es piedra angular en la vida de la mujer, y si bien es cierto que esto no es de vida o muerte, sí altera su estado emocional y su calidad de vida. Además, es elemental diferenciar qué síntomas y problemas de salud en el climaterio están asociados con el cese de la función estrogénica y cuáles no, para ofrecer tratamientos e intervenciones eficaces y seguros para evitar una medicina consumidora de doctrinas, tecnologías y fármacos foráneos (Paoletti & Wenger, 2003; Grupo de trabajo de menopausia y postmenopausia, 2004; Nelson et al., 2005). Para esto es necesario que las investigaciones marquen, de manera clara, los objetivos y las variables a estudiar, de otra forma los resultados se malinterpretan (Bitzer et al., 2013; Blümel et al., 2002; Kingsberg & Woodard, 2015).

El Instituto Nacional de Perinatología cuenta con una clínica de climaterio donde las pacientes con frecuencia refieren una serie de complicaciones y síntomas como consecuencia de la etapa de vida, entre estos se encuentran los problemas sexuales, particularmente la baja de la libido (entendida como la disminución del deseo sexual), problemas en el orden sexual que, de acuerdo con informes de la jefatura de la clínica mencionada, dicen presentar cerca del 50 % de las mujeres que asisten a consulta. Es frecuente encontrar que estos problemas son tratados con hormonales, y si bien es cierto que existen algunos síntomas que mejoran, una parte considerable de los mismos se mantiene a pesar de la medicación. El hecho de no emplear instrumentos sensibles lleva en ocasiones al sobrediagnóstico y a la medicalización, de ahí la importancia de conocer la presencia de disfunciones y trastornos sexuales y los factores asociados a estos problemas. Por lo que esta investigación pretende conocer la presencia de disfunciones y trastornos sexuales y los factores asociados a estas, puntualizando la disfunción del deseo sexual hipoactivo, ya que este es el problema sexual que se presenta con mayor frecuencia.

## MÉTODO

Estudio exploratorio, descriptivo, de campo, con un diseño no experimental, transversal, diseño de una sola muestra, dividido en cuatro grupos con observaciones independientes.

## Criterios de inclusión

Recibir atención en la clínica de climaterio del Instituto Nacional de Perinatología, cursar un climaterio natural, precoz o bien quirúrgico, tener una relación de pareja como mínimo de seis meses, contar con un nivel de estudios mínimos de educación primaria, esto con la finalidad de lograr una comprensión de los reactivos del instrumento.

## Criterios de exclusión

Mujeres que, con base en los criterios del DSM-IV, presentaban un cuadro psicopatológico.

## Criterios de eliminación

Aquellas que no contestaron el instrumento en su totalidad.

## Participantes

La muestra se compuso de 139 mujeres en etapa de climaterio de origen natural, las edades oscilaron entre los 40 y 60 años. La aplicación se llevó a cabo en una sola sesión, por parte de personal capacitado, en un cubículo expreso para aplicación de instrumentos en la Coordinación de Psicología de la Torre de Investigación. La muestra se dividió en 4 grupos: Grupo 1. Con disfunción sexual, Grupo 2. Con trastorno sexual, Grupo 3. Con disfunción y trastorno sexual y Grupo 4. Sin problemas sexuales; estos grupos se conformaron como consecuencia de la presencia o ausencia de disfunciones y/o trastornos sexuales diagnosticados con base en la Historia Clínica de la Sexualidad Femenina.

Los datos sociodemográficos muestran una media de edad de 49.27 (DE= 5.2), y una escolaridad de 9.75 (DE= 3.3) años; con respecto a la ocupación, los porcentajes se distribuyeron de la siguiente manera: un 60.4 % se dedicaba al hogar, un 33.8 % trabajaba de manera remunerada, y en un porcentaje menor estudiaba y trabajaba. Estos porcentajes son similares a los del estado civil, ya que el 80 % eran mujeres casadas, ya sea por lo civil, religioso, o ambos, el 12 %

contaban con pareja estable, aun sin vivir juntos, y el 8 % vivían en unión libre. Respecto a la etapa de climaterio, 30.9 % estaban en la perimenopausia, 18 % en la menopausia y 51.1 % en la posmenopausia.

## Instrumentos

Se aplicó la encuesta de síntomas que contiene 34 reactivos que miden presencia, severidad y frecuencia de síntomas asociados al climaterio, y se divide en dos apartados: 1) datos sociodemográficos, 2) detección de la presencia, severidad y frecuencia de síntomas. Este instrumento fue construido por Morales, et al. (1995), intencionalmente para estudios con mujeres en etapa de climaterio.

La confiabilidad del instrumento tiene un Alpha de Cronbach de .93 con 31 síntomas, para la validez del instrumento se realizó un análisis factorial exploratorio con rotación varimax, el cual explica el 49.6 % de la varianza total, para tres factores que corresponden según los síntomas: factor (1) síntomas emocionales, factor (2) síntomas asociados a la vejez o desgaste del organismo y factor (3) síntomas asociados al declive hormonal.

También se hizo uso de la Historia Clínica Codificada de la Sexualidad Femenina (HCCSF) con la finalidad de explorar la psicosexualidad femenina e identificar la presencia de disfunciones y trastornos sexuales (Souza-Machorro et al., 1987). Se trata de un cuestionario diseñado para obtener información clara y precisa que consta de 15 capítulos con 170 reactivos que tienen un orden sistemático y una secuencia que va lo superficial a lo profundo, de lo sano a lo patológico, hasta llegar a la exploración de la sexualidad y de la presencia o no de disfunciones sexuales; el riesgo de manipular la prueba es mínimo, las metas de esta historia (no es un instrumento psicológico) son clínicas (Souza-Machorro et al., 1987). La validez de esta historia clínica fue realizada en la Clínica Marina Nacional del ISSSTE.

## Consideraciones éticas

Las pacientes fueron informadas del objetivo de la investigación y se les pidió que en caso de no estar de acuerdo lo manifestaran libremente, ya que esto no afectaría su atención en la institución; ninguna de ellas se mostró renuente a tomar parte en esta. Se subrayó el carácter voluntario de su participación y se aseguró la confidencialidad de los datos. Todas ellas otorgaron su consentimiento informado.

En cuanto al análisis estadístico, se emplearon medidas de resumen para la descripción de los datos, y posteriormente se utilizó  $\chi^2$  para la comparación de grupos (Hernández et al., 2006).

## RESULTADOS

Las mujeres de la muestra se ubicaron en un promedio de edad de 49.2 (DE= 5.2), todas ellas situadas en el rango para que se consideren dentro de la etapa de climaterio, ya que para esta investigación se seleccionó un intervalo de vida de 20 años, el cual iba de los 40 a 60 años, por lo que los resultados nos permiten apreciar de manera amplia este proceso. Las pacientes se distribuyeron de la siguiente manera: 31.7 % en la premenopausia, 18 % en la menopausia y 50.4 % en la postmenopausia.

En cuanto a escolaridad, se observa un promedio de años de estudio de 9.9 (DE= 4.26). Respecto a la ocupación, los porcentajes se distribuyeron de la siguiente manera: 59.7 % se dedicaba al hogar, 33.8 % a trabajar, y un porcentaje menor a estudiar y a trabajar. Estos porcentajes son similares a los del estado civil, ya que el 80 % eran mujeres casadas, ya sea por lo civil, religioso, o ambos, el 12 % contaban con pareja estable, aun sin vivir juntos, y el 8 % vivían en unión libre.

En la historia de vida reproductiva se encontró un rango de gestas de 1 a 8, paras en un rango de 1 a 4 y un mínimo de óbitos y abortos; en cuanto al número de hijos vivos reportados al momento de la investigación variaron de 1 a 4.

Respecto a los aspectos relacionados con la sexualidad, se encontró que la edad de la menarca se ubicó dentro del promedio en que se presenta en la población en general, que es entre los 12 y 14 años, media de 12.14 (DE= 2.12) años de edad; mientras que la primera experiencia sexual, la cual no comprende el contacto sexual, se presentó entre los 13 y 23 años de edad, con una media de 18.2 (DE= 4.8); en cuanto al primer contacto sexual que sí comprendía el contacto coital, este se dio entre los 16 y 24 años, con una media de 20.3 (DE = 4.4); en lo relativo al número de compañeros sexuales, esto varió de 1 a más de 22 parejas con una media de 2.3 (DE=2.3) en el transcurso de su vida, hasta el momento de la investigación.

En relación con la información sobre la menstruación, el 69 % refirió no haber tenido ninguna información, en tanto que el 19.5 % mencionó que sí tuvo información que provenía de los padres y maestros, y el 10.7 % restante la obtuvo de familiares, amigos y otras personas. Sobre las relaciones sexuales, se halló que 88.5 % refirió no haber contado con ninguna información, mientras que el 10.8 % sí la tuvo.

Acerca de los traumas infantiles, 71.2 % mencionan no haber tenido experiencias de este tipo, pero el 28.1 % sí; de estas, el 78.8 % refieren problemas de deseo sexual, mientras que el porcentaje restante no. El 84.2 % de la muestra total no se masturbó durante la adolescencia y el 15.8 % sí, de estas, 10.8 % tuvieron orgasmos. Referente a los temores hacia la sexualidad, el 49.6 % presentó temor, mientras que el 50.4 % indicó no haber tenido temor de ningún tipo al ejercer su sexualidad.

En cuanto a este ejercicio de la sexualidad, se dividió en tres rubros: 1) disposición hacia la sexualidad –en este se aprecia que el 45 % refirió desear y cooperar en el momento de la relación sexual, el 8.6 % deseaba la relación sexual y no cooperó, entretanto, el 32.4 % no deseaba y cooperaba, y en el rubro de no desea y no coopera se encuentra el 12.9 %–; 2) propuesta de la relación sexual –se encontró que el 70 % de las mujeres de la muestra refieren que la propuesta la hace su pareja, en tanto que el 26.6 % señala que esta corre por parte de ambos y solamente el 11.5 % de las mujeres proponen la relación–; 3) condiciones ambientales –en este rubro el 57 % menciona que al momento de la sexualidad las condiciones ambientales son cómodas y satisfactorias, el 27 % las califica como cómodas e insatisfactorias, en tanto que el 10.8 % dice que son incómodas e insatisfactorias y el 8.6 % menciona que a pesar de ser incómodas son satisfactorias– (véase Tabla 1).

**Tabla 1**

*Ejercicio de la sexualidad.*

Disposición hacia la sexualidad	F	%
Desea y coopera	63	45.3
Desea y no coopera	12	8.6
No desea y coopera	45	32.4
No desea y no coopera	18	13.7
Propuesta de la relación sexual	F	%
Pareja	86	61.9
Paciente	16	11.5
Ambos	37	26.6
Condiciones ambientales	F	%
Cómodas y satisfactorias	79	57.6
Cómodas e insatisfactorias	33	23.7
Incómodas y satisfactorias	12	8.6
Incómodas e insatisfactorias	15	10.8

En la encuesta de 35 síntomas se detectó que la baja de la libido estuvo presente en el 37.5 % de la muestra, siendo percibido como severo, en tanto que el 20 % lo vivió como leve, el 16.6 % lo refirió como moderado y solamente 25.9 % (36) pacientes refirió no presentar este problema (véase Tabla 2).

**Tabla 2***Encuesta de síntomas (baja de la libido).*

Frecuencia y severidad		%		
		%	F	%
Mujeres que no presentaron baja de libido			36	25.9
Leve	Pocas veces	7.2	10	20
	Algunas veces	6.5	9	
	Frecuentemente	6.5	9	
Moderado	Pocas veces	2.2	3	16.6
	Algunas veces	8.6	12	
	Frecuentemente	5.8	8	
Severo	Pocas veces	5.8	8	37.5
	Algunas veces	3.6	5	
	Frecuentemente	28.1	39	

En la muestra se identificó la presencia de problemas sexuales, estos se dividen en dos categorías, de acuerdo con el diagnóstico obtenido mediante la Historia Codificada de la Sexualidad Femenina: disfunciones sexuales y trastornos sexuales, ellas pueden manifestar la misma sintomatología, sin embargo, su origen es diferente.

De la muestra, 124 mujeres presentaron al menos un problema, 54 mujeres presentaron disfunción sexual –independientemente de padecer algún trastorno sexual–, 9 trastorno sexual –independientemente de presentar alguna disfunción sexual–, 61 ambos problemas, y solamente 15 reportaron no presentar trastornos y/o disfunciones sexuales.

La distribución de la frecuencia de las disfunciones y trastornos sexuales en las 124 mujeres fue la siguiente: en disfunciones se encontró que el deseo sexual inhibido y la disritmia tuvieron porcentaje similares (58 %), la disfunción orgásmica femenina un 53.2 %, el trastorno de la excitación un 49.9 %, la dispareunia un 48.3 %, y en porcentajes considerablemente más bajos, vaginismo y aversión al sexo en un 26.6 % y 16.9 % respectivamente. Mientras que en los trastornos el deseo sexual hipoactivo se presentó en un 30.6 %, el trastorno de la excitación y dispareunia en un 20.9 %, y la disfunción orgásmica y vaginismo en un 10.4 %.

A su vez, los trastornos sexuales, de acuerdo con lo referido en la Historia Codificada de la Sexualidad Femenina, derivaron de: 41.4 % del declive hormonal, 28.5 % a raíz de la histerectomía, 8.5 % a causa de algún problema presentado por la pareja (problemas de eyaculación precoz, disfunción eréctil y falta de deseo por ingesta de medicamentos) y 5.71 % de infecciones en vías urinarias, incontinencia urinaria y algún accidente en las pacientes de la muestra respectivamente, otra de las causas de los trastornos fue la ingesta de medicamentos en un 2.85 % y el uso de dispositivo intrauterino en 1.42 % .

De acuerdo con la presencia de disfunciones y trastornos sexuales detectados en la Historia Codificada de la Sexualidad Femenina, la muestra se dividió en cuatro grupos. GRUPO I, conformado por aquellas mujeres que contaban con disfunción sexual (f=54), GRUPO II con trastorno sexual (f=9), GRUPO III con ambos problemas (f=61) y finalmente el GRUPO IV, aquellas pacientes que no presentaron ninguno de los dos problemas (f=15) (véase Tabla 3).

**Tabla 3**

*Prevalencia de disfunciones y/o trastornos sexuales.*

GRUPO I Solo disfunción		GRUPO II Solo trastorno		GRUPO III Con ambos		GRUPO IV Sanas	
f	%	f	%	F	%	f	%
54	38.8	9	6.4	61	43.9	15	10.8

Disfunciones sexuales. X= 2.78 DE= 2.153

Trastornos sexuales X= 1.10 DE= 1.53

En la historia clínica de la sexualidad se halló que existe una relación entre la información y la no presencia de disfunciones sexuales, con una  $\chi^2 = .000$  y  $g = 2$  (véase Tabla 4).

**Tabla 4**

*Información sexual y disfunción sexual.*

	Información sexual		TOTAL
	No	Sí	
Sanas .00 Count	9	6	15
Expected Count	13.4	1.6	15.0
Std. Residual	-1.2	3.4	
Disfunción Count y Expected Count	57	6	63
Trastorno Std. Residual	.1	-3	63.0
Ambos Count	58	3	61
Expected Count	54.4	6.6	61.0
Std. Residual	.5	-1.4	
Count	124	15	139
Expected Count	124.0	15.0	139.0

El número de compañeros sexuales también se relacionó con la ausencia de disfunciones sexuales, encontrándose que aquellas mujeres que tuvieron cuatro o más compañeros sexuales no presentaron disfunción sexual, con una  $\chi^2 = .030$  y  $gl = 4$  (véase Tabla 5).

Tabla 5

Número de compañeros sexuales y disfunción sexual.

	Número de compañeros sexuales			TOTAL
	1	2-3	4>	
Sanas .00 Count	3	8	4	15
Expected Count	8.0	5.4	1.6	15.0
Std. Residual	-1.8	1.1	1.9	
Disfunción Count	33	25	5	63
y Expected Count	33.5	22.7	6.8	63.0
Trastorno Std. Residual	-.1	.5	-.7	
Ambos Count	38	17	6	61
Expected Count	32.5	21.9	6.6	61.0
Std. Residual	1.0	-1.1	-2	
Count	74	50	15	139
Expected Count	74.0	50.0	15.0	139.0

gl = 4

$\chi^2 = .030$

La disposición hacia la sexualidad también se relacionó con la ausencia de disfunción sexual, ya que aquellas mujeres que desean y cooperan en la relación sexual no presentaron disfunción sexual alguna, con una  $\chi^2 = .016$  y  $gl = 6$  (véase Tabla 6).

Tabla 6

Disposición actual hacia la relación sexual y disfunción sexual.

	Disposición actual hacia la sexualidad				Total
	Desea y coopera	Desea y no coopera	No desea y coopera	No desea y no coopera	
Sanas .00 Count	13	0	0	2	15
Expected Count	6.8	1.3	4.9	2.1	15.0
Std. Residual	2.4	-1.1	-2.2	.0	
Disfunción Count	28	6	19	10	63
y Expected Count	28.6	5.4	20.4	8.6	63.0
Trastorno Std. Residual	-.1	.2	-.3	.5	
Ambos Count	22	6	26	7	61
Expected Count	27.6	5.3	19.7	8.3	61.0
Std. Residual	-1.1	.3	1.4	-.5	
Count	63	12	45	19	139
Expected Count	63.0	12.0	45.0	19.0	139.0

gl = 6

$\chi^2 = .016$

## DISCUSIÓN

El análisis estadístico mostró que no existe relación alguna entre las variables sociodemográficas y la presencia de disfunciones sexuales, sin embargo los datos obtenidos sugieren un tipo particular de población, ya que se puede inferir que tienen rasgos o características idiosincráticas concernientes a la educación de mediados del siglo pasado, la cual se distinguía por componentes patriarcales donde la mujer se pensaba como una persona cuyo objetivo primordial eran la maternidad y la crianza de los hijos (Charlton-Lewis, 2003; Reyes-Cárdenas, 1995).

Algunos aspectos relacionados con la sexualidad permiten observar las dinámicas tradicionales en que crecieron estas mujeres, encontrando un gran abandono en cuestión de información sobre la menstruación, las relaciones sexuales y la masturbación, esto se refleja en el temor que reportaron las mujeres hacia la sexualidad, así como el abuso sexual (maltrato infantil) que sufrió casi la tercera parte de la población del estudio en la infancia, factores que vulneran el ejercicio de la sexualidad conllevando las disfunciones sexuales, en particular al deseo sexual hipoactivo (López et al., 1995; Peña, 2018). Otros factores que vulneran el desarrollo psicoemocional y que pueden pronosticar problemas en la sexualidad son: patrones de crianza, tipo de padre o madre (narcisistas, negligentes y/o inmaduros), presencia o ausencia física y/o emocional de estos, violencia intrafamiliar, pobreza, afectos y redes de apoyo (González-Muriel López, 1998; Lazo-Amores, 2018).

Los resultados obtenidos en el apartado del ejercicio de la sexualidad dan cuenta de que más de la tercera parte de la muestra favorece las relaciones sexuales, sin embargo, casi la mitad de ella coopera pero no desean la relación, esto habla de cuestiones culturales y de la preexistencia de una educación sexista que esboza la sexualidad como cosa de hombres, donde la mujer está para agradar y no para pedir, mostrando así una sexualidad complaciente, tal como plantea Yuca (2016).

Se dice que la calidad de la relación en pareja disminuye con el tiempo, así como la satisfacción sexual lo hace con la edad; sin embargo, se encontró que más de la mitad de la muestra reportó que las relaciones sexuales fueron satisfactorias, confirmando que esta va más allá del acto mismo, y donde los factores culturales, educativos, psicológicos, tiempos libres, comunicación, entre otros, toman relevancia. Por otro lado, si la sexualidad se ve como una obligación, entonces habrá insatisfacción sexual, generando baja de deseo sexual, en múltiples ocasiones explicado de manera equivocada a través del declive hormonal (Flores et al., 2013; Manso-Martínez, 2002; Sánchez-Izquierdo y Hernández-García, 2015). Se encontró otro rasgo de tipo patriarcal respecto a la propuesta sexual, ya que casi las dos terceras partes de la muestra refieren que el hombre

propone la relación. Para analizar la conducta sexual es conveniente hacer énfasis en los recursos psíquicos con los que cuenta la mujer, así como en la simbolización de la femineidad (Flores et al., 2013; Rivera-Moya y Bayona-Abello, 2014).

Ahora, la HCCSF detectó la existencia de disfunciones y/o trastornos sexuales en un alto porcentaje de la muestra (124 mujeres), de estas 115 presentaron alguna disfunción y 70 algún trastorno, aparentemente las disfunciones y trastornos sexuales, en particular el deseo sexual hipoactivo, forman parte de la sintomatología del climaterio, ya que este fue la disfunción y trastorno más frecuente en esta muestra.

El porcentaje encontrado de baja de libido en la Encuesta de Síntomas, 74.1 %, es mayor al detectado en la HCCSF, 58.9 %, esto se debe a que la segunda tiene medidas más finas sobre el problema.

Así mismo, los porcentajes obtenidos en la encuesta fueron similares a los hallados por Espitia de la Hoz (2017) y un poco menores a los obtenidos por Martínez-Camilo y Paz-Aranda (2005), Martínez-Camilo et al. (2002), Jimbo-Yepez et al. (2017) y Diouf et al. (2019); en tanto que los obtenidos en la HCCSF (58.9 %) son más parecidos a los encontrados por Chauca-Maza (2018) y mayor a los referidos por Blümel et al. (2002) y Pugo-Plaza y Quintuña-Bravo (2016).

Las mujeres más propensas a esta disfunción fueron las mayores de 45 años, lo que coincide con los resultados obtenidos por Parish y Hahn (2016) quienes reportaron mayor presencia de esta disfunción en mujeres con un rango de edad de 45 a 64 años, señalando que se asocia a menor calidad de vida relacionada con la salud, menor felicidad general, insatisfacción con las parejas y malestar emocional. Esto hace pensar que la disminución de la libido pudiera corresponder, además, a un estereotipo cultural asignado “por decreto” a la menopausia, que a una realidad biológica absoluta y constante, pensando en que se cree que la sexualidad es para los jóvenes. De igual manera, puede estar relacionado con el estilo y calidad de vida, con sentirse menos atractiva, con problemas o insatisfacción con la pareja, o bien con no sentirse felices, como lo refieren Parish y Hahn (2016) y Sánchez-Izquierdo y Hernández-García (2015).

En cuanto a la disritmia, está rebasó la mitad de la muestra (58 %), siendo mayor su presencia que en los estudios expuestos por Sánchez-Bravo et al. (2005) (23.4 %) y Sánchez-Bravo et al. (2008) (27.3 %); este tipo de disfunción tiene una connotación importante, ya que habla de la relación de pareja, por lo que debe considerarse un problema de pareja y relacionarse con la falta de coincidencia en los tiempos para que se dé el ejercicio de la sexualidad, por lo que en muchos casos se asocia o se refleja en el deseo sexual hipoactivo (Manso-Martínez, 2002).

Casi la mitad de la muestra presentó inhibición de la excitación (49.9 %), resultados similares a los reportados por Chauca-Maza (2018) (57.7 %), considerablemente mayores a los señalados por Blümel et al. (2002) (36.6 %) y Espitia de la Hoz (2017) (21 %), pero demasiado bajos en

contraste con los de Diouf et al. (2019) (92 %). En población abierta, Sánchez-Bravo et al. (2003) encontraron un resultado del 22 % en cuanto a este aspecto, lo que nos permiten afirmar que la cultura es piedra angular en el ejercicio de la sexualidad, ya que este problema se presenta no solo en mujeres en etapa de climaterio sino también en población joven.

Con lo que respecta a la inhibición del orgasmo, esta se detectó en más del cincuenta por ciento de la muestra (53.2 %), resultados similares a los obtenidos por Espitia de la Hoz (2017) (59.9 %) y mayores a los de Blümel et al. (2002) (26 %), y muy bajo porcentaje comparados con los de Martínez et al. (2005) (87.7 %), sin duda alguna, estas disfunciones están ligadas al juego previo al acto sexual, eyaculación precoz del compañero, mala comunicación sobre las prácticas sexuales, ansiedad, estrés, falta de confianza en la pareja, poco o nulo conocimiento de la función sexual.

La dispareunia se manifestó en un 43.2 % de la muestra, porcentaje similar al encontrado por Chauca-Maza (2018) (43.8%) y mayor al de Blümel, et al. (2002) (34.8 %). Espitia de la Hoz y Orozco-Gallego (2018) señalan que en ese momento la media a nivel mundial de la presencia de esta disfunción fue del 34.8 %, como resultado de una revisión de la literatura a nivel mundial. Décadas atrás, Lugones-Botell et al. (1999) reportan un 61.5 % de presencia de dispareunia en su muestra. En lo que respecta a vaginismo, se detectó en el 26.6 % de la muestra, mayor a lo obtenido por Sánchez-Bravo et al. (2005) en población abierta (9.1 %) y Sánchez-Bravo et al. (2005) (6 %). Estos resultados muestran que a pesar de que existe una notable evolución en la farmacología, pocas son las mujeres, al menos en esta muestra, que pueden acceder a ella, como consecuencia de una mala economía, ya que la mayoría de ellas depende económicamente de la pareja; por otra parte, la falta de información sobre el tema es un factor que coadyuva a que se mantengan este tipo de problemas, ya que existen muchos mitos sobre la sexualidad, entre los que se encuentran: “la sexualidad es propia de gente joven”, “una mujer adulta no debe sentir placer”, “en el climaterio es normal que se presenten problemas sexuales”. Por tal motivo, al presentar estos problemas, la mujer no es capaz, en muchos casos, de considerarlos como tales, ya que siempre lo han vivido en esta situación, y mucho menos se atreve a hablar al respecto, ya sea con un especialista o con gente que pudiera orientarla, y por eso es que solo a través de instrumentos especializados estos problemas pueden detectarse.

Finalmente, el porcentaje de aversión al sexo fue de (16.9 %), el cual es menor al obtenido por Sánchez-Bravo et al. (2003) (29 %); en este caso, es necesario conocer de manera individual la historia de la sexualidad y los posibles abusos sexuales que las mujeres han presentado, además de conocer cómo han sido educadas en este aspecto, ya que en general los conocimientos sobre sexualidad en la mujer van cargados de sentimientos culpa y temores, que al ser apropiados a lo largo de su vida generan un simbolismo y una ideología que matizarán la propia conducta de las mujeres (Leiva-Díaz, et al., 2013).

Cabe señalar que las pacientes del grupo 1, que presentan sólo disfunción sexual, son independientes de aquellas que pertenecen al grupo 3, donde se encuentran las pacientes que padecen ambos problemas, por lo que sumando ambos grupos se obtiene un total de 115 pacientes (82.7 %) quienes tienen al menos una disfunción sexual. En cuanto a los trastornos sexuales, grupo 2, 70 pacientes (50.3 %) tuvieron al menos un trastorno. Los resultados arrojan un alto porcentaje de mujeres que padecen disfunción sexual, este es cercano al que reportan en África, y mayor al señalado en Sudamérica, Europa y Chile (57 %) (Vera-Gamboa et al., 2017).

En cuanto a los trastornos presentados, las mujeres de este estudio los asociaron a: declive hormonal (41.42 %), problemas de histerectomía (28.57 %), infecciones en vías urinarias (5.71 %), incontinencia urinaria (5.7 %), ingesta de medicamentos (2.85 %), traumas físicos (5.71 %), problemas de pareja (8.57 %) y uso de dispositivo intrauterino (1.42 %). Estos resultados concuerdan con lo que señala Espitia de la Hoz y Orozco-Gallego (2018) como factores de riesgo para presentar trastornos sexuales; histerectomía, menopausia, presencia de enfermedades, pobre educación, malas relaciones personales, infidelidad, viudez, problemas de imagen o autoestima, sedentarismo, tabaquismo, obesidad, factores ginecológicos, antecedentes de quimio o radioterapia.

En el análisis estadístico de las disfunciones sexuales algunas variables se consideraron importantes de acuerdo con la literatura revisada, se encontró una asociación inversa entre la información sobre las relaciones sexuales y la posibilidad de presentar disfunciones sexuales, ya que contar con información al respecto funciona como protector para no presentar disfunciones sexuales. Esto concuerda con lo referido por González-Labrador y Miyar-Pieiga (2001) y también por Martínez-Camilo et al. (2002), quienes mencionan que todos los seres humanos son capaces de disfrutar de su sexualidad, no obstante, casi nunca se les enseña sobre los placeres sexuales y todo aquello que pueda recibirse del propio cuerpo y que no se refiere a los genitales; particularmente, en la cultura latina, la sexualidad está “genitalizada” (es decir, que gira alrededor de los genitales), fuera del contexto afectivo y mucho menos del placer en la mujer, lo que puede llegar a ocasionar que la relación sexual carezca de sentido y provoque frustración, enojo, entre otras, así como presencia de disfunciones sexuales. Sin duda alguna, otros de los posibles factores asociados con este problema son de índole social y cultural.

Respecto al número de compañeros sexuales, se halló una relación positiva entre aquellas mujeres que no presentaron ni trastornos ni disfunciones sexuales y un número mayor de parejas, donde se hace hincapié en que si bien es cierto que la sexualidad se modifica con la edad, también es verdad que esto depende de factores psicosociales como: experiencia sexual previa de cada mujer, personalidad, nivel educativo, nivel de estrés, situación física y psicológica, cambios en la relación de pareja y sentimientos hacia la misma.

En la disposición hacia la sexualidad se observa una relación positiva, aquellas mujeres que desean y cooperan son las que tienen menor probabilidad de presentar alguna disfunción o trastorno sexual. Esto nos habla de que la manera de vivir la sexualidad de la mujer depende de cómo, en este caso, se ha estructurado su personalidad, su identidad y los valores y normas mediante los cuales se rige, lo que nos lleva a pensar que las mujeres que son pasivas en su sexualidad son aquellas que han vivido en un rol de género tradicional (Charlton-Lewis, 2003).

Finalmente, aquellas mujeres que cuentan con información sexual a edades tempranas, que tienen deseo y cooperan durante la relación sexual, y que además han explorado su sexualidad con más de una pareja, tienen un efecto protector contra las disfunciones sexuales. Por otra parte, la presencia de trastornos sexuales se asocia exclusivamente con padecimientos médicos y de salud en la mujer como en la pareja; no obstante, es importante continuar con estudios que permitan corroborar hipótesis sobre el funcionamiento sexual óptimo en la mujer durante el climaterio.

Probablemente las mujeres que no presentan ni disfunción ni trastorno sexual se perciban correspondidas y comprendidas por sus parejas, con armonía emocional, existencial y social, lo cual es necesario para vivir en pareja. Para desarrollar una sexualidad plena y vivir sin problemas sexuales es necesario educar a las mujeres y a los hombres sobre las causas de estos y sus posibles tratamientos (Martínez-Camilo y Paz-Aranda, 2005; Martínez-Camilo et al., 2002).

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio nos permitieron llegar a las siguientes conclusiones.

Existen grandes dificultades en las investigaciones sobre el tema, ya que los reportes de los estudios revisados muestran altos porcentajes de problemas sexuales, pero son pocos los que señalan si las categorías analizadas pertenecen a trastornos sexuales o bien a disfunciones sexuales, esto toma relevancia cuando de atención médica y psicológica se trata, de ahí la necesidad de especificación y definición de las variables a investigar, pues de no hacerlo se pueden generar sobrediagnósticos y, por ende, abordajes erróneos. Es necesario emplear los instrumentos adecuados, de otra manera se continuará llevando a cabo estudios con resultados interesantes, pero poco específicos.

La información sexual a edades tempranas juega un papel trascendental para conocer el cuerpo y el placer que este puede dar y recibir, así como para que la mujer explore su sexualidad sin prejuicios o culpas, ya que esto al final del día la hace libre para ejercer una sexualidad plena.

Es importante continuar con estudios que permitan corroborar hipótesis sobre el funcionamiento sexual óptimo en la mujer en climaterio. Los resultados obtenidos en combinación con la experiencia clínica con mujeres que transitan por esta etapa de vida nos indican que para entender el ejercicio de la sexualidad y la satisfacción de la misma es necesario explorar varios factores como: a) el vínculo en la primera infancia, que determina el simbolismo de la sexualidad, además de colaborar en gran medida con el desarrollo de herramientas para relacionarse en la vida adulta como pareja, y que a pesar de ser piedra angular en el desarrollo humano poco se ha investigado al respecto; b) también se debe explorar el contexto cultural donde la mujer se desarrolla, ya que los roles preestablecidos juegan un papel importante en la conducta y en el sentir de la mujer, de no hacerlo, los problemas sexuales pueden ser vistos como algo natural y no como un problema, en este rubro también es importante la sobrevaloración que se le ha otorgado a la juventud y la belleza, de manera particular en América Latina; c) sin dejar a un lado la historia de vida –la cual involucra educación, información, abuso o acoso sexual, número de parejas sexuales, motivo de formación de pareja, entre otros–, es necesario tomar en cuenta la dinámica de pareja, donde los afectos, la comunicación, la falta de confianza en el otro, la mala comunicación sobre las prácticas sexuales, la ansiedad, el estrés, el poco o nulo conocimiento de la función sexual, los objetivos de vida en común y la salud, entre otros, juegan un papel determinante; y d) otros factores determinantes para el ejercicio pleno de la sexualidad son la salud mental y los recursos psíquicos con los que cuentan ambos integrantes de la pareja, así como la simbolización de la femineidad, entre otros.

---

## CONFLICTO DE INTERÉS

---

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

---

## REFERENCIAS

---

- Aldana-Calva, E. (2021). Climaterio. *Emociones y Reproducción: aspectos psicodinámicos* (pp.105-137). Editores de Textos Mexicanos.
- Aldana-Calva, E., Gómez, L. M. E., & Mota, G. C. (2016). Atención psicológica en el climaterio. *Psicología Clínica Institucional: Intervención* (pp.67-102). Editorial Prado.

- Alvarado-García, A., Hernández-Quijano, T., Hernández-Valencia, M., Negrín-Pérez, M. C., Ríos-Castillo, B., Valencia-Pérez, G. U., Vital-Reyes, V. S., Basavilvazo-Rodríguez, M.A., Torres-Arreola, L. P., Ortiz-Luna, G. F., Sánchez-Aguirre, F., & Montaña-Uscanga, A. (2015). Guía de práctica clínica Diagnóstico y tratamiento de la perimenopausia y la posmenopausia. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 53(2), 214-25. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2015/im152q.pdf>
- American Psychiatric Association. (1995). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. (DSM IV)*. Masson.
- Bitzer, J., Giraldi, A., & Pfaus, J. (2013). Sexual Desire and Hypoactive Sexual Desire Disorder in Women. Introduction and Overview. Standard Operating Procedure (SOP Part 1). *The Journal of Sexual Medicine*, 10(1), 36-49. <https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2012.02818.x>
- Blümel, J. E., Araya, M. H., Riquelme, O. R., Castro, G., Sánchez, F., & Gramegna, G. (2002). Prevalencia de los trastornos de la sexualidad en mujeres climáticas. Influencia de la menopausia y de la terapia de reemplazo hormonal. *Revista de Medicina de Chile*, 130(10), 1131-1138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872002001000007>
- Caruso, S., Rapisarda, A. M., & Cianci, S. (2016). Sexuality in Menopausal Women. *Current Opinion in Psychiatry*, 29(6), 323-30. DOI: 10.1097/YCO.0000000000000280.
- Charlton-Lewis, D. (2003). Climaterio y menopausia, una mirada de género. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(102), 107-112. [https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS101\\_102/08CHARLTON.pdf](https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS101_102/08CHARLTON.pdf)
- Chauca-Maza, D. Y. (2018). *Factores asociados a los cambios sexuales en mujeres climáticas que acuden a Maternidad de María, Chimbote* [Tesis de Licenciatura, Escuela Académico Profesional de Obstetricia]. Repositorio Institucional Universidad San Pedro. [http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/8499/Tesis\\_60382.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/8499/Tesis_60382.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Couto-Núñez, D., & Nápoles-Méndez, D. (2012). Síndrome climatérico en mujeres de edad mediana desde un enfoque médico social. *MEdiSan*, 16(8), 1186-1195. <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v16n8/san01812.pdf>
- Couto-Núñez, D., & Nápoles-Méndez, D. (2014). Aspectos sociopsicológicos del climaterio y la menopausia. *MEdiSan*, 18(10), 1409-1418. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medisan/mds-2014/mds1410k.pdf>

- Diouf, A. A., Diallo, D., Niang, P. Y., Niass, A., Koulimaya-Gombet, C. E., Diallo, M., Moreau, J. C., & Diouf, A. (2019). Sexualité des femmes ménopausées en Afrique subsaharienne: exemple du Sénégal. *Pan African Medical Journal*, 32(1), 1-6. DOI:10.11604/pamj.2019.32.1.17755
- Espitia de la Hoz, F. J. (2017). Evaluación de la prevalencia de disfunción sexual en mujeres médicos, del Eje Cafetero colombiano, en etapa de climaterio. *Archivos de Medicina*, 17(1), 70-77. <https://doi.org/10.30554/archmed.17.1.1897.2017>
- Espitia de la Hoz, F. J., & Orozco-Gallego, H. (2018). Fisiopatología del trastorno del deseo sexual en el climaterio. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 54-59. <https://doi.org/10.22517/25395203.14521>
- Flores, G. E., Poblete, D. G., & Sosa-Romero, V. (2013). *Los destinos de la sexualidad femenina en el climaterio* [ponencia]. IV Congreso Internacional de Investigación, Facultad de Psicología Universidad de La Plata., Buenos Aires, Argentina. [http://www.memorias.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.12205/ev.12205.pdf](http://www.memorias.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12205/ev.12205.pdf).
- Freixas-Farré, A. (2004). Envejecimiento y perspectiva de género. En E. Barbera y I. Martínez, (Eds.), *Psicología y género* (pp. 325-352). Pearson Prentice Hall.
- Gobierno Federal. (2013). *Norma Oficial Mexicana NOM-035-SSA2-2012. Para la prevención y control de enfermedades en la perimenopausia y postmenopausia de la mujer*. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5284235&fecha=07/01/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5284235&fecha=07/01/2013)
- González-Labrador, I., & Miyar-Pieiga, E. (2001). Respuesta sexual en la mujer climaterica. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(4), 390-394. [https://www.researchgate.net/publication/262751423\\_Respuesta\\_sexual\\_en\\_la\\_mujer\\_climaterica](https://www.researchgate.net/publication/262751423_Respuesta_sexual_en_la_mujer_climaterica)
- González-Muriel López, C. (1998). Factores de riesgo del maltrato y abandono infantil desde una perspectiva multicausal. *Aula*, (8), 29-44. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3417>
- Grupo de trabajo de menopausia y postmenopausia. (2004). *Guía de práctica clínica sobre la menopausia y postmenopausia*. [Archivo PDF]. Sociedad Española de Ginecología y Obstetricia, Asociación Española para el Estudio de la Menopausia, Sociedad Española de Medicina de Familia y comunitaria y Centro de Cochrane Iberoamericana.
- Hernández, S. R., Fernández-Collado, C., & Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Hernando-Ibeas, M.V. (2005). Sexualidad y afectividad en la vejez. En J. Giró Miranda (Ed.), *Envejecimiento, Salud y Dependencia* (pp. 63-80). Universidad de la Rioja.
- Jimbo-Yepes, L. A., Carrasco-Guaman, M. R., & Jimbo-Mendoza, J. C. (2017). Manifestaciones clínicas, psicológicas y de la sexualidad en un grupo de mujeres en el climaterio y la menopausia. *Polo del Conocimiento*, 2(1), 162-175. DOI: 10.23857/pc.v2i1.326
- Kaplan, H. (2014). *La nueva terapia sexual*. Alianza.
- Kingsberg, S. A., & Woodard, T. (2015). Female Sexual Dysfunction: Focus on Low Desire. *Obstet Gynecol*, 125(2), 477-486. DOI: 10.1097/AOG.0000000000000620
- Lazo-Amores, K. (2018). *Factores ecológicos de riesgo y protección para el desarrollo socio emocional* [Tesis de Maestría, Universidad Casa Grande Guayaquil]. Repositorio Digital Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1459>.
- Leiva-Díaz, V., Arguedas-Medino, C., Hidalgo-Castillo, M., & Navarro-Vargas, Y. (2013). Conocimiento de las personas adultas sobre el climaterio, andropausia y la sexualidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 140, 163-173. DOI: 10.15517/RCS.V0I140.12321
- López, F., Carpintero, E., Hernández, A., Martín, M. J., & Fuertes, A. (1995). Prevalencia y consecuencias del abuso sexual al menor en España. *Child Abuse y Neglect*, 19(9), 1039-1050. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00066-H](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00066-H)
- Lugones-Botell, M. (2013). Climaterio, daño vascular y sexualidad. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 39(4), 413- 426. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubobsgin/cog-2013/cog134k.pdf>
- Lugones-Botell, M., Valdés-Sánchez, S., & Pérez-Piñero, J. (1999). Climaterio, familia y sexualidad. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 15(2), 134-139. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v15n2/mgi05299.pdf>
- Manso-Martínez, M. E. (2002). Sexualidad y afectividad en el climaterio. *Matronas Profesión*, 3(8), 13-20. <https://www.federacion-matronas.org/revista/wp-content/uploads/2018/01/vol3n8pag13-20-1.pdf>
- Martínez-Camilo, V., & Paz-Aranda, P. (2005). Estudio de la sexualidad en la mujer en el período climatérico. *Revista Cubana de Ginecología*, 31(3), 1-8. <http://scielo.sld.cu/pdf/gin/v31n3/gin04305.pdf>

- Martínez-Camilo, V., Torrientes-Hernández, B., & Paz-Aranda, P. (2002). Comportamiento de la sexualidad en la mujer de la edad mediana. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 28(1), 54-57. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0138-600X2002000100009&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-600X2002000100009&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Morales, F., Díaz, E., & Aldana, E. (1995). Síntomas somáticos durante el climaterio asociados con estados depresivos. *Perinatología y Reproducción Humana*, 9(2), 85-92. <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=29022>
- Nelson, D., Haney, E., Humphrey, L., Millar, J., Nedrow, A., Nicolaidis, C., Vesco, K., Walter, M., Bougatsos, C., & Nygren, P. (2005). Management of Menopause-Related Symptoms. Evidence Report / Technology Assessment No. 120. (Prepared by the Oregon Evidence-Based Practice Center, under Contract No. 290-02-0024). AHRQ Publication No. 05-E016-2. Agency for Healthcare Research and Quality.
- Paoletti, R., & Wenger, N. (2003). Review of the International Position Paper on Women's Health and Menopause: A Comprehensive Approach. *Circulation*, 107(9), 1336-1339. <https://doi.org/10.1161/01.CIR.0000054674.89019.1ANIH>.
- Parish, S. J., & Hahn, S.R. (2016). Hypoactive Sexual Desire Disorder: a Review of Epidemiology, Biopsychology, Diagnosis, and Treatment. *Sexual Medicine Reviews*, 4(2), 103-120. <https://doi.org/10.1016/j.sxmr.2015.11.009>
- Peña-Gutiérrez, F. J. (2018). *Efectos en las personas que han vivido el abuso sexual en su infancia y procesos de recuperación, aceptación y manejo de la experiencia* [Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/5489?show=full>
- Pugo-Plaza, J. P., & Quintuña-Bravo, R. M. (2016). *Conocimientos, actitudes y sintomatología sobre el climaterio en mujeres de 45 a 65 años que acuden a consulta externa de ginecología del Hospital Vicente Corral Moscoso (HVCM)*. [Tesis Medica, Universidad de la Cuenca Ecuador]. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/25225/1/TESIS.pdf>
- Ramos-Lira, L., Saldívar-Hernández, G., Medina-Mora, M. E., Rojas-Guiot, E., & Villatoro-Velázquez, J. (1998). Prevalencia de abuso sexual en estudiantes y su relación con el consumo de drogas. *Salud Pública México*, 40(3), 221-233. [https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/spm/v40n3/Y0400302.pdf](https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/spm/v40n3/Y0400302.pdf)
- Reyes-Cárdenas, C. (1995). Cambios en la vida femenina durante la primera mitad del siglo XX. *Revista Virtual. Credencial Historia*. No 68. [www.banrepcultural.org/node/73271](http://www.banrepcultural.org/node/73271).

- Rivera-Moya, D. C., & Bayona-Abello, S. Y. (2014). Climaterio y función sexual: un abordaje integral a la sexualidad femenina. *CES Salud Pública*, 5(1), 70-76. DOI: <https://doi.org/10.21615/2889>
- Rubio-Aureoles, E. (2014). *Lo que todo clínico debe saber de sexología*. Edición y Farmacia SA de CV.
- Sánchez-Bravo, C., Carreño-Meléndez, J., Martínez-Ramírez, S., & Gómez-López, M. E. (2003). Comunicación marital y estilo de comunicación en mujeres con disfunción sexual. *Perinatol Reprod Hum*, 17(2), 91-101. <https://www.medigraphic.com/pdfs/inper/ip-2003/ip032e.pdf>
- Sánchez-Bravo, C., Carreño-Meléndez, J., Martínez-Ramírez, S., & Gómez-López, M. E. (2005). Disfunciones sexuales femeninas y masculinas: comparación de género en una muestra de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 28(4), 74-80. <http://inprf-cd.gob.mx/pdf/sm2804/sm280474.pdf>
- Sánchez-Bravo, C., Carreño-Meléndez, J., Rodríguez-Colorado, S.E., Meza-Rodríguez, P., & Zámamo-Segura, H. (2008). Diagnóstico y alternativas de tratamiento de las alteraciones sexuales en mujeres con incontinencia urinaria. *Ginecol Obstet Mex*, 76(11), 635-642. [https://web.archive.org/web/20170813083424id\\_/http://www.medigraphic.com/pdfs/ginobsmex/gom-2008/gom0811b.pdf](https://web.archive.org/web/20170813083424id_/http://www.medigraphic.com/pdfs/ginobsmex/gom-2008/gom0811b.pdf)
- Sánchez-Bravo, C., Morales-Carmona, F., Carreño-Meléndez, J., & Martínez-Ramírez, S. (2005). Disfunción sexual femenina su relación con el rol de género y asertividad. *Perinatol Reprod Hum*, 19(3-4), 152-160. <https://www.medigraphic.com/pdfs/inper/ip-2005/ip053d.pdf>
- Sánchez-Izquierdo, M., & Hernández-García, E. (2015). Climaterio y sexualidad. *Enfermería Global*, 14(40), 76-85. <https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v14n40/clinica4.pdf>
- Souza-Machorro, M., Cárdenas-Arroyo, J., Montero A, M.C., & Mendoza-Domínguez, L. (1987). Historia clínica de la sexualidad femenina. *Ginecología y Obstetricia de México*, 55, 277-287. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-65659>
- Vera-Gamboa, L., Rosado-Villafaña, L., & Pavía-Ruz, N. (2017). Impacto del climaterio en la calidad de vida y satisfacción sexual de las mujeres mayores. En G. Villagómez Valdés (Ed.), *Género y vejez en México* (pp. 79-91). Senado de la República LXIII Legislatura—Universidad Autónoma de Yucatán.
- Yuca, M. (30 de agosto de 2016). La sexualidad patriarcal en nuestras camas. El derecho a educación sexual y a un orgasmo pleno y real de las mujeres. *Izquierda Diario*. <http://www.izquierdadiario.es/La-sexualidad-patriarcal-en-nuestras-camas-El-derecho-a-educacion-sexual-y-a-un-orgasmo-pleno-y>.

# EDUCACIÓN CIUDADANA Y PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL POSACUERDO EN COLOMBIA: UNA PROPUESTA DESDE LA UNIVERSIDAD

## CITIZENSHIP EDUCATION AND THE POST-AGREEMENT CONSTRUCTION PROCESS IN COLOMBIA: A PROPOSAL FROM THE UNIVERSITY

Camilo Arturo Contreras Tiguaque\*, Diego Andrés Ardila Valderrama\*\*, Miguel Antonio Rosso Jaimes\*\*\*

*Fundación Universitaria Panamericana  
Universitaria Agustiniana*

Recibido: 4 de mayo de 2020-Aceptado: 26 de marzo de 2021-Publicado: 16 de julio de 2021.

### Forma de citar este artículo en APA:

Contreras-Tiguaque, C. A., Ardila-Valderrama, D. A., & Rosso-Jaimes, M. J. (2021). Educación ciudadana y proceso de construcción del posacuerdo en Colombia: una propuesta desde la universidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 588-610. <https://doi.org/10.21501/22161201.3604>

### Resumen

La presente investigación tiene como objetivo fortalecer los procesos de formación ciudadana que se desarrollan en la educación superior (universidad), teniendo en cuenta el proceso del posacuerdo establecido a partir de los Acuerdos de Paz (La Habana, 2016) entre el Gobierno de Juan Manuel Santos (2014-2018) y el grupo de las FARC-EP. Así, en una primera fase se propone una descripción de los imaginarios sociales que poseen los estudiantes de algunas carreras profesionales de la Universitaria Agustiniana (Bogotá, Colombia) en relación con las dinámicas que afronta actualmente Colombia; en una segunda fase, se hace una propuesta de formación ciudadana (módulo) a partir de las exigencias de la implementación de los acuerdos de paz y los imaginarios de los estudiantes. El diseño metodológico que

\* Magíster en Estudios políticos, Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigador Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación Fundación Universitaria Panamericana. Bogotá-Colombia. Contacto: [cacontrerast@unipanamericana.edu.co](mailto:cacontrerast@unipanamericana.edu.co)

\*\* Magíster en Administración de Empresas MBA, Universidad Santo Tomás, Seccional Bucaramanga. Docente investigador de la Universitaria Agustiniana. Bogotá-Colombia. Contacto: [diego.ardilav@uniagustiniana.edu.co](mailto:diego.ardilav@uniagustiniana.edu.co)

\*\*\* Magíster en Educación, Universidad la Gran Colombia. Docente investigador de la Universitaria Agustiniana. Bogotá-Colombia. Contacto: [miguel.rozor@uniagustiniana.edu.co](mailto:miguel.rozor@uniagustiniana.edu.co)

se trabajó fue la investigación acción; para la fase de análisis se elaboró una encuesta y a partir de sus resultados se desarrollaron los grupos de discusión. Finalmente, se hace la presentación del módulo de educación ciudadana.

## Palabras clave

Ciudadanía; Educación ciudadana; Paz; Conflicto armado; Acuerdo de Paz.

## Abstract

The present research aims to strengthen the processes of citizenship education that are developed in higher education (university), considering the post-agreement process established from the Peace Agreements (Havana, 20016) between the government of Juan Manuel Santos (2014-2018) and the Farc-EP group. Thus, in a first phase, a description of the social imaginaries held by students of some professional careers of the Universitaria Agustiniana (Bogota, Colombia) in relation to the dynamics currently facing Colombia is proposed; in a second phase, a proposal for citizenship training (module) is made based on the demands of the implementation of the peace agreements and the students' imaginaries. The methodological design used was action research; for the analysis phase, a survey was elaborated and based on its results, discussion groups were developed. Finally, the presentation of the citizenship education module is made.

## Keywords

Citizenship; Civic education; Peace; Armed conflict; Peace Agreement.

## INTRODUCCIÓN

En el marco del informe *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*, realizado por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV, 2015), se presentan diversas teorías y perspectivas que tienen como propósito explicar el origen del conflicto interno colombiano. Un primer acercamiento afirma que, debido a las particularidades del siglo XIX sobre las luchas partidistas que surgieron entre el partido liberal y el partido conservador, se originaron hechos violentos que trascendieron hasta los siglos XX y XXI. Una segunda postura centra su atención en la década del 1940; a partir del Bogotazo se inicia un periodo de violencia sin parangón en el país, lo que devino en el surgimiento de las guerrillas liberales y su correspondiente estrategia oligárquica (nombramiento de un Gobierno militar: General Gustavo Rojas Pinilla) para frenar los levamientos insurgentes. A pesar de los avances del Gobierno militar, dentro del país quedaron rezagos e inconformidades sociales y políticas que hasta el momento persisten. Este periodo se conoce en la historia colombiana como La Violencia.

Si bien, el informe de la CHCV expone distintos elementos que denotan continuidades y rupturas sobre el origen y desarrollo del conflicto colombiano, es posible comprender que a lo largo de la historia se han dado constantes enfrentamientos entre diversos grupos, los cuales han luchado por la apropiación de la tierra y los diferentes recursos naturales; es decir, el conflicto tiene como característica particular la disputa por la tenencia de la tierra y la apropiación de los recursos naturales. De tal suerte, el estudio del conflicto puede abordarse en la perspectiva del materialismo histórico.

A su vez, según el documento, las distintas posturas concuerdan en que a lo largo del conflicto se pueden encontrar factores recurrentes: debilidad del Estado, apoderamiento de las tierras, injusticia social, alianzas entre grupos al margen de la ley y estructuras del aparato estatal, violencia exacerbada ante las comunidades, desplazamiento forzado y migración interna, cooptación de las instituciones estatales, ejecuciones extrajudiciales, entre otros.

En el transcurso de estos años, han existido grupos que luchan por sus intereses económicos, políticos y socioculturales. Se reconocen grupos a nivel de partidos políticos, gremios-sectores económicos, guerrillas, autodefensas-paramilitares. Justamente, se reconocen también movimientos sociales y líderes que buscan la reivindicación de sus derechos.

En esta perspectiva, y ante la intención de abordar las causas del conflicto y tratar sus consecuencias, tras años de lucha se reconocen varios intentos de negociación a lo largo del siglo XX. Al revisar la historia reciente del país, se encuentra que en el Gobierno de Belisario

Betancur (1982-1986) se desarrolló una negociación con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) en 1982; por motivos distintos este proceso de negociación no tuvo un desarrollo exitoso.

Posteriormente, en el Gobierno de Virgilio Barco (1986-1990), en 1988 se adelantó un acuerdo de paz con el M-19. Producto de esto, se alcanzó la desmovilización e inserción dentro de la vida civil y política, con el nombre de Alianza Democrática M-19. Este proceso se vio afectado a raíz del asesinato del candidato presidencial Carlos Pizarro el 26 de abril de 1990. Luego, tras 8 años se presenta un nuevo acercamiento con la guerrilla de las FARC-EP bajo la presidencia de Andrés Pastrana Arango (1998-2002); dicha reunión fue conocida como la Zona de Distensión 1998-2002. Las evidencias indican que fue una propuesta fallida, pues las intenciones de esta guerrilla no correspondían a los fines propios del camino hacia la paz (Guzmán, 2012). Posteriormente, y tras un largo camino de acercamientos y desencuentros, la guerrilla de FARC-EP y el Gobierno colombiano, en cabeza de Juan Manuel Santos, llegan a un acuerdo de paz definitivo gracias al desarrollo de los diálogos de paz en la Habana-Cuba (2012-2016), por medio de la firma del “Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”.

Para efecto de este acuerdo, y con el propósito avanzar en el proceso de paz, el Gobierno creó una serie de instituciones y grupos de apoyo (académicos, políticos, empresarios, líderes sociales, víctimas, entre otros) que permiten contribuir con esa negociación. Entre estas se encuentran la Comisión Nacional Sobre la Violencia y el Centro Nacional de Memoria Histórica, quienes aportan para construir a los temas referidos a la memoria, la reparación y la justicia.

En este marco de comprensión se hace necesario reconocer unas consecuencias que ha traído consigo el conflicto armado para la población, tanto a nivel psicosocial, cultural, político, económico y familiar. Dichos factores han repercutido de forma negativa en la población colombiana de manera directa o indirecta; a pesar del gran esfuerzo que se ha hecho para afrontar estas dificultades, aún se presentan fenómenos que perjudican la construcción de paz en la sociedad. Dado lo anterior, es posible que, de no considerar estos elementos de orden social, político y económico, la consolidación del posacuerdo se ponga en entredicho.

Aquí surge de manera concreta la situación problema. En la actualidad, la implementación de los acuerdos de paz se encuentra matizados por un escenario nacional de gran tensión y polarización, debido a la existencia (al menos) de dos posturas opuestas frente a los mismos. Por un lado, existe un grupo reconocido de líderes políticos, sectores gremiales y religiosos que, junto a varios grupos poblacionales del país, cuestionan ampliamente el proceso. Por otra parte, se encuentran líderes sociales, defensores de derechos humanos, representantes políticos, comunidades víctimas del conflicto, entre otros, que avalan el acuerdo final. Pero, ciertamente, en medio esta polarización son los ciudadanos quienes terminan afectados. En particular las nuevas generaciones, niños

y jóvenes, son testigos del enfrentamiento ideológico (en algunos casos militar) que rodea la existencia de las posturas frente a los acuerdos de paz. Todo ello se constituye en el panorama social y político que va cimentando sus bases como ciudadanos.

En este sentido, toma mayor relevancia el papel que juegan las instituciones educativas dentro de las apuestas formativas, particularmente desde la visión de la educación ciudadana, ya sea en contextos urbanos como rurales, teniendo en cuenta diferentes problemas de orden sociopolítico y económico. Como lo mencionan Contreras y González (2019) en su análisis sobre la relación entre escuela y formación ciudadana en contextos rurales matizados por la presencia de actores armados al margen de la ley que generan violencia y persecución de docentes y líderes comunitarios:

*Esto, permite reconocer el valor real y simbólico que poseen las instituciones educativas dentro de la vida social y política de las comunidades de El Carmen de Bolívar. Alrededor de la escuela confluye la comunidad misma, es posible el reconocimiento de los miembros que integran el colectivo y, a su vez, hace posible la formación para la defensa de sus territorios. La escuela se configura como una manifestación de las luchas históricas de las comunidades dentro de ese territorio; de allí, se observa cómo han buscado conservar su autonomía sociopolítica y mantener actividades productivas desde la apuesta por la economía campesina. (Contreras & González, 2019, p. 207)*

Ahora bien, frente a este fenómeno, y con respecto al presente proyecto de investigación que se está considerando, un grupo de docentes vinculados a la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación de la Universitaria Agustiniana (Bogotá-Colombia), en alianza con la Fundación Universitaria Panamericana (Bogotá-Colombia), desde el Grupo de Estudios Humanos, Pedagógicos y Sociales (GEHPS), deciden durante el 2018 aportar desde un escenario académico elementos en pro de la formación ciudadana de los estudiantes universitarios, con el ánimo de sumar esfuerzos al propósito de luchar por una sociedad más humana y justa, y así permitir que la sociedad del posacuerdo sea una sociedad que construya una paz estable y duradera.

Siendo así, el equipo de investigadores establece la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer los procesos de formación ciudadana de los estudiantes de primer semestre, teniendo en cuenta los actuales retos sociales, políticos y económicos que se generan a partir de la implementación de los acuerdos de paz entre el Gobierno de Juan Manuel Santos (2014-2018) y el grupo de las FARC-EP?

De tal manera, para el abordaje de la pregunta se establece como objetivo principal: fortalecer los procesos de formación ciudadana de los estudiantes de la Universitaria Agustiniana, teniendo en cuenta los actuales retos sociales, políticos y económicos que se generan a partir de la implementación de los acuerdos de paz con el grupo de las FARC-EP. A su vez, se plantean los siguientes objetivos específicos: i) describir los imaginarios sociales que tienen los estudiantes

universitarios frente a los acuerdos de paz (Gobierno de Juan Manuel Santos y el grupo de las FARC-EP) y sus implicaciones sociales, políticas y económicas; ii) diseñar una propuesta de formación ciudadana teniendo en cuenta elementos sustanciales para la construcción de una sociedad para el posacuerdo: memoria histórica, perdón, reconciliación, justicia y reparación; iii) evaluar la aplicación de la propuesta de formación ciudadana en los estudiantes de primer semestre desde el Centro de Humanidades. Para efectos del presente artículo se presentan los avances y resultados de los objetivos específicos 1 y 2.

## METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta la propuesta metodológica de la IA de Elliot (2010), se tienen en cuenta las fases propuestas, pero, debido al alcance del presente artículo, tan solo se presentan y desarrollan dos: i) planeación (análisis) y, ii) acción. Las fases de implementación y evaluación reflexiva serán materia de otro artículo.

### Planeación

Se diseñó un instrumento con quince ítems, en un primer momento pasó por un control de validez por parte de algunos compañeros docentes de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación; gracias al aporte de los colegas se pudieron mejorar y precisar los puntos del instrumento. Posteriormente se realizó una prueba piloto con estudiantes (validándolo por parte de ellos-pares); el instrumento se diseñó y se diligenció desde Google Drive.

De igual manera, a partir de la elaboración y aplicación de la encuesta, se suscitó el diálogo en los grupos de discusión que se conformaron con los estudiantes; durante el presente artículo hablaremos al respecto. La población que se ha seleccionado para el proceso de indagación la conforma un grupo de estudiantes de primer semestre de algunos programas de pregrado. A continuación, la Tabla 1 referencia los programas académicos respectivamente.

**Tabla 1***Programas, población y muestra.*

Facultad	Programa – Registro SNIES	Población	Muestra
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	Administración de Empresas (SNIES-8182)	113	40
	Mercadeo (SNIES-53305)	44	23
	Negocios Internacionales (SNIES-54486)	186	52
Facultad de Ingenierías	Ingeniería Mecatrónica (SNIES-105920)	60	22
	Tecnología en Desarrollo de Software (SNIES-90474)	25	12
Facultad de Arte, Comunicación y Cultura	Cine y Televisión (SNIES-54288)	61	38
	Hotelería y Turismo (SNIES-54487)	80	57
	Tecnología en Gastronomía (SNIES-54371)	80	29

*Nota:* Universitaria Agustiniana (2018). Caracterización (Cohorte 2018 I) – Escuela de Formación y Permanencia.

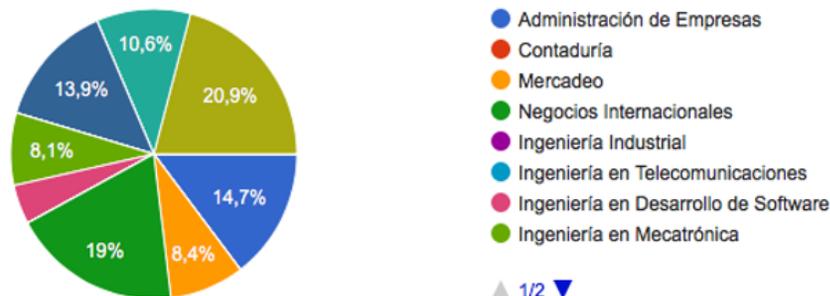
Como se presentó en la tabla anterior, se puede evidenciar por cada uno de los programas académicos el número de estudiantes (cohorte 2018 I) y la muestra que se tomó. Por otra parte, se contó con la colaboración de la Dirección de Formación Agustiniana y Permanencia Estudiantil, quien dispuso el informe “Caracterización de los estudiantes (cohorte 2018 – I)”, un documento bastante pertinente para conocer la situación familiar, económico, psicosocial y académica de los estudiantes.

La información presentada en dicho documento ha servido para el proceso investigativo, ya que presenta datos sobre dos ítems relacionados con el mismo proyecto; en la encuesta de caracterización, en el numeral 16, se les pregunta si son desplazados o víctimas del conflicto armado, el porcentaje en cada ítem es del 0.9 % de 860, es decir, se indica que 8 estudiantes son desplazados y otros 8 son víctimas del conflicto armado bajo otras modalidades.

Figura 1. Participantes por programa académico.

**Programa Académico**

273 respuestas



Como se ha mencionado hasta aquí, los ítems están enfocados en la percepción que los estudiantes tienen sobre el post-acuerdo; siendo así, y gracias a las mismas reflexiones y discusiones suscitadas en medio de los grupos focales, han surgido insumos valiosos para construir la propuesta formativa para todos los estudiantes, no solo de primer semestre, sino de toda la institución. Desde ahora, es posible reconocer el aporte de los espacios académicos formales e informales a la formación y participación ciudadana, razón por la cual se deben fortalecer los programas y proyectos a lo largo de los diferentes momentos académicos de un joven en el país (educación inicial, primaria, secundaria y educación superior) y, junto a ello, desde los espacios y movimientos sociales y comunitarios.

Según la información suministrada por la Dirección de Formación Agustiniana y Permanencia Estudiantil, estamos hablando de 860 estudiantes de primer semestre del 2018, así que se retomó una fórmula para determinar el número de la muestra. A continuación, se presenta el ejercicio matemático expuesto por Murray y Larry (2009):

Tabla 2

Fórmula estadística  $n: (Z^2pqN) / (Ne^2 + Z^2pq)$ .

n	muestra (número de personas representativo de la población al que se va a encuestar).
N	población (conjunto de personas con características similares de las cuales se desea obtener información).
Z	nivel de confianza (mide la confiabilidad de los resultados. Lo usual es utilizar un nivel de confianza del 95 % o del 90 %. Mientras mayor sea el nivel de confianza, mayor confiabilidad tendrán los resultados pero, por otro lado, mayor será el número de la muestra).
e	grado de error (mide el porcentaje de error que puede haber en los resultados. Lo usual es utilizar un grado de error del 5 % o del 10 %. Mientras menor sea el margen de error, mayor validez tendrán los resultados pero, por otro lado, mayor será el número de la muestra).
p	probabilidad de ocurrencia (probabilidad de que ocurra el evento. Lo usual es utilizar una probabilidad de ocurrencia del 50 %).
q	probabilidad de no ocurrencia (probabilidad de que no ocurra el evento. Lo usual es utilizar una probabilidad de no ocurrencia del 50 %).

Nota: elaboración propia.

Para nuestra encuesta, serían los siguientes valores:

Universo (N): 860

Nivel de confianza (Z): 1,96

Grado de error (e): 0,05

Probabilidad de ocurrencia (p): 0,05

Probabilidad de no ocurrencia (q): 0,5

$$n: (Z^2pqN) / (Ne^2 + Z^2pq)$$

$$n: ((1,96)^2 (0,05) (0,5) (860)) / ((860) (0,05)^2 + (1,96)^2 (0,5) (0,5))$$

$$n: ((3,8416) (0,25) (860)) / (2,15 + 0,9604)$$

$$n: (825,944) / (3,1104)$$

$$n: 265,5426$$

Como resultado, la fórmula nos arroja que para tener la información pertinente se debe encuestar a 266 estudiantes, por lo tanto, fue la meta que se propuso durante el primer semestre del 2018, y para finales de mayo se reportaron 273 estudiantes; no solo se les envió el *link*, sino que se pasó por los salones presentando la finalidad del instrumento, motivándolos para el diligenciamiento del mismo.

Teniendo la información recolectada, se procedió a contabilizarla y procesarla, asegurando una fácil interpretación; se organizó en tres bloques, el primero corresponde a la experiencia personal de los estudiantes sobre los temas de interés social –que en este caso corresponde al posacuerdo–, el segundo contempla la participación de los establecimientos de educación superior en la formación de los futuros profesionales sobre esta realidad, y el tercero concierne a la estrategia más pertinente para abordar estos asuntos de la realidad nacional.

Por otro lado, los datos actuales permitieron establecer tendencias sobre los acontecimientos que encierra el tema de la investigación, siendo los mismos estudiantes los que nos dirán sus expectativas y necesidades (percepción social y opinión), sin olvidar que se profundizará en la reflexión cuando se desarrollen los grupos de discusión y, a partir de ahí, se establecerán estrategias para que después se pueda implementar la propuesta formativa desde el campo académico favoreciendo la formación integral de los futuros profesionales. Cuando se realice el ejercicio propuesto, nos tomaremos el tiempo para sacar conclusiones y, por último, se diseñará la herramienta más adecuada y pertinente para abordar los procesos de formación ciudadana en la situación del postconflicto.

## Análisis

Por otro lado, desde la acción, el propósito de indagar sobre las nociones y conceptos que tienen los estudiantes universitarios no es otro que el de poder trazar la importancia académica que ha tenido este tema a lo largo de la formación de los estudiantes, logrando de esta manera entrever la postura que han ido construyendo con el paso del tiempo y el estudio.

Ahora bien, este rastreo hecho a partir de las encuestas a los estudiantes evidenció el tratamiento que se le ha dado al tema, y mostró qué a nivel universitario las condiciones son similares, ya que no es un tema central en el proceso de profesionalización, enfocando este último en la dimensión técnica de las carreras, sin el impacto social que las condiciones históricas del país exigen. Sin embargo, se logró establecer la necesidad de una cátedra universitaria de la paz, esto respaldado por el naciente interés por los cambios de la sociedad colombiana y los nuevos retos en los que esto se traduce para los universitarios.

**Tabla 3**

*Población, muestra y técnicas e instrumentos de investigación.*

Objetivo	Técnica	Instrumento	Población
Describir los imaginarios sociales que tienen los estudiantes de la Universitaria Agustiniense frente a los acuerdos de paz (Gobierno de Juan Manuel Santos y el grupo de las FARC-EP) y sus implicaciones sociales, políticas y económicas.	Encuesta	Guion de preguntas	Estudiantes de primer semestre (muestra)
	Grupo de discusión	Guion de preguntas	Estudiantes de primer semestre (muestra)
	Observación no participante estructurada	Rejilla de observación	Estudiantes de primer semestre (muestra)
	Entrevistas semi-estructurada	Guion de preguntas	Estudiantes de primer semestre (muestra).
Diseñar una propuesta de formación ciudadana teniendo en cuenta elementos sustanciales para la construcción de una sociedad para el posacuerdo: memoria histórica, perdón, reconciliación, justicia y reparación.	Grupo de discusión	Guion de preguntas	Estudiantes de primer semestre (muestra) – Docentes investigadores
	Observación participante no estructurada	Diario de campo	Estudiantes de primer semestre (muestra) – Docentes investigadores
Evaluar la aplicación de la propuesta de formación ciudadana en los estudiantes de la Universitaria Agustiniense desde el Centro de Humanidades.	Grupo de discusión	Guion de preguntas	Estudiantes de primer semestre

## ACERCAMIENTO AL ANÁLISIS: IMAGINARIOS SOCIALES FRENTE A LOS ACUERDOS DE PAZ

El término “imaginarios”, como un referente dentro de las ciencias sociales, toma su relevancia sobre el siglo XIX cuando surge bajo una connotación alternativa a la abordada tradicionalmente. Así, se piensa como una facultad cognitiva del ser humano que permite crear imágenes y representaciones sobre eventos, experiencias u objetos. En la perspectiva tradicional del concepto este tenía una función orientada a la generación de imágenes o representación sobre situaciones o experiencias relacionadas con el entorno; pero, como explican Arruda y De Alba (2007) citados por Contreras-Tiguaque (2010), a mediados del siglo XIX aparece una perspectiva sobre el concepto que consideraba una mayor incidencia del mismo y del fenómeno en sí dentro de las relaciones sociales. Así pues, en el marco de las ciencias sociales se le asignó un rol fundamental en cuanto se tomaban en cuenta los productos que el sujeto elaboraba a través de esta capacidad cognitiva.

El concepto *imaginario* entregó una concepción más compleja de dicha capacidad cognitiva y social, al igual que sus implicaciones dentro de las interacciones sociales en relación con la aprehensión y construcción de la realidad social. En tal sentido, las ciencias sociales toman en cuenta los resultados de la imaginación, sus productos, junto con sus implicaciones dentro del accionar social, ya que se preocupan por lo subjetivo e intersubjetivo de la imaginación (Contreras-Tiguaque, 2010, p. 34).

De esta forma, como lo menciona Wunenburger (citado en Arruda & De Alba, 2007), los imaginarios se comprenden como: “Producciones mentales o materializadas en obras, basadas en imágenes visuales (pinturas, dibujos, fotografías) o en formas de habla (metáforas, símbolos, narraciones) que forman conjuntos coherentes y dinámicos en los que destaca una función simbólica expresada” (p. 50). De allí que los imaginarios favorezcan la elaboración de vínculos de los sujetos entre sí y con su entorno inmediato, todo ello a partir de la experiencia y la elaboración de dichas imágenes mentales a las que se les imputa sentido social: “A través de ello, se generan representaciones sobre los elementos captados, es decir, a partir de la sensación fáctica el sujeto logra establecer este tipo de relaciones, en tanto, una función simbólica” (Contreras-Tiguaque, 2010, p. 35).

Este fenómeno se suscita a través del lenguaje. Así, los imaginarios sociales desembocan en comportamientos, en actitudes a favor o en contra de determinadas situaciones. Las representaciones, como se dijo antes, surgen de la percepción de una realidad sobre la cual luego se elaboran opiniones o juicios morales (justo-injusto, correcto-incorrecto, bueno-malo) y a partir de los que se va a generar una presión social (papel de la sociedad) y, a la vez, unos

comportamientos individuales motivados por la actitud social; por tanto, estos le permiten a los individuos asumir posturas frente a eventos que inciden al interior de las dinámicas sociales. Los imaginarios sociales representan imágenes elaboradas a través de sistemas simbólicos que permiten identificar la composición de lo local, articulándolos así con análisis más complejos.

A los imaginarios sociales se les confiere una “función primaria que se puede definir como la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente”, con la posibilidad de desempeñar un rol más significativo en la medida que logran “formular las estrategias de intervención en las condiciones materiales de vida” (Pintos, 1995, p. 13).

Los imaginarios sociales se configuran como referentes de significación con implicaciones en los valores, principios, temores, frustraciones, anhelos, añoranzas de un grupo humano determinado. En lo concreto, y teniendo en cuenta el marco teórico que fundamenta el presente proyecto de investigación, los imaginarios sociales tienen como punto de acercamiento el proceso de firma de los acuerdos de paz entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y el grupo de las FARC-EP en la Habana-Cuba (2016).

Para efectos de ello, se trabajaron dos instrumentos de investigación, a saber: encuesta y grupos de discusión. Respecto del primero, se aplicó una encuesta para determinar temas nucleares sobre los acuerdos de paz y su incidencia dentro de la formación ciudadana, y a partir de esta información se procedió a aplicar la técnica de los grupos de discusión con los estudiantes con el objetivo de hacer el análisis de información y la búsqueda de alternativas de solución para el fortalecimiento de la formación ciudadana desde el contexto de la Educación Superior, en este caso, con la Universitaria Agustiniana.

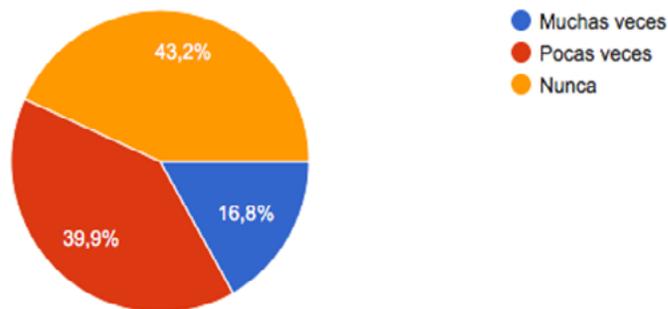
Antes de hablar sobre el análisis de la información recolectada, cabe resaltar que el instrumento aplicado en sus quince ítems está redactado en un lenguaje sencillo, ya que términos especializados o técnicos podrían confundir; se formularon preguntas cerradas, en esta oportunidad se tuvieron en cuenta las politómicas o categorizadas, como normalmente se conocen.

El análisis se realizó en bloques: el primero corresponde a la experiencia personal de los estudiantes sobre los temas de interés social que, en este caso, corresponde al postconflicto y al acuerdo de paz. Desde esta etapa en la que se encuentran los jóvenes, tienen ciertos imaginarios o concepciones frente a la realidad, ya que ha sido una construcción experiencial. Frente a este primer punto, los estudiantes manifestaron que tienen muy poca información porque nunca se profundizó sobre el proceso de paz en los colegios, a pesar de que desde la Ley 1732 del 1 de septiembre del 2014 se ordena que exista la “Cátedra de la Paz”; ellos mismos informaron que no se contó con profesionales que abordaran el tema en los salones de clase, y se perdieron momentos de reflexión, de diálogo y de consciencia.

Figura 2. Análisis acuerdos de paz en el colegio.

### 9. En el último año de su formación académica en Educación Media (11°), la Institución y los docentes abrieron ...uerdo de paz con el grupo de las FARC?

273 respuestas

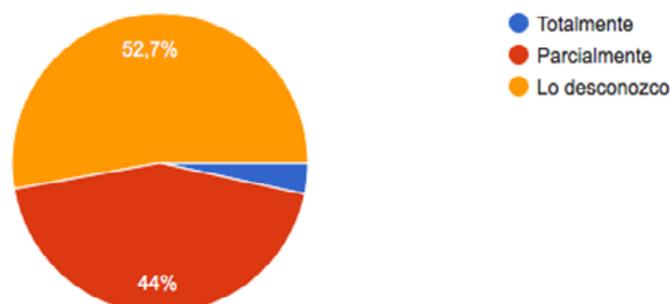


En ese sentido, de manera general se evidencia un conocimiento sobre los puntos generales que se encuentran dentro del documento que contienen los acuerdos de paz. Ahora bien, es importante mencionar que durante los meses siguientes a la firma del acuerdo entre el Gobierno de Juan Manuel Santos (2014-2018) y el grupo de las FARC-EP se dispuso una serie de estrategias comunicativas y pedagógicas para divulgar los puntos que se establecieron, pero los estudiantes también desconocen este material y las actividades desarrolladas en este periodo.

Figura 3. Conocimiento del documento de los acuerdos de paz.

### 5. ¿Conoce el documento que contempla los acuerdos de Paz entre el gobierno y el grupo de las FARC?

273 respuestas



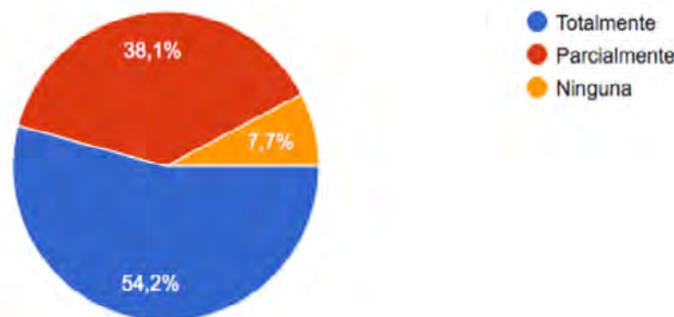
Sin embargo, se evidencia a través de la encuesta que sí están interesados en conocer sobre estos asuntos (post-acuerdo), que cuentan con los medios –Internet, redes sociales, televisión, entre otros– para consultar, pero que sería interesante que desde la academia los puedan profundizar, y que sería necesario en la formación profesional, desde el primer semestre, que haya personas idóneas y competentes para tratar las implicaciones de la firma de la paz entre las FARC-EP y el Gobierno de Colombia.

Los estudiantes reconocen el sentido e importancia que tiene la implementación de los acuerdos de paz en la vida cotidiana de los ciudadanos, y en particular, para ellos como estudiantes universitarios. Esto empieza a tener mayor relevancia dada la responsabilidad social de los profesionales desde su formación en estudios superiores.

Figura 4. Proceso de paz y vinculación con estudiantes universitarios.

#### 4. Considera que el proceso de paz adelantando con la FARC (posacuerdo) tiene alguna relación con los estudiantes de las universidades del país?

273 respuestas

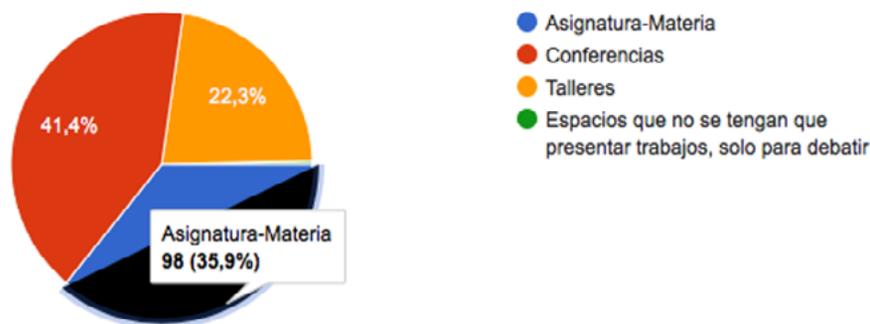


A su vez, los estudiantes encuentran en diversos espacios y actividades la oportunidad para abordar la discusión sobre los acuerdos de paz y otros temas asociados a la construcción de paz desde la perspectiva de aporte y compromiso de la Universidad. De tal forma, se enriquecen los debates y se reconocen diversas experiencias que contribuyen desde múltiples perspectivas a la paz en Colombia.

**Figura 5.** Espacios de formación en la Universidad.

### 11. De los siguientes espacios académicos, dónde le gustaría que estos temas sobre acuerdos de paz fueron abordados?

273 respuestas



Por otro lado, si no se cuenta con el personal calificado, la misma Institución debe garantizar la formación pertinente, tal como aparece en el artículo 7 del Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015.

Financiar o diseñar en sus respectivos planes de formación a docentes y directivos docentes, programas y proyectos de alta calidad que ofrezcan las instituciones de educación superior y otros organismos, para responder a los objetivos de la Cátedra de la Paz, así como promover su incorporación a los mismos. (Presidencia de la República de Colombia, 2015, p. 4)

El reto es impresionante, debería ser una política dentro del plan de capacitación de cada una de las instituciones educativas que existan los espacios para formar al personal docente; es indispensable que desde la pedagogía y la práctica de cada uno de estos actores puedan abordarse estos asuntos, ya que corresponde a una realidad nacional, y si los educadores desconocen o están ajenos al tema, las directivas deben garantizar este tipo de capacitación dentro del año lectivo; nunca se entenderá como un gasto, o en el peor de los casos como una pérdida de tiempo, la cuestión es de mentalidad. No se pueden materializar las estrategias si las mismas personas no creen y/o no las conocen, por esta razón debemos empezar por las personas que orientan los espacios académicos para que se preparen y se sientan responsables de la cultura sobre la paz.

Ahora, en el segundo bloque de análisis se tiene en cuenta la participación de los establecimientos de educación superior en la formación de los futuros profesionales sobre esta realidad, y para soportar este punto se toma la disposición gubernamental presente en el artículo 9 del Decreto 1038 del 25 de mayo del 2015, donde se menciona:

En desarrollo del principio de la autonomía universitaria, las instituciones de educación superior desarrollarán la Cátedra de la paz en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo, para lo cual podrán definir las acciones que permitan a la comunidad académica contar con espacios de aprendizaje, reflexión y diálogo para la vivencia de la paz. (Presidencia de la República de Colombia, 2015, p. 4)

La comunidad estudiantil, por lo menos los jóvenes de primer semestre, piden que el tema sobre el acuerdo de paz y el postconflicto colombiano se debe desarrollar desde este momento, ya que desde ahora se sienten partícipes y responsables de la situación económica, social y política de Colombia; la gran mayoría de los estudiantes reflejaron en sus respuestas que tratar y conocer estos asuntos de interés nacional incide en la formación profesional.

Así mismo, el postacuerdo afecta notablemente la sociedad, pues un sinnúmero de disciplinas, y los mismos profesionales, se deben preparar para las exigencias que esto conlleva, por esta razón desde los claustros universitarios es necesario y urgente revisar los currículos y planes de estudio, ya que se debe responder a la necesidad o a lo que está pidiendo la coyuntura colombiana.

Los contenidos educativos deben ser modificados constantemente, no solo porque la ciencia avanza, se desarrolla y las verdades se van negando unas a otras, sino porque la dinámica del contexto sociocultural exige también modificaciones. (Ortiz, 2016, p. 199)

No se puede esperar hasta que haya algún cambio en las mallas curriculares, se propone iniciar desde ahora con ciertas actividades que sean bastantes significativas no solo para el estudiante, sino para toda la comunidad académica; existen ciertas fundaciones, redes y/u organizaciones que pueden aportar a la consciencia sobre la paz. Se ha podido visualizar y se ha sistematizado que son los mismos estudiantes los que lideran estos espacios con otros compañeros universitarios para fortalecer la reflexión; permitamos y acompañemos estas iniciativas, ya que los futuros profesionales, sin importar la disciplina o el programa académico, deben formarse partiendo de la realidad en la que nos encontramos.

Por último, en la forma de analizar la encuesta se plantean propuestas para materializar lo que está contemplado en el acuerdo; partiendo de los resultados de la investigación, se hace necesario articular esfuerzos y contribuir de manera colectiva con el diseño e implementación de estrategias que apunten a los objetivos comunes de formación. Se ha planteando, asimismo, la tarea de revisar algunas temáticas (justicia y derechos humanos, resolución pacífica de conflictos, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales) para sistematizar la experiencia académica más pertinente, por esta razón, en el próximo subtítulo se presenta la propuesta encaminada al fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana de los estudiantes de la Institución.

Gracias a los grupos de discusión se pudo aclarar y profundizar en algunos de los ítems que se formularon en la encuesta, el diálogo entablado con los estudiantes nos ayudó para afirmar que esperan de parte de las instituciones de educación superior mucha formación y orientación sobre el posacuerdo; por esta razón, “El proceso de la educación debe estar focalizado en favorecer el desarrollo de los estudiantes, en permitirles pensar de mejor manera” (De Zubiría-Samper, 2014, p. 185). Es necesario que no solo se hable de estos asuntos en una asignatura, Humanidades, sino que ellos sean un eje transversal dentro del plan de estudios del programa, y que desde cada una de las materias se pueda abordar con el estudiante como el protagonista de la propia reflexión.

Se toma como ejemplo de lo que se puede hacer a otras universidades, no para imitar, sino para diseñar algo propio que responda a las necesidades de los estudiantes; puede ser que el trabajo que se haga se preste para articular procesos y consolidar alianzas entre áreas de formación, sin perder la esencia de la Universitaria, lo humano: “la clase es un acto estrictamente humano, por eso debe ser afectiva y cognitiva, emocional y racional” (Ortiz, 2016, p. 278).

De igual manera, se recomienda que la reflexión o el compartir generados en un salón de clase se puedan complementar con otras actividades y/o eventos académicos, ya sean congresos, conversatorios, seminarios o campañas; algo que no solo se haga en un momento específico, sino que durante los semestres pueda ir consolidando los procesos de formación ciudadana desde la cultura de la paz; “los contenidos curriculares no son un fin en sí mismos, son un medio para alcanzar un fin formativo” (Ortiz, 2016, p. 278).

## ACERCAMIENTO A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CIUDADANA. FASE DE PLANEACIÓN

Es necesario reconocer el momento histórico de la nación, y los nuevos escenarios a los que se dirige la educación, teniendo en cuenta que en dichos escenarios se presentarán retos y circunstancias a las que la educación no se había tenido que enfrentar, pero que debe aprender a solucionar, como lo menciona el profesor Pacheco: “La búsqueda de la paz no es responsabilidad (exclusiva) de las universidades ni del sistema de educación superior. Sin embargo, sí es su responsabilidad contribuir a la solución de los problemas que aquejan a la sociedad” (2014, p. 370). Es aquí que debe ser determinante el actuar de las instituciones de educación, convirtiéndose en un faro que guíe hacia el desarrollo social y resuelva o contribuya con las resoluciones de los problemas sociales, ya que la universidad no puede olvidar o dejar de lado la sociedad que la rodea.

Por lo anterior, es importante concretar el esfuerzo por la comprensión de la situación del país, lo que conlleva a la recopilación de herramientas pedagógicas que apoyen y potencien todos los esfuerzos, desde la academia y la sociedad en general. Por ende, hablar de currículo es indispensable, ya que este, según De Zubiría-Samper, rescata una interrogante vital para las instituciones de educación superior: “La pregunta más importante de toda educación: definir el tipo de individuo y el tipo de sociedad que estamos contribuyendo a formar con el proceso educativo. En una palabra, definir el para qué de la educación” (2014, p. 182). Así, este para qué de la educación, es el primer paso en la implementación de la formación para la paz, ya que permitirá ordenar y planificar las siguientes acciones. La definición de este para qué implica una racionalización, una conciencia de la naturaleza del tema que se enseñará, tener en cuenta la profundidad de las cicatrices que ha dejado la guerra en el país y determinar cuál es la función de este contenido en el programa y en el plan de la universidad.

Por ende, se debe diferenciar entre lo que se quiere enseñar y los contenidos de los cursos, en otras palabras, no solo es necesario querer enseñar sobre paz en las universidades del país, sino que se deben diseñar los contenidos de manera coherente, al nivel de la formación universitaria, proyectando la etapa profesional con la ciudadana, articulando la calidad de la institución con una verdadera preocupación por una formación humanística e integral. Para ello se debe tener en cuenta que la paz es un tema de naturaleza tanto teórica como práctica, y que no se debe enseñar de manera fragmentada, sino tratar de unificar una variedad de dimensiones humanas con el propósito de que el conocimiento adquirido se concrete en una praxis ciudadana, pero, ¿de cuáles dimensiones se está hablando?

Estas dimensiones humanas son las que se deben tener en cuenta para el aprendizaje humano, “las intencionalidades formativas deberían tener en cuenta no solo la dimensión cognitiva, sino además las dimensiones afectivas y motoras” (Ortiz, 2016, p. 190). Ellas se refieren a aquellas que se exploran en el contacto social, en la interacción diaria entre individuos, por lo cual, deben tenerse en cuenta para la estructura del contenido y su enseñanza. Al indicar que esta planeación es un proyecto cultural, se trae a colación un sinnúmero de niveles sociales que, en muchos casos, son pasados por alto, entre ellos, la situación y la participación de los estudiantes, quienes son los principales protagonistas del proceso y de las instituciones educativas.

Posteriormente, los esfuerzos se deben encaminar a diseñar una propuesta de formación ciudadana que cuente con elementos sustanciales para la construcción de una sociedad para el posacuerdo: memoria histórica, perdón, reconciliación, justicia y reparación, ya que esos son los ámbitos desde los cuales la educación puede entrar a plantear soluciones: “Las funciones de investigación y docencia son los escenarios más propicios para una potencial contribución de la educación superior a la construcción de paz” (Pacheco, 2014, p. 360). Lo anterior acentúa la

necesidad de crear espacios dentro y fuera de las universidades con énfasis en la relación entre sociedad y posacuerdo, además de la inversión de tiempo y otros recursos en la investigación de esta problemática y de las muchas raíces y vertientes que de ella surgen.

Sin embargo, la historia pareciera indicar que la meta de la paz se hace cada vez más compleja y difícil de alcanzar, dejando a cada generación con un archivo lleno de intentos fallidos por obtenerla. Estos elementos permiten entrever el carácter de identidad y construcción al que el currículum puede llegar apuntar, pues llevan a pensar la educación como una totalidad y, aún más importante, demuestran que el contenido sin práctica ni reflexión es solo un trámite, un procedimiento netamente burocrático y nada nutritivo.

En este marco de comprensión, se hace necesario reconocer unas consecuencias que ha traído consigo el conflicto armado para la población, tanto a nivel psicosocial, cultural, político, económico y familiar. Dichas consecuencias han repercutido de forma negativa en la población colombiana de manera directa o indirecta; a pesar del gran esfuerzo que se ha hecho para afrontar estas dificultades, aún se presentan fenómenos que perjudican la construcción del proceso de paz, lo cual afecta la consolidación de la sociedad del posacuerdo, generando así la necesidad de crear nuevas alternativas para mantener la paz, como lo menciona la profesora Rodríguez-Ávila de la UPN: “Los acuerdos de paz generaron la necesidad de diseñar programas para la reinserción que contemplaban la participación política y la educación y capacitación laboral” (2016, p. 146).

Aquí surge de manera concreta la situación problema. En la actualidad, la implementación de los acuerdos de paz se encuentra matizada por un escenario nacional de mucha tensión debido a la existencia de dos posturas opuestas. Por un lado, existe un grupo reconocido de líderes políticos y religiosos que, junto a varios sectores del país, cuestionan ampliamente el proceso; por otra parte, se encuentran líderes sociales, defensores de derechos humanos, representantes políticos, comunidades víctimas del conflicto, entre otros, que avalan el acuerdo. Pero, ciertamente, en medio esta polarización son los ciudadanos quienes terminan siendo afectados; en particular las nuevas generaciones, niños y jóvenes, son testigos del enfrentamiento ideológico, y en algunos casos militar, que rodea la existencia de las posturas frente a los acuerdos de paz; todo ello se constituye en el panorama social y político que va cimentando sus bases como ciudadanos.

En ese sentido, se proponen cuatro bloques temáticos que contribuyen con la perspectiva de educación ciudadana que se plantea como referente formativo para los estudiantes:

**Educación ciudadana desde el reconocimiento social.** La educación ciudadanía pensada desde la propuesta teórica del *reconocimiento social* (Honneth, 1997) se establece como una teoría social que rompe con los determinismos impuestos por la estructura social y política de perspectiva liberal. Siendo así, el reconocimiento social establece como elemento fundamental la relación entre los sujetos, es decir, desarrolla y consolida la educación ciudadana bajo la

premisa de las relaciones recíprocas entre los integrantes de una determinada comunidad. Esta propuesta de articulación entre ciudadanía y reconocimiento proporciona una mirada más compleja sobre el sujeto, pues rompe el aislamiento y el determinismo a los cuales ha sido sometido desde los patrones de la sociedad moderna y permite, que en un proceso de movilización, le sea posible encontrarse en el otro y en sí mismo. Así, pensar la ciudadanía desde el referente del reconocimiento permite articular elementos tanto personales como de la comunidad, ampliando de esta forma la construcción de las subjetividades políticas y el fortalecimiento de las configuraciones sociales. Al respecto, Honneth (1997) desarrolla su propuesta teórica desde la interacción social tripartita; este autor alemán propone el desarrollo de esta teoría social desde tres elementos que fundan el proceso de interacción social desde las tres esferas de reconocimiento: amor, derecho y solidaridad.

**Construcción de paz.** Se entiende la construcción de paz como un proceso social de dimensiones históricas que busca la garantía de la seguridad humana como eslabón fundamental entre bienestar y convivencia. Estos elementos se vuelven el marco del análisis a través del tiempo de una sociedad para llegar hasta la raíz y los sistemas dominantes del conflicto, con el fin de responder a esta pregunta: ¿cuál es la naturaleza y las características principales del conflicto armado?, y así contribuir al gran reto de saber construir una paz estable y duradera, así como consolidar actividades y actitudes prácticas que se encaminan hacia la transformación sana, empática y pacífica. Bajo ese concepto se entiende que las acciones de los ciudadanos responden a unos niveles de incidencia frente a los roles sociales que ocupan, y estos, a su vez, se complejizan en las posibilidades de incidencia bajo el marco de su accionar en la construcción tanto del tejido social como de la formulación e implementación de políticas públicas. Es así como Lederach (1998) afirma que todos los actores sociales, en diferentes niveles, inciden en escenarios de cambio y transformación; desde los líderes políticos, máximos dirigentes, militares, religiosos de alto nivel o de gran visibilidad que aportan a las negociaciones desde el posicionamiento del tema en la agenda pública.

**Conflicto y diálogo social.** Para realizar un acercamiento al conflicto y el diálogo social es necesario hablar de la ciencia que se ocupa del estudio de los fenómenos colectivos resultados de la actividad e interacción social de los seres humanos, dicha disciplina corresponde a la sociología. Como se menciona en los textos sociológicos, es indispensable un diálogo social; desde cualquier escenario y desde el inicio de nuestra existencia somos individuos o seres humanos sociales que con el tiempo van presentando ciertas diferencias, ya sea por temas políticos, culturales o religiosos, pero que sea cual sea el asunto, se debe tener la libertad de exponer las ideas y, así mismo, la capacidad de escuchar otras posturas sin llegar a violentarnos verbal o físicamente. El conflicto siempre estará, por la misma naturaleza humana, por ende, se debe estar preparado en todos los sentidos para afrontarlo, sin llegar a perder el control. Hoy más que nunca es urgente que desde los espacios académicos se hable de habilidades blandas y de las mismas competencias ciudadanas. En este sentido,

como lo plantea en Contreras-Tiguaque (2018), el conflicto desde la perspectiva agonística (Mouffe, 1999) es el referente bajo el cual se encuentran los sujetos y se disponen como *adversarios*, superando la visión negativa impuesta por la figura de los *enemigos*; así, el encuentro agonístico bajo el cual se aborda el conflicto permite la emergencia de nuevas comprensiones sobre lo político y social, amplía los conceptos sobre las identidades sociales y permite la emergencia de diversos elementos para la construcción de comunidades políticas más plurales y diversas.

**Historia social y memoria del conflicto armado colombiano.** La historia social se entiende como el conjunto de sucesos y experiencias que ha tenido un determinado territorio y su población, y las formas como estas experiencias han moldeado la identidad de dicho lugar (Bergalli y Rivera, 2010). Por tal motivo, la historia no es solo un elemento que permite reconocer el pasado, sino que además se convierte en un camino para analizar el presente y sus características. Desde este punto de vista se puede resaltar la importancia no solo de la historia social para la solución del conflicto, sino también del concepto de memoria como un elemento clave para la reparación del tejido social. Memoria no es lo mismo que historia, mientras la historia se ocupa de lo acontecido en el pasado, la memoria busca recoger las emociones, las sensaciones y las historias de los protagonistas del conflicto (Bergalli y Rivera, 2010). De esta manera, se trabaja el aspecto histórico de lo sucedido y al mismo tiempo se recupera la vivencia del ser humano inmerso en esa realidad, ya que la recuperación social se logra trabajando desde lo colectivo, pero también requiere la resignificación de la dignidad de las víctimas y los participantes del conflicto.

---

## CONFLICTO DE INTERESES

---

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

---

## REFERENCIAS

---

Arruda, A., & De Alba, M. (Coords.). (2007). *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. Anthropos.

Bergalli, R., & Rivera, I. (2010). *Memoria colectiva como deber social*. Anthropos.

- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV). (2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. [https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version\\_final\\_informes\\_CHCV.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf) Congreso de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=59313](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=59313)
- Contreras-Tiguaque, C. A. (2010). Cultura política de un grupo de jóvenes que vivió en San Vicente del Caguán durante la zona de distensión (1998-2002) [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1390/ContrerasTiguaqueCamiloArturo2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Contreras-Tiguaque, C. A. (2018). Ciudadanía y prácticas sociopolíticas en la organización de población desplazada, étnica y campesina, Montes de María. *Ciudad Paz-ando*, 11(2), 41-51. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13041>
- Contreras, C., & González, P. (2019). Proyecto Fuerza Montemariana: formación y participación ciudadana en la subregión de los Montes de María – El Carmen de Bolívar (Colombia). En G. Araque Suárez (Comp.), *Educaciones rurales. Geografías y fronteras* (pp. 193-230). Fundación Universitaria Panamericana, Editorial Desde Abajo.
- De Zubiría-Samper, J. (2014). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Magisterio Editorial.
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación* (4ta ed.). Ediciones Morata.
- Guzmán, L. G. (10 de Noviembre de 2012). *Proceso de paz en Colombia*. <http://procesopazcol.blogspot.com.co/2012/11/resumen-del-proceso-de-paz-en-colombia.htm>
- Honneth, A. (1997). Patrones de reconocimiento intersubjetivo: amor, derecho, solidaridad. La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. (pp. 114-159). Barcelona, España: NOVAGRÀFIK, S.L.Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Red Gernika 2, Bakeaz y Gernika Gogoratuz.
- Mouffe, C. (1999). El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical. Paidós.
- Ortiz, A. (2016). *Currículo en la universidad, hacia una educación superior de excelencia*. Klasse Editorial.

- Pacheco, I. (2014). Contribuir a la construcción de paz: ¿un desafío para la educación superior? En A. Roa Varelo y I. F. Pacheco (Eds.), *Educación superior en Colombia: doce propuestas para la próxima década* (pp. 353-374). Universidad del Norte.
- Pintos, J. L. (1995). *Los imaginarios sociales, la nueva construcción de la realidad social*. Sal Terrae.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Rodríguez-Ávila, S. P. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. In P. Ortega (Ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz* (pp. 135-158). Universidad Pedagógica Nacional.
- Spiegel, M. R., & Stephens, L. J. (2009). *Estadística*. 4ta edición. Mc Graw-Hill. México, D.F.
- Universitaria Agustiniiana. (2018). Caracterización (Cohorte 2018 I) – Escuela de Formación y Permanencia.

# E-LEARNING: HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN EN EMPRENDIMIENTO SOCIAL Y SABERES TRADICIONALES DE JÓVENES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO<sup>1</sup>

## E-LEARNING: TOOL FOR TRAINING IN SOCIAL ENTREPRENEURSHIP AND TRADITIONAL KNOWLEDGE OF YOUNG VICTIMS OF THE CONFLICT

Patricia Jissette Rodríguez Sánchez\*, Andrea Juliet Celis León\*\*, Fernando Jiménez Rubio\*\*\*

Universidad Militar Nueva Granada

Universidad de Brasilia

Universidad Minuto de Dios

Recibido: 18 de marzo de 2020-Aceptado: 17 de marzo de 2021-Publicado: 16 de julio de 2021

### Forma de citar este artículo en APA:

Rodríguez-Sánchez, P. J., Celis-León, A. J., & Jiménez-Rubio, F. (2021). E-learning: herramienta para la formación en emprendimiento social y saberes tradicionales de jóvenes víctimas del conflicto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 611-648. <https://doi.org/10.21501/22161201.3572>

### Resumen

Existe un interés por el desarrollo de proyectos de formación a víctimas para la creación de competencias que les permitan recuperar su modelo de vida como medida de reparación en el posacuerdo colombiano. Este estudio pretende analizar la relación entre emprendimiento social, saberes tradicionales y mediación de la educación *e-learning* como herramienta tecnológica de formación y apropiación del conocimiento. La investigación involucra expertos en atención y formación de víctimas y jóvenes víctimas del conflicto a través de una metodología etnográfica que incluye entrevistas y grupos focales. Los hallazgos evidencian un interés por procesos de formación en emprendimiento y transferencia de conocimiento bajo la modalidad

<sup>1</sup> Artículo resultado del proyecto de investigación código DIS-PAZ-2464 financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada para la vigencia 2017, con fecha de inicio 7 de febrero de 2017 y finalizado el 6 de febrero de 2018.

\* Maestra en Economía de la Universidad Autónoma Metropolitana-UAM-A, Ingeniera Industrial de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente Investigadora del Programa de Administración de Empresas, Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia. Contacto: patricia.rodriguez@unimilitar.edu.co, <http://orcid.org/0000-0002-7856-3319>

\*\* Maestra en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada y Administradora de Empresas de la Universidad Francisco de Paula Santander. Estudiante de la Maestría en Administración de la Universidad de Brasilia, Brasil. Contacto: andreitacelis@hotmail.com

\*\*\* Master en Dirección y Administración de Organizaciones de la UNIR. Docente del Programa de Administración de Empresas, Universidad Minuto de Dios. Bogotá, Colombia. Contacto: fernandojimenezb@hotmail.com

*e-learning*; estos consideran los contextos sociales y económicos de los estudiantes, de manera tal que la pedagogía y la didáctica reflejen procesos incluyentes, flexibles y no-estandarizados. A modo de conclusión, se plantean grandes desafíos en el uso del *e-learning* por parte de la población, como la brecha de los resultados de aprendizaje creada por las externalidades sociales y económicas, el alcance de la igualdad digital en todos los territorios del país y la gestión de las habilidades y competencias suaves y duras que permitan a los estudiantes hacer parte de espacios de emprendimiento y empleabilidad en sus comunidades.

### Palabras clave:

Empresario; Empleo de jóvenes; Educación a distancia; Educación para la paz; Víctima de guerra.

### Abstract

There is an interest in the development of training projects for victims for the creation of competencies that allow them to recover their life model as a reparation measure in the Colombian post-agreement. This study aims to analyze the relationship between social entrepreneurship, traditional knowledge and the mediation of e-learning education as a technological tool for training and knowledge appropriation. The research involves experts in care and training of victims and young victims of the conflict through an ethnographic methodology that includes interviews and focus groups. The findings show an interest in training processes in entrepreneurship and knowledge transfer under the e-learning modality. They consider the social and economic contexts of the students, so that the pedagogy and didactics reflect inclusive, flexible and non-standardized processes. In conclusion, there are great challenges in the use of e-learning by the population, such as the gap in learning outcomes created by social and economic externalities, the scope of digital equality in all territories of the country, and the management of soft and hard skills and competencies that allow students to be part of spaces of entrepreneurship and employability in their communities.

### Keywords

Entrepreneur; Youth employment; Distance learning; Peace education; War victims.

## INTRODUCCIÓN

El conflicto colombiano, extenso y sangriento (Barreto-Henriques, 2014; Medina-Gutiérrez, 2009), ha afectado socialmente a poblaciones vulnerables como los jóvenes, quienes desde diferentes roles han sufrido los horrores de esta guerra. Por primera vez en la historia de Colombia se expide la *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras* (Ley 1448 de 2011) exclusivamente dirigida a las víctimas del conflicto, con el fin de hacer efectivo su derecho a la reparación. Esta constituye una iniciativa clave para completar el modelo de justicia transicional del país, lo que implica toda una transformación social para hacer frente a las violaciones de derechos humanos. La justicia transicional involucra una reunión de esfuerzos, mecanismos y herramientas por parte del conglomerado social, el Estado y la comunidad internacional para alcanzar la transición de una situación de conflicto armado hacia la paz (Calderón-Rojas, 2016).

Colombia se encuentra en el momento histórico del posacuerdo, entendido como la etapa posterior a la firma del acuerdo de paz de La Habana con la guerrilla más antigua del continente, Las Fuerzas Armadas de Colombia FARC-EP (Calderón-Rojas, 2016; Gobierno de Colombia & FARC-EP, 2016); por ello, la sociedad civil debe asumir, al unísono y con convicción, la necesidad de adoptar mecanismos que conduzcan a la reconciliación nacional y a la búsqueda de una paz duradera y estable. La *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras*, la justicia transicional, el posacuerdo, son grandes pasos hacia la reducción de las brechas sociales que existen en el país y, por ende, representan un importante esfuerzo por cimentar el proceso de transición de Colombia sobre el pilar sólido de la inclusión social.

Se estima que cerca de 9 millones de personas son víctimas del conflicto armado en Colombia, y de ellos, 8 millones desplazados (Unidad para las Víctimas, 2017), en su mayoría campesinos, indígenas, afrodescendientes y población marginal. Las víctimas del conflicto armado presentan condiciones de ruptura constante, desarraigo y adaptación; son personas que han permanecido en el olvido del Estado, y que culturalmente permanecen en la invisibilidad, para quienes no ha existido la ciudadanía y han estado excluidos de los beneficios que proporciona la acumulación de capital y de la participación política.

El despoje de la población desplazada ha impactado varias generaciones en sus formas de vida, de relacionarse, en el arraigo a un territorio y en la continuidad de la tradición oral como conocimiento. De acuerdo con el Centro Nacional De Memoria Histórica de Colombia (CNMH, 2015), 14 % de la población total del país se estima desplazada, allí el 35 % corresponde a menores de edad, el 12,4 % a adolescentes entre 13 y 17 años y el 18,8 % a jóvenes entre 18 y 26 años; el 87 % de los desplazados vienen de zonas rurales:

La victimización de niños, niñas y adolescentes, así como la negación de sus derechos, entre ellos el de tener una familia, educarse, ejercer posesión de las tierras que abandonaron, constituye una violación a los derechos humanos que propicia y facilita su involucramiento con grupos armados, bandas delincuenciales, siembra de coca, embarazos prematuros y consumo de drogas en los lugares de donde migraron y en los de recepción. (CNMH, 2015, p. 414)

Ante esta realidad no existe una única solución a las dificultades de las víctimas y, por el contrario, es necesario un conjunto de transformaciones de fondo que permitan apoyar los procesos de reconstrucción del tejido social e inserción, de manera tal que puedan acceder y disfrutar de sus derechos alcanzando un mejor bienestar. Según De Hoyos et al. (2016), la presencia generalizada del crimen organizado y la violencia en el país agravan la situación de la sociedad y especialmente de los jóvenes, ya que los convierte en candidatos ideales para integrar las diferentes bandas delincuenciales; adicionalmente, plantean estos autores que millones de jóvenes en el país no estudian ni trabajan, a causa de la deserción escolar, las tasas de desempleo, el matrimonio antes de los 18 años y el embarazo durante la adolescencia en el caso de las mujeres.

Ahora bien, son amplias las áreas desde donde la academia está atendiendo el llamado social que requiere el país y específicamente las víctimas del conflicto. Algunos documentos exponen casos colombianos de formación a víctimas en los que se propende por contribuir a la disminución de la pobreza extrema a través de proyectos para la generación de empleos y creación de unidades productivas (Diario del Huila, 2015; Mariño-Arévalo y Valencia-Toro, 2015; Ramírez-Robledo et al., 2015); sin embargo, en una primera búsqueda de documentación, no fue posible encontrar casos de formación virtual o a distancia para el emprendimiento de esta población.

El presente artículo analiza la percepción de “expertos institucionales”, “expertos locales” y jóvenes víctimas del conflicto respecto a la relación entre emprendimiento social, saberes tradicionales (conocimiento y experiencia vivencial) y mediación de la educación *e-learning* como herramienta tecnológica de formación y apropiación del conocimiento, de manera tal que, a futuro, sea posible la integración de estos elementos para la creación de habilidades para la vinculación laboral y el autoempleo.

En la investigación se identifica como experto al profesional con un conocimiento técnico específico, que ha participado en la atención y formación de víctimas del conflicto por varios años. La característica de “institucional” hace referencia a su afiliación a entidades gubernamentales de nivel nacional u organizaciones sin ánimo de lucro que atiendan víctimas del conflicto. La característica de “local” se refiere al profesional vinculado con entidades de los dos municipios en donde se realizó la investigación, Cajicá y Tenjo, ambas del Departamento de Cundinamarca en Colombia. Es importante mencionar que en este artículo también se reconoce como un experto a la persona poseedora de un conocimiento o saber tradicional. Así mismo, se plantea la generación de habilidades empresariales para la creación de proyectos productivos y de auto empleo (técnicas, capacidades empresariales y de gestión, conocimientos básicos en formación de empresas y consecución de recursos) como una actividad inclusiva, de construcción de tejido

social, generación de paz y preparación para la vida (Alfageme-González & Martínez-Valcárcel, 2007). Por último, se propone el *e-learning* como una herramienta de formación en la cual se propenda por: i) reconocimiento, intercambio, uso y transferencia de saberes/conocimientos tradicionales de los jóvenes y sus comunidades y ii) gestión de conocimientos en empresarismo.

La segunda sección de este artículo conceptualiza sobre distintos elementos principales para el desarrollo de la investigación: el conflicto armado y la condición de víctima, los saberes o conocimientos tradicionales, el emprendimiento social, la educación inclusiva y la educación *e-learning*. La tercera sección presenta la metodología de investigación, seguida por los resultados encontrados y la discusión alrededor de la factibilidad de la educación *e-learning* para la población de jóvenes víctimas. Por último, se plantean algunas conclusiones.

## MARCO CONCEPTUAL

### El conflicto armado y la condición de víctima

Los conflictos armados son entendidos como “la violencia directa con graves violaciones de los derechos humanos y de los postulados del Derecho Internacional Humanitario (DIH)” (Calderón-Rojas, 2016, p. 230), que producen espacios sociales anómalos, donde las relaciones sociales que sostienen las estructuras sociales se destruyen y se adaptan a nuevas condiciones de sociabilidad en la lucha por la consecución de intereses. En Colombia se ha pasado de un conflicto armado interno a una guerra interna, en donde, en principio, se trataba de enfrentamientos episódicos, y posteriormente se evidencia un enfrentamiento armado sostenido en el tiempo entre grupos armados que están organizados y tienen propósitos políticos e intereses económicos diferentes (Lozano-Rodríguez & González-Cuenca, 2017; Zuluaga-Nieto, 2004). Entre las diversas causas del conflicto en Colombia se encuentran la falta de presencia del Estado en ciertos territorios, la deficiente inclusión política estatal que permite la creación de grupos opositores y la permanente desigualdad social que generalmente se asocia con aspectos económicos provenientes de la explotación de recursos naturales y de actividades ilícitas (Lozano-Rodríguez & González-Cuenca, 2017).

Por otra parte, la Ley 1448 de 2011 incorpora avances para los derechos de las víctimas del conflicto interno armado en Colombia, según recomendaciones efectuadas por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los

Derechos Humanos. La ley presenta mecanismos de atención, asistencia y reparación integral para acercar a las víctimas a la recuperación del modelo de vida que tenían antes de ser victimizadas. En el Artículo 3 se define a las víctimas como:

Las personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño como consecuencia de violaciones a los derechos humanos, ocurridas a partir del 1° de enero de 1985 en el marco del conflicto armado (homicidio, desaparición forzada, desplazamiento, violaciones sexuales y otros delitos contra la integridad sexual, secuestro, despojo de tierras, minas antipersona y otros métodos de guerra ilícitos, ataques contra la población civil). (Ley 1448 de 2011, p. 6)

Además, es necesario conocer que las personas incluidas en el Registro Único de Víctimas tendrán derecho a recibir medidas especiales y preferentes de asistencia en materia de salud y educación, así como a las cinco medidas de reparación: restitución de tierras, indemnización por vía administrativa (compensaciones económicas), medidas de rehabilitación (programas de atención psicosocial), medidas de satisfacción (medidas de búsqueda de la verdad y de reparación inmaterial) y garantías de no repetición (medidas para evitar las violaciones a los derechos humanos).

## Saberes o conocimientos tradicionales

Con miras a comprender la importancia de los conocimientos tradicionales y, por ende, de su creación, uso y transferencia, es pertinente definir estos conocimientos con base en los contextos legales, jurídicos y teóricos que los protegen, en este caso, los conocimientos amparados por los derechos de propiedad intelectual.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017), los conocimientos locales comprenden los saberes y habilidades para la toma de decisiones de las comunidades, entre los cuales se encuentran la práctica para el uso de los recursos naturales, las interacciones sociales y la relación espiritual. Adicionalmente, la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI) indica que los conocimientos tradicionales se construyen en un contexto tradicional de generación en generación y sus categorías comprenden conocimientos agrícolas, científicos, técnicos, ecológicos y medicinales, así como conocimientos relacionados con la biodiversidad (OMPI, 2017). Los saberes tradicionales son creados por las comunidades, generalmente, mediante la observación dinámica y sistemática y la convivencia con la naturaleza. Estos saberes constituyen parte indisoluble en la cultura de los pueblos y representan un valor trascendental para su desarrollo socioeconómico (Alvarado-Villa, 2017).

Colombia es un país pluriétnico y multicultural con variedad de saberes tradicionales que deben ser entendidos dentro del tiempo y el espacio. Los saberes tradicionales en esta investigación serán entendidos como experiencias, técnicas, prácticas, aptitudes, conocimientos, intuiciones

y cosmovisiones que permanecen en el tiempo y se transmiten de generación en generación, comúnmente por tradición oral en el seno de una comunidad y su territorio por millones de años, responden a necesidades del entorno y forman parte de la identidad cultural y espiritual del mismo. En Colombia existe una serie de saberes tradicionales, muchos de los cuales no han sido reconocidos o no tienen algún tipo de validez para el mundo científico o la academia; por el contrario, otros saberes han sido sobre-estudiados, investigados, y su valor es fundamental para el mundo de la industria y los procesos de desarrollo en el mundo.

La formación científica en el aula, como elemento propio de la cultura colectiva, debe considerar la lógica y la identidad propia de las comunidades, un elemento que tiende a ser descalificado en la construcción de los procesos del conocimiento (Candela, 2012; Guerrero, 2012).

El etnocentrismo cultural presente en las prácticas pedagógicas ha impedido reconocer la diversidad cultural como una fortaleza de la otredad. Surge entonces la necesidad de analizar el reconocimiento de la diversidad cultural como elemento esencial de la formación académica y la articulación del conocimiento científico y los saberes tradicionales, en busca de dar significado a los conceptos de vida que no suelen ser explicados por la academia o ninguna entidad científica. (Rodríguez-Sánchez et al., 2017, p. 4)

Como es sabido, la UNESCO planteaba la importancia de las TIC como una herramienta de inclusión, de adaptación y de prospectiva para los pueblos, de réplica y difusión del conocimiento de forma rápida y a bajo costo; aunque, sobre todo, es importante revisar la capacidad de las sociedades en la construcción y diseminación del conocimiento. La brecha cognitiva del conocimiento tradicional entre ancianos y jóvenes puede disminuirse mediante el apoyo de las TIC como herramienta pedagógica para transmitir el conocimiento (UNESCO, 2002).

## Emprendimiento social

La actividad emprendedora es vista como un motor de desarrollo para la creación de empleo y la expansión de los sectores económicos y emergentes (Hidalgo et al., 2014). En este sentido, existe un interés en la posibilidad de hacer uso de los saberes o conocimientos tradicionales que surgen de la acumulación generacional para crear alternativas económicas y productivas en las comunidades poseedoras de conocimientos, específicamente para que los jóvenes hagan uso de estos.

Con el propósito de aportar a las necesidades comunitarias, se identifica el emprendimiento social como actividades y procesos realizados para descubrir, definir y aprovechar las oportunidades, a fin de aumentar la riqueza social mediante la creación de nuevas empresas o la gestión de organizaciones existentes de manera innovadora (Zahra et al., 2009). Los fines se enmarcan en la necesidad de restablecer relaciones sociales que fueron rotas por la guerra, como en el caso

colombiano. Puede ser aquí comprendido el emprendimiento social como una forma de la gestión del conocimiento donde se articulan las metas individuales con las colectivas. En el contexto de una economía mundial que da valor a lo diferencial y a lo local, la educación en el proceso social del emprendimiento es relevante para el rescate y la revalorización de otras formas de conocimiento (Chicuasique-Ramírez & Soto-Chaparro, 2014).

Para Bargsted (2013), el emprendimiento social es entendido como una orientación laboral en beneficio social, en donde se generan proyectos orientados hacia las necesidades inmediatas del entorno, más allá de generar rentabilidad. Este emprendimiento va acompañado de fines sociales y/o ambientales que tienen pocas fuentes de financiación y un alto grado de superación de la pobreza y cambio social.

En este sentido, el emprendimiento social puede expresarse en dos formas: la primera, en sentido estricto, como respuesta a una problemática social en territorios caracterizados por fallas del mercado y del Estado con el fin de mejorar el bienestar común (Muñiz-Ferrer, 2015). La segunda, como un liderazgo social de las personas motivado por el reto de dar solución a una necesidad en comunidades. Este emprendimiento puede tomar la forma de economía solidaria, en donde se caracteriza el esfuerzo personal, particular y autónomo por superar una condición social (por ejemplo: necesidades económicas, contextos violentos, entre otros) (Acebedo-Afanador & Velasco-Abril, 2017).

Asimismo, un emprendedor social es considerado una persona con soluciones innovadoras a los problemas o necesidades de sus comunidades (Díaz-Foncea et al., 2012). La mayoría de los emprendedores sociales viven en la zona, conocen el territorio, son ambiciosos y persistentes, buscan atacar serios problemas de desarrollo social, cultural y económico desde los saberes tradicionales de la comunidad. En las economías en desarrollo, los emprendedores sociales abordan problemáticas asociadas a necesidades básicas como sanidad, acceso al agua, salubridad, apoyo a actividades agrícolas (Curto, 2012). Particularmente en Colombia, este tipo de emprendimientos no es visto de forma empresarial, sino que los emprendedores lo perciben como una actividad altruista que genera un beneficio económico (Patiño-Castro et al., 2016).

En consecuencia, la formación en habilidades emprendedoras contribuye no solo a la inserción en el mundo productivo, sino que además aporta hacia la búsqueda de soluciones comunitarias dirigidas hacia el bien común, la resolución de conflictos y la generación de progreso económico (López-Rodríguez, 2017).

## Educación inclusiva y TIC

La educación juega un papel crucial cuando se refiere a movilidad social y económica. En el proceso de medición multidimensional de la pobreza (absoluta y relativa) la educación es parte esencial de los niveles mínimos de subsistencia. La educación no solo contribuye al posicionamiento en el ambiente laboral, sino que es inversamente proporcional a los niveles de exclusión social, al no referirse únicamente a un tema económico, sino a la participación de los individuos en la sociedad. Es sumamente difícil vencer la pobreza y las desigualdades sociales cuando no hay una formación ni acceso a la educación (Calle, 2011; Pineda-Escobar & Falla-Villa, 2016; Rodríguez-Sánchez & Celis-León, 2019).

El término inclusión hace referencia a la transformación y robustecimiento del sistema educativo y los entornos educativos, según la diversidad de los estudiantes y la amplia gama de necesidades de aprendizaje, con el propósito de situar las políticas y praxis educativas hacia la convicción de que la educación es un derecho básico y elemental de una sociedad igualitaria (UNESCO, 2008; Hove & Grobbelaar, 2020). La educación inclusiva propende por la adquisición de conocimientos que conlleven interactuar con otros de diferentes áreas geográficas, con el objetivo de aprender sobre su historia, cultura o idioma (Pittman et al., 2021).

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la educación inclusiva es “un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación” (2008, p. 49). Y lo es:

en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (p. 49)

El propósito de la educación inclusiva es reconocer y reducir las dificultades del aprendizaje y aumentar la participación de los estudiantes en las instituciones, en donde la totalidad de los alumnos se benefician, no solo un segmento específico, y se incrementa la diversidad entre ellos (Hove & Grobbelaar, 2020; Pittman et al., 2021). Además, es importante mencionar que el enfoque inclusivo no se limita exclusivamente a alumnos con discapacidad, sino que involucra alumnos con diversa cultura, religión, posición económica, y alumnos que presenten dificultades de aprendizaje y comportamiento (Saloviita, 2015), lo cual requiere para su alcance de la participación y colaboración eficaz entre los docentes y las instituciones educativas (AlMahdi & Bukamal, 2019).

En este sentido, las TIC aumentan la calidad en la educación y son una herramienta poderosa para que los alumnos alcancen los objetivos académicos, además de posibilitar la inclusión educativa si son direccionadas a resolver las necesidades de los estudiantes, maximizar su participación y productividad en la generación del conocimiento y minimizar o remover las exclusiones en las instituciones educativas (Hove & Grobbelaar, 2020). Un ejemplo de integración de la diversidad puede evidenciarse en el uso del Internet como medio de encuentro de varias culturas (Vértiz-Osores et al., 2019), específicamente en el uso de herramientas como Google Translator, que facilitan la resolución de problemas rompiendo barreras de la comunicación en otros idiomas (Ochoa-Aizpurua Aguirre et al., 2019).

Actualmente, debido a la crisis generada por la pandemia, las instituciones educativas a nivel mundial deben replantear los modelos de aprendizaje-enseñanza, y los estudiantes adaptarse al uso de nuevas formas de transferir y apropiar el conocimiento mediante la educación a distancia o *e-learning* (WCCI, 2020). De esta forma, con el apoyo de las TIC y bajo la modalidad *e-learning*, la educación puede proporcionar un entorno que permite la interculturalidad, el bienestar e inclusión de las víctimas para acceder a espacios de formación y emprendimiento en sus comunidades.

## Educación e-learning y a distancia

Cuando se habla de educación superior se hace referencia a un proceso interactivo y versátil que corresponde a las exigencias de un país, a los avances científicos y tecnológicos y a los requerimientos de las personas para su formación. Las tecnologías, enmarcadas en un contexto formativo y con un diseño oportuno, tienen la capacidad de potenciar la educación y otros entornos de la academia (García et al., 2012).

Islas Torres (2015) expresa que en el momento que las TIC incursionan en la educación, cambian totalmente la manera de impartir los conocimientos y le dan espacio a nuevas técnicas educativas que transforman la manera habitual en que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que exista una interacción entre el maestro y el alumno de manera *on-line*. En el contexto de la educación superior, estas tecnologías y su implementación son indispensables en la ejecución de los procesos formativos (Rubio-Hurtado & Escofet-Roig, 2014; Barrios-Rubio & Fajardo-Valencia, 2017). En consecuencia, la tecnología se considera un instrumento esencial para los usuarios, ya que optimiza recursos, tiempo y, desde luego, rompe las barreras de la distancia dando la posibilidad de estudiar a cualquier persona desde cualquier parte del mundo (Rivera-Piragauta, 2015).

Con base en lo anterior, se puede decir que la virtualidad es un elemento propicio que contribuye al fortalecimiento de la pedagogía y ofrece los instrumentos necesarios para crecer en la enseñanza, además contribuye a una educación dinámica que logra ser impartida en lugares diferentes a los tradicionales. Así es como surge el aprendizaje electrónico o *e-learning*, herramienta que ha transformado la educación haciendo posible el acceso al conocimiento en forma remota desde cualquier lugar con Internet (Rivera-Piragauta, 2015). *E-Learning* es un sistema basado en la web, que pone la información o el conocimiento a disposición de los usuarios o estudiantes y sin tener en cuenta las restricciones de tiempo o la proximidad geográfica (Sun et al., 2008).

Los ambientes virtuales en línea brindan la oportunidad de que los estudiantes construyan sus propios conocimientos, especialmente cuando interactúan con el docente, los compañeros y las herramientas tecnológicas, aunque varios elementos del proceso de aprendizaje están influenciados por el contexto social y el proceso de construcción y entendimiento (Asoodar et al., 2016). Esto supone que la manera en que se da el proceso de enseñanza aprendizaje ha cambiado, ahora se otorga a los alumnos más herramientas TIC permitiendo la autonomía, a través del uso de recursos digitales en los procesos formativos como tableros digitales, videoconferencias, plataformas como *moodle*, Internet, celulares, tabletas, etc. Así el docente se convierte en un líder participativo en la transformación de hábitos, cultura y formas de aprender producto de las TIC (Ferrari, 2013; Nieto-Göller, 2012).

El modelo tradicional se ha transformado y actualmente el docente es un facilitador en los procesos educativos, implementando el uso de las TIC como medio optimizador y fortalecedor en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la generación de conocimiento por parte de los estudiantes (Barrios-Rubio & Fajardo-Valencia, 2017).

Así pues, la educación *e-learning* ha abierto la posibilidad de estudiar disminuyendo las barreras geospaciales, sin embargo, algunos autores han presentado preocupaciones respecto a esta modalidad de aprendizaje-enseñanza y mencionan aspectos críticos como: percepción de la utilidad y flexibilidad, motivación, temperamento de los estudiantes, comportamientos interpersonales, experiencia del instructor, género, edad, aptitud académica, estilos de aprendizaje, habilidades computacionales, entre otros (Sun et al., 2008). De igual manera, la formación virtual difiere de la tradicional en varios aspectos, entre ellos, el papel del tutor, pues en la primera este debe desarrollar nuevas formas de incentivar la participación en línea, ayudar a los estudiantes a sobrellevar obstáculos para alcanzar los objetivos de aprendizaje y responsabilizarse por la calidad del contenido del curso *e-learning* (Klimova & Poulouva, 2011).

Finalmente, es posible decir que las tecnologías en general propician beneficios en la educación y han revolucionado las formas de comunicación, de acceso a la información y al conocimiento. Las TIC transforman las relaciones sociales, los hábitos y las formas de hacer las cosas, a la vez que optimizan recursos mediante la educación virtual (Nieto-Göller, 2012; Gómez-Suárez,

2017). La educación virtual o a distancia es abordada en este documento como una oportunidad de integrar la academia, las comunidades y el intercambio de conocimientos en procesos de aprendizaje-enseñanza mediados por las TIC.

## METODOLOGÍA

El trabajo investigativo tuvo un enfoque cualitativo bajo la metodología etnográfica, entendida como “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2001, p. 12). El proceso metodológico fue dividido en las siguientes etapas:

- 1) Caracterización general de los principales campos de investigación.
- 2) Síntesis de la información por componentes.
- 3) Análisis e interpretación de la información.

### Caracterización general de los principales campos de investigación

#### ► Equipo de trabajo

La investigación contó con un equipo interdisciplinar que contribuyó con la construcción conceptual y metodológica para el desarrollo de los instrumentos de recolección de la información. El equipo estuvo compuesto por profesionales en antropología con conocimientos sobre el conflicto armado y los saberes ancestrales, administradores de empresas que aportaron su experiencia en los procesos de formación en habilidades empresariales, emprendimiento y procesos de transferencia de conocimiento. Además, la investigación contó con la asesoría de especialistas en informática y magísteres en educación, quienes la orientaron en torno a la educación en ambientes virtuales y *e-learning*.

#### ► Búsqueda y recolección de información

La delimitación de los principales campos de investigación y el diseño de los instrumentos de medición se realizó con base en la revisión de artículos científicos en español e inglés, en los que se describieran procesos de formación en emprendimiento, acciones y habilidades para

el emprendimiento, además de elementos de formación en ambientes virtuales. Las bases de datos seleccionadas para la investigación fueron: Dialnet, Ebsco Bussines, ProQuest y Redalyc. Las combinaciones de búsqueda fueron: “emprendimiento” OR “emprendimiento social”, “transferencia de conocimiento”. En la base de datos Web of Science se realizó la búsqueda de los términos “e-learning AND rural” con el ánimo de identificar experiencias de formación en población similar a los grupos focales sujetos de estudio. Una vez revisados los resúmenes, los investigadores consideraron permitentes con la temática cincuenta y dos (52) documentos (Tabla 1) que fueron la base para la identificación de las técnicas y diseño de instrumentos de investigación.

La recolección de la información primaria se realizó mediante las técnicas entrevista y grupos focales, haciendo uso del instrumento cuestionario abierto, lo que permitió identificar percepciones frente al emprendimiento y el fortalecimiento de oficios y saberes tradicionales, además de elementos para la transferencia de conocimiento y la formación pedagógica en temas relacionados con emprendimiento mediados por la educación *e-learning* como posible herramienta para el uso del conocimiento e inclusión de los jóvenes víctimas.

**Tabla 1**

*Documentos revisados por temática.*

Temática	Referencias
Formación para el emprendimiento	Castellanos, Chávez & Jiménez, 2003; Osorio-Bayter, 2008; Osorio-Tinoco & Pereira-Laverde, 2011; Simón-Moya, Revuelto-Taboada & Medina-Lorza, 2012; Rodríguez-Restrepo & Larrota-Castro, 2013; Ricaurte, Ojeda, Betancourth & Burbano, 2013; Gutiérrez, Asprilla & Gutiérrez, 2014; Cifuentes-Garzón & Rico-Cáceres, 2016; Ocampo-Eljaiek, 2016; Núñez-Ladeveze, Núñez-Canal, 2016; Patiño-Castro, Cruz-Pérez & Gómez-Melo 2016; Vega-Guerrero, Mera-Rodríguez, 2016; López-Rodríguez, 2017.
Emprendimiento y sector gobierno, privado, académico	Zahra, Gedajlovic, Neubaum, & Shulman, 2009; Téllez, 2010; Maya & Fuerst, 2011; Curto, 2012; Díaz-Foncea, Marcuello & Marcuello, 2012; Bargsted, 2013; Tarapuez-Chamorro, Osorio-Ceballos & Botero-Villa, 2013; Chicuasque-Ramírez & Soto-Chaparro, 2014; Hidalgo, Kamiya & Reyes, 2014; Mariño-Arévalo & Valencia-Toro, 2015; Muñiz Ferrer, 2015; Serrano-Bediaa et al., 2016; Rodríguez-Moreno, 2016; Acebedo-Afanador & Velasco-Abril, 2017; Contreras-Pacheco, Pedraza-Avella & Martínez-Pérez, 2017.
Transferencia de conocimiento	Pérez & Botero, 2011; Viana-Barcelo, Navarro-España & Pinto-Prieto, 2012; Morales-Rubiano, Sanabria-Rangel & Caballero-Martínez, 2015.
Formación virtual/b-learning/e-learning	Sun et al., 2008; Arbaugh, et al., 2009; Beldagli & Adiguzel, 2010; Da Silva, L. H., Costa, V. A., & Rosa, W. M. (2011).; Klimova & Poulouva, 2011; García V., I. F., Amaro y Brioli, 2012; Nieto-Göller, 2012; Alrushiedat & Olfman, 2013; Halverson et al., 2014; Fitó-Bertrán, Martínez-Argüelles & Moya-Gutiérrez, 2014; Ramírez-Plascencia, 2014; Rubio-Hurtado & Escofet-Roig, 2014; Islas-Torres, 2015; Pavla, Hana & Jan, 2015; Rahman, Hussein & Aluwi, 2015; Asoodar, Vaezi, & IZANLOO, 2016; Barrios-Rubio & Fajardo-Valencia, 2017; Damary, Markova, & Pryadilina, 2017; Coelho da Silva et al., 2017; Sreeja & Sreeram, 2017; Wongkhamdi, Cooharajanone & Khlaisang, 2017.

Se estimó que la aplicación de la entrevista fuera a expertos vinculados a organizaciones públicas y no gubernamentales (ONG) con experiencia en proyectos para víctimas del conflicto, procesos de apropiación social y desarrollo local. Por la especificidad del perfil, los expertos fueron recomendados por colegas académicos y contactados por correo electrónico; como resultado, siete

(7) expertos que han trabajado en 5 regiones de Colombia: Boyacá, Cundinamarca (Bogotá, Cajicá y Tenjo), Caldas, Cauca y Putumayo participaron de la entrevista mediante videoconferencia. Con el fin de dar profundidad analítica en las entrevistas se realizó un cuestionario con 24 preguntas abiertas en torno a: i) saberes tradicionales (qué conocen, proyectos para su fortalecimiento en territorios, quién posee el conocimiento, cuáles potencializar); ii) transferencia de conocimiento a jóvenes víctimas (posibles barreras para la transferencia mediante formación a distancia); iii) emprendimiento social (competencias a desarrollar, especialización del territorio, factores clave en la creación de unidades productivas).

Los grupos focales tuvieron como objetivo dar profundidad, solidez y pertinencia a los hallazgos del trabajo investigativo a través de la participación, la construcción de conocimiento colectivo y el diálogo de los participantes. Se buscó el acercamiento a los gobiernos que hacen parte del entorno de la institución en la que laboran los investigadores, llamado que respondieron los municipios de Cajicá y Tenjo del Departamento de Cundinamarca, Colombia. Dos grupos focales fueron conformados con 10 jóvenes, cada uno, víctimas del conflicto armado y residentes con edades comprendidas entre 15 y 24 años. Como instrumento de recolección se desarrolló un cuestionario semiestructurado en donde se trabajaron cinco (5) ejes centrales: i) caracterización del territorio, ii) saberes tradicionales, iii) transferencia de conocimiento científico-tecnológica, iv) interés en emprender unidades productivas y, v) garantías para la sostenibilidad en su territorio. El desarrollo del primer eje se llevó a cabo mediante un taller de cartografía social en donde, a partir de la colectividad y participación, la comunidad plasmó en un mapa la experiencia, concepción y percepción sobre su territorio, en este caso el espacio en el que se movilizan (Barrera-Lobatón, 2009). Los grupos fueron divididos en 3 subgrupos, cada uno acompañado de un miembro profesional del equipo de investigación. Una vez realizada la actividad, un representante de cada subgrupo realizó una descripción del mapa realizado, la situación actual y las expectativas que generan proyectos productivos en su territorio.

## Síntesis de la información por componentes

La información recolectada de las entrevistas a expertos y los grupos focales fue transcrita y sistematizada en matrices codificadas por preguntas. En una primera matriz se cruzaron las respuestas de cada experto, evidenciando las coincidencias y divergencias entre sus percepciones y vivencias, sin perder el carácter particular en ellas; en la segunda matriz se registraron las respuestas a cada pregunta que de forma colectiva y participativa discutieron los jóvenes en los grupos focales. Las matrices consolidaron, además, la percepción sobre el territorio de los dos grupos. Una vez sistematizada la información, se organizó de acuerdo a los 3 ejes centrales de la investigación: saberes tradicionales, emprendimiento social y transferencia de conocimiento desde la formación *e-learning*.

## Análisis e interpretación de la información

La sistematización de la información permitió realizar un análisis descriptivo de esta en torno a los tres ejes mencionados previamente. La información obtenida sobre el conocimiento, necesidades y experiencia de las víctimas es analizada a la luz de la percepción y vivencias en territorio de los expertos y lo que indican los teóricos. El análisis se desarrolló integrando los hallazgos por componentes (saberes tradicionales, emprendimiento social y transferencia de conocimiento desde la formación *e-learning*) con el fin de hacer inferencias y caracterizaciones generales desde el contexto formativo.

## RESULTADOS

Los hallazgos de la investigación exponen la percepción vivencial de expertos institucionales, locales y jóvenes, y se presentan desde los tres aspectos principales de la investigación: saberes tradicionales, el emprendimiento social y los procesos de formación y transferencia del conocimiento en población joven víctima del conflicto.

### Enfoque desde los saberes tradicionales

Los expertos, en general, identifican los saberes tradicionales como aquellos que se transmiten de generación en generación, son empíricos y generan identidad propia en la cultura y el territorio. Este tipo de saber es un capital de la población que hace parte de su identidad al ser particular al territorio y a su origen.

Los profesionales entrevistados identificaron actividades en relación a la promoción o fortalecimiento de saberes tradicionales por parte del Estado o entidades privadas. Existen programas de seguridad alimentaria (como el programa Huertas caseras, que vinculan a las jóvenes víctimas del conflicto), procesos agrícolas y de cultivo, sistemas participativos, programas estatales de fortalecimiento de la cultura, creación de elementos culturales como el libro *Saberes de Colombia*, que comprende un compendio de saberes tradicionales del país. En los territorios analizados, algunas instituciones que apoyan este tipo de programas son entidades estatales como gobernaciones, oficinas de equidad y género, y oficinas de desarrollo económico, emprendimiento, turismo, cultura y educación de los municipios. Es importante mencionar que en la investigación no fue posible identificar programas con enfoque diferencial que involucren jóvenes víctimas del conflicto.

En territorios rurales, los saberes tradicionales que aún se conservan están relacionados con la agricultura y las artesanías, sin embargo, los entrevistados sostienen que los conocimientos que podrían fomentarse en los jóvenes que han sido víctimas del conflicto dependen de la economía local. Concuerdan en fomentar de manera particular conocimientos en gastronomía o culinaria, oficios agrícolas (siembra de productos, huertas, comida orgánica) y agropecuarios, y cuidado del medio ambiente. Adicionalmente, los expertos reconocen la importancia de los saberes rurales, del campo agrícola y agropecuario como un medio para garantizar la seguridad alimentaria tanto de las personas de la ciudad como del mismo campo, un elemento que se encuentra alineado con la Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PSAN – Conpes 113 de 2007) del país (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 2012).

Ahora bien, a partir del taller de cartografía social (Figura 1) y de las entrevistas a la población de jóvenes víctimas del conflicto, se identifica una percepción de abandono por parte del Estado, ya que se encuentran ubicados en tierras altamente productivas, pero con limitadas oportunidades de trabajo digno y de acceso a la educación. El municipio de Tenjo se caracteriza por ser un territorio agropecuario, sin embargo, la población desplazada no posee tierras para aprovechar esta riqueza. El municipio de Cajicá, por su cercanía a la capital del país, Bogotá, se caracteriza por tener grandes empresas que requieren mano de obra técnica, a las cuales la mayoría de jóvenes no pueden acceder por no tener experiencia, habilidades o edad suficiente para ingresar, por lo que la alternativa para los hombres es sub-emplearse como auxiliares de construcción o jornaleros, mientras que las mujeres se vinculan en labores domésticas.

**Figura 1.** Taller cartografía social grupo focal Tenjo, Cundinamarca.



*Nota:* Fotografía de Lorena Vallejo, miembro del equipo de investigadores, abril de 2017.

En relación a los conocimientos que permitirían su empleabilidad, los jóvenes indican poseer conocimientos en distintas áreas, pero no identifican un conocimiento tradicional de sus comunidades (aunque las mujeres conocen de gastronomía) y, por el contrario, han aprendido actividades propias del territorio que los acoge con el fin de emplearse (por ejemplo: modistería, gastronomía, escolta y vigilancia, creación de pistas y canciones del género urbano). Un joven manifestó que ha realizado estudios técnicos en administración agropecuaria y está dedicado a promover la agricultura orgánica y el manejo de residuos sólidos en Cajicá mediante la enseñanza de un programa educativo de su autoría: “Tu huerto orgánico familiar”, con el cual busca que las familias produzcan parte de los alimentos en casa.

En general, fue posible identificar en los jóvenes desplazados un bajo interés por retornar a las tierras de origen debido a la falta de oportunidades de estudio y trabajo, además desconfían de la seguridad de los territorios apartados y de los procesos de paz que hay en el país. Asimismo, se evidencia apatía en adquirir y usar conocimientos tradicionales y, por el contrario, tienen una inclinación hacia la formación en habilidades técnicas que les permita vincularse laboralmente en empresas que les brinden un sustento. Aquellos que residen en territorios rurales de los municipios se vinculan laboralmente a actividades agropecuarias (ganadería, elaboración de queso, yogurt, cuajada o cría de animales pequeños).

## Enfoque desde el emprendimiento social

Desde la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas de Colombia se han desarrollado proyectos, a lo largo del país, que articulen entidades públicas y privadas para la formación y apoyo económico a las víctimas. Se han emprendido actividades para la puesta en marcha de unidades productivas, tales como asesoría y orientación, que les permita adquirir competencias para una adecuada creación de proyectos productivos, su administración e inversión del dinero (educación financiera, proyecto de vida, competencias laborales, creación de empresa y empleabilidad) (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2018a).

Según lo anterior, se buscó indagar sobre la identificación del emprendimiento social como una actividad inclusiva y de autosostenimiento. Los hallazgos permiten identificar que los expertos institucionales y locales tienen conocimientos sobre su definición y coinciden en indicar, a manera general, que el emprendimiento social es el uso del conocimiento local para la búsqueda de acciones que transformen y mejoren la calidad de vida de una comunidad sin que atenten contra la construcción social del territorio. Adicionalmente, indican que el emprendimiento debe partir de las capacidades que tienen los actores sociales para hacer ejercicios de transformación y construcción en sus territorios que logren impactar positivamente la comunidad.

En este sentido, los expertos entrevistados consideran que la creación de los emprendimientos sociales depende de varios aspectos claves que van más allá de la financiación y búsqueda de rentabilidad. En el caso de la población víctima, consideran necesario la asociatividad y el ejercicio participativo que contribuyan a la cohesión del negocio o unidad productiva, tal como también concluyen Vega-Guerrero y Mera-Rodríguez (2016). De igual manera, los emprendedores deberán adquirir capacidades mínimas para identificar necesidades y oportunidades en su entorno, crear valor agregado, administrar y fortalecer comunitariamente las organizaciones que deseen crear. Se debe tener en cuenta la voluntad e iniciativa del individuo para emprender y específicamente realizar un esfuerzo por disminuir su dependencia del Estado paternalista, a la vez que evitar la revictimización.

Según el conocimiento que poseen los expertos sobre el territorio y la economía en distintos departamentos del país, aunado a las condiciones sociales de la población sujeto de estudio, es posible inferir que algunos oficios y saberes tradicionales se pueden explotar como oportunidad de negocio. Algunos de ellos son los relacionados con temas gastronómicos o culinarios, oficios agrícolas (tales como siembra, huertas, comida orgánica), agropecuarios y artesanales. De igual forma, identifican un gran potencial en el desarrollo del turismo y conservación del medio ambiente ahora que los acuerdos de paz han permitido redescubrir y acceder a territorios aislados de la geografía colombiana.

Un tema prioritario en Colombia es la seguridad alimentaria como parte del proceso de inclusión, prosperidad y aprovechamiento productivo de la tierra (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 2012). Los expertos institucionales afirman que existen programas y proyectos que promueven el cultivo, la industrialización y el mejoramiento de las técnicas para obtener productos de calidad; no obstante, los jóvenes entrevistados afirman que estos procesos son incompletos y escasos, ya que contemplan procesos de capacitación y promulgación de emprendimiento y la cooperatividad como una imposición para el cumplimiento de metas y objetivos, pero carecen del seguimiento y acompañamiento necesarios para llevarlos a cabo. Asimismo, la implementación de estos oficios y saberes como un medio de sostenimiento debe ir de la mano con la adquisición de competencias cognitivas en administración, conceptos básicos de proyectos, capacidad de ahorro, gestión y liderazgo, cooperación, asociatividad y conocimiento de las tendencias productivas de la zona. Estos elementos permitirán identificar capacidades propias y locales alrededor de la gestión, promoción y fortalecimiento de cooperativas de trabajo colectivo que sean fuentes de ingreso y promuevan el crecimiento personal y social en el tiempo.

De acuerdo con la percepción de los expertos, algunos factores claves en la permanencia de las unidades productivas o los emprendimientos sociales en jóvenes víctimas son los siguientes (véase Figura 1).

Figura 1. Factores claves en la permanencia de emprendimientos sociales según expertos.



1. Producto o servicio que satisfaga necesidades permanentes, tales como comer, divertirse, descansar, o relacionadas con la reproducción, para ello es necesario conocer las necesidades locales. 2. Existencia de un articulador al interior de la comunidad que incentive la participación colectiva y cooperativa. 3. Los emprendedores deberán apropiarse de su idea de negocio, adquirir conocimiento relacionado con ella, además de conseguir el recurso económico para ella 4. En proyectos con apoyo institucional es importante conocer las experiencias de otros investigadores o proyectos, e identificar las lecciones aprendidas en términos de organización y proyección. 5. El emprendimiento no debe ser una imposición institucional, un indicador en las cifras institucionales. 6. Las instituciones deben realizar acompañamiento y seguimiento en todas las fases de consolidación de una unidad productiva.

Los resultados permiten identificar tendencias entre lo que consideran los expertos deben aprender y emprender los jóvenes para el autosostenimiento y lo que realmente desean realizar ellos. Coinciden en abogar por el desarrollo agropecuario (cultivos, seguridad alimentaria, ganadería y derivados), gastronómico y de oficios técnicos que satisfagan necesidades de las grandes empresas. Pero también los jóvenes exponen intereses no considerados por los expertos, tales como el desarrollo artístico, la confección, la compra-venta de productos, los servicios técnicos como fotografía, video, entre otros.

En general, se encuentra que los expertos se inclinan hacia el fomento de procesos productivos de la economía primaria para la población que ha sido víctima del conflicto. Esto se puede explicar debido a que cerca del 84 % de la población víctima del conflicto se encuentra en condición de pobreza, 35,5 % en indigencia (Unidad de Servicio Público de Empleo, 2016), y los expertos identifican como primordial la necesidad de satisfacer necesidades básicas relacionadas con seguridad alimentaria en la ruralidad, de la mano de acceso a educación para la formación de mano de obra. Contrario a esta visión, los jóvenes entrevistados, en general, carecen de interés en actividades relativas a territorios rurales; sus intereses se enfocan en proveer servicios que puedan ejercer en las ciudades donde residen.

Frente a lo anterior, es importante mencionar que, de acuerdo a los expertos locales, los jóvenes que han sido víctimas del conflicto tienden al individualismo y al escepticismo, no confían en el otro, situación que se agrava ante la percepción de incumplimiento por parte del Estado y entidades gubernamentales. Es posible evidenciar varios programas gubernamentales de fomento, orientación, seguimiento y formación para la inclusión laboral, sin embargo, el 34.8 % de los 8.3 millones de víctimas son adultos entre 29 y 60 años, mientras que el 21.7 % son jóvenes entre los 18 y 28 años (Unidad para las Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2018b), es decir, 56.5 % de la población víctima se encuentra en condición de empleabilidad, lo que representa un gran reto para el gobierno en términos de cubrimiento y satisfacción de necesidades laborales y educativas, razón por la cual es difícil para las víctimas acceder a los beneficios en los territorios locales.

Ahora bien, una vez identificada la percepción de expertos y jóvenes sobre la importancia de la formación para la empleabilidad y del emprendimiento social y el uso de los saberes tradicionales en la creación de productos y servicios, aunado a la ineffectividad del Estado en crear oportunidades a la población, se hace necesario indagar sobre la percepción de expertos y población juvenil ante la posibilidad de acceder al conocimiento mediante la modalidad *e-learning*.

## Acerca de la transferencia del conocimiento y elementos para la formación e-learning

Esta sección expone las opiniones de los expertos respecto a las dificultades o inconvenientes que se presentan durante los procesos de formación con jóvenes víctimas del conflicto colombiano, las posibles barreras al aprendizaje, las competencias básicas necesarias para la formación a distancia y las lecciones aprendidas de procesos anteriores, todos ellos elementos clave en los procesos de transferencia de conocimiento. En el grupo focal con los jóvenes se indagó

respecto al conocimiento, acceso y uso de TIC, además del interés por formarse a distancia en determinado oficio. Adicionalmente, se investigó sobre las posibles estrategias pedagógicas que sería importante que considere la academia en la formación *e-learning*.

En los procesos de formación con jóvenes los expertos consideran determinante la identificación del contexto de la población, conocer el hecho victimizante en el caso de las víctimas y reconocer el grado de apropiación de los jóvenes con su comunidad. En este sentido, es crucial crear un ambiente de confianza y relación horizontal, de construcción participativa entre las partes que realizan el proceso de transferencia de conocimiento en el espacio del aula. Se deben brindar espacios para la argumentación y la toma de decisiones individuales y en comunidad.

Respecto a las principales barreras al aprendizaje de los jóvenes víctimas del conflicto en procesos de capacitación, los expertos opinaron que en muchas ocasiones las barreras idiomáticas fueron un inconveniente, sobre todo con población indígena con una lengua diferente al castellano. Otra barrera es la disponibilidad de tiempo y espacios académicos, ya que las personas tienen actividades laborales durante el día, periodo en el cual las entidades gubernamentales disponen los espacios (como salas de cómputo, aulas, salones comunales) para que puedan acceder a su formación, ya que no disponen de equipos de cómputo o de Internet en sus hogares, aunque sí poseen dispositivos móviles.

En procesos de formación a distancia, los expertos estiman que son necesarias las competencias relativas a lecto-escritura y competencias básicas para el manejo de herramientas TIC, tales como manejo de computadores (*hardware*), uso de *software* básico, uso de Internet, entre otros. Por último, los expertos indican que entre las lecciones aprendidas de procesos de formación se encuentra la necesidad de crear procesos flexibles y participativos en donde sea posible la lectura del contexto e identificar sus conocimientos culturales e ideas (en lo cual coinciden con los grupos de jóvenes); recomiendan no idealizar a las comunidades ni revictimizarlas, no estandarizar modelos educativos y, a partir del contexto, crear y organizar los contenidos en conjunto con los participantes.

Los jóvenes participantes de los grupos focales encuentran algunas limitantes a sus procesos de formación. Ellos identificaron una amplia oferta educativa en los territorios para la creación de capacidades operativas para la inserción laboral, especialmente ofertados por el gobierno y organizaciones sin ánimo de lucro; sin embargo, manifiestan tener dificultades para obtener el dinero para transportarse, costear los materiales necesarios para los cursos o asistir en los horarios ofertados. En este contexto, la formación bajo la modalidad *e-learning* es una herramienta para la inclusión social, la igualdad y el apoyo a la sostenibilidad económica de los estudiantes.

En términos de habilidades TIC, pocos saben usar un computador, aunque les gustaría aprender a usarlo mejor, además, manifestaron interés en procesos educativos interactivos que usen didácticas pedagógicas basadas en la experiencia y la participación.

Respecto a la educación virtual, se muestran un poco renuentes, ya que manifiestan que es importante para ellos tener un acompañamiento cercano de un docente, un tutor con quien interactuar y haga el seguimiento a su proceso de formación y experiencia práctica; también les preocupa no tener un computador o incluso conocimientos avanzados en su uso; no obstante, se evidencia en ellos una inquietud propia de los jóvenes respecto al uso de las tecnologías al estar inmersos en la sociedad del conocimiento.

Los jóvenes reconocen la importancia de la educación como medio para mejorar sus condiciones de vida. Por sus condiciones se les dificulta pensar en empezar una carrera profesional o técnica al terminar los estudios básicos secundarios debido a la necesidad de iniciar lo antes posible a generar ingresos para el sostenimiento familiar. Existe la opción de créditos gubernamentales para los estudios, pero manifiestan dificultades para cumplir con los requisitos solicitados.

## DISCUSIÓN

En Colombia, una gran cantidad de entidades públicas y privadas se dedica a trabajar con población víctima del conflicto armado (Departamento para la Prosperidad, Unidad de Víctimas, Servicio de Aprendizaje (SENA), Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación (FAO), Programa de alianzas para la reconciliación (ACDI/VOCA), entre otros). Palabras como reparación, atención psicosocial, reconciliación, entre otras, generan eco en los diferentes discursos que se dan en la cotidianidad del país. Si bien existen las políticas para la inclusión social de la población víctima, es difícil tener un cubrimiento del 100 % en todos los aspectos sociales y económicos por la gran cantidad de población víctima existente (más de 8 millones de personas), lo que ha dificultado que jóvenes se beneficien de programas educativos y productivos a nivel nacional.

En este sentido, los resultados de esta investigación permiten identificar la importancia de fomentar saberes tradicionales, la necesidad de generar ingresos a través del emprendimiento y algunas dificultades de formación en competencias para la inserción laboral como factores para la reconstrucción del tejido social. Algunas barreras se relacionan con falta de educación, problemas de accesos geográficos, carencia de oportunidades laborales y por consiguiente dificultades económicas. La mayor reflexión, resultado del trabajo de campo realizado, es la percepción de desarticulación entre el quehacer de las diferentes instituciones y la realidad de la población. Esta

desarticulación impide que se realice un trabajo completo de acompañamiento, seguimiento y formación que contribuya con la independencia económica de la población. Asimismo, se requiere la creación de nuevos espacios de concertación y articulación, bases de financiación estables, capacitación y educación que desde el punto de vista teórico-práctico respalden dichas acciones.

## Relación saberes tradicionales y emprendimiento

En un principio, en la legislación de todos los países con diversidad cultural deberían fomentarse los saberes tradicionales como conservación de la biodiversidad para el manejo adecuado de los ecosistemas, temas relacionados con la familia, la salud y la educación, entre otros. Sin embargo, estos conocimientos se están perdiendo a gran velocidad, en gran medida debido a los cambios de vida y al abandono de las zonas rurales, y a veces solo se conservan de forma oral y corren peligro de desaparecer por falta de relevo generacional.

Los conocimientos tradicionales tienen un gran potencial para el desarrollo económico y social de América Latina, e incluso podrían incorporarse a innovaciones comerciales, asimismo pueden contribuir al desarrollo social de maneras no comerciales. No obstante, su incorporación en redes plurales de innovación y aprendizaje, así como su consideración en el diseño de políticas públicas en materia de innovación, ciencia, tecnología y protección intelectual, requieren de una mayor claridad conceptual en cuanto a definir con mayor precisión a qué se hace referencia cuando se habla de conocimiento tradicional (Valladares & Olivé, 2015).

Los saberes tradicionales deben ser identificados mediante herramientas de participación y colaboración continua entre expertos locales e institucionales. Para ello, se requiere de técnicas de observación intensiva y detallada al contexto, al espacio, tiempo y lugar. En estos procesos es importante establecer una relación de confianza que permita reflexionar sobre quién posee dicho conocimiento, la importancia de la divulgación a corto, mediano y largo plazo, dar reconocimiento a espacios cotidianos como la cocina, las huertas caseras, las escuelas y los sitios comunitarios. Las experiencias o encuentros comunitarios deben ser registrados en documentos audiovisuales que permitan reconocer saberes y formas de divulgación tales como juegos tradicionales, mingas comunitarias, ferias y fiestas tradicionales, entre otros.

En este sentido, es posible indicar que en espacios comunitarios vulnerables marcados por factores sociales externos como el conflicto es importante pensar el emprendimiento como una actividad colectiva de construcción del tejido social, en donde una colectividad trata de surgir mediante la creación organizacional y de trabajo con base en el saber colectivo. Sin embargo, más allá de la formación, se requiere considerar la complejidad en la implementación de un emprendimiento. Para ello, se debe tener en cuenta formar y promulgar saberes organizacionales,

promover y explotar capacidades locales, gestionar incentivos financieros, realizar seguimiento y acompañamiento a las iniciativas empresariales, con el fin de influir en la permanencia y viabilidad de sostenimiento desde un componente económico.

## Modalidad e-learning para la formación de los jóvenes víctimas

En general, los expertos y jóvenes entrevistados coinciden en evidenciar como principales barreras para el aprendizaje, bajo una modalidad virtual, las competencias básicas para la educación en modalidad *e-learning*, tales como el acceso a TIC en sus territorios, las barreras idiomáticas en la formación de comunidades de habla no hispana y la carencia de conocimientos en el uso de equipos tecnológicos para la formación. Asimismo, demandan que los procesos formativos se caractericen por la identificación del contexto, la construcción de espacios de confianza y proximidad tutor/estudiante, la existencia de estrategias didácticas participativas y vivenciales, además de la flexibilidad en los procesos de generación y transferencia de conocimiento. Por último, recomiendan la no estandarización de los procesos educativos y poner especial atención a no revictimizar a los estudiantes víctimas del conflicto.

El docente *e-learning*, además de habilidades pedagógicas, didácticas y técnicas, requiere competencias tutoriales basadas en la empatía y la comunicación socio-afectiva (Alonso-Díaz & Martín-Sánchez, 2010). De acuerdo con esto, los docentes en modalidad *e-learning* requieren habilidades que faciliten el aprendizaje y la comunicación –tales como la capacidad de trabajo y constancia que permitan el seguimiento y retroalimentación inmediata del progreso de aprendizaje de cada alumno–, competencias para orientar en la búsqueda de información en Internet que apoye didácticamente la temática de estudio, proponer estrategias de trabajo colaborativo mediados por TIC, y tener conocimiento de las características de los entornos virtuales de aprendizaje en comparación con los sistemas presenciales con apoyo TIC (González-Guerrero et al., 2012).

Las competencias tutoriales del docente *e-learning* se basan en habilidades para la innovación didáctica que permitan articular nuevas y mejoradas estrategias y métodos para la facilitación del aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Damary et al. (2017), el rol del docente *e-learning* está mucho más centrado en el estudiante que en la modalidad presencial. El estudiante y el tutor son percibidos como iguales, y participan activamente en la construcción de conocimiento, mientras que el docente es un facilitador que relega su rol de autoridad, experto o modelo a seguir. Infortunadamente, algunos estudiantes no logran alcanzar un rol activo, lo que resulta en un sentimiento de “alienación y frustración, y simplemente no aprenden tan bien” (Damary et al., 2017, p. 86). Aquellos estudiantes involucrados en una cultura de poder tienden a:

iniciar discusiones, expresar opiniones personales y desacuerdos, hacer preguntas y desafiar las opiniones de otras personas, incluso instructores. [Están] más acostumbrados a los ambientes centrados en el maestro y verlo como la fuente de toda sabiduría(...) Estas diferencias polarizadoras en la percepción del papel del instructor impiden significativamente las interacciones en línea y los resultados generales del aprendizaje. (Damary et al., 2017, p. 86).

Los expertos y grupos focales con jóvenes mencionaron como retos en la formación *e-learning* la proximidad y la participación social. En concordancia, un gran desafío es el que involucra el aprendizaje colaborativo on-line (*Online Collaborative Learning*) como una herramienta para fomentar el pensamiento crítico, el conocimiento compartido y la retención del aprendizaje en el largo plazo; esto en la medida que el estudiante no solo es motivado hacia el autoaprendizaje, sino también a la búsqueda del desarrollo de otros miembros de su grupo (Adams-Becker et al., 2017). Es así como la formación on-line para la población víctima del conflicto se propone como una herramienta que busca la comprensión del aprendizaje como un proceso que contribuye al desarrollo social, la construcción de habilidades comunicativas y la retroalimentación grupal.

Ahora bien, los hallazgos de Kember et al. (2010) exponen la importancia de usar el diálogo constructivo y las actividades de aprendizaje interactivo como medio de acercamiento al desarrollo de habilidades comunicativas y al entendimiento de contenidos: “El acceder a información en internet no parece ayudar efectivamente a alcanzar los resultados de aprendizaje” (Kember et al., 2010, p. 1183). En este sentido, la planeación pedagógica para la formación de la población deberá involucrar un aprendizaje basado en la interacción, el diálogo y el trabajo colaborativo, que relacionen la aptitud o competencia para adquirir el conocimiento (alfabetización digital, aprendizaje auto-dirigido) y la aplicación o el uso de dicho conocimiento en experiencias significativas que permeen la realidad de los estudiantes, ya sea mediante contenidos digitales (simuladores, gamificación, tutoriales interactivos, *apps*, celulares o *mobile learning*) o en el contacto con otros (compañeros de aula, foros, juego de actores, wikis, blogs colaborativos, proyectos de aula).

Otros desafíos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de desarrollar procesos formativos en modalidad *e-learning* son: la brecha entre los rendimientos –la cual considera las condiciones socio-económicas de los estudiantes como externalidades que inciden en la disparidad de resultados académicos–, la consecución de la igualdad digital –específicamente en el acceso a tecnologías como Internet y herramientas tecnológicas para la participación y la educación–, la gestión de habilidades para el mundo real –lo que demanda la capacidad del docente para asimilar los cambios sociales y lograr experiencias significativas en el aprendizaje que permitan la empleabilidad y la proyección productiva del estudiante– (González-Guerrero et al., 2019; Adams-Becker et al., 2017; Alexander et al., 2019).

Por último, un elemento adicional que debe considerarse es el uso apropiado de la tecnología y la retroalimentación en procesos de aprendizaje,

sin una evaluación y retroalimentación inmediatas, es posible que los estudiantes no puedan completar su aprendizaje de manera satisfactoria. Por lo tanto, al desarrollar un entorno de aprendizaje mejorado con tecnología, es importante proporcionar herramientas de aprendizaje adecuadas y un mecanismo de evaluación y retroalimentación inmediata. (Hwang et al., 2011, p. 2278).

En el caso específico de los jóvenes sujetos de estudio, su aprendizaje no solo está determinado por externalidades socio-económicas y desigualdad digital, sino también por las conexiones que los estudiantes observan en sus contextos específicos, la aplicación práctica y el conocimiento previo que adquieren de libros, textos digitales, Internet y de la información transferida del docente. Esta conexión entre información adquirida y realidad de sus mundos debe ser orientada desde la planeación pedagógica y didáctica del docente, que con el apoyo de las herramientas tecnológicas desarrolla procesos de retroalimentación y evaluación, incluso en tiempo real.

## CONCLUSIONES

El presente estudio buscó recoger la percepción de expertos y grupos de personas entre 14 y 25 años acerca de procesos de formación a jóvenes víctimas del conflicto en el contexto colombiano frente a la educación en emprendimiento, el uso de saberes tradicionales y la mediación de la modalidad *e-learning*. Los resultados muestran un alto interés en hacer uso de las tecnologías como mediadores en los procesos de aprendizaje de jóvenes que han sido víctimas de la violencia y que desean iniciar procesos académicos para la inserción laboral. El grupo de expertos y de jóvenes entrevistados perciben la modalidad *e-learning* como una herramienta adecuada para la apropiación del conocimiento y la construcción de tejido social en lugares apartados del territorio colombiano donde la educación formal no tiene una alta participación.

Los jóvenes entrevistados se caracterizan por ser personas económicamente activas, sin embargo, sus oportunidades en términos económicos, de acceso a trabajos dignos o formación académicas se ven impactadas por los bajos ingresos familiares, la necesidad de ingresar a laborar desde temprana edad, la situación social de los territorios de los que fueron desplazados o en los que residen y las dificultades en el acceso a espacios y herramientas para su educación. Claramente, la tarea institucional y gubernamental requiere plantear soluciones sistémicas en los ámbitos social, económico y político desde diferentes sectores, no solo el educativo.

Ahora bien, en lo que compete a este estudio, en general se evidencia una alta responsabilidad de las instituciones formadoras y específicamente del docente/tutor que guía el aprendizaje, el cual demanda ciertas habilidades y competencias tutoriales que apoyen los procesos educativos, entre ellas habilidades suaves como la empatía, la comunicación y la búsqueda del trabajo colaborativo mediado por TIC. Además, desde su labor docente deberá buscar espacios para la interacción en línea entre y con los estudiantes en un ambiente de innovación didáctica constante. Un factor crucial en la formación es la competencia tutorial para asimilar los cambios sociales de las comunidades involucradas; las lecciones aprendidas del trabajo comunitario priorizan los saberes locales en el intercambio de conocimientos articulados con la realidad, sin priorizar la transferencia de tutor a estudiante.

Los hallazgos permiten concluir que la educación *e-learning* debe ser planeada desde el punto de vista de los contextos sociales y económicos de los estudiantes, de manera tal que la pedagogía y la didáctica reflejen procesos incluyentes, flexibles y no-estandarizados. Incluyente en la medida que todo tipo de población puede participar de sus procesos formativos a la par que incentiva la proximidad digital; flexible ya que la información está a disposición de los estudiantes en línea para cuando puedan acceder a ella, además que permite la comunicación con el docente de manera remota; y no-estándar ya que es una modalidad que permite particularizar los contenidos al tener en cuenta las diversas formas de aprendizaje, contextos e intereses de los estudiantes.

Por último, el proceso de aprendizaje de jóvenes víctimas mediante tecnologías *e-learning* plantea grandes desafíos para entes gubernamentales e instituciones educativas, entre ellos, la brecha de los resultados de aprendizaje creada por las externalidades sociales y económicas de los contextos en que viven los estudiantes, el alcance de la igualdad digital en todos los territorios de un país, y la gestión de las habilidades y competencias suaves y duras que permitan a las personas hacer parte de procesos de emprendimiento y empleabilidad en la realidad de sus comunidades.

---

## CONFLICTO DE INTERESES

---

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

## AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer a los asistentes Esteban Zabala Gómez, Lorena Vallejo Barbosa y María Victoria Murcia por su participación en la recolección de información de esta investigación. A los expertos, jóvenes víctimas y sus familias por sus valiosos aportes a la investigación. Y a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada por el financiamiento de este proyecto.

## CONFLICTO DE INTERÉS

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

## REFERENCIAS

- Acebedo-Afanador, M. J., & Velasco-Abril, M. (2017). Emprendimiento social femenino: prolegómenos conceptuales y estudio de casos. *CIEG*, (27), 102-116. [http://www.grupociieg.org/archivos\\_revista/Ed.%2027%20\(102-116\)%20Acebedo%20Afanador-enero%202017\\_articulo\\_id290.pdf](http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%2027%20(102-116)%20Acebedo%20Afanador-enero%202017_articulo_id290.pdf)
- Adams-Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Instituto de Educación, Cultura y Deporte & Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., & Weber, N. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. EDUCAUSE.
- Alfageme-González, M., & Martínez-Valcárcel, N. (2007). Un modelo pedagógico en un contexto no formal: El Museo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(21), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546021.pdf>

- AlMahdi, O., & Bukamal, H. (2019). Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education During Their Studies in Bahrain Teachers College. *SAGE Open*, 9(3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244019865772>
- Alonso-Díaz, L., & Martín-Sánchez, M. A. (2010). *Rol docente, racionalidad pedagógica y formación del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje*. Universidad de Extremadura.
- Alrushiedat, N., & Olfman, L. (2013). Aiding Participation and Engagement in a Blended Learning Environment. *Journal of Information Systems Education*, 24(2), 133-145. <https://jise.org/Volume24/n2/JISEv24n2p133.pdf>.
- Alvarado-Villa, N. E. (2017). Concepto de propiedad intelectual colectiva de pueblos y comunidades indígenas. *Cuestiones Políticas*, 32(57), 117-130. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/cuestiones/article/view/22773>
- Arbaugh, J. B., Godfrey, M. R., Johnson, M., Pollack, B. L., Niendorf, B., & Wresch, W. (2009). Research in Online and Blended Learning in the Business Disciplines: Key Findings and Possible Future Directions. *The Internet and Higher Education Research*, 12(2), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.06.006>
- Asoodar, M., Vaezi, S., & Izanloo, B. (2016). Framework to Improve E-learner Satisfaction and Further Strengthen E-learning Implementation. *Computers in Human Behavior*, 63, 704-716. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.060>
- Bargsted A. M. (2013). El emprendimiento social desde una mirada psicosocial. *Civilizar*, 13(25), 121-132. <http://dx.doi.org/10.22518/16578953.133>
- Barreto-Henriques, M. (2014). Preparar el post-conflicto en Colombia desde los programas de desarrollo y paz: retos y lecciones aprendidas para la cooperación internacional y las empresas. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 179-197. <https://doi.org/10.18359/ries.56>
- Barrera-Lobatón, S. (2009). Reflexiones sobre Sistemas de Información Geográfica Participativos (SIGP) y cartografía social. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, (18), 9-23. <https://doi.org/10.15446/rcdg.n18.12798>
- Barrios-Rubio, A., & Fajardo-Valencia, G. (2017). El ecosistema educativo universitario impactado por las TIC. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación*, 5(30), 101-120. <https://doi.org/10.22395/anr.v15n30a5>

- Beldagli, B., & Adiguzel, T. (2010). Illustrating An Ideal Adaptive E-learning: A Conceptual Framework. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5755-5761. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.939>
- Calderón-Rojas, J. (2016). La guerra interna y el desplazamiento forzado. Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257. <https://doi.org/10.1016/j.larev.2016.06.010>
- Calle, R. C. (2011). Pobreza y exclusión social en la Europa del 2010. La educación para la inclusión como clave del éxito. *Papeles Salmantinos de Educación*, (15), 139-158. <https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=30648&lang=es>
- Candela, A. (2012). Un estudio etnográfico sobre la enseñanza de ciencias en las aulas de escuela primaria. In A. Molina Andrade (Comp.), *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las Ciencias Naturales en América Latina* (pp. 39-62). Editorial: Universidad Distrital Francisco José de Caldas .
- Castellanos, O. F., Chávez, R. D., & Jiménez, C. N. (2003). Propuesta de formación en liderazgo y emprendimiento. *Innovar*, 13(22), 145-156. <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v13n22/v13n22a12.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015). Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia. Centro Nacional de Memoria Histórica. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>.
- Chicuasque-Ramírez, M., & Soto-Chaparro, M. P. (2014). Innovación social: estrategia para la apropiación social del conocimiento [Trabajo de grado, Universidad de La Salle]. Repositorio. [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1172&context=trabajo\\_social](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1172&context=trabajo_social)
- Cifuentes-Garzón, J. E., & Rico-Cáceres, S. P. (2016). Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (25), 87-102. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>.
- Coelho da Silva, L., Mendonça-Teixeira, M., de Souza, J. V., Sena dos Santos, A., Martins-Ribeiro, G. J., Barreto dos Santos, H. P., Correia dos Santos, A., Lopes, F., de Moraes, C., Alcántara, M. V., & da Silva Medeiros, E. (2017). A Proposal of Virtual Education. In *12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, 1-7. <http://dx.doi.org/10.23919/CISTI.2017.7975745>

- Contreras-Pacheco, O. E., Pedraza-Avella, A. C., & Martínez-Pérez, M. J. (2017). La inversión de impacto como medio de impulso al desarrollo sostenible: una aproximación multicaso a nivel de empresa en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 33(142), 13-23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.estger.2017.02.002>
- Curto, M. (2012). *Los emprendedores sociales: innovación al servicio del cambio social*. Navarra: IESE Business School. Universidad de Navarra.
- Da Silva, L. H., Costa, V. A., & Rosa, W. M. (2011). A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. *Revista Brasileira de Educacao*, 16(46), 151-168. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100009>.
- Damary, R., Markova, T., & Pryadilina, N. (2017). Key Challenges of On-Line Education in Multi-Cultural Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237(237), 83-89. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.034>
- De Hoyos, R., Rogers, H., & Székely, M. (2016). *Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en búsqueda de oportunidades*. Banco Mundial.
- Diario del Huila. (09 de agosto de 2015). Huila conmemoró Día de las Víctimas. <https://www.huila.gov.co/publicaciones/2686/huila-conmemoro-dia-de-las-victimas/>
- Díaz-Foncea, M., Marcuello, C., & Marcuello, C. (2012). Empresas sociales y evaluación del impacto social. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 75, 179-198. <https://www.redalyc.org/pdf/174/17425798010.pdf>.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission. Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies.
- Fitó-Bertrán, M. A., Martínez-Argüelles, M. J., & Moya-Gutiérrez, S. (2014). El perfil competencial de los graduados de Administración y Dirección de Empresas en línea: una visión desde el mercado de trabajo. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(2), 13-26. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v11n2-fito-martinez-moya/v11n2-fito-martinez-moya-en.html>
- García V., I. F., Amaro, R., & Brioli, C. (2012). La valoración del docente universitario en los entornos virtuales: Algunos descriptores claves. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 205-226. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1992/1987](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1992/1987)

- Gobierno de Colombia y FARC-EP. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. La Habana, Cuba. [https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11\\_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf](https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf)
- Gómez-Suárez, A. M. (2017). La importancia del guion instruccional en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje. *Academia y Virtualidad*, 10(2), 47-60. <https://doi.org/10.18359/ravi.2868>
- González-Guerrero, K., Padilla-Beltrán, J. E., & Rincón-Caballero, D. A. (2012). *El docente en contextos B-Learning*. Universidad Militar Nueva Granada.
- González-Guerrero, K., Padilla-Beltrán, J., & Montoya-Cortés, M. (2019). *E-research y tecnologías colaborativas en la educación superior*. Redipe.
- Guber, R. (2001). *La etnografía; método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guerrero, R. (2012). *Los saberes tradicionales en el aula de ciencias. VII Coloquio Internacional de Educación*. Universidad del Cauca.
- Gutiérrez, J. A., Asprilla, E., & Gutiérrez, J. M. (2014). Emprendimiento e investigación en la escala de la formación profesional y la innovación empresarial en Colombia. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (76), 144-157. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/802/767>
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., Drysdale, J. S., & Henrie, C. R. (2014). A Thematic Analysis of the Most Highly Cited Scholarship in the First Decade of Blended Learning Research. *The Internet and Higher Education*, 20, 20-34. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.09.004>
- Hidalgo, G., Kamiya, M., & Reyes, M. (2014). *Emprendimientos dinámicos en América Latina. Avances en prácticas y políticas. Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva N°16 / 2014*. Banco Desarrollo de América Latina/Corporación Andina de Fomento.
- Hove, P., & Grobbelaar, S. S. (2020). Innovation for Inclusive Development: Mapping and Auditing the Use of Icts in the South African Primary Education System. *South African Journal of Industrial Engineering*, 31(1), 47-64. <http://dx.doi.org/10.7166/31-1-2119>
- Hwang, G. J., Wu, P. H., & Ke, H. R. (2011). An Interactive Concept Map Approach to Supporting Mobile Learning Activities for Natural Science Courses. *Computers & Education Journal*, 57(4), 2272-2280. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.011>

- Islas-Torres, C. (2015). La interacción en el b-learning como posibilitadora de ambientes de aprendizaje constructivistas: perspectiva de estudiantes. *Revista de Medios y Educación*, 47, 7-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180001>
- Kember, D., Menaught, C., Chong, F. C. Y., Lam, P., & Cheng, K. F. (2010). Understanding the Ways in Which Design Features of Educational Websites Impact Upon Student Learning Outcomes in Blended Learning Environments. *Computers & Education Journal*, 55(3), 1183-1192. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.015>
- Klimova, B., & Poulouva, P. (2011). Tutor as An Important E-learning Support. *Procedia Computer Science*, 3, 1485-1489. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2011.01.036>
- Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 10 de junio de 2011. Colombia <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- López-Rodríguez, J. (2017). La promoción del emprendimiento social mediante metodologías innovadoras: hacia un nuevo paradigma educativo. *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, (37), 67-82. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.18413>
- Lozano-Rodríguez, M. A., & González-Cuenca, D. (2017). Análisis de la evolución histórica de la estructura económica de las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia (FARC) como factor principal de la perpetuación del conflicto armado colombiano. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 6(2), 96-106. <https://journals.epistemopolis.org/csociales/article/view/1498/1046>
- Mariño-Arévalo, A., & Valencia-Toro, M. (2015). Participación de la gran empresa en la política pública de atención a las víctimas del conflicto armado en Colombia. *Cuadernos de Administración*, 28(50), 159-185. <https://doi.org/10.11144/javeriana.cao28-50.pgep>
- Maya, A., & Fuerst, S. (2011). Dewak: Una microempresa creada para el mercado mundial Caso de estudio. *Pensamiento & Gestión*, (31), 1-33. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n31/n31a02.pdf>
- Medina-Gutiérrez, F. A. (2009). El conflicto armado en Colombia: nuevas tendencias, viejos sufrimientos. *Misión Jurídica*, 2(2), 161-177. <https://doi.org/10.25058/1794600x.16>
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2012). *Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PISAN) 2012-2019*. <http://www.osancolombia.org/doc/pnsan.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (25 al 28 de noviembre de 2008). *El desarrollo de la educación: Informe nacional del Reino de Bahrein (educación inclusiva: el camino del futuro)*. Documento presentado a la cuadragésima octava sesión de la Conferencia Internacional de Educación (ICE). Suiza.
- Morales-Rubiano, M. E., Sanabria-Rangel, P. E., & Caballero-Martínez, D. (2015). Características de la vinculación universidad-entorno en la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 23(1), 189-208. <https://doi.org/10.18359/rfce.615>
- Muñiz-Ferrer, M. (2015). Emprendimiento: innovación y cambio social. *Icade. Revista de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, (94), 5-10. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistaicade/article/view/5426>
- Nieto-Göller, R. A. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137-150. <https://doi.org/10.22517/25393812.1563>
- Núñez-Ladeveze, L., & Núñez-Canal, M. (2016). Noción de emprendimiento para una formación escolar en competencia emprendedora. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 1069-1089. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2016-1135>
- Ocampo-Eljaiek, D. R. (2016). El emprendimiento social en la formación integral. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 175-189 <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1554>
- Ochoa-Aizpurua Aguirre, B., Correa-Gorospe, J. M., & Gutiérrez-Cabello Barragán, A. (2019). Las TIC en la atención a la diversidad educativa: el caso de la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61), 1-21. <https://doi.org/10.6018/red/61/07>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). (25 de mayo de 2017). Conocimientos Tradicionales. <http://www.wipo.int/tk/es/tk/>
- Osorio-Bayter, L. E. (2008). La formación y el desarrollo del emprendimiento en el sector solidario. *Hallazgos*, (9), 39-60. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835170003.pdf>
- Osorio-Tinoco, F. F., & Pereira-Laverde, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos de Administración*, 24(43), 13-33. [https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuadernos\\_admon/article/view/2598](https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuadernos_admon/article/view/2598)

- Patiño-Castro, O. A., Cruz-Pérez, E. A., & Gómez-Melo, M. C. (2016). Estudio de las competencias de los emprendedores/innovadores sociales. El caso del Premio ELI de la Universidad EAN. *Revista EAN*, 81, 75-90. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1557>
- Pavla, S., Hana, V., & Jan, V. (2015). Blended Learning: Promising Strategic Alternative in Higher Education. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 171(171), 1245-1254. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.238>
- Pérez, J. A., & Botero, C. A. (2011). Transferencia de conocimiento orientada a la innovación social en la relación ciencia-tecnología y sociedad. *Pensamiento & Gestión*, (31), 137-166. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n31/n31a08.pdf>.
- Pineda-Escobar, M. A., & Falla-Villa, P. L. (2016). Los negocios inclusivos como fuente de trabajo de calidad para pequeñas empresarias en condición de pobreza: un estudio exploratorio en el municipio de Apartadó, Colombia. *Equidad & Desarrollo*, (25), 179-208. <http://dx.doi.org/10.19052/ed.3529>
- Pittman, J., Severino, L., DeCarlo-Tecce, M. J., & Kiosoglous, C. (2021). An Action Research Case Study: Digital Equity and Educational Inclusion During an Emergent COVID-19 Divide. *Journal for Multicultural Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1108/jme-09-2020-0099>
- Rahman, N. A. A., Hussein, N., & Aluwi, A. H. (2015). Satisfaction on Blended Learning in a Public Higher Education Institution: What Factors Matter? *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 211, 768-775. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.107>
- Ramírez-Robledo, L. E., Quintero-Arrubla, S. R., & Jaramillo-Valencia, B. (2015). Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia. *Training. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad*, 22, 105-115. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Ramírez-Plascencia, D. (2014). Educación a distancia y políticas públicas en materia de telecentros digitales: el caso del proyecto “CASA” de México. *Cuadernos.Info*, (35), 55-67. <https://doi.org/10.7764/cdi.35.638>
- Ricaurte, K. M., Ojeda, E., Betancourth, S., & Burbano, H. M. (2013). Empoderamiento en jóvenes en situación de desplazamiento. El caso de la Unidad de Atención y Orientación (UAO) de la Alcaldía de Pasto. *Revista CS*, (11), 177-214. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1570>.

- Rivera-Piragauta, J. A. (2015). La educación, entre la ciencia y la técnica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 151-174. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v14n19/v14n19a08.pdf>.
- Rodríguez-Moreno, D. C. (2016). Emprendimiento sostenible, significado y dimensiones. *Katharsis*, (21), 449-479. <https://bit.ly/3ewCmc2>
- Rodríguez-Restrepo, V. J., & Larrota-Castro, S. Y. (2013). Responsabilidad social y emprendimiento en la formación de los estudiantes de la Universidad de La Salle de Bogotá D.C. *Punto de Vista*, 3(5), 49-75. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/puntodevista/article/view/133/121>
- Rodríguez-Sánchez, P., Jiménez-Rubio, F., & Celis-León, A. (2017). Transferencia de conocimiento en la creación de unidades productivas de jóvenes víctimas del conflicto armado a partir de saberes tradicionales en Colombia. In Universidad Santo Tomás (Ed.), *IV Congreso Internacional en temas y problemas de investigación en educación y ciencias sociales* (pp. 1-21). Universidad Santo Tomás. <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/congreso/IVcongreso/Articulos/TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN.pdf>.
- Rodríguez-Sánchez, P., & Celis-León, A. J. (2019). Apropiación social del conocimiento mediante la modalidad b-Learning en el marco de la paz. En D. F. Cano y J. A. Idrobo Velasco (en preparación). *Construcción de paz y Derechos Humanos en Colombia*, Ediciones USTA.
- Rubio-Hurtado, M. J., & Escofet Roig, A. (2014). Visiones de los estudiantes de la docencia universitaria mediada por TIC. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (45), 217-230. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.15>.
- Saloviita, T. (2015). Measuring Pre-service Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: Psychometric Properties of the TAIS Scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.003>
- Serrano-Bediaa, A. M., Pérez-Pérez, M., Palma-Ruiz, M., & López-Fernández, M. C. (2016). Emprendimiento: visión actual como disciplina de investigación. Un análisis de los números especiales publicados durante 2011-2013. *Estudios Gerenciales*, 32(138), 82-95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.estger.2015.09.003>
- Simón-Moya, V., Revuelto-Taboada, L., & Medina-Lorza, A. F. (2012). La influencia de la formación, la experiencia y la motivación para emprender en la supervivencia de las empresas de nueva creación. *Estudios Gerenciales*, 28, 237-262. <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v28nspe/v28nspe13.pdf>.

- Sreeja, M., & Sreeram, M. (2017, April). Teacher Less Classroom: A New Perspective for Making Social Empowerment a Reality. En *2017 IEEE Technological Innovations in ICT for Agriculture and Rural Development (TIAR)* (pp. 186-193). IEEE. <http://dx.doi.org/10.1109/TIAR.2017.8273713>
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What Drives a Successful E-Learning? An Empirical Investigation of the Critical Factors Influencing Learner Satisfaction. *Computers & Education*, *50*(4), 1183-1202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>
- Tarapuez-Chamorro, E., Osorio-Ceballos, H., & Botero-Villa, J. J. (2013). Política de emprendimiento en Colombia, 2002-2010. *Estudios Gerenciales*, *29*(128), 274-283. [https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios\\_gerenciales/article/view/1711/HTML](https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/1711/HTML)
- Téllez, J. S. (2010). La colonización antioqueña, el emprendimiento y su aporte a la competitividad regional y nacional. *Estudios Gerenciales*, *26*(114), 119-147. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(10\)70105-4](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(10)70105-4)
- UNESCO. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. UNESCO.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión*. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf).
- UNESCO. (20 de junio de 2017). Sistemas de Conocimientos Locales e Indígenas. <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/priority-areas/links/related-information/what-is-local-and-indigenous-knowledge/>
- Unidad de Servicio Público de Empleo. (2016). Caracterización de la población víctima en Colombia. Unidad de Servicio Público de Empleo. <https://www.serviciodeempleo.gov.co/spe/media/documents/pdf/estudios/Caracterizacion-Poblacion-Victima-1.pdf>. Unidad para las Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2017). *Registro Único de Víctimas (RUV)*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Unidad para las Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (30 de agosto de 2018a). *Programa de acompañamiento*. <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/ruta-integral-individual/programa-de-acompanamiento/8931>
- Unidad para las Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (1 de octubre de 2018b). *Registro Único de Víctimas*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

- Valladares, L., & Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 10(19), 61-101. <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/391/391>
- Vega-Guerrero, J. C., & Mera-Rodríguez, C. W. (2016). Modelo de formación en emprendimiento social para Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 81, 29-44. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1563>
- Vértiz-Osores, R. I., Pérez-Saavedra, S., Faustino-Sánchez, M. Á., Vértiz-Osores, J. J., & Alain, L. (2019). Information and Communication Technology in Primary School Students within the Framework of Inclusive Education at a Special Basic Education Center. *Propósitos y Representaciones. Revista de psicología Educativa*, 7(1), 157-164. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.266>
- Viana-Barcelo, R. A., Navarro-España, J. L., & Pinto-Prieto, H. M. (2012). Motivaciones de los investigadores académicos en Colombia, para generar y transferir conocimiento al sector productivo usando análisis de correlación canónica. *Estudios Gerenciales*, 28(124), 125-139. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(12\)70219-X](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(12)70219-X).
- Wongkhamdi, T., Cooharajanane, N., & Khlaisang, J. (2017, November). The Study of Mobile Learning Readiness in Rural Area: Case of North-Eastern of Thailand. En *2017 International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/10.1109/SIIE.2017.8259665>
- World Council for Curriculum and Instruction (WCCI). (2020). WCCI 19th World Conference in Education. Role of Education for Global Citizenship in Promoting Social, Economic and Environmental Justice. *WCCI (UNESCO-NGO) Newsletter, Fall-Winter*, 47(8), 1-31. <https://wcci-international.org/wp-content/uploads/2020/02/fall-winter-2019-2020-newsletter.pdf>.
- Zahra, S., Gedajlovic, E., Neubaum, D., & Shulman, J. (2009). A Typology of Social Entrepreneurs: Motives, Search Processes and Ethical Challenges. *Journal of Business Venturing*, 24(5), 519-532. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.04.007>
- Zuluaga-Nieto, J. (2004). La guerra interna y el desplazamiento forzado. En M. N. Bello A. (Ed.), *Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo* (pp. 31-47). Universidad Nacional de Colombia.

# LA CALLE DE IBAGUÉ Y SUS LUGARES DESDE LAS DINÁMICAS DE RECONOCIMIENTO Y MENOSPRECIO DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE

## THE STREET PLACES OF IBAGUÉ FROM RECOGNITION AND DISRESPECT DYNAMICS IN HOMELESS

Juan David Zabala Sandoval\*, Julián David Bocanegra Correa\*\*

*Universidad de Ibagué*

Recibido: 19 de marzo de 2020-Aceptado: 26 de marzo de 2021-Publicado: 16 de julio de 2021

### Forma de citar este artículo en APA:

Zabala-Sandoval, J. D., & Bocanegra-Correa, J. D. (2021). La calle de Ibagué y sus lugares desde las dinámicas de reconocimiento y menosprecio de personas en situación de calle. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 649-678. <https://doi.org/10.21501/22161201.3536>

### Resumen

Se buscó dar cuenta de la situación de calle desde una perspectiva espacial, recurriendo a la calle como escenario privilegiado para la vida urbana. A partir de la categoría de lugar se logró la identificación y tipificación de prácticas de reconocimiento y menosprecio que describen la situación de calle en el centro-comuna uno de la ciudad de Ibagué. Para ello, se elaboró una cartografía social con la participación de personas en situación de calle a partir de un diseño cualitativo y descriptivo de tres fases: 1) identificación de lugares; 2) caracterización de lugares y prácticas; 3) descripción de lugares y rutinas. Se encontró que la vida en la calle se desarrolla a partir de diversas prácticas de reconocimiento y menosprecio que se centralizan en lugares como el Parque Andrés López de Galarza, la Alcaldía Municipal y los Hogares de paso. Esto genera procesos de arraigo estratégico, social y cultural relacionados con la construcción de identidades a partir de la cohesión y la diferenciación basada en la pertenencia social, la aparición de rutinas ligadas a instituciones y a las posibilidades de acceso a bienes y servicios, interacciones y cuidados con la sociedad mayoritaria y entre ellos mismos.

\* Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Magíster en Educación, Psicólogo. Director del semillero de investigación Desde el Margen. Investigador del grupo GESS, Universidad de Ibagué, Colombia. Contacto: [juand.zabalas@gmail.com](mailto:juand.zabalas@gmail.com). <http://orcid.org/0000-0001-8999-4053>

\*\* Psicólogo de la Universidad de Ibagué, estudiante adscrito al semillero de investigación Desde el Margen. Contacto: [julian.bocanegrac@gmail.com](mailto:julian.bocanegrac@gmail.com). <http://orcid.org/0000-0001-9381-4561>

## Palabras clave

Situación de calle; Exclusión social; Identidad; Reconocimiento recíproco; Arraigo; Cartografía.

## Abstract

We aimed to account for street homelessness from a spatial perspective, having recourse to the street as a privileged scenario for urban life. From the category of place, the identification and typification of practices of recognition and contempt that describe street homelessness in the center-comune one of the city of Ibagué was achieved. For this purpose, a social cartography was elaborated with the participation of inhabitants of and on the street based on a qualitative and descriptive design of three phases: 1) identification of places 2) characterization of places and practices 3) description of places and routines. It was found that life on the street is developed from various practices of recognition and contempt that are centralized in places such as the Andrés López de Galarza park, the municipal mayor's office and the transit homes. This generates processes of strategic, social and cultural rootedness related to the construction of identities based on cohesion and differentiation based on social belonging, the emergence of routines linked to institutions and the possibilities of access to goods and services, interactions and care with the majority society and among themselves.

## Keywords

Homeless; Homelessness; Social exclusion; Identity; Reciprocal recognition; Rooting; Cartography.

## INTRODUCCIÓN

Por lo general, se entiende que las relaciones sociales son factores intangibles de gran relevancia en la constitución del sujeto moderno, obligado a vivir en constante contacto con pares y regular su conducta de acuerdo con normativas preexistentes de forma tal que solo en la vida en común logra la satisfacción de derechos y el alcance de su libertad (Simmel, 2014a; 2016). No obstante, las relaciones e interacciones sociales pueden cobrar materialidad (por ejemplo, el dinero es una materialización de las interacciones e intercambios sociales) y espacialidad, como la conformación de lugares comunes para la vida en sociedad, lo que es posible a partir de la representación simbólica y de los usos o prácticas que allí ocurren (Aguilar, 2011). De ahí que el estudio de los lugares, en este caso urbanos, permitiría aproximarse a las formas de relación e interacción que sostienen los sujetos con otros y consigo mismos como base de procesos identitarios fuertemente anclados a la cultura y a la estructura social.

Si nos aproximamos al espacio desde un enfoque relacional, es posible entenderlo a partir de las acciones recíprocas que se establecen entre los actores con y en el espacio. Siguiendo a Simmel (2014a), el espacio no se entendería solo como el vacío en el que ocurre la vida, sino que, a su vez, la acción recíproca genera significados en el espacio, convirtiéndolo en un ‘espacio para nosotros’. Entonces, el espacio es un lienzo que va adquiriendo colores conforme se llevan a cabo las acciones recíprocas entre actores.

El espacio para nosotros, según Simmel (2014a), tiene cualidades que se ponen en juego al momento de entender su papel en la facilitación o modulación de las relaciones sociales. Así, la organización de acciones recíprocas en el espacio permitiría, en algunos casos, la división de este a partir de dinámicas interpersonales, inter e intragrupal que corresponden con el aumento de la pluralización de esferas sociales propio de la condición moderna y a la necesidad de coordinar, diferenciar y producir la vida en común.

Este es el caso de la cualidad de ‘fijación’, correspondiente al establecimiento arbitrario de lugares, a manera de puntos referenciales comunes que hacen posible la ubicación, la navegación, el encuentro y, en general, la coordinación de la acción recíproca, como los encuentros y las convenciones, entre otros. Simmel (2014a) también enfatiza en que esta es una acción en el plano temporal, dado que los puntos fijados pueden ser efímeros o tender a prolongar su existencia en tanto tengan sentido para los actores.

La calle puede entenderse como un escenario privilegiado para la vida cotidiana de la ciudad, para el tránsito o transcurso de lo que es rutinario, monótono, de paso (Giannini, 1987). Es un espacio distinguido de la vida urbana en el que recaen principios normativos como el anonimato –pues se atiende a un borramiento de las coordenadas identitarias– y la igualdad, por lo que

acoge una serie de expectativas con respecto al encuentro con el otro, al ejercicio de derechos (Araujo, 2020), que delimitan el ámbito de la ciudadanía como ejercicio de una agencia política de todos, o mejor, de cualquiera. A su vez, es epicentro de reuniones y tradiciones, de intercambios comerciales y simbólicos, y expresión espacial de lo que es público y común, como la cultura.

Sin embargo, y siguiendo a Araujo (2020), pese a las expectativas, quizá fundantes de la idea de calle en las urbes contemporáneas, estas acogen prácticas de segregación a veces aplicadas sobre sí mismo, de evitación e invisibilización como formas de eludir interacciones tendientes al menosprecio basadas en las marcas identitarias (étnicas, extranjeras, de clase, de género) que ponen en entredicho el anonimato, a la par que la aparente igualdad resulta erosionada por las múltiples desigualdades que se marcan en la práctica de transitar y habitar las calles.

Justamente allí, en la calle, donde se niega lo común y se desvanece lo privado, existen personas que habitan en tierra de nadie y que, a la vez, dependen de todos. El presente trabajo pretende abordar estas formas de vida de calle a partir del concepto de lugar, como una construcción simbólica que tiene un sustento espacial que se entreteje en las prácticas y sentires que allí tienen lugar y que cobran sentido en el hecho de transitar y habitar en la calle. Para Araujo (2020), dada su aproximación empírica, habitar la calle parece pasar por prácticas de territorialización o de defensa del espacio común. Las primeras comprenden formas en que se da la apropiación y uso de los espacios comunes como una extensión de la vida privada y las funciones domésticas y familiares; las segundas se refieren a las restricciones fuertemente aceptadas por las personas acerca de la preservación, respeto y uso del espacio común, por cuanto se definen por oposición a la vida íntima y privada. Cualquiera de las dos formas implica el establecimiento de relaciones con otros a partir de la disputa del espacio común. De manera proximal, se propone entender que la situación de calle está configurada a partir de relaciones recíprocas de reconocimiento y menosprecio que permiten que los individuos se sitúen al margen del orden hegemónico social, por lo que se marca una pertenencia negativa a la sociedad, justamente en el recurso de esos lugares que nadie más transita, que a su vez engendra posibilidades de otras identidades estructuradas en el arraigo a la calle y sus instituciones.

La vida en la calle vivir es un fenómeno que históricamente ha sido representativo de las grandes ciudades. Aunque también está presente en poblaciones rurales y ciudades pequeñas, parece ser una característica de las grandes metrópolis occidentales, como un rasgo que devela la desigualdad y vulnerabilidad de las sociedades contemporáneas (Correa-Arango, 2007; MinProtección y UNAL, 2007). Vista así, la situación en calle parece variar con respecto al grado de gentrificación de las urbes, sino que también parecen tomar matices particulares con respecto a lógicas de competencia, a procesos de destradicionalización e individualización que suelen tener presente la pluralización de las interdependencias de los individuos, lo cual coincide con el

aumento de las relaciones a las que se ven expuestos los individuos en la vida citadina, como un reflejo de la autonomía de los individuos en cuanto a la toma de distancia emocional y material con respecto a los otros (Simmel, 2014a; 2014b; Zabala-Sandoval, 2020).

Este es un fenómeno complejo, multidimensional, relacionado con la exclusión social (Bachiller, 2010), la pobreza, la precariedad y el consumo de sustancias psicoactivas (SPAi) (Nino et al., 2009; Souza et al., 2016; Suárez-García, 2017), que plantea condiciones sustantivas de cara a alcanzar niveles dignos de vida en medio de sociedades e industrialización, industriales y postindustriales (MinProtección y UNAL, 2007; Germani, 1973). Para su comprensión, es necesaria una aproximación a la situación en calle que la entienda como producto de múltiples intercambios e interacciones simbólicas que dan cuenta del entramado de factores sociales e institucionales relacionados que cotidianamente la actualizan y reifican; vista así, se puede decir que la situación en calle representa la acumulación de múltiples limitaciones a la participación efectiva de la vida en sociedad y al disfrute de sus beneficios (Germani, 1973; Moreno, 2001).

Al respecto, el Ministerio de la Protección Social y la Universidad Nacional de Colombia (2007) realizaron una caracterización de los factores asociados a la situación en calle que resumen en dos dimensiones: 1) una dimensión de elementos macroestructurales relacionados con las dinámicas económicas y la oferta para el acceso a derechos y servicios derivada del funcionamiento del Estado, que tiene que ver con los eventos que afectan a múltiples personas en su entorno social, tales como el conflicto armado, la migración, los desastres naturales, etc.; 2) una dimensión microsociedad, también entendida como factores subjetivos, actitudinales y relacionales que determinan la vida en la calle. Esto es coincidente con la información que aportan las diferentes caracterizaciones realizadas en el país, y que evidencian que los factores relacionados con la llegada y permanencia en calle son la pobreza relativa y extrema, el consumo y tráfico de sustancias psicoactivas ilegales (SPAi), la pertenencia a grupos criminales y de conductas antisociales, la desafiliación familiar, la incidencia de factores psicosociales prevalentes, las bajas tasas de escolaridad y empleabilidad y la precaria asistencia estatal (Alcaldía Municipal de Ibagué, 2018; Arias y Pamplona, 2015; Del Monte, 2018; González, 2018; Moreno, 2013; MinProtección & UNAL, 2007; Zabala-Sandoval & López-Parra, 2021).

En la ciudad de Ibagué, tradicionalmente se han identificado algunos lugares de concentración de la vida en la calle, como el Parque Andrés López de Galarza, las plazas de mercado y la carrera tercera, todos lugares centrales para el comercio y de alto tránsito de personas. Esto plantea una paradoja, y es que los lugares centrales son frecuentados por aquellas personas que se sitúan en la periferia social, lo cual genera el caldo de cultivo necesario para un sin fin de interacciones que pueden incidir en las formas de autorrelación práctica de los individuos. De ahí que resulte interesante preguntarse por la conformación de la ciudad a partir de las posibilidades para la obtención de recursos, pues se ve que las personas en situación de calle generan cierto arraigo

en referencia al lugar en donde pasan su vida, y esto se delimita en cuestión de la tipificación generada en el Hogar de Paso San Francisco de Asís, que queda en la periferia del centro de la ciudad de Ibagué.

Es por lo anterior que se propone una lectura de la situación en calle a partir de la identificación de prácticas de reconocimiento y menosprecio que permitan dimensionar la vida en las calles del centro de Ibagué a partir sus lugares, desde una perspectiva participativa.

## Caracterización de la situación de calle

El Ministerio de la Protección Social y la Universidad Nacional de Colombia (2007) plantean que entre el habitante de calle y el habitante en calle se tiene en común el recurso a la calle y sus dinámicas como forma primaria de satisfacer las necesidades básicas, a la vez que media un contraste con respecto al acceso de una vivienda fija. Así que se podría decir que tienen la tendencia a hacer de la calle su medio de subsistencia y también su hogar (Congreso de Colombia, 2013; MinSalud, 2018; Corte Constitucional de Colombia, 2014). Esta distinción entre “de” y “en” calle también ha recibido atención en otros países, bajo la categoría de “habitantes intermitentes”; por ejemplo, Rosa y Toscani (2020) plantean similitudes entre quienes recurren a la calle de manera más bien permanente y quienes oscilan entre pernoctar en pensiones/hoteles y habitar la calle de manera esporádica. Sin embargo, estos habitantes intermitentes parecen ser producto de la intervención estatal.

Por parte de dimensiones sociales y ciudadanas se tiene por característica las limitaciones en el acceso a servicios y recursos básicos para atender a necesidades básicas (Gómez-Urueta, 2013; Quintero-Pacheco, 2008), ejemplo de ello es la dificultad para obtener documentos de identidad, lo cual a su vez implica una brecha en el acceso a servicios de financieros, de salud, educación, etc. En ese orden de ideas, es clara la predisposición que implican estos factores en lo relativo al desarrollo de condiciones de precariedad y pobreza extrema. En particular, la literatura evidencia el deterioro constante en materia de redes de apoyo y relaciones duraderas e íntimas, al punto de entender que la ruptura familiar es una de las características más frecuentes a la vez que uno de los motivos de llegada a la calle (Nieto y Koller, 2015). Esto a su vez, coadyuva a la configuración sensaciones de abandono, pesimismo y desesperanza (Zabala-Sandoval y López-Parra, 2021), siendo estos factores cognitivos y afectivos que configuran la situación de calle (Moreno, 2001; De Souza-Rodrigues, 2015; Quintero-Pacheco, 2008). Además, están las dificultades en cuanto a la tipificación de esta población, por lo que suelen aquejar medidas generalizadas que no atienden particularidades, lo cual redundan en su invisibilización frente a agentes administrativos y políticas públicas (Nino et al., 2009; da Silva-Rosa & Passarella-Brêtas, 2015), es por lo que se dificulta obtener algún soporte de tipo institucional y se presentan altos grados de vulnerabilidad.

Finalmente, resta mencionar que suelen estar expuestos a climas extremos, a violencias físicas, simbólicas, económicas, sexuales, etc. (Biscotto et al., 2016; Evans & Forsyth, 2004; Meyer, 2015; Souza et al., 2016).

Para hacerse una idea general del fenómeno, en Bogotá, capital nacional, se estableció que hay 9.538 personas en situación de calle en total; de ellos 88,9 % son hombres y 11,1 % mujeres (DANE, 2018), en promedio de edades que se encuentran entre los 20 y los 45 años. En referencia al nivel educativo, el 5,8 % cuenta con educación superior, el 5 % no tiene ningún tipo de educación y solo el 25,2 % tiene secundaria terminada. Dentro de las razones para estar en la calle, se reportó el consumo de SPA (38,3 %), los conflictos o dificultades familiares (32,7 %) y otras razones (7 %). En cuanto a la aperccepción de recursos económicos, la mayoría los ganan ejerciendo acciones de reciclaje (39,7 %), al igual que pidiendo dinero (19,5 %) y limpiando vidrios (17,1 %). Es de importancia mencionar que 4.437 (63,88 %) personas en situación de calle de Bogotá reciben algún tipo de ayuda, ya sea alimentaria (57,99 %), de aseo personal (47,37 %), alojamiento (44,90 %) o ayuda psicosocial (30,92 %), lo que implica que no todas las personas en situación de calle en la capital colombiana presentan el acceso a servicios que facilite la cobertura y cumplimiento de sus derechos.

Ahora, particularmente en Ibagué se aloja un total de 624 personas en situación de calle, entre los que hay 553 hombres y 71 mujeres. Según las mediciones existentes, la zona con mayor concentración de este tipo de población es la comuna uno, en el centro de la ciudad. Se tienen datos detallados de 435 personas, la mayoría de ellas se encuentra entre las edades de 26 y 45 años (50 %), y más de la mitad proviene del Departamento del Tolima (55 %). En cuanto a sus condiciones, el 22 % no tienen documentos de identidad (cédula de ciudadanía), el 71 % están solteros, el 49 % no tienen acceso a servicios de salud, el 26 % tienen alguna discapacidad física y el 6 % alguna discapacidad mental. La mayoría (51 %) se ocupa en labores de reciclaje. Con respecto a su nivel educativo, el 13 % dice no tener alguno, el 48 % haber cursado primaria y el 36 % secundaria. Finalmente, hablando de las razones de ingreso a la calle, aparece el consumo de SPAi (24 %), la violencia intrafamiliar (23 %), las dificultades económicas (21 %) y las desilusiones afectivas (18 %); mientras que sobre las razones de permanencia en la calle refieren dificultades económicas (29 %), decisión personal (22 %), falta de apoyo familiar (20 %) y consumo SPAi (18 %) (Alcaldía Municipal de Ibagué, 2018). Resulta notorio el hecho de que al menos un 15 % de la población encuestada afirma no consumir SPAi, junto con el hecho de que buena parte (41 %) dice haber entrado en esta situación por razones familiares o afectivas, y un sector relevante (22 %) afirma su propia libertad a través de la decisión personal, así que no es posible reducir la situación de calle al consumo de SPAi, ni a la pobreza (económica ni multidimensional), ni a la exclusión social.

En otro contexto geográfico, Félix da Silva (2020) presenta un estudio centrado en la pobreza y el trabajo en población en calle, mostrando que la desatención estatal, la existencia de políticas mal enfocadas y aplicadas, y las múltiples restricciones laborales dificultan la salida de la calle. Entre tanto, para Del Monte (2018), la lectura del fenómeno no debe privilegiar el factor económico, antes bien, aparece como una combinación de condiciones que se acentúan unas a otras y que implican la relación entre condiciones estructurales y sociales con disposiciones propias del individuo, a manera de un vórtice de la precariedad que hace alusión a la multiplicidad de entradas a la calle y la dificultad que representa salir de esta condición. Siguiendo Del Monte, esta precariedad se configura a partir de la articulación dinámica entre diferentes dimensiones de la vida, cuya precarización restringe el desempeño de las demás. Así, cada carencia aumentaría la vulnerabilidad en los demás escenarios, generando un efecto de espiral descendente que marca la trayectoria personal, desde la familia de origen, pasando por la crianza y demás etapas de la vida, facilitando la llegada a la situación de calle y dificultando su superación.

Con respecto a las posibilidades de atención dirigidas a las personas en calle en Colombia, debe mencionarse la reciente Política Pública Social para la Habitantes de la Calle (PPSHC) formulada por MinSalud (2018), que establece un avance hacia formas de atención basadas en principios como la autonomía, la dignidad y la participación social.

Por lo anterior, el presente trabajo se establece como un esfuerzo por la dignificación de la vida en la calle, que se aleja de aproximaciones asistencialistas que redundan en la descalificación y negación de las formas o estilos de vida propios de la calle; antes bien, es necesario tratar de comprenderles desde una postura dialógica de apertura que reconozca su valor inherente de libertad individual, de fertilidad de esas otras formas de transitar y habitar la ciudad, de las resignificaciones de los lugares y los ritmos de vida alternativos que no son ajenos a la precariedad, antes bien, conviven con esto y parecen encarnarlo como si de un ascetismo contemporáneo se tratara. De allí que resulte relevante trabajar con las personas que, por elección o por accidente, han hecho de la calle su lugar de vida, reconociendo sus prácticas y estando atentos a aquellas dinámicas que atentan contra la posibilidad de vivir en la calle de forma digna.

En resumen, una persona en situación de calle tiende a pasar buena parte de su tiempo diario, vive o pasa la noche a la intemperie como resultado de la inestabilidad producto de contar con soportes institucionales, materiales y relacionales precarios que no les permiten acceder a una vivienda en condiciones, por lo que se puede hablar de un factor “geográfico” que diferencia a un sujeto social de otro. El hecho de vivir en la calle y hacer su cotidianidad en esta no solo implica vulnerabilidad, sino que también conlleva, necesariamente, plantear nuevas formas o estilos de vida arraigados y basados en los lugares que allí se definen y que están en constante pugna.

## Teoría del reconocimiento recíproco

El presente trabajo pretende aproximarse a las vivencias de las personas en situación de calle a la par que estas constituyen lugares demarcados por las prácticas e interacciones propias de su cotidianidad. Al respecto, es necesario aportar una gramática de la experiencia social que permita comprender el entramado simbólico que se entretije en cada intercambio, es por esto que se recurre a la propuesta de reconocimiento recíproco de Axel Honneth (1996; 1997; 2011), quien plantea tres esferas de reconocimiento que se corresponden, a su vez, con formas de menosprecio o de agravio moral y que permiten entender las luchas por el reconocimiento dentro de una dinámica dialéctica que fundamenta el proceso social de la exigencia misma de los derechos dentro de una democracia. Es así como podríamos entender el concepto mismo de marginalidad y la situación de calle dentro de la constitución del territorio urbano, siendo así que el vivir en la calle sería producto de la negativa de reconocimiento en diferentes niveles y haría posible denotar ciertos grados de marginalidad.

Las esferas permiten entender al individuo como sujeto a relaciones recíprocas de reconocimiento en términos de amor, derecho y solidaridad social, implicando, a su vez, posibles dinámicas de menosprecio (ver Tabla 1). En particular, las relaciones que se basan en el amor conllevan al cuidado mutuo de la vida y la satisfacción de necesidades primarias que permiten el desenvolvimiento de la persona en su diario vivir, por lo cual se entiende que se corresponden autorrelaciones prácticas a nivel del desarrollo de la confianza en sí mismo y de la articulación de su cuerpo de una manera íntima y afectiva entre sus necesidades y sentimientos. Debido a lo anterior, la dinámica directa de menosprecio que rompe o daña la autoconfianza es la de violación o maltrato, que va desde violación física y psíquica, que abarca las formas de tortura (Honneth, 1992), por cuanto significan una pérdida de control sobre el propio cuerpo y una afectación directa a la vida de la persona.

En la segunda esfera propuesta por Honneth (1996; 1997; 2011) aparecen las relaciones que tienen al reconocimiento de la igualdad de derechos como una concesión de determinados privilegios que tiene el sujeto como miembro participe de la sociedad, a lo que menciona Honneth (1992) que “la integridad de la persona humana depende constitutivamente de la experiencia de reconocimiento intersubjetivo” (p.79). De modo que esta esfera hace referencia a la dimensión implícita del auto-respeto en tanto a las personas se les validen sus derechos fundamentales, por lo que la forma de menosprecio correspondiente es la desposesión de estos derechos y esta exclusión, esto es, el atentado a la integridad de las personas como sujetos de derecho.

Con respecto a las prácticas sociales basadas en sus cualidades y aportes a la sociedad, entendidas estas como valiosas y merecedoras de algún tipo de retribución y enmarcadas en un marco normativo y moral que tiene por fin el cumplimiento de objetivos colectivos considerados

relevantes por la sociedad, estas aluden directamente a la dimensión de la *autoestima* y se entienden como relaciones recíprocas de solidaridad, por lo que las formas de menosprecio se ejemplifican en la deshonra y en la indignidad que sufren aquellos grupos que son marginados.

**Tabla 1**

*Esferas de reconocimiento/menosprecio.*

Modelos de reconocimiento	Esfera de amor (dedicación emocional)	Esfera de derecho (atención cognitiva)	Esfera de solidaridad (valoración social)
Dimensión personalidad	Naturaleza y necesidad del afecto	Responsabilidad, moral	Cualidades y capacidades
Formas de reconocimiento	Relaciones primarias (amor y amistad)	Relaciones de derechos (derechos)	Comunidad de valor (solidaridad)
Potencial de desarrollo		Generalización, materialización	Individualización, igualación
Autorrelación práctica	Autoconfianza	Auto-respeto	Autoestima
Formas de desprecio	Maltrato y violación, integridad física	Desposesión de derechos y exclusión; integridad social	Indignidad e injuria; "honor", dignidad

*Nota:* Hernández y Herzog (2011, p. 21).

Las relaciones entre el individuo y la sociedad se complejizan por cuanto sus interacciones, institucionales o no, se multiplican (familia, escuela, industria, ciudad, vecinos, etc.) y posibilitan relaciones consigo mismo a partir de la retroalimentación reflexiva en cada escenario de acción.

En conclusión, la teoría del reconocimiento recíproco de Honneth es sumamente relevante para comprender la habitabilidad en la calle, debido a la posibilidad de leer las dinámicas de exclusión social, de vulnerabilidad, de lucha social e inconformidad a partir del reconocimiento y menosprecio tipificado en las esferas que se interrelacionan. Por lo que podría entenderse que los las personas en situación de calle son excluidos socialmente de manera multidimensional (o en múltiples esferas), ya que se evidencia detrimento en el goce efectivo de sus derechos (Gómez-Urueta, 2013; Quintero-Pacheco, 2008), la validación negativa de sus prácticas económicas y de uso del espacio (Bernasconi & Puentes, 2006; Correa-Arango, 2007;), invisibilización de sus aportes (Biaggio, 2010) y ruptura de sus vínculos familiares y afectivos (de Souza-Rodrigues, 2015; Correa-Arango, 2007), así como una afectación de su percepción de control sobre sí mismo y su situación que incide negativamente en su autoconcepto (Zabala-Sandoval & López-Parra, 2021). Así, en la situación de calle coexisten las 3 formas de menosprecio establecidas por Honneth (1997; 2011) a través prácticas y dinámicas que configuran el cómo se vive en la calle y el cómo se establecen relaciones con la sociedad y consigo mismo.

## METODOLOGÍA

Con el fin de aproximarse a una descripción de las prácticas de reconocimiento y menosprecio a partir de su tipificación y referenciación espacial en el centro-comuna uno de Ibagué que permita dar cuenta del arraigo y la identidad callejera en la persona en situación de calle, se empleó una metodología cualitativa con alcance descriptivo estructurada en tres fases: 1) identificación de lugares; 2) caracterización de lugares y prácticas; 3) descripción de lugares y rutinas. El trabajo, en general, dio prioridad a un enfoque participativo con la población a partir de diferentes acercamientos a lugares de alta concentración de personas en situación de calle en Ibagué, como el Parque Andrés López de Galarza y el Hogar de Paso San Francisco de Asís, ambos alojados cerca al centro histórico, económico y administrativo de la ciudad.

Los diferentes acercamientos se dieron en el lapso de 2 meses consecutivos, al menos 1 vez por semana; la fase 1 se llevó a cabo a partir de la observación participante apoyada con bitácoras con tal de dar cuenta de la situación de calle de manera sensible a las acciones y significados que se entretajan en la interacción con los participantes (Rekalde et al., 2014; Vitorelli Diniz Lima Fagundes et al., 2014; Martínez, 2015). También se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas orientadas por tópicos de conversación (Martínez, 2006), los cuales son referentes a los motivos de llegada y de permanencia en calle, las interacciones con otros ciudadanos, sus hábitos, rutinas y experiencias relevantes a su vida en calle.

Las entrevistas iniciales permitieron identificar indicios de interacciones de reconocimiento y menosprecio de la que son sujetos las personas en situación de calle, así como elementos básicos de una identidad de calle ligada a prácticas y lugares relevantes para su diario vivir. Por lo anterior, para la fase 2 se decidió elaborar una cartografía social de forma participativa, que permitiera una lectura de los lugares, las prácticas y dinámicas de reconocimiento y menosprecio con tal de describir la vida en la calle en el centro de la ciudad.

La cartografía social es una construcción simbólica que facilita la planificación, descripción y reconstrucción gráfica de los territorios de investigación a partir del trabajo con mapas elaborados con los participantes, que dan cuenta de la visión representativa que tienen las personas en situación de calle de los lugares que transitan y que habitan cotidianamente (Soliz & Maldonado, 2012). La cartografía, además, puede entenderse como una forma de pensar y construir el territorio, esto es, de evidenciar y trabajar sobre las formas de representación y, con ellas, las maneras en que se transita, se percibe y se vive la experiencia cotidiana. De allí que sea relevante trabajar la cartografía apoyada en métodos como la entrevista, la etnografía y los recorridos con las personas (Montoya-Arango, 2007). Un estudio reciente mostró la utilidad del uso de mapas, para el caso mentales, como mediación para la articulación de la experiencia de la vida cotidiana

y el dimensionamiento espacial a partir de simbologías de la vida cotidiana de estos sujetos; esto permitió unificar las experiencias y narrativas individuales con tal de estructurar una mirada de elementos comunes o transversales (Avendaño, 2020).

En nuestro caso, la cartografía se empleó para caracterizar los lugares de acuerdo con su relación con las prácticas y dinámicas de reconocimiento y menosprecio recíproco, de ahí que se trabajó a partir de los tres pares de categorías opuestas planteadas por Honneth (1997; 2011). La recolección de información siguió el criterio de saturación, tal como lo plantean Suárez-Pinzón et al. (2013), este concepto alude a la integración de datos con respecto a la cantidad; lo que implica que alcanzar un estado de saturación supone que los nuevos datos recabados no aportan novedad a los que ya se tienen o no contribuyen a la investigación. La cartografía se llevó a cabo en sesiones/taller a partir del trabajo sobre mapas, para esto se designó una clave de colores que sirvió de convención, por lo que se destinaron el amarillo y el naranja para la esfera del amor/maltrato, el verde y el azul para la esfera de derechos/desposesión y el morado y el rosado para la esfera de la solidaridad/indignidad. Para facilitar la participación, se emplearon papeletas autoadhesivas o *post-its* de colores con adhesivo, de tal manera que fuera posible hacer anotaciones en ellos, a la par que ubicarlos en el mapa. Estas sesiones brindaron información al respecto de los lugares y las prácticas que allí tienen ocurrencia, además de aportar datos acerca de los horarios y secuencialidad del tránsito.

Finalmente, la fase 3 contempló una breve etnografía en el Hogar de Paso San Francisco de Asís que permitió identificar y describir los hábitos y rutinas que se articulan alrededor del diario vivir y que marcan diferencias a partir del tipo de vinculación con la institución, encontrando que se desarrollan ciertos tipos de arraigo para con cada lugar. Para ello se empleó la observación participante (Vitorelli Diniz Lima Fagundes et al., 2014; Rekalde et al., 2014) y breves entrevistas a personas representativas dentro de la institución (Martínez, 2006; 2015).

## Participantes

Se contó con la participación de personas en situación de calle concentrados en el Parque Andrés López de Galarza y en el Hogar de Paso San Francisco de Asís de la ciudad de Ibagué. En total fueron 20 hombres mayores de edad, que oscilaban entre los 18 y 78 años, la mayoría oriundos de la ciudad, algunos otros de diferentes partes del país (Colombia), a su vez, la mayoría frecuentan el Hogar de Paso como forma de subsanar sus necesidades básicas. Entre los participantes, se encontraron características similares a la descripción poblacional, esto es, en su mayoría cuentan con estudios de bachillerato completos y con ruptura parcial o total de vínculos familiares. La mayoría de ellos cuenta con documento de identidad y alguna adscripción a servicios sociales de salud, en especial quienes fueron contactados en el Hogar de Paso. Además, al interior de esta

institución fue posible identificar una tipificación entre aquellos que son usuarios externos poco frecuentes del mismo, aquellos usuarios externos frecuentes (casi todas las noches) y personas internas que colaboran con el funcionamiento de la institución.

## RESULTADOS

La presentación de resultados se organiza a partir de las esferas de reconocimiento y menosprecio propuestas por Honneth, de tal manera que permitiera evidenciar prácticas y lugares de la vida en las calles del centro de Ibagué, adicional a esto se enmarcan los resultados sobre el Hogar de Paso como un lugar central que acarrea algunos tipos de arraigo.

### Amor/maltrato

En esta categoría se entiende por prácticas de reconocimiento aquellas dirigidas a la satisfacción de necesidades básicas, acciones de cuidado como la obtención de comida y de servicios para pernoctar, en contraposición al menosprecio que se efectúa con formas de maltrato físico. En general, se encontraron lugares en que se dan dinámicas tanto de reconocimiento como de menosprecio, en los cuales se ven fortalecidos sus lazos afectivos con pares y reciben cuidados de fundaciones civiles y religiosas, a la par que también son sujetos de algún tipo de agresión (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Resultados lugares en categoría de amor/maltrato.*

Amor/maltrato						
Lugares	Reconocimiento			Menosprecio		
	C	D	R	V	T	VF
Parque de la India.	X					
Parque Andrés López de Galarza.	X	X	X			
Terminal de transportes.			X			
Callejón de bomberos.	X					
5 con 20.	X					
Hogar de Paso.	X	X	X			X
Calle 13.						X
Concha Acústica.			X			X
Skate Park.			X			X
Calle 4b con 23.						X
Iglesia El Carmen.	X		X			

*Nota:* Las letras aluden a Comida (C), Dormir (D), Recreación (R), Violación (V), Tortura (T) y Violación a la integridad física (VF).

En particular, el Hogar de Paso es signado como un lugar de polivalencia, dado que pueden presentarse ciertas situaciones que impliquen formas de menosprecio, como algunas riñas que atentan contra la integridad física entre los usuarios o agresiones de estos hacia los funcionarios, quienes también son personas en situación de calle; por su parte, tanto la Concha Acústica como el Skate Park son lugares que, al igual que el Hogar de Paso, presentan ambivalencia según el reporte de los participantes de haber sido víctimas de agresiones físicas por parte de la policía, que rayan un poco en la violación de los derechos, al igual que en la 4B con 23, en dónde se reportaron casos en que fueron golpeados y obligados a desnudarse en medio de una requisita por parte de la policía.

## Derecho/desposesión

Con respecto a la segunda esfera propuesta por Honneth, esta implica una concesión de privilegios que tiene y mantiene el sujeto en tanto sea miembro de la sociedad, lo que conlleva una asociación en referencia a tener elementos distintivos de su pertenencia a esta, tales como documentos de identidad, afiliación a EPS, entre otros; también está el pleno cumplimiento de derechos, tales como a la propiedad privada y al libre tránsito. La negación de cualquiera de los anteriores derechos (por ejemplo, exclusión social, limitación/restricción de la movilidad, desposesión de las pertenencias) configurarían un signo de menosprecio.

**Tabla 3**

*Resultados categoría derecho/desposesión.*

Derecho/desposesión	Reconocimiento			Menosprecio		
	Lugares	Res	SD	Exc	LMov.	Desp
Alcaldía.		X	X			
Parque Andrés López de Galarza.		X		X		X
Plaza Murillo Toro (Gobernación).					X	
Hogar de Paso.		X	X	X		
Periódico Q'hubo.			X	X		
Calle 13.						X

*Nota:* Las letras aluden a Restitución de Derechos (Res), Sujeto de Derecho (SD), Exclusión social (Exc), Limitación de la movilidad (LMov) y Desposesión de Derechos (Desp).

Los lugares que surgen de las prácticas ligadas a la esfera de derecho/desposesión tienen en común el documento de identidad como un elemento que determina el reconocimiento como ciudadano y sujeto de derechos; es relevante mencionar que sin documento de identidad (cédula) no es posible acceder a otros derechos, como la prestación de salud y educación, por lo que los lugares articulan exigencias sociales con respecto a tener la cédula, la Alcaldía facilita su

expedición, a la par que permiten el ingreso en la ruta de atención y restablecimiento de derechos a través de brigadas de salud. De manera complementaria, hay lugares que exigen tener documento de identidad para el acceso, como el Hogar de Paso, para poder pernoctar, y el periódico Q'hubo, para poder trabajar como voceadores de prensa.

Con respecto al menosprecio, el Parque Galarza se denota como un lugar polivalente en el que se dan campañas que facilitan el acceso a derechos, a la par que se dan prácticas de exclusión social, configurándose como una zona en la que son recludos y a la que no cualquiera puede entrar con facilidad ni seguridad (por ejemplo, los adultos mayores en situación de calle refieren no poder estar en el parque debido al microtráfico de drogas). También se da la desposesión de pertenencias por parte de la policía, tanto en el Parque Galarza y en la calle 13. A su vez, algunos lugares se marcan como territorios prohibidos en la medida en que los participantes refieren no poder circular por allí, tales como la plaza Murillo Toro (en frente de la gobernación departamental) y la calle 13.

## Solidaridad/indignidad

Alrededor de esta dicotomía se engloban las percepciones de las cualidades y acciones que considera la sociedad como valiosas, para así cumplir con objetivos colectivos de relevancia social y que tradicionalmente se configuran como un trabajo remunerado. En su mayoría, aparecen lugares en los cuales las personas en situación de calle ejercen diferentes trabajos, siendo de especial interés la tipificación de estas labores que realizan como una relación con el lugar; por ejemplo, con respecto al Parque Galarza, la carrera 3a, la calle 15, la Concha Acústica, el Skate Park y el Panóptico, estos son altamente visitados por vendedores informales debido a que son lugares de tránsito y concentración de diversas poblaciones de la ciudad, por lo que se venden diferentes cosas como bolsas de basura, artesanías y algunos implementos escolares; en cuanto a labores de venta de material recolectado como reciclaje, trabajos de carga, entre otros oficios varios, aparecen las plazas de mercado (hay tres alrededor del centro de la ciudad de Ibagué) y los depósitos de chatarra cerca de la 3a con 20.

**Tabla 4***Resultados categoría de solidaridad/indignidad.*

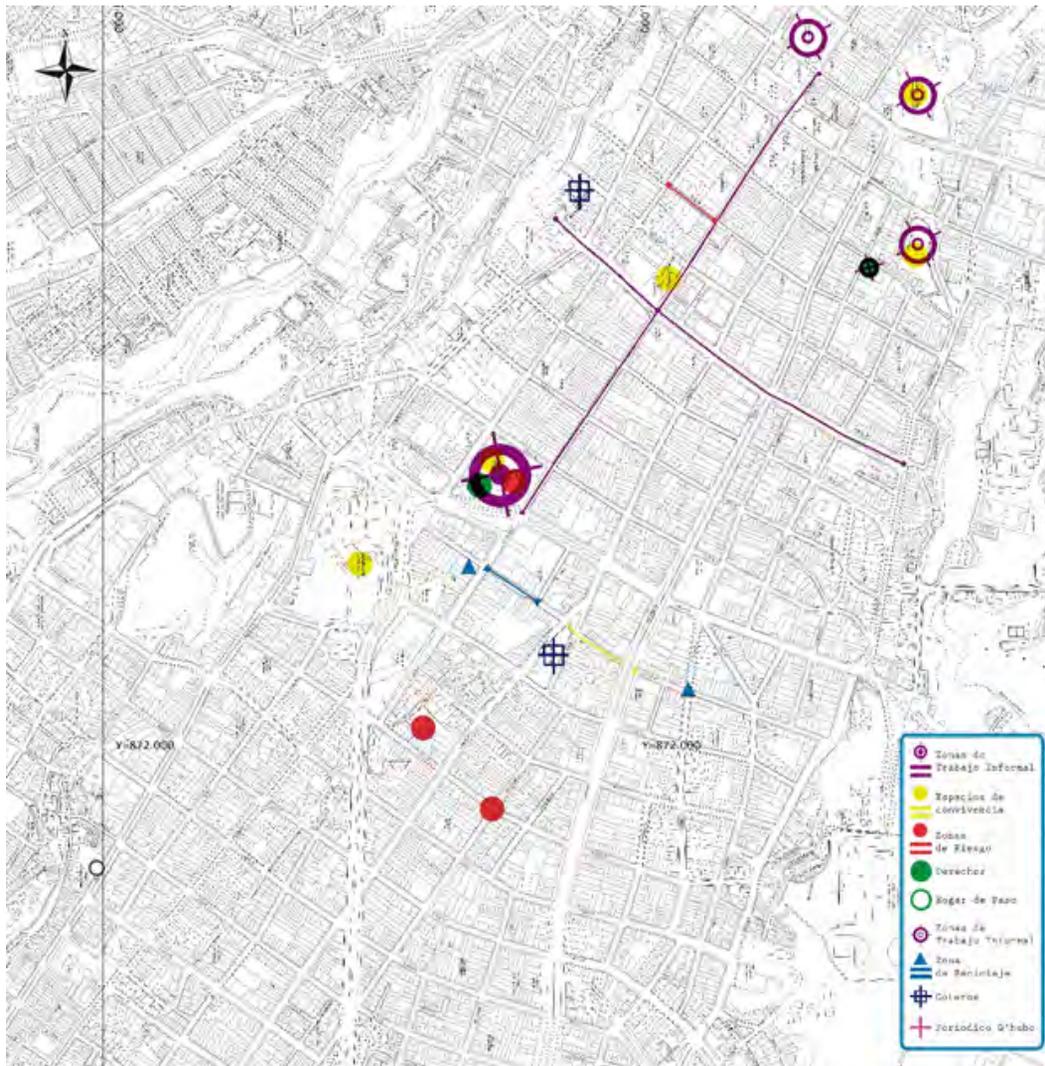
Solidaridad/indignación				
Lugares	Reconocimiento		Menosprecio	
	Tra.	Cap.	Inj.	Desh.
Plazoleta Simón Bolívar.	X			
Parque Andrés López De Galarza.	X	X		
Hogar de Paso.	X	X		
Periódico Q´hubo.	X			
Carrera 3a.	X			
Calle 15.	X			
Calle 6a con 20.	X			
Concha Acústica.	X		X	
Skate Park.	X		X	
Zona de reciclaje Calle 3a con 20.	X	X		
Plazas de mercado.	X			
Panóptico.	X			

*Nota:* Las letras aluden a Trabajo (Tra.), Capacidades (Cap.), Injuria (Inj.) y Deshonor (Desh.).

En cuanto al Hogar de Paso, nuevamente aparece como un lugar central en la vida en calle en que se emplea a personas en situación de calle como “internos” que sirven para el funcionamiento de la institución, esto implica cumplir con un reglamento interno altamente restrictivo y contar con la confianza de la dirección del hogar, lo cual genera una división entre la población; los llamados internos tienen mando y reconocimiento entre las personas en situación de calle que frecuentan el Hogar de Paso (cerca de 150 personas), estableciendo una jerarquía y, por tanto, afectaciones a la autoestima derivadas de las funciones que cumplen y su virtual aporte a la creciente comunidad.

Queda mencionar las prácticas de injuria reportadas en lugares como la Concha Acústica y el Skate Park, en donde las relaciones con otros ciudadanos se ven en detrimento a causa de la estigmatización que sufren las personas en situación de calle basada en la vinculación con actividades delictivas, de allí la injuria.

Figura 1. Cartografía social de las prácticas y lugares de la situación de calle en el centro-comuna 1 de Ibagué<sup>1</sup>



En particular, en la cartografía elaborada (ver figura 1), se puede apreciar que la situación de calle en el centro de Ibagué se ordena a partir de la búsqueda de satisfacción de necesidades básicas a partir del trabajo, de ahí que se conforman prácticas tales como el escamoteo, la venta ambulante, pedir limosna y ser voceador de prensa, los cuales se evidencian la conformación de rutas (líneas púrpura) que conectan lugares centrales para la vida en calle como el parque Andrés López de Galarza (en el medio de la figura) con lugares como la Alcaldía Municipal, la Concha Acústica, el Skate Park y el Panóptico.

En color amarillo aparecen los lugares que fueron denotados como de convivencia, siendo estos en los que se posibilita la aparición de relaciones afectivas y de amistad, ligadas a prácticas de reconocimiento de la esfera del amor, tales como el parque Galarza, el Hogar de Paso, la Concha Acústica. Estos son altamente coincidentes con los lugares de trabajo, por lo que se puede

<sup>1</sup> Esta figura también fue empleada en (Bocanegra y Zabala-Sandoval, 2020), un texto de los mismos autores.

pensar que en la calle estas dos dimensiones no están separadas. En contraste, aparecen lugares de riesgo de algún tipo de agresión, marcados con rojo, tales como el parque Galarza, y algunas calles aledañas. Finalmente, en verde están los lugares de reestablecimiento de derechos en que la institucionalidad del estado se hace visible, tales como el Hogar de Paso, el Parque Galarza y la Alcaldía Municipal.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La construcción de la cartografía social por medio de la experiencia propia de quienes habitan en las calles del centro de Ibagué permitió la identificación de lugares y de rutas a partir de las prácticas de reconocimiento y menosprecio que tienen lugar allí (ver Figura 1). En particular, estas prácticas cobran sentido toda vez que tienen una implicación práctica en la autorrelación que sostiene el sujeto que habita en calle, tal como lo muestra el trabajo de Weason (2006) con respecto al reconocimiento recíproco en esta población. Es así como se pueden evidenciar lugares cuya aparición en la cartografía se da por las acciones que allí ocurren, siendo esto parte de un proceso de constitución misma del territorio.

### La calle y sus lugares

A propósito de una perspectiva de lugar, Sosa (2012) propone pensar el territorio más allá de la reducción a su materialidad; más que una porción de tierra delimitada, “es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente” (p. 7). La calle como territorio se enmarca en las relaciones que se establecen entre los seres humanos y otros elementos de su contexto (cotidiano), por lo que es necesario entenderlo desde la configuración de la espacialidad y la movilidad que, siguiendo al autor, se reflejan en formas de valorar, representar, construir y apropiar (Sosa, 2012), que bien podríamos entender como la constitución simbólica del lugar.

Representar el territorio, a partir de mapas y cartografías de diversa índole, implica como tal la posibilidad de simbolizarle, de hacerle lenguaje, imagen del entramado cultural e interpretativo de quien lo vive (Sosa, 2012; Montoya-Arango, 2007; Bozzano, 2013). El mapa es un producto cultural reflejo de las relaciones de poder en que están insertos los sujetos (individuos y comunidades) y no es una simple representación del espacio. Incluso, llega a ser una herramienta de lucha política y de reconocimiento a partir de la disputa por cómo se muestra el territorio, cómo nos percibimos como habitantes y transeúntes, “confeccionado en un lugar y un tiempo

determinado y al interior de un cierto orden social establecido” (Montoya-Arango, 2007, p. 164). En ese sentido, proponer una cartografía social de la calle a partir de la perspectiva de quienes la habitan puede entenderse como un intento de evidenciar esas (otras) formas de vida no hegemónicas, a la vez que permite producir el territorio desde lo cotidiano, tratando de evitar su cosificación por parte del conocimiento técnico-positivista (Montoya-Arango, 2007).

Al respecto, Bozzano (2013) propone entender los territorios desde los pensamientos y conocimientos, así como las vivencias que los enmarcan y producen; de ahí que se entiende por territorios pensados, aquellos que refieren al por qué de la configuración de estos, es decir, a la explicación o razón de la escogencia del territorio debido a sus características físicas, como la disponibilidad de recursos, o dado a una planeación prefijada por quienes construyen. Esto es coincidente con los lugares y rutas identificadas, las cuales se ordenan con respecto a la satisfacción de necesidades (Berroeta & Muñoz, 2013), que bien pueden ser planteadas a partir de las esferas de reconocimiento como prácticas de autocuidado (alimentación, sueño, seguridad), prácticas de derecho (acceso a bienes y servicios de identificación, salud y educación) y prácticas de solidaridad (trabajo, colaboración). De ahí que es posible decir que las prácticas aparecen en lugares que cuentan con las características necesarias para que ocurran y cumplan su finalidad particular, siendo así que la cartografía da cuenta tanto de los territorios pensados como de aquellos declarados en el mapa a partir de las prácticas que allí tienen lugar.

Por otra parte, el territorio vivido se entiende a partir de las prácticas que allí tienen lugar, de los usos que ocurren y que se marcan en los tiempos de vida de las comunidades, por lo que se basa en la relación entre el espacio y quienes lo habitan, y como una relación simbólica puede superar lo establecido o pensado toda vez que los usos pueden no corresponder con lo planificado (Bozzano, 2013). En resumen, el territorio vivido puede desmarcarse de aquella preconcepción que los grupos y sociedades tienen acerca del espacio y sus usos, pues es vivido, es dinámico y constituye una posibilidad más que una certeza. Similar a lo mostrado por Bufarini (2010), quien muestra que los usos del espacio que realizan las personas sin hogar implican prácticas de usuarios, de habitantes del espacio urbano (transeúntes, de sujetos que están de paso) y de sujetos que construyen y delimitan un espacio para habitar.

Por lo tanto, antes que ver a la persona en situación de calle como alguien desposeído de un área geográfica propia para su habitabilidad, puede ser comprendido a partir del cómo viven e interactúan con la calle, cómo la piensan y cómo la emplean (Correa-Arango, 2007; Palleres, 2010). En particular, la calle puede verse como el “lado de afuera de la casa, es el lugar de la variedad vincular donde nos encontramos con los otros distintos a nuestra familia, es el campo donde nos realizamos socialmente, el espacio de la comunidad” (Correa-Arango, 2007, p. 98). Sin embargo, en el caso de quienes habitan en la calle, suele tenerse por prototípica la constitución de masas dispersas por diversos sitios de las ciudades, construyendo territorios personales y grupales que, como el cambuche o ruco, contravienen las nociones hegemónicas de intimidad, a la vez

que se evidencian diferentes formas de agrupación y ocupación del espacio, como los parches en parques, plazas y avenidas (Correa-Arango, 2007). Para Berho (2010), las prácticas y usos del espacio son expresiones de una identidad que, en tanto marginal refleja el paulatino proceso de desacoplamiento sociorrelacional. El autor sugiere que la sensación de libertad que otorga la calle bien podría relacionarse con la posibilidad de movimiento espacial, el virtual anonimato y la desafiliación relativa que libera de las obligaciones y expectativas basadas en los roles sociales. De allí que la calle, como lugar, deba entenderse como una construcción espacial y simbólica que permite y hace posibles formas de vida que se caracterizan por ciertas maneras de relacionarse con otros y consigo mismo tendientes al evitamiento y la invisibilización (Medeiros-Robaina, 2011), y cuando estos no son posibles se da el roce derivado de la territorialización del espacio (Araujo, 2020) a partir de sus usos y apropiaciones basadas en sus características y recursos para la satisfacción de necesidades.

## Arraigo al lugar

También es posible sugerir la conexión de los lugares y sus prácticas con procesos identitarios propios de individuos y colectivos, tales como el arraigo, entendido como la vinculación afectiva y espacial que se desarrolla con el territorio y que contempla las razones o funciones atribuidas al lugar; esto es, el arraigo alude tanto a características sociales que permiten la interacción con individuos, el ordenamiento de grupos y la estructuración de rutinas y valores (Monterrubio, 2014; Mihura et al., 2003), como a características estéticas y de goce, y a características físicas y estructurales que permiten el acceso estratégico a bienes y servicios (Aguilar, 2011; Palacino-Hartmann y Gutiérrez-Guerrero, 2018).

Para Berho (2010) es evidente que las prácticas de supervivencia no son ajenas a algún tipo de orden, son conocimientos pragmáticos que implican algún grado de racionalidad. Es así que aquellos lugares que permiten la satisfacción de necesidades a través de la oferta de servicios hacen posible la configuración de un arraigo estratégico; su disposición temporal (por ejemplo, ocurrencia periódica) genera la estructuración de rutinas o hábitos (Berroeta y Muñoz, 2013) que generan competencia (en caso de ser de acceso excluyente), cohesión (en caso de ser aglutinadores y de permitir la sociabilidad) o diferenciación (en caso de variar las condiciones de acceso de acuerdo a características de la población). En el caso del Hogar de Paso de la ciudad de Ibagué, este es pensado por los participantes como un lugar que facilita la alimentación y el alojamiento (prácticas de autocuidado), por lo que se establece un arraigo estratégico; a la vez que divide a sus usuarios entre internos y externos, haciendo posible la emergencia de rutinas diferenciadas que contienen funciones y beneficios, dando paso a un arraigo social y cultural que fundamenta la aparición de identidades sociales (Palacino-Hartmann y Gutiérrez-Guerrero, 2018).

## Lugares polivalentes

Es posible decir que la vida en calle se focaliza alrededor de los centros económicos y sociales de la ciudad que, en este caso, constituyen territorios comunes, como son parques, terminales de transporte, hogares de paso y avenidas comerciales, en los cuales transcurre la vida diaria. En estos lugares se hacen posibles relaciones signadas por el reconocimiento y el menosprecio en diferentes niveles. Lo que nuestra información nos permite señalar, es que este nivel relacional se expresa en un nivel práctico en cuanto a hábitos, que cobran una dimensión espacial y temporal. Si bien, resulta necesario profundizar en un nivel interaccional y situacional que permita dar mayor profundidad a lo evidenciado aquí, lo que apuntamos es que, a partir de lo expuesto se marca un horizonte claro de trabajo investigativo y de intervención (Zabala-Sandoval, 2020).

La lectura que permite la cartografía elaborada muestra que tanto el Hogar de Paso como el Parque Andrés López Galarza son lugares en que se dan prácticas y dinámicas de la persona en situación de calle, ya sea de reconocimiento como de menosprecio, es decir, que en referencia a la teoría de Honneth, hay dinámicas pertenecientes a las esferas de reconocimiento (amor, derechos, solidaridad) como dinámicas de menosprecio directas de cada una de estas esferas, por lo cual estos lugares se pueden entender como polivalentes pues se presentan las diferentes esferas de manera alternativa.

Asistimos a una comprensión de los hogares de paso como actores de suma relevancia en cuando a la articulación y aproximación de la oferta de servicios y bienes que entidades territoriales gubernamentales y organizaciones civiles tienen para con las personas en situación de calle. El hogar de paso se hace, así, como una especie de umbral o frontera entre las formas de vida de la sociedad mayoritaria y las formas de vida que se forjan en la exigencia de la calle, por lo que quienes asisten a estas instituciones quedan relegados de ambas y deben iniciar un tránsito hacia alguna de las dos. A su vez, los hogares de paso y demás servicios de hospedería tienden a ser vistos como fuentes de recursos, lo cual no niega la posibilidad de que se establezcan relaciones que tengan efectos sobre la estima social y la carga de valores, reglas y estatus adquirido por lograr vinculación de algún tipo con estas instituciones. Hemos entendido que lo anterior puede verse como un arraigo funcional y moral que se refuerza por las acciones de sociabilidad que allí tienen ocurrencia. En ese sentido, la pertenencia o vinculación con algún referente institucional permitió evidenciar la constitución de identidades que oscilan entre la internación en la situación de calle y la recurrencia a los servicios sociales del hogar de paso, lo cual implica una comunicación entre la calle y las instituciones prestadoras de servicios vía los usuarios (Zabala-Sandoval, 2020).

Así como los hogares de paso permean la barrera social para las personas en situación de calle, también hay otros lugares como el Parque Galarza, en donde se localizan prácticas que ratifican las fronteras sociales dada la estratificación basada en el nivel adquisitivo de las personas. Así,

a partir de dinámicas de menosprecio de parte de personas que no están en situación de calle que interfieren en la autorrelación práctica en términos de valía social, se da cierta segregación pues los participantes del estudio entendían este como su lugar predestinado, de allí que se den prácticas de oferta de acceso a derechos y servicios por parte de la institucionalidad de la ciudad a manera de jornadas de cedulaación y de afiliación a salud. También es menester mencionar que este lugar aparece como rico en dinámicas de fortalecimiento de lazos de amistad, en adición a la posibilidad de ejercer sus actividades económicas, lo que conlleva entender este lugar como central para la aparición de actividades propias de la vida en la calle desde su espacialidad, por lo cual, podríamos enunciarlo como un lugar polivalente.

## CONCLUSIONES

A través de la cartografía social y participativa fue posible identificar en el centro comuna uno de la ciudad de Ibagué lugares que se constituyen como puntos relevantes para la vida cotidiana en la calle. Lo anterior se logró a partir del mapeo de prácticas y dinámicas de reconocimiento y menosprecio; ellas permitieron entrever algunos aportes al cumplimiento de la PPSHC del Gobierno Colombiano (MinSalud, 2018) en el eje de atención para el restablecimiento de derechos e inclusión social en sus objetivos: 1) desarrollo humano integral, y en sus lineamientos: a) priorizar la población al facilitar el establecimiento de mecanismos que permitan la focalización de la atención integral a personas en situación de calle en coordinación con las entidades competentes para esto, con tal de realizar y coordinar planes, programas y proyectos sectoriales e intersectoriales para la atención y la realización de jornadas de socialización y capacitación sobre sus derechos; b) desarrollo de servicios sociales que contemplen alojamiento para personas en situación de calle e identificación de particularidades de la población y el territorio con tal de desarrollar un modelo social de atención integral.

El presente trabajo buscó aportar luces acerca de la experiencia que construyen las personas en situación de calle sobre la calle misma, de sus formas de relacionarse con el espacio común y los diferentes arraigos que parecen caracterizar a la situación de calle. Para Berho (2010), la calle no solo es un escenario de riesgo, también es un espacio existencial, un lugar para la vida que provee de recursos y posibilidades para vivir, aunque la competencia por los mismos sea fuerte. De ahí que la calle se entienda como un espacio que asiste a constantes procesos de territorialización y disputa por los usos posibles y aceptados, por lo que ha de entenderse desde diferentes dimensiones, tales como la normativa, política e interaccional. Así que es importante ahondar en las formas de reconocimiento y menosprecio en la vida cotidiana de quienes habitan la calle, en el sentido en que las interacciones diarias se hacen rutina y hábito a la par que se entrelazan a nivel territorial con la calle en el acto repetitivo de transitar, habitar, consumir,

trabajar, etc. Respecto estas últimas, vale la pena recuperar el aporte de Lindon (2009), para quien “nuestro actuar en el mundo hace y modela los lugares y, al mismo tiempo, deja en nosotros la marca de los lugares que habitamos” (p. 10).

En las últimas décadas se ha visto un aumento en los estudios sobre la situación de calle, algunos, como este, han buscado dar cuenta del fenómeno desde niveles relacionales, sin embargo, resulta necesario dar continuidad a esfuerzos que permitan aproximaciones a lo situacional e interaccional, de tal forma que se posibilite una comprensión rica y compleja de la vida en la calle desde la perspectiva y experiencia de sus actores, lo cual pone en manifiesta la importancia de evitar la reducción o descomposición del fenómeno en una lectura de la carencia o la falta. Por el contrario, se requiere sostener la complejidad alcanzada en cuanto a la interrelación de los factores que componen la situación de calle y su relación con la exclusión social en diferentes niveles, los estudios de curso de vida y vulnerabilidad y los estudios del proceso de individualización, entre otros. Esta exclusión es de prioritaria atención en términos de alcanzar mayor justicia social, mejor gobernanza y en aras de una sociedad que cumpla con las exigencias de una vida democrática. Es necesario estudiar los grupos minoritarios de las minorías mismas, tales como las mujeres en situación de calle y sus condiciones de vida, pues ellas encarnan dinámicas múltiples y complejas de exclusión y violencia sexual, así como también es menester estudiar las poblaciones iniciales como forma de prevenir la situación de calle y tratar de reducir la reproducción de estas formas de vida, que pone en el panorama el estudio de los niños en situación de calle.

Finalmente, con respecto a la población estudiada, es urgente repensar formas de intervención que sean acordes con los principios esgrimidos por la política pública de igualdad, dignidad y autonomía. Esto implica trabajar por la visibilización y caracterización de las particularidades y singularidades desde la participación, evitando la generalización que solo aporta a la invisibilización y vulnerabilidad. Asimismo, hade trabajarse por continuar con el aumento del conocimiento que esta población tiene con respecto a sus posibilidades de acceso efectivo a derechos como forma de hacer de la vida en la calle algo digno, de brindar posibilidades creíbles de salir de esta (si es lo que se desea) y de prevenir que se llegue a esta situación. En ese sentido, la cartografía social y participativa resulta ser efectiva para la construcción de conocimientos que develen las prácticas, saberes y sentires de aquellos usualmente invisibilizados y excluidos, al punto que permitió, en este caso, identificar lugares centrales en la vida en la calle que bien pueden pensarse como centros de trabajo con la población en el sentido ya establecido de la política pública: lugares como el Parque Galarza, que dada su polivalencia debe continuarse con sus prácticas de reconocimiento y atenderse aquellas de menosprecio. A su vez, los hogares de paso aparecen como centros de sociabilidad y se constituyen a partir de arraigos estratégicos, sociales y culturales, por lo que su importancia trasciende la construcción de identidades de calle que deben ser comprendidas en su complejidad dado el marco social en que emergen.

## FINANCIAMIENTO

---

Artículo producto del proyecto de investigación titulado “Identidad, reconocimiento y marginalidad. Caracterización de la situación de calle en Ibagué”, con código 19-497-INT, aprobado y financiado en convocatoria interna de proyectos por la Dirección de Investigaciones (DIRI) de la Universidad de Ibagué.

## AGRADECIMIENTOS

---

Al semillero de investigación “Desde el Margen”, y una especial mención a Santiago Palacino y a Laura Valentina Gutiérrez por su apoyo en la recolección de información.

## CONFLICTO DE INTERESES

---

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

## REFERENCIAS

---

- Aguilar, M. (2011). Del espacio al lugar: un análisis de la consolidación urbana local desde la perspectiva narrativa. *Alteridades*, 21(41), 145-160. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74721474014.pdf>
- Alcaldía Municipal de Ibagué. (2018). *Censo y caracterización de habitantes de la calle Ibagué-2016*. Fundación Aguapanelos de la Calle.
- Araujo, K. (2020). Calles divididas: lo común y el anonimato en Santiago de Chile. En K. Araujo (coord.), *Las calles. Un estudio sobre Santiago de Chile* (pp.21-40). LOM.

- Arias, A., & Pamplona, J. (2015). *Razones de hombres jóvenes habitantes de calle, entre los 20 y 50 años, para continuar viviendo en la calle* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14483/1/AriasAna\\_2015\\_RazonesHombresJovenes.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14483/1/AriasAna_2015_RazonesHombresJovenes.pdf)
- Avendaño, J. (2020). Bichas, ganchos y territorios de la droga en Bogotá: toporrepresentaciones de una forma de esclavitud. *Revista Colombiana de Sociología*, 43(2), 129-155. <https://doi.org/10.15446/rcs.v43n2.82880>
- Bachiller, S. (2010). El aislamiento social como supuesto articulador de las teorías sobre la exclusión y el sinhogarismo: críticas y aportes etnográficos. *CUHSO*, 19(1), 9-21. 10.7770/CUHSO-V19N1-ART305
- Berho, M. (2010). Dos relatos, un análisis y un excursio sobre las identidades y la relación con la ciudad entre los “moradores de la calle” en Temuco, Chile. *CUHSO*, 19(1), 23-36. <https://cuhso.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/306/279>
- Bernasconi, O., & Puentes, G. (2005). *Habitando la calle: imágenes y testimonios de personas en situación de calle*. <https://es.scribd.com/document/278867045/Habitando-la-Calle-imagenes-y-testimonios-de-personas-en-situacion-de-calle>
- Berroeta, H., & Muñoz, M. I. (2013). Usos y significados del espacio público en personas en situación de calle. Un estudio en Valparaíso y Viña del Mar. *Revista de Psicología*, 22(2), 3-17. doi:10.5354/0719-0581.2014.30849
- Biaggio, M. (2010). De estigmas e injurias: cuando las prácticas discriminatorias se hacen presentes de forma cotidiana en la vida de las personas en situación de calle. *CUHSO*, 19(1), 37-52. <https://cuhso.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/307/280>
- Biscotto, P. R., Jesus, M. C., Silva, M. H., Oliveira, D. M., & Merighi, M. A. (2016). Understanding of the Life Experience of Homeless Women. *Revista da Escola de Enfermagem da U S P*, 50(5), 749-755. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420160000600006>
- Bocanegra, J. D., & Zabala-Sandoval, J. D. (2020). Prácticas de reconocimiento y menosprecio de los habitantes de calle en Ibagué: centro-comuna uno. En X. Lozano-Amaya (coord.), *Psicología y praxis transformadoras* (pp. 79-92). Ediciones Cátedra Libre. <http://catedralibremartinbaro.org/pdfs/Psicologia-praxis.pdf>

- Bozzano, H. (2013). Territorios: El Método Territorii. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales. In *8th International Conference of Territorial Intelligence*. ENTI. November, 4th-7th. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00533337/document>
- Bufarini, M. (2010). Las personas sin hogar en Rosario. Consideraciones sobre los usos del espacio público urbano. *CUHSO*, 19(1), 9-21. <https://cuhso.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/309/282>
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1641 de 2013. Por la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública social para habitantes de la calle y se dictan otras disposiciones*. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201641%20DEL%2012%20DE%20JULIO%20DE%202013.pdf>
- Correa-Arango, M. (2007). Para una nueva comprensión de las características y la atención social a los habitantes de calle. *Eleuthera*, 1, 91-102. [http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Revista1\\_6.pdf](http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Revista1_6.pdf)
- Corte Constitucional de Colombia. (2014). Sentencia. *C-385 de 2014. Por la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública social para habitantes de la calle y se dictan otras disposiciones*. [Mag. ponente Gabriel Eduardo Mendoza Martelo]. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/c-385-14.htm>
- DANE. (2018). *Censo de habitantes de la calle. Bogotá 2017*. <https://sitios.dane.gov.co/habitantes-calle-2018/>
- Da Silva-Rosa, A., & Passarella-Brêtas, A. C. (2015). Violence in the Lives of Homeless Women in the City of São Paulo, Brazil. *Interface (Botucatu)*, 19(53), 275-85. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0221>
- De Souza-Rodrigues, I. (2015). *A construção social do morador de rua: o controle simbólico da identidade* [Tesis de maestría, Universidad Federal de Juiz de Fora]. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2199/1/igordesouzarodrigues.pdf>
- Del Monte, J. (2018). *El vórtice de precarización. El proceso de indigencia en una ciudad fronteriza del norte de México* [Tesis de doctorado, Centro de Estudios Sociológicos]. Tesis Colmex. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/h128nf16r?locale=es>

- Evans, R., & Forsyth, C. (2004). Risk Factors, Endurance of Victimization, and Survival Strategies: The Impact of the Structural Location of Men and Women on Their Experiences Within Homeless Milieus. *Sociological Spectrum*, 24(4), 479-505. <https://doi.org/10.1080/02732170390260413>
- Félix da Silva, P. M. (2020). Entre calles y trabajos: trabajo de personas en situación de calle en Recife-Brasil. *Revista Colombiana de Sociología*, 43(2), 67-90. <https://doi.org/10.15446/rcs.v43n2.82904>
- Germani, G. (1973). *El concepto de marginalidad. Significado, raíces históricas y cuestiones teóricas, con particular referencia a la marginalidad urbana*. Ediciones Nueva Visión.
- Giannini, H. (1987). *La "reflexión" cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Universitaria.
- González, C. (2010). Documentación e identidad en los márgenes, un acercamiento etnográfico al proceso de identificación y documentación de la comunidad vagabunda en Temuco. *CUHSO*, 19, 75-84. <https://cuhs0.uct.cl/index.php/cuhs0/article/view/310>
- Gómez-Urueta, C. (2013). El habitante de calle en Colombia: Presentación desde una perspectiva social-preventiva. *Actualidad Jurídica*, (8), 28-39. <https://www.uninorte.edu.co/documents/4368250/0/El+habitante+de+la+calle+en+Colombia+Presentaci%C3%B3n+desde+una+perspectiva+social-preventiva/98003d14-5fee-437b-8063-c13b4f7fc676?version=1.0>
- Hernández, F., & Herzog, B. (2011). Introducción. Axel Honneth: estaciones hacia una teoría crítica reconocitiva. En *La sociedad del desprecio* (pp. 9-52). Editorial Trotta.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, 5, 78-92. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i5.339>
- Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. F. Maxínez (Trad.). *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8, 5-17. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-8-6443431F-2BE8-F544-3A97-47F0DA074DF8/reconocimiento\\_obligaciones.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-8-6443431F-2BE8-F544-3A97-47F0DA074DF8/reconocimiento_obligaciones.pdf)
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática social de los conflictos morales*. M. Ballester (Trad.). Crítica.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trotta.

- Lindon, A. (2009). La construcción socioespacial de la ciudad: El sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 1(1), 6-20. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/download/45/42/176>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Martínez, M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2da ed.). Trillas.
- Medeiros-Robaina, I. M. (2011). A invisibilidade como estratégia espacial das populações de rua na cidade do Rio de Janeiro. *Espaço Aberto*, 1(2), 167-176. <https://doi.org/10.36403/espacoaberto.2011.2065>
- Meyer, S. (2015). Examining Women's Agency in Managing Intimate Partner Violence and the Related Risk of Homelessness: The Role of Harm Minimisation. *Global Public Health: An International Journal for Research, Policy and Practice*, 11(1-2), 198-210. <https://doi.org/10.1080/17441692.2015.1047390>
- Mihura, F., Vallega, A., & Orfali, M. (2003). *El arraigo: valor orientador de una política poblacional para la Patagonia*. Escuela de Ciencias Políticas, Programa de Investigación Geográfico Político Patagónico. Universidad Católica de Argentina. <https://es.scribd.com/document/59977946/arraigo>
- Ministerio de la Protección Social (MinProtección) y Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (2007). *Identificación, documentación y socialización de experiencias de trabajo con habitantes de y en calle*. <https://docplayer.es/16961943-Identificacion-documentacion-y-socializacion-de-experiencias-de-trabajo-con-habitantes-de-y-en-calle.html>
- Ministerio de Salud. (2018). *Política pública social para habitante de calle –PPSHC–*. Oficina de Promoción Social. Grupo de Gestión Integral en Promoción Social. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-social-habitante-de-calle.pdf>
- Monterrubio, A. (2014). *Movilidad, arraigo e identidad territorial como factores para el desarrollo humano* [Documento de Trabajo núm. 173]. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/content/download/10429/53376/file/Movilidad-arraigo-identidad-territorial-docto173.pdf>
- Montoya-Arango, V. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas Humanística*, 63(63), 155-179. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2341/1643>

- Moreno, M. P. (2001). *Psicología de la marginación social: concepto, ámbitos y actuaciones*. Ediciones Aljibe.
- Moreno, N. (2013). *Caracterización de la población habitante de calle de la localidad de Suba*. Fondo de Desarrollo Local de Suba, Fundación Cívica. <https://www.acciontecnicasocial.com/basuco/wp-content/uploads/2017/09/CARACTERIZACION-HABITANTE-DE-CALLE-2013.pdf>
- Nieto, C., & Koller, S. (2015). Definiciones de habitante de calle y de niño, niña y adolescente en situación de calle: Diferencias y yuxtaposiciones. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2162-2181. DOI: 10.1016/S2007-4719(16)30007-2
- Nino, M., Loya, M., & Cuevas, M. (2009). Who are the Chronically Homeless? Social Characteristics and Risk Factors Associated with Chronic Homelessness. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 191(1-2), 41-65. <https://doi.org/10.1179/105307809805365145>
- Palacino-Hartmann, S., & Gutiérrez-Guerrero, L. V. (2018). *Arraigo y construcción de identidad en los habitantes de calle de la ciudad de Ibagué*. Repositorio Universidad de Ibagué. <https://repositorio.unibague.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12313/1159/1/Trabajo%20de%20grado.pdf>
- Palleres, G. (2010). Resignificación socioespacial y construcción de subjetividad. Personas sin hogar en la Ciudad de Buenos Aires. *CUHSO*, 19(1), 9-21. <https://portalrevistas.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/313/286>
- Quintero-Pacheco, L. (2008). La exclusión social de “habitantes de la calle” en Bogotá: una mirada desde la bioética. *Revista Colombiana de Bioética*, 3(1) 101-144. <http://www.bioeticaunbosque.edu.co/publicaciones/Revista/Revista5/Articulo4.pdf>
- Rekalde, I., Vizcarra, M., & Macazaga, A. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>
- Rosa, P., & Toscani M. P. (2020). Habitantes intermitentes, entre la calle y el hotel pensión. Nuevas aproximaciones a una vieja problemática en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Colombiana de Sociología*, 43(2), pp. 23-44. <https://doi.org/10.15446/rcs.v43n2.82811>
- Simmel, G. (2014a). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. J. Pérez Bances (trad.). Fondo de Cultura Económica.

- Simmel, G. (2014b). *El pobre*. Ediciones Sequitur.
- Simmel, G. (2016). *Filosofía del dinero*. Ediciones Paidós.
- Soliz, F., & Maldonado, A. (2012). *Guía de metodologías comunitarias participativas. Guía No. 5*. Universidad Andina Simón Bolívar. Clínica ambiental. <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3997/1/Soliz,%20F-CON008-Guia5.pdf>
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio? (1a ed.)*. Universidad Rafael Landívar–Editorial Cara Parens.
- Souza, M. R., Oliveira, J. F., Chagas, M. C., & Carvalho, E. S. (2016). Gênero, violência e viver na rua: vivências de mulheres que fazem uso problemático de drogas. *Revista Gaucha de Enfermagem*, 37(3), e59876. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.59876>
- Suárez-García, C. J. (2017). Estigma, communitas y modos de corrección para los habitantes de la calle en Bogotá (2000-2010). *Sociedad y Economía*, (32), 195-216. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i32.3884>
- Suárez-Pinzón, I., Martínez-Pineda, E., Novoa, D., Ardila, E., Rueda, J., & Oyola, A. (2013). Trayectorias de vida de veinticinco víctimas del desplazamiento forzado asentadas en el barrio Café Madrid de Bucaramanga. *Revista Cambios y Permanencia*, (4). <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7364/7618>
- Vitorelli Diniz Lima Fagundes, K., Almeida Magalhães, A. de, dos Santos Campos, C. C., Garcia Lopes Alves, C., Mônica Ribeiro, P., & Mendes, M. A. (2014). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. *Index de Enfermería*, 23(1-2), 75-79. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000100016>
- Weason, M. (2006). *Personas en situación de calle: Reconocimiento e identidad en contexto de exclusión social*. [Trabajo de grado, Universidad Alberto Hurtado]. Moviliza-Chile. <https://movilizachile.files.wordpress.com/2007/11/tesis-personas-en-situacion-de-calle-macarena-weason.pdf>
- Zabala-Sandoval, J. D. (2020). La calle como campo. Caracterización de la situación de calle en Ibagué. *Indagare*, 8. <https://doi.org/10.35707/indagare/806>
- Zabala-Sandoval, J. D., & López-Parra, M. P. (2021). Factores de vulnerabilidad cognitiva de la permanencia en calle: Desesperanza y derelicción. *Límite Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 16(2). <https://www.revistalimite.cl/index.php/limite/article/view/206/216>

# RECONOCIMIENTO SOCIAL EN HABITANTES DE CALLE EN MEDELLÍN, COLOMBIA<sup>1</sup>

## SOCIAL RECOGNITION IN STREET DWELLERS IN MEDELLIN, COLOMBIA

María Jimena Osorio Salazar\*, Emerson José Caro Cencio\*\*, Maricelly Gómez Vargas\*\*\*

*Fundación Universitaria Claretiana  
Institución Maestro Guillermo Vélez Vélez  
Universidad de Antioquia*

Recibido: 2 de mayo de 2020-Aceptado: 18 de marzo de 2021-Publicado: 16 de julio de 2021

### Forma de citar este artículo en APA:

Osorio-Salazar, M. J., Caro-Cencio, E. J. y Gómez-Vargas, M. (2021). Reconocimiento social en habitantes de calle en Medellín, Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 679-701. <https://doi.org/10.21501/22161201.3548>

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre los procesos de constitución del reconocimiento de los habitantes de calle de Medellín, siguiendo las categorías teóricas amor, derechos y deberes y solidaridad propuestas por Axel Honneth. Fueron entrevistados 12 participantes: 6 habitantes de calle y 6 personas denominadas como otros actores sociales, pues el reconocimiento social exige una reciprocidad en la interacción intersubjetiva. El paradigma hermenéutico-interpretativo orientó el diseño cualitativo y fue elegida la historia oral como estrategia metodológica. El método de análisis del discurso permitió destacar unas fallas en la socialización durante la primaria infancia, afectando de manera diferencial a las mujeres; hay un reconocimiento de los derechos, aunque de modo ambivalente. A los otros actores les cuesta valorar las cualidades y capacidades de los habitantes de calle, así estos puedan ser competentes en el desempeño de roles específicos o con habilidades auto reconocidas. Finalmente, se recomiendan algunas propuestas para la comprensión y atención a esta población y el reconocimiento del derecho que ellos tienen para habitar la calle en su diferenciación con aquellos que desean acogerse a la institucionalidad.

<sup>1</sup> Este artículo de investigación es producto del trabajo de maestría en intervenciones psicosociales de la Universidad Católica Luis Amigó denominado "Los procesos de constitución de reconocimiento de los habitantes de calle de la ciudad de Medellín". El estudio duró dos años y se realizó con financiación propia.

\* Magíster en intervenciones psicosociales de la Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Contacto: jimeos29@hotmail.com ORCID: [orcid.org/0000-0002-0715-7348](https://orcid.org/0000-0002-0715-7348)

\*\* Magíster en intervenciones psicosociales de la Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Contacto: yaacaboo@outlook.com ORCID: [orcid.org/0000-0002-4546-8315](https://orcid.org/0000-0002-4546-8315)

\*\*\* Magíster en Psicología de la Universidad de Antioquia. Perteneció al Grupo de investigación Psyconex de la Universidad de Antioquia y al Grupo en farmacodependencia y otras adicciones de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Contacto: maricellygomez@gmail.com. ORCID: [orcid.org/0000-0002-2389-7821](https://orcid.org/0000-0002-2389-7821) [https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=gphTYzsAAAAJ&view\\_op=list\\_works&authuser=1](https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=gphTYzsAAAAJ&view_op=list_works&authuser=1)

## Palabras clave

Relaciones interpersonales; Derecho; Capacidad; Reconocimiento social; Habitantes de calle.

## Abstract

This article presents the results of an investigation on the processes of constitution of recognition of street dwellers in Medellín, following the theoretical categories love, rights and solidarity proposed by Axel Honneth. Twelve participants were interviewed: 6 street dwellers and 6 people referred to as other social actors, since social recognition requires reciprocity in intersubjective interaction. The hermeneutic-interpretative paradigm guided the qualitative design and oral history was chosen as the methodological strategy. The method of discourse analysis made it possible to highlight failures in socialization during primary childhood, affecting women in a differential way; there is a recognition of rights, although in an ambivalent way. Other actors find it difficult to value the qualities and capacities of street dwellers, even though they may be competent in the performance of specific roles or have self-recognized skills. Finally, some proposals are recommended for the understanding and attention to this population and the recognition of the right they have to inhabit the street in their differentiation with those who wish to join the institutionality.

## Keywords

Interpersonal relationship; Righth; Capacity; Social recognition; Street dwellers.

## INTRODUCCIÓN

La habitabilidad en calle es un fenómeno social que se manifiesta de manera multidimensional afectando a individuos, familias y colectivos. Con el paso del tiempo se han sugerido diferentes causas para explicar el origen de este fenómeno, como las de tipo económico propias del contexto social (Cortés et al., 2015), la carencia en las políticas públicas que intentan responder a la problemática (Daza-Castillo, 2017), las asociadas a la pobreza y a los actos de violencia urbana (Cepeda-Bolívar & Torres-Gómez, 2012) o las relacionadas con la ruptura en los lazos afectivos (Correa, 2007).

Por otro lado, habitar la calle también tiene unas raíces estructurales agudizadas por factores políticos y sociales que han generado exclusión de esta población, debido a una asociación generalizada con prácticas delictivas (Correa, 2007). Esto último ha producido una brecha entre los habitantes de calle y la sociedad, de allí que muchos autores se hayan centrado en el estudio de aspectos como la exclusión y la discriminación. Por su parte, Ritterbusch y Zuleta (2018), plantean que todo ciudadano tiene derecho a los espacios públicos, pero para los habitantes de calle cada vez se minimiza esta opción, y su desplazamiento se va configurando en una exclusión socioespacial, por lo cual terminan desplazándose a las zonas más precarias de las ciudades.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), los habitantes de calle son excluidos socialmente y son un grupo poblacional en riesgo debido a la falta de un soporte a nivel social, familiar, económico y de salud (citada en Quintero-Pacheco, 2008). Por su parte, Ocampo (2016) afirma que los habitantes de calle se conforman desde un dentro-afuera, donde constantemente se enfrentan a desalojos y, en última instancia, son reubicados en instituciones por un periodo transitorio o permanente (Peláez-Grisales, 2019). Dicha situación ha sido una medida de las autoridades que pretenden buscar acciones inmediatistas de mitigación del fenómeno. A esto se suma el señalamiento constante y la concepción social que se tiene de esta población como personas indeseables, lo que genera actos de exclusión social (Quintero-Pacheco, 2008) que hacen que el habitante de calle se vea enfrentado constantemente a situaciones de menosprecio, evidenciándose la negación de la sociedad por aceptar la forma de vida de estas personas.

En la ciudad de Medellín se han implementado estrategias para atender y reducir este fenómeno a través de la oferta de programas de vinculación institucional con el propósito de mejorar las condiciones de vida de esta población y reducir la cantidad de individuos que eligen la calle como lugar de hábitat, sin embargo, muchas de estas personas permanecen en la calle y solo hacen uso de los programas institucionales para satisfacer necesidades básicas, mientras un porcentaje considerable ni siquiera manifiesta interés por acceder a ellos (Restrepo-Alzate, 2015).

Con este panorama general y con la información aportada por los participantes para efectos de este artículo, se generó un acercamiento a los procesos de constitución de reconocimiento de habitantes de calle en Medellín, que según Honneth (1999) se despliega en las esferas de las *relaciones sociales (amor)*, el *derecho* y la *solidaridad*. Se tienen en cuenta las particularidades propias de esta población al comprender que el ser humano se constituye como tal en relación con otros en un medio intersubjetivo de interacción en el que el reconocimiento es un elemento fundamental de constitución de la subjetividad humana. Y en este sentido, la ausencia o falta de reconocimiento, o el reconocimiento fallido, se constituye para los individuos en una de las afectaciones a su subjetividad.

Cabe aclarar que, a diferencia de los estudios revisados, más centrados en la exclusión y las causas de esta situación, lo que pretendimos fue describir, desde una perspectiva cualitativa y basada en la historia oral, aquellos elementos propios del reconocimiento y autorreconocimiento de estas personas y con ello aportar algunas ideas a la política pública preocupada por este fenómeno en la ciudad de Medellín. Lo anterior toma relevancia al no encontrar otros estudios sobre los procesos de constitución del reconocimiento en los habitantes de calle en Medellín, Colombia, a través de la teoría abordada, siendo este un aporte que permite un acercamiento inicial al tema y un análisis general desde las posturas de los actores.

## MÉTODO

La investigación se fundamentó en los principios del paradigma hermenéutico-interpretativo que, según Krause (1995), se define por el énfasis en los significados sociales de las prácticas y las relaciones humanas. En coherencia con esto, el diseño fue de tipo cualitativo y la estrategia metodológica priorizada fue la historia oral (Galeano, 2018). Para la producción de las informaciones fueron realizadas unas entrevistas semiestructuradas a dos tipos de participantes. Los primeros fueron caracterizados como habitantes de calle de Medellín, todos ellos adultos, siendo 4 de ellos hombres y 2 mujeres. El segundo grupo de participantes se denominó otros actores sociales –reconociendo que los habitantes de calle también lo son– y fueron también 4 hombres y 2 mujeres. Llegamos a ellos por medio de un muestreo intencional, realizando entrevistas a los actores anteriormente mencionados en diferentes barrios donde confluyen habitantes de calle: Robledo, Comuna 7; La Candelaria (sector centro), Comuna 10 y La Floresta, Comuna 12.

Para el grupo de habitantes de calle, se contactó inicialmente al Sistema de Atención al Habitante de Calle Adulto de Medellín, específicamente al Centro de Atención Básica, encargado de la recepción de estas personas para satisfacer algunas necesidades básicas de alimentación, salud, higiene y resguardo. En cuanto a los otros actores sociales, fueron elegidos porque cotidianamente

tienen algún tipo de acercamiento a los habitantes de calle, sea de un modo directo (relación de ayuda, por ejemplo) o indirecto (por observación rutinaria, pues los ven constantemente cerca al lugar donde viven).

El protocolo de entrevista para cada grupo de participantes (con 19 preguntas para habitantes de calle y 9 preguntas para los otros actores) fue revisado por 2 profesionales, una de ellas pedagoga con experiencia en el trabajo con habitantes de calle, y la otra psicóloga, experta en modelos de intervención psicosocial con poblaciones vulnerables. Después de la presentación del proyecto, de los investigadores y del consentimiento informado para sus respectivas firmas, se aplicó el protocolo en una primera etapa de prueba piloto a 5 personas, experiencia que favoreció la toma de 2 decisiones importantes: para los habitantes de calle priorizar la calle como espacio de entrevista y no la entidad del Estado que los acoge, pues la entrevista en un espacio institucional, además de constantes interrupciones, coartaba la expresión libre del entrevistado, lo que implicó excluir 3 de esas entrevistas porque se alejaron de los objetivos del proyecto; y en cuanto a la técnica de las preguntas, orientarse en el protocolo pero, de manera espontánea y ante respuestas muy breves, intentar realizar otras preguntas similares para ampliar la producción de informaciones al respecto de lo que se está investigando, teniendo en cuenta los objetivos específicos del estudio. Para los otros actores se realizó también una entrevista como prueba piloto considerando los mismos criterios anteriores: el espacio natural y propio al participante (casa o lugar de trabajo), y la forma de plantear las preguntas para promover respuestas con mayor contenido sobre el fenómeno de análisis.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad en un archivo de Word. Su análisis se llevó a cabo de la siguiente manera:

- 1) Se realizó una primera lectura de todo el material.
- 2) Se seleccionaron frases, y con la opción “nuevo comentario” se introdujeron unos códigos al margen del documento de Word. Dichos códigos describían entre 3 y 8 palabras aproximadamente el contenido de la frase seleccionada.
- 3) Luego, todos los códigos fueron trasladados a un archivo de Excel, identificando en una primera columna el dato del entrevistado. Resultaron en total 307 códigos de las 12 entrevistas, cada una con una extensión aproximada de 8 páginas en su transcripción.
- 4) En una segunda columna del mismo archivo de Excel se realizó otra codificación de los códigos descriptivos con miras a un nivel de análisis próximo a la identificación de temas.

- 5) Finalmente, dichos códigos temáticos se asociaron en una tercera columna a las categorías previas en función de los objetivos específicos y las categorías teóricas que orientaron el estudio: amor, que contó con 93 códigos, derechos y deberes, que presentó 50, y solidaridad, que obtuvo 160.
- 6) Sólo 4 códigos dieron lugar a una categoría emergente (cuarta columna) relacionada con el consumo de sustancias psicoactivas y que se decide tratar de manera transversal a cada una de las dimensiones, pues aportaba a cada una de ellas en diversos sentidos (uso, estigma, asociación con la delincuencia, articulador u obstáculo para las relaciones).

Posteriormente, se realiza una lectura de los códigos organizados en las categorías por medio de la opción de filtro que permite Excel. Durante esta fase, el proceso inferencial es llevado a cabo y materializado simultáneamente en la escritura del informe de investigación y en el artículo de resultados. Los hallazgos se organizan siguiendo las dimensiones teóricas de Honneth (1999), destacando lo particular de aquellas historias compartidas por los participantes que contribuyen teóricamente con las discusiones que ya otros autores revisados habían realizado sobre el reconocimiento social y el habitante de calle. Además, asumimos el compromiso ético de quien investiga para visibilizar la voz de nuestros participantes en este artículo y así transmitir el mensaje a las instancias que representan al Estado, reconociendo los límites y alcances de este estudio que, sin pretensiones de generalización, se acoge a la rigurosidad metodológica que impuso la estrategia cualitativa destacada en la visibilidad de su proceso ya descrito en párrafos anteriores. Esto dará lugar a lo que se presenta a continuación.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que el reconocimiento es el eje temático más importante en esta investigación, los resultados se presentan en función de cada categoría propuesta por Honneth (1999) (amor, derecho y solidaridad). Para este fin, dentro de la categoría del amor (relaciones socio-afectivas) se hace énfasis en los procesos de socialización primaria y en la forma de reconocimiento en los primeros años de la vida de los habitantes de calle; en cuanto a las experiencias de las mujeres en su proceso de constitución del reconocimiento enfrentaron diversos obstáculos; se menciona también las relaciones actuales y su incidencia en el reconocimiento desde las relaciones afectivas de estas personas. Respecto a la categoría de derechos y deberes, los habitantes de calle reconocen los derechos en calidad de ciudadanos, aunque para ellos no sea prioritario acceder a algunos de estos; se identifican ciertas dificultades para el acceso al derecho al trabajo a través de los mecanismos institucionales; reconocen los deberes, pero no en calidad de ciudadanos, lo que implica una dinámica diferente en asumirlos, sin embargo, al interior de su grupo social

reconocen algunas reglas o normas; se describen las percepciones que tienen otros actores acerca de los derechos y deberes de los habitantes de calle. En cuanto a la categoría de solidaridad, se evidencian las experiencias sobre el reconocimiento social vividas por los habitantes de calle, recogiendo además las posturas de otros actores; estos se plantean el lugar de valor que ocupan en la sociedad en general y en el contexto inmediato que habitan; se exponen las percepciones sobre las capacidades y habilidades de esta población, desde el autorreconocimiento hasta el reconocimiento social; se describe la valoración de las actividades y roles en los cuales se desempeñan y que hacen parte de su forma de vida.

## Relaciones socio-afectivas (amor)

Esta esfera se refiere a las relaciones de afecto, y por tal motivo aparece la familia como principal entidad en la cual se gestan las bases para alcanzar un reconocimiento recíproco a través de la consolidación de lazos de confianza que favorecerán en un individuo los procesos de socialización (Díaz & González, 2015). En este sentido, Honneth (2010) afirma que es el hogar el primer espacio en el que una persona puede ser reconocida, y plantea como ideal el reconocimiento recíproco cuya finalidad es la de gestar en el individuo valores, normas y creencias que se reflejan en las formas de relacionamiento social. De acuerdo con esto, y considerando las narrativas de los entrevistados, destacaremos los resultados respecto a la familia como principal aspecto en la categoría amor, sin dejar de lado los otros tipos de vínculos, de amistad o de pareja, que también surgieron, pero que aparecieron de manera tímida en todas las categorías. Desde este punto de vista, en el caso de los habitantes de calle participantes de este estudio, se encontró que, según la teoría de Honneth (1999), hay un reconocimiento fallido en las relaciones afectivas primarias debido a que en la infancia no se dio una relación recíproca de afecto con sus familias, por lo tanto, no se consolidaron unos cimientos emocionales sólidos que permitieran a estas personas sostener un lugar dentro del hogar, tal como uno de ellos lo indica: “yo me fui porque allá no había quien me brindara amor, no había quien se preocupara por mí” (HC5<sup>2</sup>, comunicación personal, 2019).

Otro aspecto identificado es el abandono del padre cuando los habitantes de calle eran niños, lo que nos lleva a preguntar sobre la importancia e incidencia de la presencia paterna en la constitución del reconocimiento de estas personas, pues para Lebovici y Soulé (1970) la presencia de ambos padres durante los primeros años de la infancia es de suma importancia, es por ello que esta carencia continuada y prolongada tiene como efecto retardar de manera progresiva el desarrollo social del sujeto. Además, se identificó que esta situación, en la mayoría de los casos, incidió en que la madre asumiera el sustento económico del hogar, de este modo son ausentes

<sup>2</sup> Convenciones para referirnos a los participantes: MHC: Mujer Habitante de Calle, HC: Habitante de Calle, MAS: Mujer Actor Social, AS: Actor Social.

ambos padres, a quienes se les reclama afecto y acompañamiento: “mi papá nos abandonó cuando chiquitos y mi mamá tuvo que trabajar para sostenernos, entonces casi nunca nos veíamos” (HC6, comunicación personal, 2019).

Esta poca presencia afectiva, descrita anteriormente, fue uno de los factores que incidió en gran medida en que los participantes desertaran del hogar, quienes argumentan constantemente que en su casa no encontraron lo que luego les brindó la calle, que para ellos es un lugar que les ha ofrecido acogida y protección: “en este momento la calle es mi hogar, mi verdadera familia, acá hay personas que me cuidan” (MHC2, comunicación personal, 2019). En consecuencia con lo anterior, aparece una búsqueda constante de afecto de estas personas en otros lugares.

Otro hallazgo importante es que durante la infancia, en la mayoría de los habitantes de calle entrevistados, no operó la familia como institución; según los planteamientos de Rodríguez-Cabrero (2011), es en este primer espacio de socialización en que se da un contexto afectivo en el que se inicia la introyección de normas, valores y patrones comportamentales. Contrario a ello, los participantes no encontraron en sus familias un lugar en el que se les permitiera regular y establecer normas, pues en la mayoría de los casos se evidenciaron familias desintegradas sin presencia constante de los padres:

a mi papá nunca le importamos, y con mi mamá, la verdad, muy alejada, me dejaba cuidando a mi hermanito y si llegaba y de pronto yo no estaba, me ganaba las pelas del siglo (...), yo tuve solita que aprender a hacer. (MHC1, comunicación personal, 2019).

Lo nombrado anteriormente parece influir de manera directa en la elección de habitar un lugar sin normas que para ellos les representa la calle. Por eso, la opción de acceder a un espacio institucional ordenado por el Estado encarnaría ese sistema normativo que no tuvo lugar en su infancia, por lo que no es aceptada la regulación impuesta por un otro institucional:

*mi hermanito y yo casi siempre estábamos solos, mi mamá trabajaba todo el día. (...) ya después no quise seguir estudiando porque uno tan solo hace como lo que quiere (...) por eso es que no me gusta estar en lugares donde me dicen qué tengo que hacer. (MHC1, comunicación personal, 2019)*

Por otra parte, fue llamativo encontrar en este estudio la reiterada alusión a la desigualdad asociada al género femenino, y que si bien no fue un enfoque privilegiado para esta investigación, se pudo evidenciar que la condición de ser mujer influyó en los procesos de constitución del reconocimiento en las participantes, a quienes les fueron asignados roles particularmente diferentes a los asumidos por los hombres entrevistados, tales como el cuidado de hermanos y tareas domésticas, propiciando una dinámica familiar que imposibilitó tanto la creación de vínculos emocionales sólidos de las mujeres con los demás miembros de su familia –por un papel que no coincidía con la etapa de su ciclo vital–, como el abandono de metas personales de sus proyectos de vida; una de ellas así lo refiere:

yo quería ser enfermera, pero por tener que cuidar a los chiquitos de la casa no pude estudiar (...) yo tuve 5 hermanitos, yo era la única mujer y a mí me tocaba lidiar con todos los chiquitos porque mi mamá trabajaba todo el día y llegaba a la casa muy tarde, entonces yo me salí de estudiar, no pude seguir estudiando para poder atender la casa. (MHC1, comunicación personal, 2019)

Considerando lo anterior, se puede afirmar que aparece una carga de desigualdad en la dinámica familiar de estas mujeres, si entendemos este concepto como un “conjunto de relaciones de cooperación e intercambio, en torno a la división del trabajo y roles dentro del hogar” (Ariza y de Oliveira, 2001, p. 230). A partir de esta situación, las mujeres entrevistadas informan que toman la decisión de abandonar el hogar, al no tener un lugar de reconocimiento dentro de este que les permitiera realizar a cabalidad un proyecto de vida:

la verdad, hubo un tiempo donde yo me cansé de eso, me sentía como la responsable y yo no quise seguir ahí, entonces me fui, me dio muy duro dejar a mis hermanitos, pero yo sentía que esa carga no era mía, y a mí nunca nadie me cuidó, nadie me apoyó en lo que yo quise ser y entonces decidí irme. (MHC2, comunicación personal, 2019)

La cita anterior da cuenta de la situación familiar que atravesaron las mujeres entrevistadas y que, a diferencia de los hombres, se les asignó de manera impositiva una obligación dentro del hogar, despojándolas de un proyecto de vida deseado, además de la carencia afectiva que estuvo presente durante estos momentos y que, según Honneth (2010), podría incidir en los procesos de constitución de un reconocimiento fallido. Lo que quiere decir que algunas mujeres participantes del estudio vivenciaron una doble falla en el proceso de reconocimiento: la carencia afectiva asociada al abandono por parte de los padres y la imposición de roles en contravía de sus intereses personales, situación producto de una lógica socio cultural que avala ese tipo de condiciones para las mujeres y que para este caso terminó con la decisión por la vida en la calle.

Para esta categoría también aparecen las relaciones socio-afectivas que sostienen las personas habitantes de calle en la actualidad, tanto con sus familias como con otras personas que habitan la calle, encontrando que cada uno de ellos sostiene diferentes formas de vínculo o contacto con las personas que hacen parte de su cotidianidad o con las que en algún momento formaron parte del núcleo familiar. En cuanto a las relaciones familiares, algunos tienen contacto actualmente con parientes, pero este contacto aparece como algo esporádico y superficial, notándose un desinterés de ambas partes por fortalecer los vínculos: “por ahí de vez en cuando llamo a mi mamá, pero ella como que ni le importa si la llamo o no” (MHC2, comunicación personal, 2019). Esta fragilidad o desinterés por sostener relaciones afectivas denota una liquidez que se ha gestado durante las diferentes etapas de la vida, en la que los padres, en este caso, no han estado presentes de manera significativa y, por tal motivo, no ocupan en la actualidad un lugar importante para los hijos.

Por otra parte, las relaciones que sostienen algunos de los participantes con sus familias en la actualidad están basadas en intereses específicos como es recibir dinero o alimentos. Estos momentos de interacción se condensan en esta frase: “mis hermanos me ayudan, me dan comida o la liguita de vez en cuando” (HC4, comunicación personal, 2019). Pero esta ayuda y la oferta de

estos elementos materiales no sustituyen, aunque así pueda ser considerado por quienes acompañan de esta forma, la presencia afectiva, ni aportan en el fortalecimiento de cimientos emocionales para la consolidación de lazos afectivos sólidos. Estas relaciones familiares descritas se dan de una manera condicionada, en algunos casos, en los cuales los participantes refieren que serían aceptados por su familia si no estuvieran en condición de calle, no obstante, los entrevistados prefieren continuar habitando la calle pues allí son aceptados sin condición:

*mi familia me dice que me recibe en la casa cuando deje de ser un gamín, y muchas veces sé que les incomoda si paso a saludarlos, yo por eso prefiero la calle, aquí nadie me dice cómo debo ser o cómo debo verme. (HC6, comunicación personal, 2019)*

Esto coincide con la postura de Honneth (2010), para quien las personas prefieren acceder a contextos en los cuales se da un reconocimiento recíproco, porque allí son incluidos y aceptados.

Sobre las relaciones con otros habitantes de calle en la actualidad se destaca que los participantes han consolidado lazos afectivos después de desertar de sus familias: “Después de que me fui de la casa, yo preferí estar en la calle, donde encontré personas que me acogieron y me brindaron lo que no me brindó mi familia, en la calle tengo... son como mi familia” (HC4, comunicación personal, 2019). Respecto a lo anterior, Velasco-Casseres (2016) manifiesta que el lazo constituido entre este tipo de población es propenso a ser más estable que con los miembros de sus familias, logrando instituir vínculos tan sólidos hasta llegar a determinar al colectivo cercano como familia.

Las relaciones socio-afectivas consolidadas entre estas personas han dado lugar a considerar la calle como hogar, e incluso a nombrarse entre ellos como familia, refiriendo encontrar allí aceptación, protección y afecto. Para las personas entrevistadas, la calle se ha convertido en un espacio de socialización en el que establecen relaciones instrumentales en la mayoría de los casos, sin embargo, algunos logran crear vínculos más estrechos que hacen que este tipo de relación trascienda: “yo tengo un amigo que siempre me ha acompañado, vivimos y hacemos cosas juntos, nos cuidamos, él es como un verdadero hermano” (HC4, comunicación personal, 2019). Estas relaciones les facilitan la sobrevivencia y la protección ante los peligros, e incluso la forma de nombrarlas alude a la conformación de vínculos y soportes afectivos (Correa, 2007).

Si bien se nombra el establecimiento de relaciones sociales de las personas entrevistadas en el contexto de calle, es importante resaltar que las fallas en la constitución del reconocimiento que se evidencian en la infancia y la adolescencia de los participantes, debido a la relación parental precaria y la carencia afectiva, parecen dar lugar a la forma actual de relacionamiento de estas personas en los diferentes contextos. Según Honneth (1999), esto podría explicarse porque la capacidad de estar solo consigo mismo, en virtud de la seguridad que tiene un individuo de ser amado por su madre, posibilita las relaciones seguras, la confianza de sentirse querido y aceptado. Por tal motivo, al no darse este tipo de relaciones en la infancia, hay una afectación directa provocada por la necesidad de afecto, surgiendo la búsqueda de un reconocimiento constante

asociado a un alto grado de dependencia, o en otros casos de desconfianza en la consolidación de relaciones afectivas: “uno podría decir que en la calle encuentra amigos y unos se llegan a convertir en familia, pero de todas formas uno no deja de ser desconfiado, cualquiera le puede clavar a uno el puñal” (HC3, comunicación personal, 2019).

Lo anterior es evidenciado de manera reiterativa en el discurso de los entrevistados, quienes en un primer plano refieren encontrar en la calle el amor y la protección que no recibieron en la infancia, pero de manera constante aparecen la desconfianza e inseguridad frente al afecto brindado por otras personas; además, señalan la existencia de relaciones conflictivas con otros habitantes de calle, y por eso algunos prefieren permanecer solos y no establecer relaciones de confianza y afecto: “aquí vivimos, pero aquí vivimos como perros y gatos... o sea que si está aquí es porque la embarró muy feo... entonces yo no tengo con quien acoger, no tengo confianza” (HC5, comunicación personal, 2019). Es así como en el contexto de calle existen diversas estructuras de acogida, entre ellas las relaciones de amistad, independientemente de la concepción que se tenga de las mismas; Bárcena y Mélich (2014) sostienen que dichas relaciones pueden o no funcionar de acuerdo a una ética de hospitalidad o refugio, y que éstas, además de favorecer la inclusión de individuos en un contexto específico como lo es la calle, están representadas por una carga simbólica de los vínculos relacionales que allí se tejen y que cobran fuerza al favorecer un reconocimiento recíproco. De todas formas, no se puede desconocer que la ambigüedad que aparece con frecuencia en la consolidación de lazos afectivos en los participantes responde de manera directa a la carencia de soportes emocionales debido a la constitución de un reconocimiento fallido en el primer espacio de socialización durante la infancia (Honneth, 2010).

## Derechos y deberes

A partir de esta categoría se permite establecer una radiografía que visibiliza en los sujetos de la investigación algunos comportamientos e imaginarios en torno a los derechos. En este sentido, los habitantes de calle reconocen sus derechos en calidad de ciudadanos, aunque para ellos no sea prioritario el acceso a algunos de ellos. Cabe precisar que se destaca en estos resultados una configuración particular sobre lo que para ellos es la salud, el trabajo y en general la vida social y las concepciones que tienen sobre los deberes; también se describe cómo otros actores sociales consideran a los habitantes de calle en su calidad de sujetos de derecho. Según Tirado y Correa (2009), en los habitantes de calle existe un desinterés por los derechos y deberes. De acuerdo con los discursos de los entrevistados, ellos tienden a priorizar la satisfacción de las necesidades básicas y la supervivencia cotidiana, en lugar de manifestar un interés por adquirir conocimiento o preocuparse por los derechos y el ejercicio de estos.

Se considera relevante el sistema jerárquico de aquello que los participantes de la investigación valoran: en lo que confiere a sus necesidades básicas se encuentra el acceso a drogas, dormir, alimentarse y reciclar; el tema de su salud, a pesar de que lo tienen en cuenta, no es relevante y se permiten una espera, salvo cuando se presenta una anomalía tal que impida el funcionamiento de lo cotidiano, tal como algunos sujetos de la investigación lo expresan:

A nosotros nos atienden en cualquier parte, la otra vez (...) me cayó un dolor (...) llegué ahí mismo de una, ahí mismo me entraron (...) me preguntaron qué tenía yo, yo les dije, así como ido, y me aplicaron un suero, (...) cuando desperté llegó el médico y me dijo: ¿usted cómo se siente?, yo ya me siento bien, usted estaba intoxicado, usted casi se muere, en donde no lo traigan pa acá usted se había muerto. (HC3, comunicación personal, 2019)

Yo me enfermo y voy a un hospital, aunque, la verdad, yo no estoy afiliada a ningún seguro. Pero yo sí sé que si tengo una urgencia o algo así, ellos me tienen que atender. (MHC2, comunicación personal, 2019)

En el marco de esta dimensión de la libertad alrededor del ejercicio de los derechos, Honneth (1999) aclara que la libertad en su vertiente positiva alude a la confianza de un sujeto para tener la seguridad de expresar sus necesidades y al mismo tiempo poner en práctica sus capacidades.

Por tanto, se reconoce que desde el marco institucional al habitante de calle se le garantiza el derecho a la salud, incluso con mayor rapidez y facilidad que a otro tipo de ciudadano debido a su condición de vulnerabilidad, pero ellos deciden en qué momento y bajo qué circunstancias acceder pues saben que el Estado y la entidad de salud están obligados a responder y garantizarles el derecho a la atención en salud. Es así como las situaciones límite son las que los conducen al ejercicio de los derechos como condición última, resultados que coinciden con los ya descritos por Berbesí-Fernández et al. (2014).

En lo que respecta al trabajo se presentan dificultades para su acceso, especialmente por ser habitantes de calle, condición aprovechada por algunas personas para quienes la labor que ellos hacen no es aceptada como un trabajo. Así lo manifiesta uno de los entrevistados: “La verdad, yo siento que se aprovechan mucho de nosotros, los habitantes de calle (...) Y le toca a uno ir porque, pues, es la única forma (...) la verdad, yo siento que hay mucho abuso laboral” (HC4, comunicación personal, 2019). En efecto, las condiciones que impiden el derecho al trabajo son el aspecto físico, su presentación personal y, en algunos casos, el consumo de sustancias psicoactivas. La ausencia de higiene, estados alterados de conciencia o condiciones amenazantes están asociados al temor o a prejuicios, y se convierten en detonantes de situaciones que hacen que los demás grupos sociales distorsionen la percepción de normalidad de esta población (Ministerio de Salud & Protección Social, 2018).

Por no contar con las oportunidades de acceso a un trabajo formal deben realizar múltiples prácticas de trabajo informal con la expectativa de lo que les resulte día a día y, de esta manera, poder sobrevivir; conforme explica Sánchez-Castro (2015), el distanciamiento de los habitantes de calle de los derechos como ciudadanos están asociados a las prácticas llevadas a cabo para

sobrevivir, es decir, la mendicidad, el robo, la obtención de narcóticos; esto los sitúa como sujetos capaces de romper las normas por la necesidad que padecen y, en consecuencia, no son percibidos por el resto de la sociedad como sujetos de derechos.

Respecto a los deberes, los habitantes de calle los asocian a lo siguiente: “El deber de ser buena gente, el deber de manejarse bien” (HC3, comunicación personal, 2019). Además, describen que distinguen ciertos deberes civiles como el buen comportamiento en la calle, el respeto a otras personas o cuidar los bienes comunes y el espacio público; sin embargo, consideran que la vida en calle anula esa dimensión del deber:

*Mis deberes, uno diría que hacer sus necesidades donde debe, que mantener limpio el espacio que donde uno se mantiene, recoger la basura que uno hace; pero yo le voy a ser muy sincera, mami, uno en la calle se vuelve muy dejado, uno a veces como que no le importa lo que está alrededor de uno y como que cree que no tiene deberes. (MHC1, comunicación personal, 2019)*

Así podemos decir que el cumplimiento de las normas en el escenario institucional y la asunción de deberes en calidad de ciudadanos, al menos así es posible pensarlo entre los habitantes de calle participantes de esta investigación, da cuenta de la posibilidad de inscribirse en determinados contextos sociales y elegir cuáles normas o deberes cumplir y cuáles no, de tal manera que esto se corresponde con la afirmación de Suárez-García (2017) cuando plantea que las personas, por deseo, pueden tomar la decisión de apartarse de las normas sociales, o inclusive de ajustarse a ellas, según los agentes que las imponen, como fue destacado en el estudio de Calderón-Vallejo et al. (2020).

Estos elementos permiten situar al habitante de calle en su condición de ciudadano como un actor particular que presenta unas ideas e imaginarios distintos de otros grupos de personas y en el que su configuración social obedece a suplir necesidades fundamentalmente placenteras. Pese a ello, se subraya que sí cuentan con una noción frente a los derechos, los deberes y las normas, solo que no se acogen a los discursos hegemónicos o ya normalizados en la sociedad.

Ante la ausencia de oportunidades laborales para ellos y en general para el resto de la población en Colombia, se destaca también que, en comparación con otros actores sociales, en el habitante de calle se presentan deterioros en la estima propia que se dan por una doble situación: negación para el acceso al trabajo y rechazo por sus vestimentas o por los signos que lo identifican inmediatamente con su condición social. Para Honneth (2010), una persona que carezca de los derechos individuales no cuenta con oportunidades sociales para la construcción de su autoestima. Además, negarle los derechos sociales a un sujeto lo puede llevar a sentir un alto grado de humillación y a su propio fracaso.

Los otros actores sociales entrevistados en esta categoría ven como algo muy común la vida sedentaria de los habitantes de calle y algunos aceptan que tienen bajos grados de tolerancia en relación con la presencia de estos, e incluso, son llamados de manera despectiva y estigmatizante.

En este sentido, las representaciones sociales que se despliegan alrededor de estos sujetos son diversas, predominando la denominación de personas no deseadas (Suárez-García, 2017). De igual forma, la imagen del habitante de calle hace que otros individuos guarden temor hacia ellos, fundamentando una idea de inseguridad creada para concebirlos como una amenaza para la sociedad (Navarro & Gaviria, 2010).

## Reconocimiento social (solidaridad)

Honneth (1999) concibe el reconocimiento social como un conjunto de prácticas encaminadas a que el individuo logre hacerlas congruentes con las cualidades propias e importantes de sí mismo. El autor entiende la solidaridad como una forma de reconocimiento recíproca donde los individuos se valoran de manera igualitaria y logran desarrollar habilidades dentro de la colectividad de la cual hacen parte. En este sentido, la solidaridad está relacionada con las prácticas de reconocimiento social en un sentido bidireccional donde el contexto reconoce del individuo unas capacidades, pero el sujeto también logra responder a ese reconocimiento. En ese orden de ideas, Matijasevic-Arcila y Ruiz-Silva (2012) resaltan la importancia que tiene la coherencia entre el discurso y la práctica de reconocimiento en la que no es suficiente la atribución de valor según la particularidad del otro, sino que se requieren cambios sociales significativos que faciliten la transformación de las condiciones estructurales que degradan la dignidad humana.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe señalar que la persona habitante de calle en su dimensión significativa se encuentra inmersa en un contexto de diversidad social y cultural, ubicado en un lugar específico dentro del cual se convierte en productor de sentidos subjetivos y de discursos sociales, como a la vez en receptor de otros discursos que rodean al grupo social al que pertenece (Tirado y Correa, 2009). Sin embargo, estos discursos se ven reducidos por el lugar de exclusión y segregación en el que se encuentra esta población, lo cual dificulta la posibilidad de que los significados de la vida social que construyen como grupo circulen en el ámbito local y global (Tamayo y Navarro-Carrascal, 2009). Esto es evidenciado en la manera en la que uno de los participantes describe cómo la condición de habitar la calle no es comprendida por otras personas de la sociedad:

*nosotros vivimos relajados, no le hacemos daño a nadie, lo más bonito que tenemos es que no nos importa lo material, tenemos lo necesario y antes aportamos reciclando (...) pero ni mi familia ni la gente entienden (...) lo único que hace la gente es desear que uno no existiera o viviera así, no respetan que hayamos elegido la calle. (HC4, comunicación personal, 2019)*

No obstante, la valoración social del habitante de calle desde el lugar de enunciación de otros actores no es generalizada a las posturas anteriores, pues algunas de las personas entrevistadas refieren que habitar la calle es una elección de vida que debe ser respetada: “aunque siento que es

una vida muy dura, si ellos eligieron vivir así, es respetable, es su problema, su elección, nunca he tenido problemas con ellos” (AS5, comunicación personal, 2019). Sin embargo, para autores como Taylor y Tyler (2000), las posturas que demarcan un lugar de neutralidad frente a la alteridad del otro pueden ser leídas como otra forma de menosprecio, ya que no hay un espacio para el reconocimiento de cualidades ni el diálogo intersubjetivo. Contrario a lo anterior, se encontró que algunos participantes se sienten valorados por un número reducido de personas, las cuales han tenido un acercamiento a ellos y con las que tienen un trato cordial y cercano:

*aquí en el barrio hay personas que sí me valoran, muy pocas, pero sí, algunos que no lo discriminan a uno, sino que lo tratan a uno bien, hasta hemos tomado tinto, charlamos y hasta le guardan a uno el reciclaje. Yo siento que esas personas me valoran sin importar lo que soy. (HC4, comunicación personal, 2019)*

Los planteamientos anteriores reafirman que el diálogo intersubjetivo en el que se reconoce al otro en su diferencia, la cual no encarna un obstáculo social para su aceptación, permiten que la valoración se dé de una manera natural, tal y como lo propone Honneth (1999) al manifestar que el reconocimiento social parte de los actos naturales de relacionamiento, en los que no hay cabida para el menosprecio.

Otro hallazgo tiene que ver con los planteamientos que tienen los habitantes de calle frente a la identificación y el reconocimiento de capacidades y cualidades propias de acuerdo con sus experiencias individuales, encontrándose en ellos diferentes posturas. En algunos casos, primó la dificultad para identificar y nombrar las propias capacidades y cualidades: “¿mis cualidades? Mmm (risas) esa pregunta está muy difícil, no sabría decirle cuáles son mis cualidades” (MHC1, comunicación personal, 2019). Para Honneth (2010), no reconocerse en las capacidades o cualidades individuales afecta el desempeño social reduciendo el número de opciones para tener un nivel de vida aceptable y definido de acuerdo con las condiciones de cada contexto. Al mismo tiempo, se identificaron otros habitantes de calle que tampoco lograron dar cuenta de sus habilidades, asociando este hecho al señalamiento y críticas que han recibido en diferentes momentos de su vida:

*Jmmm, ¿mis cualidades? ¿o sea mis cosas buenas? Jmmm, mami, qué le puedo decir yo, es que no sé, a uno que le han señalado toda la vida las cosas malas, que es muy droga, que se mantiene tirada, que no sirve para nada, y uno se la cree. (MHC2, comunicación personal, 2019)*

Lo expresado por la entrevistada en esta cita da cuenta de lo que nombra Honneth (2010) como menosprecio y humillación, que genera en el individuo un lugar de desconfianza en sí mismo que imposibilita la identificación de las capacidades y cualidades, incidiendo de manera negativa en la constitución del autorreconocimiento. No obstante, otros participantes de este estudio identifican y reconocen las capacidades y cualidades que han adquirido durante su vida, intentando ser reconocidos y tener un lugar en la sociedad que les permita reivindicarse en su hacer: “yo tengo muchas capacidades, yo fui docente de matemáticas y era muy respetado, pero después de caer en calle no he podido ser aceptado nuevamente” (HC3, comunicación personal, 2019). En este caso,

se evidencia que el reconocimiento social no se da porque las capacidades y cualidades pierden valor para la sociedad cuando el individuo empieza a habitar la calle. Para Honneth (2010) esta es una forma de menosprecio asociada a la condición particular del individuo y que puede ser leída como fallas en el reconocimiento social.

También algunos participantes logran describir sus cualidades como valores personales que los identifican, reconociéndose como personas amables, respetuosas y solidarias. Según Honneth (2010), el reconocimiento de cualidades permite a los individuos un desempeño social efectivo, pero en el caso de los habitantes de calle, aunque se reconocen en diversas cualidades, no las expresan de manera libre por temor a ser rechazados en su diario vivir, en su condición de vida, motivo por el cual optan en diversas ocasiones por no poner en práctica sus cualidades debido al constante rechazo:

*yo siento que soy una persona amable, respetuosa y muy solidaria, pero la verdad no con todo el mundo, hay gente que lo mira a uno por encima del hombro y hasta se bajan de la acerca para no pasar al lado de uno, dígame uno cómo va a ayudar o a ser amable uno con esa gente. (MHC2, comunicación personal, 2019)*

Por otro lado, algunos de los entrevistados nombran capacidades y cualidades que los identifican y que en cierta medida les han permitido asumir un rol dentro del contexto cercano que habitan y gracias a ello relacionarse con varias personas:

*Yo, por ejemplo, soy muy bueno reciclando, me ando todas las calles y le desbarato lo que sea en un dos por tres (...) ya la gente me conoce y me sacan el reciclaje, me ayudan (...) he conocido gente del barrio que me aprecia (...) mi meta es tener un proyecto de reciclaje con un compañero, ya andamos trabajando en eso. (HC4, comunicación personal, 2019)*

Retomando los planteamientos de Bula-Caraballo (2012), la autovaloración de capacidades acerca a las personas a tener una mayor claridad sobre metas personales o un proyecto de vida. No obstante, para Honneth (2010) el reconocimiento de capacidades y cualidades debe darse de una manera recíproca. Por eso, en consonancia con el caso anterior del habitante de calle que se auto reconoce en sus capacidades y en la delimitación de su proyecto con el reciclaje, se encontró que otros actores sociales también coinciden con la identificación de habilidades: “son muy buenos reciclando, ellos conocen todo el proceso del reciclaje, ellos saben qué se recicla, qué no, cuánto puede pesar, cuánto les pueden dar” (AS5, comunicación personal, 2019), “son muy buenos para conseguir lo que necesitan y he visto que algunos tienen habilidades artísticas” (AS3, comunicación personal, 2019).

Cabe aclarar que el hecho de nombrar capacidades o cualidades del otro no garantiza que se esté dando un reconocimiento, por lo que Matijasevic-Arcila y Ruiz-Silva (2012) plantean que la única forma de reconocer al otro en sus capacidades y cualidades es aceptar que cumple una función en lo social, inclusive respetando la elección por una vida en la calle y las prácticas identitarias dentro de las cuales se evidencian habilidades de subsistencia, capacidades artísticas

y actividades que realizan con gran destreza como el reciclaje, entre muchas otras que no son valoradas (Correa, 2007). Atendiendo a estas consideraciones, este estudio también centró su mirada en los roles desempeñados por la población habitante de calle dentro de la sociedad. Frente a este punto, Fraser (2009) considera que el poder asumir un lugar a nivel social desde el reconocimiento implica la valoración de las actividades en las cuales se desempeña un individuo y los roles que hacen parte de su forma de vida. De Certeau (1999), por su parte, refiere que muchas de las actividades llevadas a cabo por la población habitante de calle no son valoradas a nivel social, pues son consideradas poco significativas y, por tanto, aunque algunos ejerzan funciones consecuentes con un bien común, como por ejemplo el reciclaje, esto pasa inadvertido debido a que se trata de un trabajo informal, lo que trae como consecuencia un pago injusto y una desvaloración de dichas actividades. Así lo expresa, por ejemplo, uno de los entrevistados:

yo soy muy buen reciclador, mantengo todo esto por aquí bonito, la gente cree que el reciclaje no es importante, pero tenga por seguro que va a ser lo que va a salvar al ambiente (...) esto no lo pagan bien, pero es lo que me gusta y me da para conseguir lo que necesito. (HC4, comunicación personal, 2019)

Por su parte, algunos actores sociales entrevistados refieren no considerar que los habitantes de calle puedan acceder a un trabajo formal, en la medida en que se encuentran inmersos en dinámicas sociales diferentes y por tal motivo no podrían dar cumplimiento a las condiciones necesarias para responder a un empleo formal: “un habitante de calle no podría conseguir un trabajo formal (...) Deja de ser habitante de calle, yo pienso que el habitante de calle en su ideología está eso, no conseguir empleo formal” (AS1, comunicación personal, 2019). De acuerdo con lo anterior, Honneth (2010) insiste en reafirmar la bidireccionalidad en esta esfera, pues las acciones de autorreconocimiento y valoración social posibilitan el acceso a unas condiciones de vida justas. Es así como el reconocimiento para esta población va más allá de la oferta de empleos formales, ya que requiere, en primer lugar, la aceptación y comprensión de la habitancia en calle de una forma holística, para poder reconocer a estas personas en sus modos de vida.

Partiendo de lo ya expuesto, se puede afirmar que el reconocimiento y la asunción de roles implican no sólo las necesidades socioeconómicas y de valoración social de un individuo o colectivo, sino el reconocimiento de su identidad particular y la aceptación de sus modos de vida dentro de los cuales hay prácticas identitarias y roles que asumen de manera contextualizada (Fraser, 2009), siendo la valoración de estos roles el paso inicial para referirse al reconocimiento social expuesto por Honneth (1999). Como complemento a esto último, algunos de los participantes entrevistados dan cuenta de los roles que asumen dentro del contexto que habitan: “yo le doy clase a los compañeros, les enseño a leer” (HC3, comunicación personal, 2019), “yo cuido los locales del barrio en la noche” (HC6, comunicación personal, 2019), “yo reciclo” (MHC1, comunicación personal, 2019), “yo soy muy bueno reciclando y mantengo el barrio bonito” (HC3, comunicación personal, 2019). Estas afirmaciones de los entrevistados evidencian que han adoptado unas dinámicas y roles que les permiten ocupar un lugar, aun estando en la calle.

Finalmente, sobre la base de estas ideas se destaca la postura de Saucedo y Taracena (2011), quienes consideran que el hecho de habitar la calle generalmente responde a una posición de resistencia en la cual los integrantes de este grupo renuncian a algunas de las actividades cotidianas fundadas en parámetros hegemónicamente establecidos, tales como la empleabilidad formal, la vivienda bajo un techo y la aceptación de normas sociales que implican una especie de sometimiento, como el cumplimiento de horarios y obligaciones de tipo económico. Igualmente, Rodríguez-Lizarralde (2015) indica que las prácticas de resistencia ejercidas por subgrupos específicos les permiten a las sociedades ampliar las experiencias y encontrar otras posibilidades como propuesta política frente a diversos fenómenos que se enmarcan en escenarios que escapan a los dispositivos de normalización y control establecidos. Como campo estratégico Rodríguez-Lizarralde (2015) propone promover otras formas de ver y entender estos fenómenos, lo cual implica partir del reconocimiento del otro en su alteridad y con capacidad de agencia.

## CONCLUSIONES

Los habitantes de calle tuvieron en común la experiencia del abandono paterno en la infancia, que propició una presencia intermitente de la madre ya que debió asumir sola el sustento económico del hogar. La carencia afectiva incidió en la manera de establecer vínculos socio-afectivos y en la relación con las normas. En lo que respecta a las mujeres habitantes de calle, se puede detectar una doble falla en la constitución del reconocimiento debido a la ausencia de afecto y a la atribución de obligaciones familiares que las alejó de sus propósitos y proyectos personales. Hoy en día varios de ellos sostienen contacto familiar bajo la premisa del intercambio de bienes materiales y no como un soporte afectivo. Además, perciben la calle como un hogar para el establecimiento de vínculos, acogida, protección y cuidado, nombrando, no obstante, algunas relaciones conflictivas.

Los habitantes de calle logran identificar y reconocer los derechos. Respecto al derecho a la salud, ellos acceden a él solo en situaciones límite o cuando la vida está en riesgo; en cuanto al derecho al trabajo, se encuentra que algunos de ellos practican el reciclaje nombrando que este no es valorado ni reconocido. Referente a los deberes, se identifica que generalmente no se acogen a estos, pues consideran que cohiben su libertad, y con respecto a las normas distinguen unas que son propias de la calle y que van en función de adaptarse, hacerse a un lugar y a la supervivencia. Finalmente, los actores sociales reconocen a los habitantes de calle como ciudadanos de derechos y deberes, pero que no asumen compromisos como ciudadanos.

Los participantes, en su mayoría, refieren haber pasado por experiencias de menosprecio, manifestando la necesidad de que les sea reconocida su forma de vida. En cuanto a sus propias capacidades y cualidades, algunos de ellos no logran identificarlas debido al menosprecio, lo

cual ha incidido en el autorreconocimiento; otros identifican cualidades como la amabilidad, la solidaridad y el respeto, advirtiendo que a veces no las ponen en práctica por las situaciones de humillación y rechazo en las que se han visto envueltos. Por último, los roles sociales asumidos por los habitantes de calle se asocian al cuidado de los negocios, el reciclaje y la enseñanza, en los que algunos de los actores sociales coinciden, pero todavía en estos se perciben recelos y prejuicios respecto a las destrezas y capacidades de estas personas a quienes les adjudican principalmente actividades delincuenciales, drogadicción, sedentarismo e imposibilidad para responder a las obligaciones de un trabajo formal.

## RECOMENDACIONES

Al Sistema Habitante de Calle Adulto, de la Secretaría de Inclusión Social, Familia y Derechos Humanos de la Alcaldía de Medellín, sugerimos establecer estrategias de prevención proyectadas hacia la promoción de los afectos positivos en primera infancia, articulándose a los programas que ya están constituidos en la Secretaría.

Reconocer el acto de habitar en calle como una elección de vida, aceptar y respetar a las personas que asumen esta decisión exige una modificación en las concepciones en las que se basan el Sistema Habitante de Calle Adulto y las políticas públicas, ya que la distinción entre habitantes *de* calle y habitantes *en* calle genera confusión, y no logra diferenciar aquellas personas que desean permanecer en la calle, de otras que llegaron allí como consecuencia de las falencias estructurales de la sociedad, tales como la violencia, la pobreza, la inseguridad, la falta de empleo, entre otras.

En este orden de ideas, se propone un cambio en la denominación del sistema, nombrándolo *Sistema de redes de apoyo y reconocimiento social*, de modo que el énfasis recaiga en las acciones del Estado para proteger a quienes son vulnerables, y no en el sujeto en condición de calle, o en las otras denominaciones: habitante de calle institucionalizado, habitante de calle resocializado, ex habitante de calle, entre otras.

Por otro lado, se sugiere diseñar un programa pedagógico dirigido a los habitantes de calle para promover el cuidado del espacio público, bajo la lógica de un compromiso recíproco de todos los ciudadanos, quienes también se deben responsabilizar del cuidado y limpieza de la ciudad. Finalmente, se recomienda a la comunidad en general reconocer las prácticas de reciclaje que algunos habitantes de calle ejercen, separando en sus casas los residuos sólidos de los reciclables, esto facilitará la labor de estas y otras personas que tienen en el reciclaje su principal medio de subsistencia.

## AGRADECIMIENTOS

---

Agradecemos a los participantes habitantes de calle y a otros actores que nos compartieron sus historias y nos permitieron comprender este fenómeno desde diversas perspectivas.

## CONFLICTO DE INTERÉS

---

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

## REFERENCIAS

---

- Ariza, M., & de Oliveira, O. (2001). Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición. *Papeles de Población*, 7 (28), 9-39. <https://www.redalyc.org/pdf/112/11202802.pdf>
- Bárcena, F., & Mélich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Berbesí-Fernández, D., Agudelo, L., Castaño, C., Galeano, M., Segura-Cardona, A., & Montoya-Vélez, L. (2014). Utilización de los servicios de salud en la población habitante de calle. *CES Salud Pública*, 5, 147-153. [https://revistas.ces.edu.co/index.php/ces\\_salud\\_publica/article/view/3076/2236](https://revistas.ces.edu.co/index.php/ces_salud_publica/article/view/3076/2236)
- Bula-Caraballo, G. (2012). Spinoza: Empoderamiento y ética de la composición. *Universitas Philosophica*, 29(58), 197-215. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vnphilosophica/article/view/10845/8932>
- Calderón-Vallejo, G., Gómez-Vargas, M., Dávila-Cañas, L., Osorio-Salazar, M. J., & Caro-Cencio, E. (2020). Habitantes de calle en Medellín, Colombia: sus normas, derechos y deberes. *Equidad y Desarrollo*, (35), 167-185. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss35.8>

- Cepeda-Bolívar, J. P., & Torres-Gómez, F. (2012). Prácticas y saberes en torno a la alimentación de los ciudadanos habitantes de calle en la localidad Mártires Colombia. *Revista Perspectivas*, 23, 61-77. <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/Perspectivas/article/view/463/413>
- Correa, M. E. (2007). La otra ciudad—Otros sujetos: los habitantes de la calle. *Trabajo Social* (9), 37-56. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8511/9155>
- Cortés, V., Gómez, N., Martínez-Rodríguez, M. A., & Quintana-Camargo, K. (2015). Habitar en la calle: una forma de vida. *Cuadernos de Investigación Estudiantil en Psicología*, 2 (2), 48-53. <https://www.unisanitas.edu.co/publicaciones/index.php/cipsico/article/view/66/0>
- Daza-Castillo, L. (2017). Determinantes sociales del fenómeno de habitabilidad de calle en Bogotá D.C. Una aproximación desde la salud urbana. *Medicina UPB*, 36(1), 51-58. <http://dx.doi.org/10.18566/medupb.v36n1.a07>
- Díaz, M., & González, D. (2015). Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 6(2), 386-403. <https://doi.org/10.21501/22161201.1444>
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Fraser, N. (2009). El feminismo, el capitalismo y la astucia de la historia. *New Left Review* 56, 87-104. <https://newleftreview.es/issues/56/articles/nancy-fraser-el-feminismo-el-capitalismo-y-la-astucia-de-la-historia.pdf>
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada* (2ª edición). Fondo Editorial FCSH, Universidad de Antioquia.
- Honneth, A. (1999). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática de los conflictos sociales*. Crítica Grijalbo-Mondadori. <https://es.scribd.com/doc/74063496/Honneth-La-Lucha-Por-El-Reconocimiento-Primera-Parte>
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7, 19-39. <https://vdocuments.es/la-investigacion-cualitativa-un-campo-de-posibilidades-y-desafios.html?h=vdocuments.com.br>
- Lebovici, S., & Soulé, M. (1970). *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*. Fondo de Cultura Económica.

- Matijasevic-Arcila, M. T., & Ruiz-Silva, A. (2012). Teorías del reconocimiento en la comprensión de la problemática de los campesinos y las campesinas en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(2), 111-137. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/37149/39174>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Política Pública Social para Habitante de Calle (PPSHC). Oficina de Promoción Social Grupo de Gestión Integral en Promoción Social. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-social-habitante-de-calle.pdf>
- Navarro, O., & Gaviria, M. (2010). Representaciones sociales del habitante de la calle. *Universitas Psychologica*, 9(2), 345-355. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/259>
- Ocampo, S. (2016). El ser humano como ciudadano: una mirada desde los derechos humanos de los habitantes de y en la calle de Bogotá, localidad de los mártires. *Criterio Jurídico Garantista*, 9(15), 86-101. <https://doi.org/10.26564/issn.2145-3381>
- Peláez-Grisales, H. (2019). Estudio de caso: la dominación de los habitantes de la calle del río Medellín en el control de las calles de la ciudad entre el terrorismo estatal y la narcoalianza. *Crisol*, (5), 351-376. <http://crisol.parisnante.fr/index.php/crisol/article/view/113/106>
- Quintero-Pacheco, L. (2008). La exclusión social en “habitantes de la calle” en Bogotá. Una mirada desde la bioética. *Revista Colombiana de Bioética*, 3(1), 101-144. <https://programasbioetica.unbosque.edu.co/publicaciones/Revista/Revista5/Articulo4.pdf>
- Restrepo-Alzate, A. (2015). El ser humano al límite: una mirada reflexiva al habitante de calle. *Drugs and Addictive Behavior*, 1(1), 89-100. <https://doi.org/10.21501/24631779.1759>
- Ritterbusch, A., & Zuleta, H. (2018). Habitantes de la calle ¿cómo entenderlos? <https://uniandes.edu.co/noticias/antropologia/habitantes-de-la-calle-como-entenderlos>
- Rodríguez-Cabrero, G. (2011). Políticas sociales de atención a la dependencia en los Regímenes de Bienestar de la Unión Europea. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 29(1), 13-42. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CRLA.2011.v29.n1.1](https://doi.org/10.5209/rev_CRLA.2011.v29.n1.1)
- Rodríguez-Lizarralde, C. (2015). Del cuerpo social al cuerpo femenino callejero: una mirada de las políticas sociales en Bogotá. *Papel Político*, 20(1), 187-211. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo20-1.cscf>

- Sánchez, A. (2015). *El habitante de la calle de sujeto de necesidades a sujeto de derechos—un cambio de paradigma* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19020>
- Saucedo, I., & Taracena, B. (2011). Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 269-285.
- Suárez-García, C. (2017). Estigma, communitas y modos de corrección para los habitantes de la calle en Bogotá (2000-2010). *Sociedad y Economía*, 32, 195-216. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-63572017000100195](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-63572017000100195)
- Tamayo, W., & Navarro-Carrascal, O. (2009). Representación social del habitante en situación de calle. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 1(1), 7-34. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/10025/9242>
- Taylor, S., & Tyler, M. (2000). Emotional Labour and the Commodification of Sexual Difference in the Airline Industry. *Work, Employment & Society, British Sociological Association*, 14(1), 77-95. <https://ideas.repec.org/a/sae/woemps/v14y2000i1p77-95.html>
- Tirado, A., & Correa, M. (2009). Accesibilidad de la población habitante de calle a los programas de promoción y prevención establecidos por la resolución 412 de 2000. *Investigaciones Andina*, 11(18), 23-35. <https://revia.areandina.edu.co/index.php/IA/article/view/221/237>
- Velasco-Casseres, M. A. (2016). “La ley del más valiente”. Análisis de la pertinencia del grupo de apoyo de habitantes de calle de Chambacú, sector los cocheros. Secretaría de participación ciudadana y desarrollo social, programa de habitante de calle [Tesis de pregrado, Universidad de Cartagena]. Repositorio UdeC. <http://hdl.handle.net/11227/4583>

# PERFIL SOCIAL Y ECONÓMICO DE LOS PACIENTES DIAGNOSTICADOS CON TRASTORNOS DEL HUMOR DEL HOSPITAL DEPARTAMENTAL PSIQUIÁTRICO UNIVERSITARIO DEL VALLE, CALI<sup>1</sup>

SOCIAL AND ECONOMIC PROFILE OF PATIENTS DIAGNOSED WITH MOOD DISORDERS AT THE HOSPITAL DEPARTAMENTAL PSIQUIÁTRICO UNIVERSITARIO DEL VALLE-CALI

José Fernando Sánchez Salcedo\*, Sandra Viviana Ríos Castañeda\*\*, Mateo Montes Martínez\*\*\*

*Universidad del Valle*

Recibido: 13 de enero de 2020-Aceptado: 20 de febrero de 2021-Publicado: 16 de julio de 2021

## Forma de citar este artículo en APA:

Sánchez-Salcedo, J. F., Ríos-Castañeda, S., & Montes-Martínez, M. (2021). Perfil social y económico de los pacientes diagnosticados con trastornos del humor del Hospital Departamental Psiquiátrico Universitario del Valle, Cali. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 702-732. <https://doi.org/10.21501/22161201.3513>

## Resumen

El objetivo de este artículo consiste en dar a conocer un perfil social, económico y demográfico de la población registrada con SISBÉN en el Hospital Departamental Psiquiátrico Universitario del Valle (HDPUV) entre el 2009 y el 2018, cuyo diagnóstico se encuentra dentro del grupo de los trastornos del humor (correspondiente al espectro de códigos del CIE-10 que va desde F30 a F39, episodio maníaco, trastorno bipolar, episodio depresivo, trastorno depresivo recurrente, trastorno del humor persistente, otros trastornos

<sup>1</sup> Avance preliminar de la investigación sobre la base de datos de historia clínica del Hospital Departamental Psiquiátrico del Valle, realizada como resultado del convenio de cooperación entre el Centro de Investigaciones Socioeconómicas (CIDSE) de la Universidad del Valle y el equipo compuesto por la Dra. María Adelaida Arboleda y la enfermera Angélica Soto del Hospital Departamental Psiquiátrico Universitario del Valle.

\* Doctor en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Lovaina-Bélgica, profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Valle. Cali-Colombia. Contacto: jfssalcedo@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8322-0288>

\*\* Médica psiquiatra, Magíster en Sociología de la Universidad del Valle, adscrita al Hospital Departamental Psiquiátrico Universitario del Valle. Cali-Colombia. Contacto: sarioca@hotmail.com

\*\*\* Sociólogo de Universidad del Valle, estudiante de Maestría en Políticas Públicas de la Universidad de Erfurt-Alemania. Erfurt-Alemania. Contacto: mateo.montes.martinez@correounivalle.edu.co

del humor, trastorno del humor sin especificación). Se optó por un trabajo en el que se complementó la información entre las bases de datos del SISBÉN de Cali y la del HDPUV para profundizar en datos sobre pobreza y vulnerabilidad de las personas que son potenciales beneficiarios de programas sociales estatales. Se identificaron 5.280 pacientes diagnosticados con trastornos del humor, en su mayoría mujeres (70,4 %) en condiciones de vulnerabilidad económicas, sociales y de acceso a servicios de salud, que representan otro factor más de riesgo para su salud mental.

## Palabras clave

Salud mental; Pobreza; Vulnerabilidad; Trastornos del humor (afectivos); Caracterización sociodemográfica.

## Abstract

The aim of this article is to provide a social, economic and demographic profile of the population registered with SISBÉN at the Hospital Departamental Psiquiátrico Universitario del Valle (HDPUV) between 2009 and 2018, whose diagnosis is within the group of mood disorders, (corresponding to the spectrum of ICD- 10 codes ranging from F30 to F39, manic episode, bipolar disorder, depressive episode, recurrent depressive disorder, persistent mood disorder, other mood disorders, mood disorder without specification). We opted for a study in which we complemented the information between the Cali SISBÉN and HDPUV databases to deepen in data on poverty and vulnerability of people who are potential beneficiaries of state social programs. We identified 5,280 patients diagnosed with mood disorders, mostly women (70.4%) in conditions of economic, social and access to health services vulnerability, which represent yet another risk factor for their mental health.

## Keywords

Mental health; Poverty; Vulnerability; Mood (affective) disorders; Sociodemographic characterization.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se ha realizado con el objetivo de construir un perfil social y económico de la población registrada en el SISBÉN Cali que ha sido atendida en el Hospital Departamental Psiquiátrico Universitario del Valle (HDPUV) entre el 2009 y el 2018, cuyo diagnóstico hace parte del grupo de trastornos del humor (afectivos). La decisión de centrarse en una población específica de pacientes del HDPUV permite corroborar información entre las bases de datos del HDPUV y del SISBÉN, y ahondar, así, en la relación que existe entre sus trastornos mentales, sus características socioeconómicas, su tratamiento y atención.

El SISBÉN o Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales es un sistema estatal diseñado para la identificación de la población en condición de vulnerabilidad, cuyo propósito, de acuerdo con una serie de criterios de asignación, es distribuir el acceso a determinados programas sociales que los beneficiarios puedan requerir. En relación con los programas sociales, son un tipo de política pública desarrollada por el Estado colombiano para cerrar la brecha de la pobreza, promover el acceso al empleo digno, velar por la salud y la equidad. En ese sentido, el objetivo principal consiste en la generación de condiciones que permitan a todas las personas crear y proteger sus activos, además de desarrollarse a nivel personal y social.

Hasta el momento en que se adelanta este estudio, se habían implementado tres versiones del SISBÉN: SISBÉN I, construido con un énfasis en una metodología de carácter utilitarista del bienestar, considerando que las condiciones de acceso a bienes y servicios es central para comprender y clasificar la pobreza; SISBÉN II, propuesto como una reestructuración tras los aprendizajes de su versión anterior, reconociendo en este caso la necesidad de construir un índice más y excluyendo las variables que se podían manipular con facilidad por parte de los hogares o personas, como ingreso per cápita, equipamiento, entre otras variables, para ser sustituidas por otras más confiables y de fácil identificación para la persona que encuesta, como el material de los pisos, paredes o techos; SISBÉN III, diseñado como un instrumento que reevalúa las ediciones previas y se focaliza en un índice de caracterización de las personas y los hogares vulnerables, para permitir la consolidación de la información respecto a la asignación de recursos para programas sociales, es decir, fue pensado como un método para abordar la pobreza desde una perspectiva multidimensional con el objetivo de minimizar los errores durante el proceso de recolección de los datos (Camacho et al., 2010; Gúezguán, 2012).

Ahora bien, al hablar del grupo de los trastornos del humor hacemos referencia a las clasificaciones psiquiátricas del DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) de la Asociación Americana de Psiquiatría del año 1994 y a la CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades) de la Organización Mundial de la Salud de 1992. Desde estas clasificaciones se habla de “un grupo de trastornos cuya alteración fundamental es un cambio en el humor o en la

afectividad hacia la depresión (con o sin ansiedad asociada) o la euforia. El cambio en el humor se suele acompañar de un cambio en el nivel general de actividad; los demás síntomas, en su mayoría, son secundarios a, o fácilmente comprensibles en el contexto del cambio en el humor y la actividad. La mayoría de estos trastornos tienden a ser recurrentes y el inicio de un episodio en particular puede, a menudo, estar relacionado con la presencia de acontecimientos o situaciones estresantes” (OMS, 2004, p. 89).

En cuanto a la historia de las categorías diagnósticas de los trastornos afectivos, “el grupo de los denominados ‘trastornos afectivos’ surge de la convergencia, ocurrida al inicio del siglo XX, de ciertos términos (afectos y sus derivados), conceptos (nociones teóricas sobre las experiencias relacionadas con el estado de ánimo) y conductas (cambios observables en el discurso y la acción asociados con la neurobiología de estos trastornos)” (Luque & Berrios, 2011, p. 131S).

En la antigüedad, manía y melancolía tenían significados distintos a los actuales, antes de 1800, manía era el término utilizado en general para denominar “locura” y con él se denominaban entidades que no son las que hoy denominaríamos como trastornos afectivos. Fue Pinel en su nosografía de 1818 quien usó el término de manía para definir por primera vez un trastorno en el que se afectaban principalmente las emociones (Luque & Berrios, 2011).

Es así como en el curso del siglo XIX, el concepto de manía quedó definido como un trastorno del afecto y de la acción. De manera similar sucedió con el concepto de melancolía, que denominaba trastornos diversos y en los que los cambios del ánimo no eran síntomas centrales. Se produjo un cambio alrededor de 1820, y empezó a ser definida como un trastorno primario de las emociones. Estos usos de los términos implicaron un cambio conceptual de la manía y la melancolía, en el que contribuyeron diversos factores, entre ellos, la influencia de la psicología de las facultades, el desarrollo de categorías menos amplias y generales, el nuevo modelo anatómico clínico de enfermedad, el desarrollo del lenguaje descriptivo en psicopatología y la incorporación de las experiencias subjetivas.

Hacia finales del siglo XIX empieza a aparecer en psiquiatría el uso del término depresión para denominar una “disminución de la emoción”, y progresivamente los médicos eligieron esta acepción en lugar de melancolía. Entre 1850 y 1880 se desarrollaron amplios debates clínicos en Francia, Bélgica y Alemania en torno a lo que se empezó a denominar “formas circulares de locura”, caracterizadas por la alternancia de periodos de manía y depresión. Este proceso culminó con la integración de todos los estados afectivos en la amplia categoría denominada locura maníacodepresiva (Kraepelin) que acopiaba todas las formas de depresión y manía.

A esta agrupación de todos los trastornos afectivos en una única entidad nosológica se le opusieron figuras importantes de la psiquiatría europea que consideraban que se debía mantener la melancolía como categoría autónoma. Los trabajos de Wernicke, Kleist, Leonhard y finalmente la propuesta de Angst y Perris de separar la depresión unipolar del trastorno bipolar fue aceptada desde 1980 por el DSM-III y confirmada por el DSM-IV (1994) y la CIE-10 (1992).

Las categorías diagnósticas de los trastornos afectivos han suscitado un agitado debate en las dos primeras décadas del siglo XX en las que se trabajó en la elaboración y publicación del DSM-5 (2013) y en el CIE-11 (2018, entrará en vigor 2022) con un esfuerzo por armonizar las categorías de las dos clasificaciones. En estas décadas se ha reducido el umbral para el diagnóstico de los trastornos del espectro bipolar, lo cual ha generado una amplia controversia entre los expertos en el campo (De Dios et al., 2014). El DSM y el CIE, en sus diferentes versiones, como otras clasificaciones, son el reflejo del sistema cultural del que emergen (diversos niveles de evidencia, consensos clínicos, sistemas de seguridad social, dinámicas económicas, etc.) y como tal deben ser considerados en el marco de sus contribuciones, pero también de sus limitaciones.

En lo que respecta a la asociación entre la situación social y económica con las enfermedades mentales, hay suficiente evidencia de la fuerte relación entre pobreza y problemas mentales. Dicha asociación no es al azar, hay una relación inversa entre nivel socioeconómico y prevalencia de trastornos: “Datos de encuestas transnacionales realizadas en Brasil, Chile, India y Zimbabwe demuestran que las tasas de los trastornos mentales más frecuentes son aproximadamente dos veces mayores entre los pobres que entre los ricos” (Berenzon & Juárez, 2005, p 620).

La relación entre tipo de tratamiento y condición económica también ha sido estudiada desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Por ejemplo, Myers y Bean en 1968 describían como pacientes en condición de pobreza recibían tratamientos hospitalarios por encima de lo evidenciado en pacientes pertenecientes a la clase media trabajadora; además, el grupo de pacientes con vulnerabilidad económica recibía en mayor proporción tratamientos físicos como terapia electroconvulsiva y lobotomía. Por su parte, Abramowitz y Dokecki (1977) reportaron que los pacientes de clase media recibían de manera preferencial farmacoterapia y psicoterapia.

Autores como Saraceno, consideran que “la pobreza puede deteriorar salud mental por el aumento del estrés que genera la exclusión social, el escaso acceso a servicios de salud, la disminución del capital social y el incremento de la violencia” (citado en Quitian et al., 2016, p. 32). Del mismo modo, la enfermedad mental puede incrementar la pobreza debido “al mayor gasto en salud, la pérdida de productividad, la estigmatización de los pacientes y la posible pérdida del empleo” (p. 32).

En el caso particular de la sociedad colombiana, en la Encuesta Nacional de Salud Mental de 2015, al revisar la psicopatología relacionada con la depresión, se encontró una prevalencia de trastorno depresivo más alta en los hogares en condición de pobreza, el 1.87 % de los adultos y el 0,78 % de los adolescentes (Quitian et al., 2016).

En términos generales, el estudio del campo de la salud mental y su relación con la pobreza se ha restringido a interpretaciones de indicadores de pobreza con connotaciones materiales, pero al ahondar en las condiciones de vulnerabilidad y en la noción del bienestar se comprende que hay otros elementos más por abordar que complejizan este vínculo. Además, el impacto de las enfermedades mentales se extiende más allá de un diagnóstico o tratamiento clínico porque repercute en aspectos sociales, económicos o laborales, lo que implica que se profundicen las condiciones de vulnerabilidad de la persona.

## METODOLOGÍA

La estrategia metodológica utilizada para realizar la caracterización del perfil social y económico de pacientes diagnosticados con trastornos del humor del HDPUV supuso la consulta de la base de datos de historias clínicas del Hospital, que se cruzó con la base de datos del SISBÉN. El uso de los datos sociales, económicos y demográficos provenientes del SISBÉN se debe a que las personas registradas en esta base de datos son, en principio, de las más vulnerables de la población colombiana –propósito por el que se construye esta base de datos y la metodología que se aplica en su recolección–, pero también para complementar la información consignada en las historias clínicas, las cuales se centran más en los aspectos médicos y de diagnóstico, dejando en un segundo plano, y a veces obviando, los datos sociodemográficos de los pacientes.

Para la realización del perfil se tuvieron en cuenta variables como sexo, estado civil, nivel educativo, información socioeconómica y datos relacionados con el hogar, así como indicadores de necesidades básicas insatisfechas, esto con el fin de determinar un vínculo posible entre los diagnósticos y la situación socioeconómica de los pacientes. La población que ha sido estudiada en este trabajo muestra una compleja condición de vulnerabilidad, con dificultades que deben afrontar en diversas esferas de su vida cotidiana y que se relacionan no sólo con su salud mental, sino con condiciones socioeconómicas, de atención, cuidado o demográficas.

El artículo se divide en seis secciones. En la primera se presenta el SISBÉN o Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales a modo de contexto para comprender cómo se recolectaron las variables de caracterización socioeconómica y cuál es el uso que se les da; en la segunda sección se describe, a grandes rasgos, el Hospital Departamental

Psiquiátrico Universitario del Valle (HDPUV); en la tercera sección se presenta a la población estudiada y se propone un contexto general de los trastornos mentales que son de interés para esta investigación; en un cuarto apartado se construye un perfil socioeconómico y demográfico de los pacientes; en la quinta sección se desagregan los datos del HDPUV sobre el diagnóstico del grupo de los trastornos afectivos; y en la última sección se plantean distintas conclusiones en relación con el perfil de la población y posibilidades para futuras investigaciones que busquen ahondar la relación que existe entre la salud mental y los datos sociales, económicos y demográficos de los pacientes.

## RESULTADOS

### Descripción del Hospital Departamental Psiquiátrico Universitario del Valle (HDPUV)

El HDPUV es un centro asistencial departamental, público y monovalente que está situado en la ciudad de Cali, Colombia. Es una institución para la atención de personas con trastornos y problemas mentales agudos que en el momento del estudio contaba con 224 camas, de las cuales 65 son usadas para cuidado crítico y 159 para el cuidado intermedio psiquiátrico. En relación con el promedio de estancia hospitalaria, este es de 21 días. Finalmente, por cada una de las características descritas, por su ubicación estratégica en el suroccidente de Colombia y porque para su región es el centro de mayor complejidad a nivel psiquiátrico, es una entidad de referencia en asuntos de salud mental.

El HDPUV, como la mayor parte de hospitales mentales públicos del mundo, ha albergado predominantemente a población de bajos recursos económicos, en primer lugar, por su condición de institución de beneficencia y, en segundo, porque posterior a la década de los noventa, bajo el modelo del sistema general de seguridad social de salud, la entidad tiene una contratación significativamente mayor con aseguradores del régimen subsidiado, población caracterizada como vulnerable a través del SISBEN.

## Pacientes del HDPUV con SISBÉN

En la base de datos del HDPUV para el periodo estudiado aparece un registro de 73.340 personas. Ahora bien, no todas las personas incluidas en esos registros son pacientes, debido a que al solicitar una cita en la institución, los datos básicos de las personas se ingresan en la base de datos. De este modo, para una persona clasificarse como paciente es necesario que se cree una historia clínica a su nombre y, por ende, que haya sido atendida por uno de los profesionales de esta entidad, quien tras finalizar la consulta va a registrar un diagnóstico.

La Tabla 1 reporta el número de pacientes que cumplen con el requisito y el número de pacientes registrados en la base de datos del SISBEN-Cali.

**Tabla 1**

*Distribución de la población del HDPUV.*

Personas	n	%
Hombres	38.176	52,1
Mujeres	35.164	47,9
Total	73.340	100
Pacientes	n	%
Hombres	33.756	51,8
Mujeres	31.424	48,2
Total	65.180	100
Pacientes con SISBÉN	n	%
Hombres	10.018	47,8
Mujeres	10.932	52,2
Total	20.950	100
Pacientes con SISBÉN y diagnóstico	n	%
Hombres	9.591	47,9
Mujeres	10.423	52,1
Total	20.014	100

En ese orden de ideas, son 65.180 los pacientes que cumplen con el requisito descrito y 20.950 los pacientes registrados en la base de datos del SISBÉN III en la ciudad de Cali para el periodo en estudio. Sin embargo, debido a inconvenientes técnicos de dicha base de datos, existen casos en los que, pese a hallarse una historia clínica, no se registra un diagnóstico. Por tanto, la cifra decrece a 20.014, es decir que representa al 31 % del global de los pacientes. Al filtrar por SISBÉN, del 54 % de la población identificada con este instrumento en Cali, el 52,1 % son mujeres y el 47,9 % restante son hombres. La tendencia a un registro más alto de casos femeninos se explica porque el encuestador del SISBÉN es quien se dirige a los hogares para cumplimentar los formularios,

situación que coincide con una cantidad mayor de mujeres disponibles para atender este proceso, sin pasar por alto el interés de estas por ser incluidas en programas sociales como Familias en Acción.

## Diagnósticos generales

Durante la atención de un paciente en el HDPUV, profesionales de diversas áreas lo atienden y registran un diagnóstico. De esta manera, la historia clínica de un paciente reúne diferentes miradas, métodos y concepciones en torno a la enfermedad mental. Teniendo en cuenta lo anterior, se optó por filtrar tan sólo los diagnósticos de las historias clínicas relacionadas con la atención en psiquiatría, siendo descartados los registros de profesiones cuya práctica no implica *per se* la formulación de un diagnóstico vinculado con las clasificaciones antes mencionadas. A raíz de lo anterior, los tipos de historia clínica seleccionados para el filtro son:

### Ambulatorio

- ▶ Historia clínica psiquiátrica de primera vez.
- ▶ Historia clínica psiquiátrica de primera vez con examen físico.
- ▶ Historia clínica de ancianos.
- ▶ Seguimiento comunitario de ingreso.
- ▶ Atención domiciliaria (anexo de historia clínica de seguimiento).
- ▶ Evolución de historia clínica del hospital de día.
- ▶ Evolución de historia clínica de hospitalización.
- ▶ Evolución de historia clínica por consulta externa.

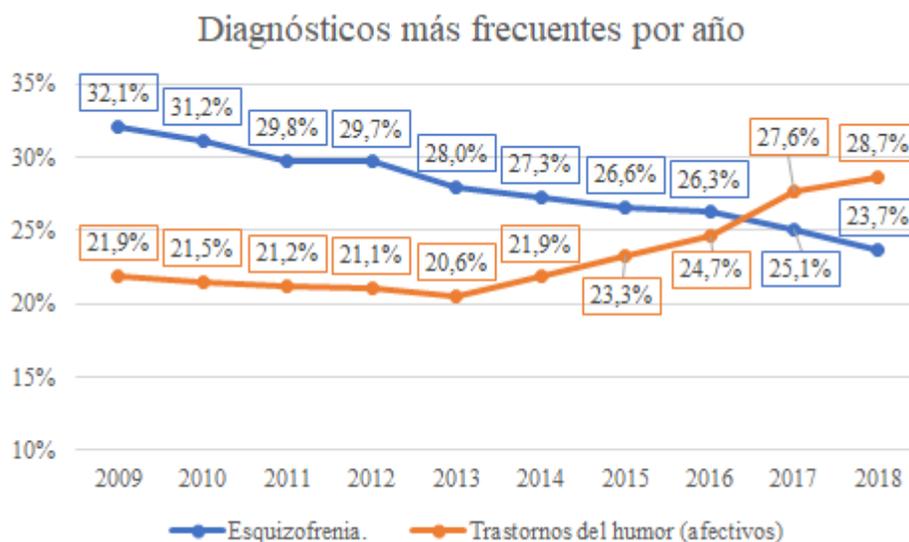
### Hospitalario

- ▶ Evolución de ingreso por hospital de día.
- ▶ Nota de urgencias psiquiátricas.
- ▶ Seguimiento comunitario evolución.

Finalmente, se presenta el último diagnóstico asignado, considerando que es ese último diagnóstico psiquiátrico el que da cuenta de la trayectoria de atención del paciente.

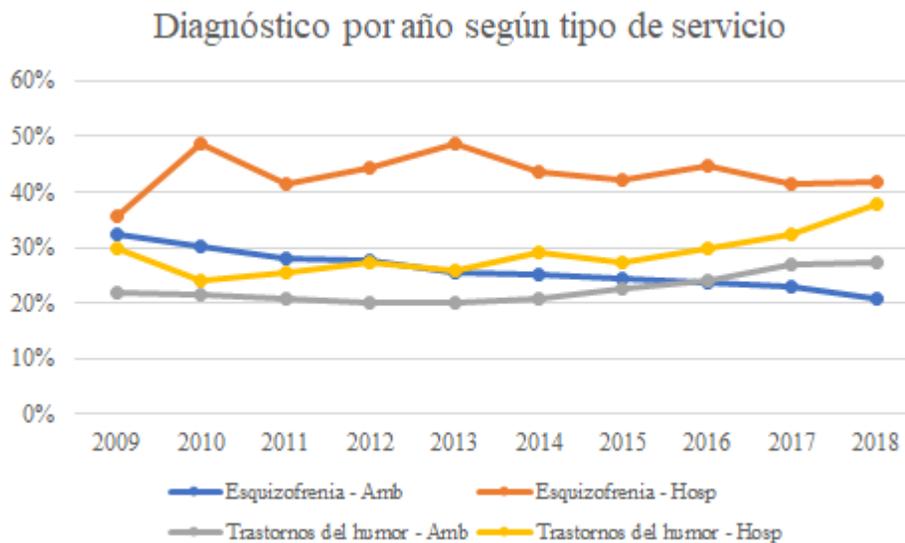
Una de las razones por la que los trastornos del humor (afectivos) resultan ser de interés es que al identificar el último diagnóstico de cada paciente por año, este grupo de trastornos ocupa el primer o segundo lugar entre los más frecuentes. Además, a partir del 2014 se encuentra un punto de inflexión con un aumento creciente en su proporción que en el 2017 termina por superar los casos de esquizofrenia. Por otro lado, el caso de los diagnósticos por esquizofrenia presenta una tendencia clara a la baja, al decrecer entre uno o dos puntos porcentuales año a año.

Figura 1. Diagnósticos más frecuentes por año.



Los servicios de atención ambulatoria muestran que del 2009 al 2015 el diagnóstico de esquizofrenia es el más frecuente, aunque con una tendencia a la baja año tras año. A partir del 2017 los trastornos del humor (afectivos) pasan a ser el diagnóstico moda, de nuevo con un comportamiento en la gráfica que refleja su incremento y, al tiempo, un decrecimiento en la proporción de diagnósticos por esquizofrenia.

Por otro lado, el servicio de hospitalización evidencia que es la esquizofrenia el diagnóstico que más se presenta, superando el 40 % del total de casos cada año, con la única excepción del 2009. Por parte de los trastornos del humor (afectivos), la tendencia desde el 2016 es al aumento en su proporción, donde en el 2018, si se compara con la esquizofrenia, hay solo cuatro puntos porcentuales de distancia, cuando en el 2010, que fue el año en que se registró la diferencia más amplia, alcanzó los veinticuatro puntos porcentuales.

**Figura 2.** Diagnóstico por año según tipo de servicio.

Es muy probable que la gran cantidad de casos de esquizofrenia se explique por el sesgo de atención que caracteriza al Hospital, pues se trata de un Hospital de segundo nivel y de alta complejidad, pero también por el uso que le atribuyen los usuarios para el tratamiento de ciertos trastornos mentales, respecto al papel social que desempeña como institución de salud mental en Cali y en el sur occidente colombiano.

### Perfil social y económico de los pacientes con SISBÉN diagnosticados con trastornos del humor

En la Tabla 2 se presenta la información de los diagnósticos por grupo durante todo el periodo de estudio (2009-2018), donde se encuentra que los trastornos del humor son los más frecuentes con 5.280 pacientes, equivalentes a un 26.4 % de los casos, seguidos por la esquizofrenia, trastorno esquizotípico y trastornos de ideas delirantes con el 18.5 %, correspondiente a 3.705 pacientes para el período estudiado.

**Tabla 2**

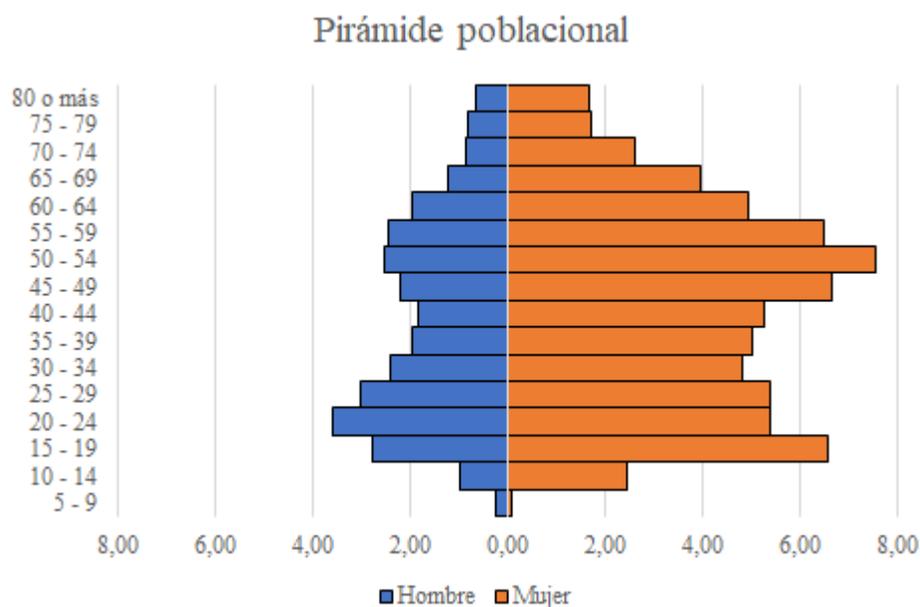
*Diagnósticos más frecuentes de pacientes con registro en el SISBÉN.*

Diagnóstico	n	%
Trastornos del humor (afectivos)	5.280	26,4
Esquizofrenia	3.705	18,5
Trastornos neuróticos, secundarios a situaciones estresantes y somatomorfos	2.694	13,5
Trastorno mental orgánico o sintomático sin especificación	2.559	12,8
Trastornos mentales y del comportamiento debidos al consumo de sustancias psicotrópicas	2.038	10,2
Trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo habitual en la infancia y adolescencia	852	4,3
Retraso mental	787	3,9
Trastornos episódicos y paroxísticos	580	2,9
Pruebas para aclarar o investigar problemas de salud	289	1,4
Trastornos de la personalidad y del comportamiento del adulto	256	1,3
Otros	974	4,9
Total	20.014	100

Ahora bien, los trastornos mentales se caracterizan por ser catalogados como parte de los trastornos que ocasionan una pérdida mayor de años de vida, incrementan la consulta en los servicios de salud, los costos asociados con su atención son altos y, en definitiva, la calidad de vida de quienes son diagnosticados con ellos se deteriora. Así mismo, los trastornos mentales son frecuentes en todo el planeta y se estima que su prevalencia en adultos es del 12 a 48 % a lo largo de la vida y, para los últimos 12 meses, entre el 8 al 29 % (World Health Organization, 2008). En Colombia, los resultados de la Encuesta Nacional de Salud Mental de 2015 mostraron que la prevalencia de cualquier trastorno mental en adultos es de 9.1 %, durante los últimos 12 meses de 4 % y los últimos 30 días de 1.6 % (Ministerio de Salud, 2015). En esta misma encuesta, el principal grupo diagnóstico está comprendido por los trastornos del afecto, que incluye trastornos depresivos y trastornos afectivos bipolares.

Según el informe de salud mental del 2018 de la OMS y la OPS, titulado: “La carga de los trastornos mentales en la región de las Américas 2018”, los trastornos depresivos son la principal causa de discapacidad, y cuando esta se considera junto con la mortalidad suponen 3,4 % del total de AVAD (años de vida ajustados en función de la discapacidad) y 7.8 % del total de APD (años perdidos por discapacidad) (OPS, 2018b).

Figura 3. Pirámide poblacional.



La pirámide poblacional muestra que la mayor concentración de pacientes que se clasifican dentro de este grupo está en las mujeres de todos los rangos de edad, con la excepción del grupo etario de 5 a 9 años y con una mayor concentración entre los 45 a 59 años y los 15 a 19 años. En lo que respecta a los hombres, la prevalencia de este diagnóstico es menor y su mayor concentración se presenta entre los 20 a 29 años. En ese sentido, 70,4 % son mujeres y 29,6 % hombres.

Los datos anteriores muestran que son las mujeres las que más se diagnostican dentro de este grupo de trastornos, mientras que para los hombres su porcentaje crece a partir de los 15 a 24 años, para decrecer en los siguientes años e incrementar de nuevo levemente entre los 45 a 49, y posteriormente ir disminuyendo.

En un estudio realizado entre el 2013 y el 2014 en Quebec sobre los trastornos del humor en personas mayores de 12 años, los resultados dan cuenta que dichos trastornos se concentran en los rangos de edad que van de los 25 a los 44 años y de los 45 a los 64 años, estableciendo una clara diferencia con los hallazgos encontrados en esta investigación, donde una importante proporción de enfermos se presenta entre los 15 y 19 años. En lo que respecta al sexo, en este mismo estudio se demostró que las mujeres son las que más experimentan enfermedades de trastornos del humor en todos los rangos de edad (Ministère de la Santé et de Services Sociaux, 2018).

**Tabla 3**

*Estado civil de los pacientes.*

Estado civil	N	%	Hombres	Mujeres
Soltero	3.371	63,8	33,0	67,0
Casado o unión libre	1.179	22,3	28,5	71,5
Viudo	271	5,1	7,0	93,0
Separado o divorciado	459	8,7	20,0	80,0

El grupo más representativo por estado civil es el de los solteros, con más de tres cuartas partes de la población, seguido por el de los casados o en unión libre (22.3 %), y el de los separados o divorciados (8.7 %). Esto muestra que la vida en pareja, al momento de realizar la encuesta o previo a ella, es la que menos casos registra entre los pacientes y que las personas con este tipo de diagnósticos son en su mayoría solteras.

Al desagregar el estado civil por sexo, las cifras para el caso de las mujeres para todos los grupos son muy altas, sin embargo, la diferencia más significativa se encuentra en los grupos que han perdido el cónyuge (93,0 %) o se han separado o divorciado (80.0 %). Entre las que viven en pareja o casadas, el porcentaje también es muy alto, pues representa el 71.5 %. En cuanto a los hombres, las cifras más altas predominan entre los solteros, con el 33.0 %.

**Tabla 4**

*Nivel educativo de los pacientes.*

Nivel educativo	n	%	Hombres	Mujeres
Ninguno	224	4,2	25,9	74,1
Primaria	2.059	39,0	26,7	73,3
Secundaria	2.759	52,3	31,6	68,4
Técnico, universitario o postgrado	238	4,5	32,8	67,2
Total	5.280	100,0	29,5	70,5

El nivel educativo modal para los pacientes es la secundaria, seguido de la primaria. La educación superior, la cual agrupa los estudios técnicos, tecnológicos, profesionales o de posgrado, muestra tan sólo un 4,5 % de los casos, mientras que quienes presentan un nivel educativo nulo en términos de acceso a la educación formal representan el 4,2 %.

De este modo, se identifica, entonces, que esta es una población en la que el nivel educativo se concentra en la formación de secundaria o primaria con alrededor de un 90 %, siendo este un dato significativo si se piensa que tan sólo cerca de 3 de cada 100 pacientes se han formado en algún nivel de educación superior, factor que complejiza las posibilidades de cerrar las brechas de vulnerabilidad y de acceso a mejores condiciones laborales o de calidad de vida.

**Tabla 5***Actividad principal en el último mes de los pacientes.*

Actividad principal	N	%	Hombres	Mujeres
Trabajando	1.459	27,6	49,0	51,0
Oficios del hogar	1.434	27,2	37,2	62,8
Sin actividad	883	16,7	44,3	55,7
Estudiando	765	14,5	32,5	67,5
Buscando trabajo	497	9,4	1,9	98,1
Jubilado, pensionado	215	4,1	25,0	75,0
Inválido	23	0,4	35,3	64,7
Rentista	4	0,1	43,5	56,5

Los pacientes vinculados a una actividad laboral, con un 27.6 %, son el caso más representativo, seguido de quienes se dedican a los oficios del hogar (27.2 %) y de aquellos sin ningún tipo de actividad (16.7 %). En lo que respecta al sexo de los informantes, como ya se ha mencionado (ver Figura 3), los trastornos del humor son un diagnóstico más frecuente en la población femenina del HDPUV. En ese sentido, al comparar la distribución de la actividad principal por sexo, los porcentajes tienden a ser superiores para las mujeres, con la excepción de quienes están trabajando o están inactivos.

**Tabla 6***Estrato de la vivienda de los pacientes.*

Estrato	n	%
0	125	2,4
1	1.938	36,7
2	2.139	40,5
3	1.047	19,8
4, 5 y 6	31	0,6

Los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 representan el 97 % de la población, es decir, los estratos altos no alcanzan por lo menos un punto porcentual. A partir de estos datos se comprende que la población se concentra en los estratos bajo-bajo (1), bajo (2) y medio-bajo (3). Es decir, son pacientes que habitan viviendas clasificadas como de menores recursos y que son beneficiarias de subsidios en sus servicios públicos domiciliarios, a diferencia de lo que sucede con los estratos 5 y 6 que pagan sobrecostos por ser usuarios con recursos económicos mayores o el estrato 4 que ni paga sobrecostos, ni se beneficia de los subsidios.

**Tabla 7**

*Tamaño del hogar: número de personas.*

Personas por hogar	n	%
1	473	9,0
2	895	17,0
3	1.119	21,2
4	1.053	20,0
5	686	13,0
6 o más	1.046	19,8
Total	5.272	100,0

El número de personas por hogar o tamaño del hogar es una variable que dificulta el cuidado de un paciente con una enfermedad mental, porque son, en general, pacientes que precisan de condiciones de estabilidad y certidumbres en su rutina diaria para encaminar su atención, factor que se puede ver alterado en la medida en que el tamaño del hogar sea mayor, considerando no sólo la cantidad de personas que lo habitan, sino aspectos como la convivencia o la distribución y uso de los espacios de la vivienda.

En este caso, los pacientes con un diagnóstico que hace parte del grupo estudiado muestran una alta condición de vulnerabilidad, pues en cerca de un 20 % de los hogares viven 6 personas o más y en un 33 % lo hacen 4 o 5 personas. Por otro lado, es significativo el 8,6 % de pacientes que habitan hogares unipersonales, porque además del diagnóstico en salud mental que este documento aborda, su red de apoyo en el hogar es limitada y, por ende, su soporte en términos de cuidado y tratamiento es frágil.

**Tabla 8**

*Tipología del hogar.<sup>2</sup>*

Tipo de hogar	N	%
Hogar extenso	2.141	40,6
Hogar nuclear incompleto	1.209	22,9
Hogar nuclear completo	1.123	21,3
Hogar unipersonal	451	8,6
Hogar compuesto	348	6,6

Muchos estudios muestran cómo pacientes diagnosticados con trastorno bipolar “viven solos a causa de divorcios o separaciones y cuentan con un alto porcentaje de problemas por fallas laborales (33 a 40 %) de las cuales 15 % corresponde a desempleo y alrededor de 25 % a pensiones otorgadas por incapacidad” (Goodwin, 1990 y Goldberg, 2002, citados por Vargas-Huicochea y Huicochea-Gómez, 2011, p. 713).

<sup>2</sup> Hogares unipersonales son aquellos conformados por una única persona. Hogares nucleares son aquellos en los que viven ambos padres (completos) o uno de ellos (incompleto) con sus hijos, pero sin dependientes. En este mismo grupo se encuentra también los hogares formados por la pareja, pero que no tienen hijos. Hogares extensos son aquellos en los que viven otros parientes del jefe del hogar; se pueden agregar en los tres grupos anteriores y otro conformado por jefes que viven con otros parientes diferentes a cónyuge e hijos. Hogares compuestos son aquellos en los que pueden vivir otros parientes, pero siempre hay otros no parientes.

**Tabla 9***Tipo de afiliación al régimen de aseguramiento.*

Afiliación	N	%	Hombres	Mujeres
Contributivo	1.155	21,9	30,7	69,3
Subsidiado	2.957	56,0	27,0	73,0
Vinculado	141	2,7	39,0	61,0
Particular	179	3,4	37,4	62,6
Otro	273	5,2	26,4	73,6
Ninguna	575	10,9	36,9	63,1

Por parte de quienes sí están afiliados, es el régimen subsidiado el más significativo, con el 56.0 % de los casos. Este es un dato que, en parte, se explica porque uno de los programas sociales más sólidos del SISBÉN es el de la afiliación de la población al sistema de salud en el régimen subsidiado, así que es de esperarse que la proporción sea alta. Ahora bien, la anterior explicación no anula que el dato sea alto y sea una muestra más de las condiciones de vulnerabilidad de la población, que en este caso en particular son atendidas por medio de un programa social.

**Tabla 10***Necesidades básicas insatisfechas (NBI).*

Necesidades básicas insatisfechas (NBI)	n	%
Dependencia económica	383	7,3
Vivienda inadecuada	316	6,0
Hacinamiento crítico	592	11,2
Servicios inadecuados	200	3,8
Inasistencia escolar	376	7,1
Pobreza	1.405	26,7
Miseria	360	6,8

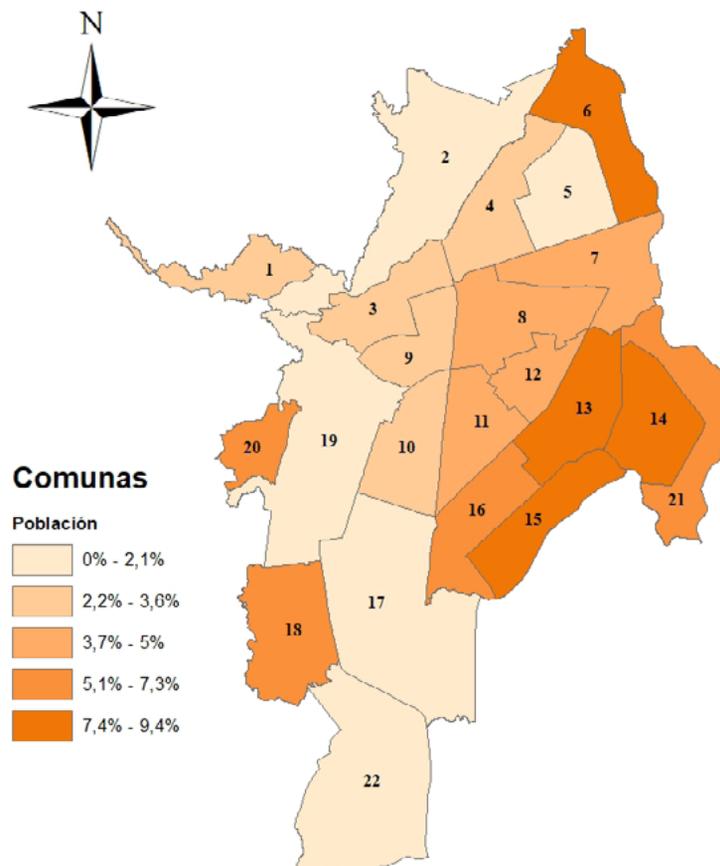
El hacinamiento crítico (11.2 %) y la dependencia económica (7.3 %) son las dos necesidades básicas insatisfechas más representativas de la población, a diferencia de lo que ocurre con las condiciones de la vivienda inadecuada (sus características físicas en caso de ser inadecuadas para el alojamiento humano) o los servicios públicos (imposibilidad de acceder a condiciones vitales y sanitarias mínimas). El 11.2% de casos que se han mencionado de pacientes en hacinamiento es un indicador de que los recursos de la vivienda en la que habitan, al igual que el grupo de personas restantes, están siendo ocupados de un modo crítico. Para la construcción de este índice se incluyen las viviendas que registran a más de 3 personas por habitación. Esta es una necesidad básica insatisfecha que se corresponde con los datos observados de tamaño del hogar en la Tabla 8, es decir, las dificultades son claras para esta población y se reafirma la idea de que, desde la óptica del cuidado en salud mental, para quien es diagnosticado dentro del grupo aquí abordado estas condiciones son demasiado complejas respecto de su tratamiento y estabilidad.

La dependencia económica es un indicador que se construye con base en el nivel de ingreso, siendo incluidas en esta categoría las viviendas en las que hay más de 3 personas por cada miembro ocupado, siempre y cuando el jefe haya alcanzado como máximo 2 años de educación primaria. En ese sentido, la población con NBI por dependencia económica es del 7.3 %, dato que se comporta de un modo muy similar a lo ya observado en la Tabla 5 sobre la actividad principal, porque es sólo el 27,6 % de los pacientes quienes trabajan y el 4,1 % quienes son jubilados o pensionados, por tanto, es una variable más que acentúa su situación de pobreza, en este caso particular al tener en cuenta el acceso a recursos económicos, al nivel educativo y la cantidad de personas en una vivienda que dependen de esos ingresos.

La anterior información muestra de modo desagregado la situación de pobreza de los pacientes a partir de sus necesidades básicas insatisfechas. Ahora bien, si un hogar vive en al menos una de estas condiciones se clasifica como en situación de pobreza, mientras que si el hogar cuenta con 2 o más NBI, su situación es de pobreza extrema. De este modo, el 26.7 % se ubica en la categoría de situación de pobreza y el 6.8 % en la de pobreza extrema.

Figura 4. Distribución espacial de los pacientes por comunas.

#### Pacientes con SISBÉN y diagnóstico de trastornos del humor (afectivos) por comunas: 2009 - 2018



La distribución en la zona urbana de Cali de los pacientes diagnosticados con trastornos del humor posibilita plantear vínculos que no son causales por el tipo de datos que se han usado, pero que sí se relacionan con los resultados de otras investigaciones, ya que son las zonas en las que se ubican con más frecuencia los pacientes, las que se describen con indicadores sociodemográficos de vulnerabilidad más altos (Barbary & Urrea, 2004; Urrea & Ortiz, 1999). En textos como los ya citados se propone distribuir la zona urbana de la ciudad en 5 clasificaciones al agrupar las comunas no sólo por su cercanía espacial, sino por sus semejanzas demográficas, sociales y económicas. Esa categorización es: Centro-Norte (comunas 3, 4, 9 y 10); Oriente (comunas 6, 13, 14, 15, 16 y 21); Norte-Sur (comunas 2, 5, 17, 19 y 22); Ladera (comunas 1, 18 y 20); y Nororiente (comunas 7, 8, 11 y 12). De este modo, la Figura 4 exhibe que el conglomerado Oriente es la zona con una distribución más alta de pacientes, seguido por la Ladera, aunque en este caso en específico se anota que el HDPUV se ubica en la comuna 18, lugar que hace parte de la Ladera, una primera razón por la que se pueden atender más casos de personas provenientes de barrios cercanos, sin pasar por alto que en ocasiones es posible que el personal administrativo de la institución, al no contar con la posibilidad de registrar una dirección de residencia del paciente, ingresa la del hospital.

Los conglomerados son, entonces, una vía más para ahondar en el perfil sociodemográfico de los pacientes, en particular por sus condiciones de vulnerabilidad, muy marcadas en términos de nivel educativo, acceso a la educación formal, necesidades básicas insatisfechas, acceso al mercado laboral, entre otras. Así mismo, en la Encuesta Nacional de Salud Mental de 2015 los resultados mostraron que para los últimos 12 meses, la prevalencia de cualquier tipo de trastorno mental en los adultos de hogares vulnerables (4,9 %) y en situación de pobreza (4,4 %) era mayor al promedio nacional (4 %)(Ministerio de Salud, 2015), hallazgo que invita a pensar en que las condiciones de vulnerabilidad y de pobreza, tal como se han descrito en los apartados anteriores, son elementos que se pueden relacionar con la enfermedad mental.

Vale la pena destacar para matizar la información, que el HDPUV es una institución que, en su mayoría, atiende a personas que por sus condiciones se clasifican como vulnerables y, a su vez, que el SISBÉN es un dispositivo estatal diseñado para identificar a las personas en esta condición con el fin de asignar programas sociales. En otras palabras, poblaciones con mayores recursos pueden contar con la opción de dirigirse a otras entidades para recibir atención en salud mental, como por ejemplo una clínica privada.

## Diagnósticos de trastornos del humor

La anterior presentación de los datos ha dado cuenta del perfil sociodemográfico de los pacientes que en algún momento se diagnosticaron dentro del grupo de interés de este artículo al ser atendidos en el HDPUV y estar registrados en el SISBÉN. A continuación, de un modo muy breve, se muestra cómo es la distribución de los diagnósticos al desagregar la información.

**Tabla 11**

*Diagnósticos desagregados de trastornos del humor (afectivos).*

Diagnóstico	N	%	Hombres	Mujeres
Episodios depresivos	2.404	45,5	29,2	70,8
Trastorno bipolar	1.466	27,8	34,4	65,6
Trastorno depresivo recurrente	1.220	23,1	25,4	74,6
Trastornos del humor (afectivos) persistentes	169	3,2	18,3	81,7
Episodio maniaco	13	0,2	38,5	61,5
Otros trastornos del humor (afectivos)	5	0,1	80,0	20,0
Trastorno del humor (afectivo) sin especificación	3	0,1	66,7	33,3

Los episodios depresivos, con el 45.5 % son los más predominantes en el grupo de trastornos, seguidos de los trastornos bipolares, con el 27.8 %, y el trastorno depresivo recurrente, con el 23,1 %. Mientras las mujeres son las que más padecen dichos trastornos, 70,8 %, 65,6 %, 64,6 % respectivamente, los hombres se concentran de manera minoritaria en otros trastornos del humor (80.0 %) y trastornos del humor sin especificación (66.7 %). Para el caso específico de la sociedad colombiana, en el 2015 el Ministerio de Salud observó que “el 70,4 % de las personas atendidas con diagnóstico de depresión moderada fue de mujeres, mientras que el 29,6 % fue de hombres” (Ministerio de Salud, 2017, p. 3).

**Tabla 12**

*Diagnósticos por grupos de edad.*

Grupos de edad	Episodios depresivos		Trastorno bipolar		Trastorno depresivo recurrente	
	n	%	n	%	N	%
7 a 11 años	34	1,4	6	0,4	1	0,1
12 a 17 años	336	14,0	30	2,0	80	6,6
18 a 44 años	990	41,2	643	43,9	504	41,3
45 a 64 años	728	30,3	602	41,1	446	36,6
65 o más años	315	13,1	185	12,6	189	15,5

En lo que tiene que ver con los grupos de edad, los tres principales diagnósticos de trastornos del humor se concentran en los rangos que van entre los 18 y los 64 años. Sin embargo, es importante señalar que, para el caso específico de los episodios depresivos, el inicio de la enfermedad comienza entre los 12 y 17 años y presenta, igualmente, un número importante de casos entre los adultos mayores de 65 años y más.

En un estudio realizado por el Ministerio de Salud nacional entre el 2009 y el 2015, aunque la tendencia encontrada en el HDPUV es similar con respecto a la ocurrencia de diagnósticos de depresión a nivel nacional, hay una diferencia en el punto máximo de casos, pues en tanto a nivel nacional el puntaje más alto se alcanza entre los 50 y 54 años, en el caso de Cali se da entre los 18 y 44 años (Ministerio de Salud, 2017, p. 4).

Del mismo estudio del Ministerio llama la atención que se reportaron casos de depresión a edades muy tempranas, lo que coincide con los resultados de nuestro estudio, en el que observamos que hay 34 casos entre niños y niñas menores de 7 y 11 años. Este dato es importante porque “la evidencia de la depresión en niños ha sido asociada con la presencia de otras enfermedades mentales, al mismo tiempo de ser considerada un factor de riesgo para el consumo de sustancias psicoactivas, bajo desempeño escolar y desenvolvimiento social” (Ministerio de Salud, 2015, p. 208).

**Tabla 13**

*Diagnósticos desagregados de episodios depresivos.*

Diagnóstico	n	%	Hombres	Mujeres
Episodio depresivo moderado	1.045	43,5	27,0	73,0
Episodio depresivo grave sin síntomas psicóticos	541	22,5	33,1	66,9
Episodio depresivo grave con síntomas psicóticos	196	8,2	36,7	63,3
Episodio depresivo leve	107	4,5	24,3	75,7
Otros episodios depresivos	223	9,3	25,1	74,9
Episodio depresivo sin especificación	292	12,1	29,8	70,2

Como ya se mencionó, el principal diagnóstico de los trastornos del humor es la depresión, en primer lugar, el episodio depresivo moderado (43,5 %) y en un segundo lugar el episodio depresivo grave sin síntomas psicóticos (22,5 %). Las mujeres presentan una mayor recurrencia de la enfermedad que los hombres, lo que es posible constatar en otros estudios como el realizado en la zona metropolitana de Francia entre 2010 y 2014; en estos años los trastornos depresivos en las mujeres son del orden de los 650 y 690 casos por cada 100.000 habitantes, mientras que en los hombres corresponden a 380 y 420 por cada 100.000 habitantes (Badjadj & Chan Chee, 2017).

En lo que respecta a la discapacidad que genera la enfermedad, el estudio de las OMS y OPS (2018) muestra a la depresión como principal causa de discapacidad, con 7,8 % de la discapacidad total y un intervalo de 5.9 % entre Canadá y 9,4 % en Paraguay. Colombia, junto con Paraguay, Brasil, Perú y Ecuador son los primeros países en la tabla clasificatoria por depresión, con 8,2 %, 9,4 %, 9,3 %, 8,6 % y 8,3 % respectivamente (OPS, 2018b, p. 14).

**Tabla 14**

*Diagnósticos desagregados de trastorno bipolar.*

Diagnóstico	n	%	Hombres	Mujeres
Trastorno bipolar sin especificación	227	50,1	30,9	69,1
Trastorno bipolar, episodio actual maníaco con síntomas psicóticos	104	12,8	55,3	44,7
Trastorno bipolar, actualmente en remisión	47	10,8	29,7	70,3
Trastorno bipolar, episodio actual mixto	28	5,5	35,0	65,0
Trastorno bipolar, episodio actual depresivo leve o moderado	21	4,4	32,3	67,7
Trastorno bipolar, episodio actual hipomaníaco	25	3,4	50,0	50,0
Trastorno bipolar, episodio actual depresivo grave sin síntomas psicóticos	6	1,9	21,4	78,6
Trastorno bipolar, episodio actual depresivo grave con síntomas psicóticos	5	1,1	31,3	68,8
Trastorno bipolar, episodio actual maníaco sin síntomas psicóticos	6	1,0	40,0	60,0
Otros trastornos bipolares	36	9,0	27,3	72,7

El trastorno bipolar sin especificación presenta el mayor número de casos entre las personas analizadas, 227, lo que equivale al 51.1 % de los casos encontrados, y en un segundo lugar se halla el trastorno bipolar episodio actual maníaco con rasgos psicóticos, con 104 casos equivalentes al 12,8 % de la población consultada. Los datos muestran también una mayor recurrencia, en todos los diagnósticos desagregados, entre las mujeres, salvo en el trastorno bipolar episodio actual hipomaníaco, frente al que hombres y mujeres comparten la misma proporción de casos, y en el trastorno bipolar, episodio actual maníaco con síntomas psicóticos, en el que se observa un porcentaje mayor de hombres. El trastorno afectivo bipolar tiene una prevalencia del 1,3 % en la población general “y está asociado con altas tasas de discapacidad, riesgo suicida y comorbilidad con abuso de sustancias” (Uribe-Villa et al., 2012, p. 16).

En lo que respecta a la discapacidad, los trastornos bipolares, como lo muestra el estudio realizado por las OPS y OMS, están por encima del promedio por países y del total de la región en 1,4 %. El intervalo va de 1,1 % en las Islas Vírgenes a 1,7 % en Nicaragua (OPS, 2018b).

## Discusión de resultados

En el *Atlas de salud mental de las Américas, 2017*, con los datos reportados por 24 países, la tasa regional de sujetos con trastorno mental grave en tratamiento es de 429,8 por 100.000 habitantes: “La depresión moderada/grave es la enfermedad que presenta una mayor prevalencia de tratamiento entre las diferentes subregiones y grupos de ingreso, excepto en el Caribe no latino y el grupo de ingresos mediano-alto donde es sobrepasada por la psicosis” (OPS, 2018a, p. 24).

En lo que respecta al trastorno afectivo bipolar, este tiene una prevalencia del 1,3 % en la población general “y está asociado con altas tasas de discapacidad, riesgo suicida y comorbilidad con abuso de sustancias” (Uribe-Villa et al., 2012, p. 16). El porcentaje de discapacidad como APD para Colombia es del 1,7 % (OPS, 2018b, p. 20).

Como se ha mencionado anteriormente, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud Mental (Ministerio de Salud, 2015), el 9,1 % de la población colombiana mayor de 18 años ha presentado algún tipo de trastorno mental durante toda su vida. Así mismo, el 6,7 % tuvo prevalencia de algún trastorno afectivo, el 5,4 % de algún trastorno depresivo y el 3,9 % de algún trastorno de ansiedad. Por supuesto, las cifras no son comparables con el HDPUV porque es una institución especializada en salud mental, pero en ambos casos sí se refleja una tendencia en la presentación de este tipo de diagnósticos. De hecho, como se muestra en la Figura 1, los trastornos del humor (afectivos) se han convertido paulatinamente en el diagnóstico moda del hospital.

En general, los trastornos mentales en Colombia son más frecuentes en las mujeres (Ministerio de Salud, 2015; Tejada-Morales, 2016), situación que también ocurre en el \*HDPUV (ver Figura 3), aunque en el caso de los trastornos afectivos bipolares la prevalencia es mayor para los hombres (1,9 %) respecto a las mujeres (0,9 %) (Ministerio de Salud, 2015), resultado que contrasta con los hallazgos de esta investigación en que por cada 2 mujeres diagnosticadas con trastorno bipolar hay 1 hombre.

El cruce entre la información de las historias y la registrada en el SISBÉN posibilitó una lectura de los datos en la que además del diagnóstico, y su respectiva clasificación en el grupo de trastornos del humor, pudimos constatar importantes indicadores socioeconómicos como el nivel educativo de los pacientes, que se concentra en un 90 % en la formación de primaria y secundaria; en lo que respecta a la actividad laboral, si bien un 27,6 % de los pacientes se encuentran realizando alguna actividad laboral, el 27,2 % lleva a cabo actividades del hogar y un 16,7 % no desarrolla ninguna; entre los que no desarrollan ninguna actividad laboral se encuentran también los que estudian, 14,1 %, buscando trabajo, 9,4 % y pensionados, 4,1 %. Justamente es en esta población que no desarrolla actividades laborales, donde se concentran, mayoritariamente, las personas con trastornos del humor.

En ese sentido, de acuerdo con la literatura hay factores que sobresalen en este perfil sociodemográfico y de trastornos del humor. Primero, coincidiendo con las conclusiones de otras investigaciones a nivel internacional, en un estudio en Antioquia con personas mayores de 75 años se plantea que el riesgo de depresión para este grupo de edad es mayor, con una carga más alta para las mujeres viudas, en particular si su hogar es unipersonal (Cardona et al., 2015), además del nivel educativo o el consumo de cigarrillo y alcohol (Segura-Cardona et al., 2015). Segundo, el desempleo como un factor de riesgo potencial para el desarrollo de una enfermedad mental o parte de sus síntomas, al igual que las implicaciones que tiene esta condición en términos de afiliación al sistema de seguridad social y el acceso a servicios de salud para recibir una atención oportuna y de calidad (García-Ubaque et al., 2012).

En lo que respecta a la clasificación del estrato socioeconómico, la población se agrupa en los estratos bajo-bajo (1), bajo (2) y medio-bajo (3), es decir, son personas que habitan viviendas clasificadas como de menores recursos y que son beneficiarias de subsidios en sus servicios públicos domiciliarios. Esto es evidente también en la cantidad de personas que conforman un hogar, pues en cerca de un 20 % de los hogares viven 6 personas o más y en un 33 % lo hacen 4 o 5 personas. Resulta significativo que el 8,6 % de los pacientes viven en hogares unipersonales, pues esto demuestra su grado de vulnerabilidad frente a enfermedades que requieren de una importante red de apoyo, cuidado y tratamiento. En ese sentido, Salazar-Torres, et al. (2019) se refieren a la carga del cuidador en su estudio sobre el programa de hospital de día de una institución de tercer nivel en Cali, en torno a la sobrecarga que experimentan las personas que cuidan de las otras con enfermedad mental, destacando que su perfil tiende a ser el de una mujer madre de familia, mayor de 55 años, de bajos ingresos, ejerciendo este rol 8 años en promedio y como mínimo durante 12 horas al día. Si bien la dedicación del cuidador depende de la condición de discapacidad de la persona, y en ese sentido habría que analizar en detalle su relación con los trastornos del humor, es claro que se trata de una más de las manifestaciones para considerar en la elaboración del perfil social, económico y demográfico del paciente, además de procesos de intervención e investigación.

Además de los indicadores expuestos se hizo uso del método de Necesidades Básicas Insatisfechas, que se utiliza para caracterizar la pobreza a través de indicadores como: dependencia económica, vivienda inadecuada, hacinamiento crítico, servicios inadecuados, inasistencia escolar, pobreza y miseria. Si el hogar experimenta alguno de estos indicadores vive en pobreza, pero si son dos o más viven en pobreza extrema. Con base en dicho método se logró establecer que el 11,2 % de los pacientes padecen hacinamiento crítico y el 7,3 % dependencia económica. El primer indicador corrobora la gran cantidad de personas que comparten un hogar, mientras que el segundo reafirma que un porcentaje muy pequeño de la población trabaja, esto es, el 27,6 %. De este modo, el 26,7 % de los pacientes se ubica en la categoría de situación de pobreza y el 6,8 % en pobreza extrema. A nivel nacional, con base en la Encuesta Nacional de Salud Mental del 2015, los mayores de edad en condición de pobreza presentaron en un 9,2 % un

trastorno mental a lo largo de la vida y el 4,3 % en el último año, mientras que en el caso de los no pobres, la prevalencia fue de 9,1 % y 3,9 % respectivamente (Quitian et al., 2016). Sin embargo, aunque el indicador de pobreza multidimensional utilizado fue construido a partir de datos sobre las condiciones educativas del hogar, de la niñez y la juventud, de servicios públicos y vivienda, trabajo y salud, la realidad es que se sigue tratando de un índice que prioriza el uso de las variables del hogar para su elaboración, situación semejante a lo que ocurre con el SISBÉN. Por esta razón, se requiere ahondar en este vínculo entre pobreza y enfermedad mental a un nivel más individual, familiar y comunitario.

A nivel espacial, la mayoría de los pacientes se ubican en el conglomerado oriente, (comunas 6, 13, 14, 15, 16 y 21) y de ladera (comunas 1, 18 y 20), que son, dicho sea de paso, las que presentan mayores condiciones de conflicto y vulnerabilidad en la ciudad. Al respecto, en otras investigación con base en la Encuesta Nacional de Salud Mental del 2015 y la clasificación de municipios en conflicto permanente, interrumpido, finalizado o sin conflicto del Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos (CERAC), se identificó que los territorios más violentos reportan tasas de prevalencia más altas de trastornos depresivos, ansiedad y de posible estrés postraumático (Gómez-Restrepo et al., 2016). En esta misma línea, las víctimas del conflicto colombiano en situación de desplazamiento suelen tener prevalencias altas de síntomas o trastornos mentales (Campo-Arias et al., 2014; Tamayo Martínez et al., 2016).

Finalmente, en lo que respecta a los diagnósticos identificados se pudo constatar que la principal enfermedad que padecen los pacientes es la depresión (45,5 %), seguido del trastorno bipolar (27,8 %) y el trastorno depresivo recurrente (23,1 %). Los datos corroboran, además, una tendencia internacional de estas enfermedades, y es que es principalmente femenina, y en lo que respecta a la edad en que se desenvuelven estas enfermedades, el estudio halló que se mueven en el rango entre los 18 y 64 años. Sin embargo, se pudo identificar también cómo se empieza a presentar la depresión entre niños, en edades muy tempranas en el rango de los 7 y 11 años.

## CONCLUSIONES

El estudio del perfil social y económico de pacientes diagnosticados con trastornos del humor del HDPUV nos permitió corroborar el fuerte vínculo existente entre enfermedad mental y pobreza reflejado en las condiciones sociales y económicas de los pacientes consultados a través de la base de datos de las historias clínicas del hospital y su filiación al SISBÉN. Lo anterior es un indicio de cómo los pacientes en esta situación se enfrentan a un ciclo que pareciera no tener fin, ya que su condición de vulnerabilidad y los riesgos de una agudización de su enfermedad mental se mantienen o acentúan. En otras palabras, se torna complejo que ese *círculo vicioso* se pueda

romper. A su vez, no hay que pasar por alto que la enfermedad mental está rodeada por prejuicios, comportamientos discriminatorios y estigmas. Con frecuencia, una persona diagnosticada con una enfermedad mental y en particular con condiciones de complejo tratamiento como el trastorno bipolar, se enfrentan a contextos en los que se restringen sus derechos legales, experimentan inequidades en su proceso de atención o son devaluados socialmente. Además, tanto las situaciones descritas como la enfermedad mental en sí misma se van infiltrando en la mente de la persona diagnosticada, lo que acarrea una baja en la autoestima y la negación a buscar un tratamiento o dificultar aún más el que se ha emprendido (Flores-Reynoso et al., 2012).

Desde una mirada institucional, los costos de manejo y tratamiento de la enfermedad mental son altos, lo que puede ocasionar que la atención en ciertas ocasiones sea imposible de brindar para los pacientes. De hecho, hay investigaciones a nivel mundial en las que se concluye que los trastornos afectivos son los más costosos de manejar (Salvador-Carulla et al., 2011). En un estudio realizado en México sobre los costos de atención médica entre el 2005 y el 2013 en todo el país a causa de la depresión y la esquizofrenia, se encontró que este es de USD 2.435,00 para la depresión y USD 2.216,00 para la esquizofrenia; en lo que respecta al número de casos de depresión, estos pasaron de 4.556 en el 2005 a 7.421 en el 2013 (Arredondo et al., 2018). En el año 2020 se publicó en Colombia un estudio que estima costos de tratamiento con las tecnologías disponibles en el SGSSS, incluidos en el Plan de Beneficios en Salud (POS) de 2019 y en las resoluciones No. 5857 y No. 5858 de 2018, para trastornos del estado de ánimo, reportando un costo para trastornos depresivos por año por persona de 12.677.600 pesos y para trastorno bipolar de 13.347.200 pesos (Moreno-Londoño et al., 2020).

Aunque establecer una relación causal entre pobreza y enfermedad mental no es posible, lo que sí se identifica en esta investigación, es una coincidencia entre la distribución espacial de los pacientes, los resultados de investigaciones similares que integran entre sus objetivos variables a nivel social, económico y demográfico, y los indicadores del perfil sociodemográfico que se han descrito en este documento. Es decir, surgen nuevas posibilidades de estudio en las que se relacione la salud mental con variables como pobreza monetaria, ocupación, hacinamiento, necesidades básicas insatisfechas, nivel de ingreso, estrato, etc. En ese sentido, como se ha mencionado previamente y haciendo énfasis en las investigaciones de tipo cuantitativo, sería conveniente que en futuros estudios en los que se explore la relación entre las condiciones socioeconómicas del individuo y su salud mental, se empleen indicadores de pobreza que aborden de modo más exhaustivo características individuales, familiares y comunitarias, para contrastar los resultados de variables como el índice de pobreza multidimensional.

El estrecho vínculo entre pobreza y enfermedad mental, así como el surgimiento de casos de depresión en niños y niñas de bajos estratos socioeconómicos, alerta sobre la necesidad de ampliar las políticas de atención en términos de salud pública, tanto por la falta de estudios que relacionen

la pobreza con la salud mental, como por el contexto social, económico y político, que es propicio para que los índices de problemas de salud mental se incrementen en los sectores vulnerables y, a su vez, para que las posibilidades de acceso a programas de atención en salud mental se limiten.

## CONFLICTO DE INTERESES

---

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

## REFERENCIAS

---

- Abramowitz, C. V., & Dokecki, P. R. (1977). The Politics of Clinical Judgment: Early Empirical Returns. *Psychological Bulletin*, 84(3), 460-476. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.3.460>
- Arredondo, A., Díaz-Castro, L., Cabello-Rangel, H., Arredondo, P., & Recaman, A. L. (2018). Análisis de costos de atención médica para esquizofrenia y depresión en México para el periodo 2005-2013. *Cadernos de Saúde Pública*, 34(1), 1-13. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00165816>
- Badjadj, L., & Chan Chee, C. (2017). Prise en charge des troubles de l'humeur dans les établissements ayant une activité autorisée en psychiatrie entre 2010 et 2014 en France métropolitaine. Analyse des données du RIM-P. *Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire*, (10), 178-85. [http://beh.santepubliquefrance.fr/beh/2017/10/2017\\_10\\_1.html](http://beh.santepubliquefrance.fr/beh/2017/10/2017_10_1.html)
- Barbary, O., & Urrea, F. (Eds.). (2004). *Gente negra en Colombia: Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico*. Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle (Cali), CIDSE, L'Institut de Recherche pour le Développement de Francia (antiguo Orstom), IRD, Instituto para el Desarrollo de la Ciencia y Tecnología de Colombia "Francisco José de Caldas", COLCIENCIAS.

- Berenzon, S., & Juárez, F. (2005). Atención de pacientes pobres con trastornos afectivos de la ciudad de México. *Revista de Saúde Pública*, 39(4), 619-626. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000400016>
- Camacho, E., Conover, E., Espinosa, F., Flórez, C. E., & Sánchez. (2010). El Sisbén: Su diseño y evolución. *Notas de Política*, (4), 2-6. <https://gobierno.uniandes.edu.co/en/publicaciones/notas-de-politica/nota-de-politica-no-4>
- Campo-Arias, A., Oviedo, H. C., & Herazo, E. (2014). Prevalencia de síntomas, posibles casos y trastornos mentales en víctimas del conflicto armado interno en situación de desplazamiento en Colombia: Una revisión sistemática. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43(4), 177-185. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2014.07.003>
- Cardona, D., Segura, A., Segura, Á., & Garzón, M. O. (2015). Efectos contextuales asociados a la variabilidad del riesgo de depresión en adultos mayores, Antioquia, Colombia, 2012. *Biomédica*, 35(1), 73-80. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v35i1.2381>
- De Dios, C., Goikolea, J. M., Colom, F., Moreno, C., & Vieta, E. (2014). Los trastornos bipolares en las nuevas clasificaciones: DSM-5 y CIE-11. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental* [http://www.academia.edu/30777145/Los\\_trastornos\\_bipolares\\_en\\_las\\_nuevas\\_clasificaciones\\_DSM-5\\_y\\_CIE-11](http://www.academia.edu/30777145/Los_trastornos_bipolares_en_las_nuevas_clasificaciones_DSM-5_y_CIE-11)
- Flores-Reynoso, S., Medina-Dávalos, R., Robles-García, R., & Páez-Agraz, F. P. (2012). Estigma y apego al tratamiento psiquiátrico en los trastornos mentales severos y persistentes. *Revista Latinoamericana de Psiquiatría*, 11(3), 82-89. <https://www.medigraphic.com/pdfs/psiquiatria/rp-2012/rp123f.pdf>
- García-Ubaque, J. C., Riaño-Casallas, M. I., & Benavides-Piracón, J. A. (2012). Informalidad, desempleo y subempleo: Un problema de salud pública. *Revista de Salud Pública*, 14(1), 138-150. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642012000700012>
- Gómez-Restrepo, C., Tamayo-Martínez, N., Buitrago, G., Guarnizo-Herreño, C. C., Garzón-Orjuela, N., Eslava-Schmalbach, J., de Vries, E., Rengifo, H., Rodríguez, A., & Rincón, C. J. (2016). Violencia por conflicto armado y prevalencias de trastornos del afecto, ansiedad y problemas mentales en la población adulta colombiana. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45, 147-153. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.11.001>
- Güezguán, C. M. (2012). *Análisis de la metodología actual de encuestas del SISBÉN como mecanismo idóneo para la identificación de la población vulnerable en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/5693/RojasGuezguanCarlosMauricio2010.pdf;sequence=1>

- Luque, R., & Berrios, G. (2011). Historia de los trastornos afectivos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(5), 130S-146S. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60199-2](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60199-2)
- Masís, D. P., Gómez-Restrepo, C., Uribe-Restrepo, M., Miranda, C., Pérez, A., de la Espriella, M., Novoa, J., Chaux, A., Arenas, Á., Torres, N., Suárez, M., & Rondón, M. (2010). La carga económica de la depresión en Colombia: Costos directos del manejo intrahospitalario. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(3), 465–480. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60219-5](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60219-5)
- Ministère de la Santé et de Services Sociaux. (2018). Dépression majeure, trouble bipolaire et trouble de l'humeur. Statistiques de Santé et de bien être selon le sexe- Tout le Québec. Ministère de la Santé et des Services sociaux. <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/statistiques-donnees-sante-bien-etre/statistiques-de-sante-et-de-bien-etre-selon-le-sexe-volet-national/depression-majeure-manie-et-trouble-de-l-humeur/>
- Ministerio de Salud. (2015). *Encuesta Nacional de Salud Mental, 2015 (Tomo I)*. Ministerio de Salud, Colciencias. [http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud\\_mental\\_tomoI.pdf](http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud_mental_tomoI.pdf)
- Ministerio de Salud. (2017). *Boletín de salud mental. Depresión. Subdirección de Enfermedades No Transmisibles*. Ministerio de Salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-depresion-marzo-2017.pdf>
- Moreno-Londoño, H. A., Cudris-Torres, L., & Aponte-Gutiérrez, N. (2020). Análisis de costo del tratamiento de los trastornos del estado de ánimo en Colombia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 304-308. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_aavft/article/view/19451/144814485810](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/19451/144814485810)
- Myers, J., & Bean, L. (1968) *Decade later follow up of social class and mental illness*. New York: Jhon Wiley and Sons.
- Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2004). *Guía de Bolsillo de la Clasificación CIE-10. Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento. Con glosario y criterios diagnósticos de investigación. CIE-10: CDI-10*. Editorial Médica Panamericana, S.A.
- Organización Panamericana de la Salud. (OPS). (2018a). *Atlas de salud mental de las Américas, 2017*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/49664>

- Organización Panamericana de la Salud. (OPS) y Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018b). *La carga de los trastornos mentales en la Región de las Américas, 2018*. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud y Organización Mundial de la Salud. [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49578/9789275320280\\_spa.pdf?sequence=9&isAllowed=y](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49578/9789275320280_spa.pdf?sequence=9&isAllowed=y)
- Quitian, H., Ruiz-Gaviria, R. E., Gómez-Restrepo, C., & Rondón, M. (2016). Pobreza y trastornos mentales en la población colombiana, estudio nacional de salud mental 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 45*, 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.02.005>
- Salazar-Torres, L. J., Castro-Alzate, E. S., & Dávila-Vásquez, P. X. (2019). Carga del cuidador en familias de personas con enfermedad mental vinculadas al programa de hospital de día de una institución de tercer nivel en Cali (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría, 48*(2), 88-95. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.08.002>
- Salvador-Carulla, L., Bendeck, M., Fernández, A., Alberti, C., Sabes-Figuera, R., Molina, C. & Knapp, M. (2011). Costs of Depression in Catalonia (Spain). *Journal of Affective Disorders, 132*(1-2), 130-138. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.02.019>
- Segura-Cardona, A., Cardona-Arango, D., Segura-Cardona, Á., & Garzón-Duque, M. (2015). Riesgo de depresión y factores asociados en adultos mayores. Antioquia, Colombia. 2012. *Revista de Salud Pública, 17*(2), 184-194. <https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.41295>
- Tamayo-Martínez, N., Rincón-Rodríguez, C. J., de Santacruz, C., Bautista-Bautista, N., Collazos, J., & Gómez-Restrepo, C. (2016). Problemas mentales, trastornos del afecto y de ansiedad en la población desplazada por la violencia en Colombia, resultados de la Encuesta Nacional de Salud Mental 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 45*(1), 113-118. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.09.004>
- Tejada-Morales, P. A. T. (2016). Situación actual de los trastornos mentales en Colombia y en el mundo: Prevalencia, consecuencia y necesidades de intervención. *Revista Salud Bosque, 6*(2), 29-41. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=IFME&sw=w&issn=22485759&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA597060280&sid=googleScholar&linkaccess=abs>
- Uribe-Villa, E., Gutiérrez-Briceño, P., Palacio, J. D., & García, J. (2012). Perfiles psicopatológicos en los hijos de los sujetos con trastorno afectivo bipolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 41*(1), 15-25. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60066-4](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60066-4)

- Urrea, F., & Ortiz, C. (1999). Patrones sociodemográficos, pobreza y mercado laboral en Cali (Documento de trabajo para el Banco Mundial). <https://drive.google.com/file/d/0B3qvoF5cGd68VGhTa3BKbEZUQVk/view?resourcekey=0-7SEd7bIA3JGD8gq423HNHQ>
- Vargas-Huicochea, I., & Huicochea-Gómez, L. (2011). Percepción de la enfermedad en pacientes con diagnóstico de trastorno bipolar. Aproximación a la relación médico/paciente. *Estudios de Antropología Biológica*, 13(2), 711-729. <http://www.journals.unam.mx/index.php/eab/article/view/26413>
- World Health Organization. (2008). *mhGAP: Mental Health Gap Action Programme: Scaling Up Care for Mental, Neurological and Substance Use Disorders*. World Health Organization. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK310851/>

# DINÁMICAS FAMILIARES: UN FACTOR DETERMINANTE EN LA REINCIDENCIA JUVENIL DE CONDUCTAS DELICTIVAS

## FAMILY DYNAMICS: A DETERMINANT FACTOR IN JUVENILE RECIDIVISM OF DELINQUENT BEHAVIOURS

Sebastián Toro Vélez\*

Corporación Universitaria Comfacauca - Unicomfacauca

Recibido: 13 de marzo de 2020-Aceptado: 16 de marzo de 2021-Publicado: 16 de julio de 2021

### Forma de citar este artículo en APA:

Toro-Vélez, S. (2021). Dinámicas familiares: un factor determinante en la reincidencia juvenil de conductas delictivas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 733-754. <https://doi.org/10.21501/22161201.3568>

### Resumen

Este artículo da cuenta de la reflexión en torno a las dinámicas familiares como factor asociado a la reincidencia juvenil de conductas delictivas, producto de la investigación realizada en la ciudad de Popayán, Cauca, en el Instituto de Formación Toribio Maya con jóvenes que se encontraban privados de la libertad y que al momento de ser entrevistados hubiesen estado allí más de una vez. Para ello, se empleó una metodología cualitativa, desde el método de la teoría fundamentada, aspecto que permitió el abordaje desde lo cotidiano, entendiendo así sus posturas y particularidades para que, en conjunto con la teoría formal, pudiese develar que el fenómeno abordado es más complejo de lo imaginado.

### Palabras clave

Jóvenes; Delito; Familia, Relaciones; Reincidencia en conductas delictivas.

\* Magíster en Educación de la Universidad del Cauca. Decano de la Facultad de Humanidades, Artes, Ciencias Sociales y de la Educación Corporación Universitaria Comfacauca-Unicomfacauca. Popayán – Colombia. Contacto: [decanaturahumanidades@unicomfacauca.edu.co](mailto:decanaturahumanidades@unicomfacauca.edu.co)

## Abstract

This article gives an account of the reflection on family dynamics as a factor associated with juvenile recidivism of criminal behaviours, product of the research conducted in the city of Popayan Cauca, in the Toribio Maya Training Institute with young people who were deprived of liberty and who at the time of being interviewed had been there more than once. For this, a qualitative methodology was used, from the grounded theory method aspect that allowed the approach from the everyday, thus understanding their positions and particularities so that in conjunction with the formal theory could unveil how the phenomenon addressed is more complex than imagined.

## Keywords

Youth; Crime; Family, Relationships; Recidivism in delinquent behaviours.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo de reflexión se deriva de la investigación realizada en la ciudad de Popayán<sup>1</sup> entre los años 2015 y 2018, más exactamente en el Instituto de Formación Toribio Maya<sup>2</sup>, respecto a la reincidencia juvenil en conductas delictivas. Si bien son diversos los factores hallados y comprendidos, el presente texto se centra en cómo las relaciones familiares influyen directa o indirectamente en este fenómeno social cuyas cifras develan que se encuentra en aumento, y por lo cual es necesario realizar todo tipo de reflexiones en torno al mismo.

El 13 de abril del año 2017 se determinó por ICBF<sup>3</sup> que el 9.8 % de los delitos cometidos en el país son efectuados por menores de edad, más grave cuando las encuestas del año 2011 determinaron que diariamente eran capturados entre 60 y 70 jóvenes por cometer algún tipo de delito. Totalizando el año 2017 fueron detenidos 11.507 jóvenes. Desde el 2007, cuando el Sistema de Responsabilidad Penal para adolescentes SRPA empezó a implementarse en el país, y hasta finales de 2017, más de 234.688 adolescentes han pasado por este sistema por infringir la ley. Actualmente, de todos los jóvenes que están siendo atendidos en instituciones del ICBF, el 42,4 % están privados de la libertad, mientras el resto paga otro tipo de sanciones que no implican una detención. A nivel nacional el motivo de ingreso al SRPA es el hurto el principal delito, con un 36,69 %; le siguen el tráfico, fabricación y porte de estupefacientes con un 27,13 %; lesiones personales con 8,64 %; fabricación y porte de armas con 6 %; violencia intrafamiliar con 3,83 %, daños en bien ajeno con 2 %, y obedeciendo al mismo porcentaje (2 %), el delito de homicidio.

La Ley 1098 de 2006, *Código de la infancia y la adolescencia*, establece que:

El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes es un conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y el juzgamiento de delitos cometidos por adolescentes entre 14 y 18 años al momento de cometer un hecho punible. (Art. 139)

Bajo la reglamentación nacional e internacional y regida por este artículo del *Código de la infancia y la adolescencia* se determinan los Centros de Atención Especializada en los cuales los jóvenes sancionados por un juez para adolescentes deben cumplir allí su sanción desde una perspectiva puramente reeducativa. Partiendo de la cifra presentada, de los jóvenes que están o estuvieron vinculados al SRPA, se evidencia que son muchos los recursos (económicos, logísticos, de infraestructura e incluso humanos) que el Estado por medio del ICBF destina para su atención.

<sup>1</sup> Popayán es un municipio colombiano, capital del Departamento del Cauca. Se encuentra localizado en el valle de Pubenza, entre la Cordillera Occidental y la Central, al suroccidente del país. Según el informe DANE del 2019, esta ciudad cuenta con 318.059 habitantes, y el Departamento con 1.464.000 –de los cuales 382.738 son población joven–. Según el tablero de Sistema de Responsabilidad Penal del ICBF, desde el inicio de operación del Sistema 2007 hasta el año 2018, 6.162 menores de edad han infringido la ley, de ellos 683 son mujeres y 5.479 son hombres; entre los delitos de mayor incidencia se encuentran el hurto, con el 41,54 % y fabricación, tráfico o porte de estupefacientes, con el 17,01 % (ICBF, 2018).

<sup>2</sup> Institución donde se atiende a población joven infractora de la ley, atendida por los Religiosos Terciarios Capuchinos como operadores del ICBF en la ciudad de Popayán Cauca.

<sup>3</sup> Instituto Colombiano de Bienestar Familiar: es la institución del Estado colombiano encargada del desarrollo y la protección de los menores de edad y de sus familias.

Al particularizar, basta fijar la mirada en el Instituto de Formación Toribio Maya de Popayán, operador del SRPA, cuyo cupo de atención en CAE es de 143 jóvenes que cumplen sanciones desde 4 meses hasta 8 años (máxima sanción estipulada en la ley para quienes son encontrados culpables de delitos como el homicidio); allí el joven debe cumplir una sanción legal, pero de naturaleza pedagógica, restablecer sus derechos, encontrar opciones de inclusión social y favorecer su ejercicio ciudadano responsable, autónomo y respetuoso de la convivencia.

Se esperaría, entonces, que el proceso reeducativo fuese eficiente y que el joven al egresar de allí pudiera reintegrarse posteriormente a su contexto con ideas nuevas, proyectos de vida claros y con deseos de construir una sociedad diferente. Sin embargo, existen índices de reincidencia juvenil: en el Instituto de Formación Toribio Maya se reportó para el 2017 que el 39,7 %<sup>4</sup> de los jóvenes internos manifiestan haber cometido algún delito después de cumplir con algún proceso reeducativo en alguna de las modalidades de atención allí ofrecidas, evidenciando un incremento del 2 %, a comparación del año 2015; no menos importante, el 30.7 % de los jóvenes refieren que han estado en alguna otra institución en medidas privativas de la libertad. Por lo tanto, las cifras dan cuenta del problema y la necesidad de investigar los factores que los ocasionan, máxime cuando se vislumbra que la Propuesta Pedagógica Amigoniana no se ha preguntado por ellos, más aún si ella misma puede ser pensada como un fracaso en su objetivo de reeducar a los jóvenes que allí llegan.

Las cifras, por sí solas, dan cuenta de una fría realidad, sin embargo, antes de proceder es importante conceptualizar la diferencia entre delito y desviación.

El delito es un comportamiento punible: el robo, el atraco con armas de fuego, el secuestro, la violación, el narcotráfico, la pederastía, etcétera. En términos conceptuales la desviación es un concepto amplio, genérico, alude a cierto tipo de conductas que se apartan de las normas y valores generales de la sociedad, pero no necesariamente implican sanción. (Cajas, 2009, p. 244)

Al observar la relación de este concepto con el de juventud desde las ciencias sociales, identificamos una asociación al desorden, el problema y el desvió, por no asumir posturas que la estructura social define en el tiempo.

Hurtado (2011) plantea imaginarios de juventud instituidos, entre ellos el de periodo en crisis: “Este imaginario que ha sido fuertemente instituido ha producido la estigmatización de la gente joven como delincuente, desadaptada, irresponsable, necesitada de control, y en algunos casos también de represión” (p. 35); desde esta perspectiva Reguillo (2000) manifiesta que esta conceptualización de joven como *delincuente* inicia a finales de la década de los sesenta cuando suceden todos los movimientos estudiantiles en América Latina, donde los jóvenes toman protagonismo social, pero también, donde se les otorga el calificativo de “rebeldes sin causa”, ya al finalizar la década de los ochenta se expande aún más la denominación de “delincuentes y

<sup>4</sup> Caracterización de la población, octubre de 2017. Fueron 140 jóvenes entrevistados del Centro de Atención Especializado, internos en el Instituto de Formación Toribio Maya (Documento interno del Departamento de Pedagogía Local).

violentos” debido al auge de la droga, tanto así, que estas clasificaciones alcanza a todos aquellos que hacían uso del espacio público, en la medida que sus expresiones entraban en conflicto con el orden establecido.

Por su parte, Martín-Barbero (1998) expresa que la sociedad presenta dos preocupaciones fundamentales respecto al tema de la juventud, en primera instancia:

La participación como agente de la inseguridad que vivimos al referirse de realidades muy propias como es el pandillismo, las bandas, las escuelas de sicariato, las guerrillas entre otras, y posteriormente «el desajuste de los jóvenes con las instituciones escolar y familiar. (p. 25)

Ello desde la afirmación de que estamos ante una “juventud sin valores” ni preocupación, movida más desde una postura moralista que desconoce las transformaciones que se están viviendo.

Respecto al incumplimiento de la Ley, Hayez (2004) lo plantea como “funcionamientos arbitrarios”, en la medida que se reconoce que el joven no se siente obligado ni por las leyes ni por las reglas vigentes en su comunidad; él mismo se toma la tarea de construir las propias, incluso es posible hacer referencia a una construcción colectiva de las misma, todo ello desde el propósito de procurarse un máximo de bienes, placeres y/o libertades de la manera o forma más sencilla, pues el trabajo no es concebido.

Uno de los factores externos que reconoce este autor es la influencia de la familia en la modificación o adquisición de las conductas. Vázquez (2003) coincide con el anterior autor en que uno de los medios por los cuales se llegan a adquirir estas conductas es por medio de la imitación; presentando la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura subraya el decisivo papel que desempeñan las variables sociales para explicar el desarrollo y la modificación de la conducta humana, así como la formación de la personalidad individual. Además, nos proporciona una caracterización mucho más específica del perfil del delincuente en general: “Insensibilidad moral, precocidad antisocial, vanidad, imprevisión e incorregibilidad” (Vásquez, 2003, p. 65).

Ahora bien, en contraposición, Cajas (2009) indica que “delincuentes” es un término muy propio de los criminólogos clásicos y positivistas, y propone mejor la utilización del término “desviados”, como sucede en Estados Unidos, sustentado en que “las experiencias de sociabilidad y exclusión social son inherentes al cambio social y al complejo mundo de las clases sociales” (2009, p. 281).

## METODOLOGÍA

El propósito de la investigación se centró en comprender los factores que llevan a los jóvenes del Instituto de Formación Toribio Maya de la ciudad de Popayán Cauca a reincidir en conductas delictivas, por ello se realizó desde el enfoque cualitativo en investigación social en cuanto pretende comprender (*verstehen*) la postura ante la vida, los imaginarios, los ideales e incluso las justificaciones, en cierta medida la realidad de los jóvenes. Galeano (2004) afirma que la investigación cualitativa consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarnar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales.

La realidad social de estos jóvenes, sus contextos de escasas, supervivencia, de luchas de poder, de *parcerismo*, generan un desafío hermenéutico que pretende ser evidenciado desde la interioridad misma de los agentes sociales, donde lo subjetivo, lo experiencial, lo vivencial, cobran un valor significativo en el propósito del *comprender*. Por ello, se concibe que “la realidad social es el resultado de un proceso interactivo en el que participan los miembros de un grupo para negociar y renegociar la construcción de esa realidad” (Galeano, 2004, p. 18).

Para llevar a cabo esta investigación se desarrolló el método de teoría fundamentada, alejado de toda percepción o ideas preconcebidas. La teoría fundamentada, según Strauss y Corbin (1998), es una teoría que se deriva principalmente de los datos, producto de una investigación, y cuyo proceso de recolección es sistemático, siendo más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción.

La comparación constante de los datos permitió la generación de categorías, es por esto, que el microanálisis constituyó la ruta de acceso a ellas, el detallado análisis de los datos no ha de ser entendido como rígido, ni estructurado, pero si ha de ser muy específico.

El microanálisis exige examinar e interpretar datos de manera cuidadosa, y a menudo hasta minuciosa. Cuando decimos “datos” nos referimos a entre-vistas, notas de campo a partir de la observación, videos, periódicos, memorandos, manuales, catálogos y otras modalidades de materiales pictóricos o escritos. (Strauss & Corbin, 1998, p. 79).

Con los informantes se realizaron entrevistas semiestructuradas “para permitir que la gente hable sobre lo que tiene en mente y lo que la preocupa, sin forzarla a responder a los intereses, preocupaciones o preconceptos de los observadores” (Taylor & Bogdan, 2002, p. 69); allí cada palabra fue importante en la medida que posibilitó mayor información y los datos ofrecidos constituyeron una riqueza innumerable frente a los objetivos propuestos.

Es así como, poco a poco, se va develando un problema social bastante complejo, que no es posible entenderlo desde una única perspectiva; por el contrario, es necesario mirar su todo: un entramado de relaciones, situaciones, particularidades, contextos y dinámicas sociales en las cuales los jóvenes están inmersos y terminan siendo excluidos como si únicamente se tratara de su comportamiento delictivo.

## Participantes

Los participantes en esta investigación fueron 21 jóvenes<sup>5</sup> mayores de 16 años y menores de 20 años, todos reincidentes en conductas delictivas,<sup>6</sup> es decir, se caracterizan al interior de la institución por estar allí más de una vez, existen casos incluso de jóvenes que han pasado hasta 7 veces por ella, y han estado en todas las modalidades de atención y, en su mayoría, han avanzado por toda la estructura de crecimiento<sup>7</sup>.

Los jóvenes con que se adelantó este trabajo, proceden de diferentes partes del Departamento del Cauca, pues aunque todos están privados de la libertad en la ciudad de Popayán, sus lugares de origen y, sobre todo, los lugares donde cometieron los delitos son diversos, esto hace que representen una pluralidad étnica: 15 de ellos, mestizos, quienes viven en la Ciudad Blanca; solo 4 reconocidos como indígenas, provenientes de resguardos indígenas como el Guambia (Silvia-Cauca); y 2 afro descendientes, sobre todo aquellos que son procedentes de la zona norte del Cauca, como Puerto Tejada o Villarrica.

A nivel familiar no existe un común denominador, todos los jóvenes poseen particularidades, sin embargo, a nivel general se desatacan tipologías familiares como: reconstruida o extensa, lo que posibilita mayor relación con otro tipo de personas de múltiples características, aunque en una menor cantidad también hay casos de familias nucleares, es decir, aquellas que están conformadas por papá, mamá y hermanos.

Al indagar y verificar en sus historias socio familiares por su formación académica, se denota que los jóvenes no superan el grado noveno, siendo reiterativo la deserción escolar por diferentes causas, sobre todo aquellas que están asociadas a sus comportamientos de calle, como el consumo de SPA, la rebeldía, y en unos pocos casos, el delito dentro de la escuela; así mismo, se evidencia

<sup>5</sup> Se determina este número de participantes al encontrar saturación de la información.

<sup>6</sup> No se tuvo en cuenta el motivo de egreso, bien hubiese sido evasión o reintegro familiar por orden de la autoridad competente, a su vez tampoco se determinaron las medidas en que pudo estar antes del proceso actual, ni mucho menos si alcanzó a cumplir en otros ingresos el proceso completo, aquel que ofrece la institución mediante su propuesta pedagógica.

<sup>7</sup> "Representación gráfica de un proceso dinámico y sistemático construido por pasos, cuyo desarrollo pretende evidenciar la atención y formación integral del joven. Está constituida por etapas, Niveles, Fases y/o Momentos. (...) Es importante tener en cuenta que el avance de la estructura parte de los logros obtenidos por el adolescente o joven en su proceso reeducativo" (Toro, 2016, p. 8).

que al finalizar procesos anteriores intentaron retomar sus estudios en otro tipo de modalidades como nocturnas o sabatinos, sin embargo no lograron concluir debido a la reincidencia de las conductas por las cuales están nuevamente privados de la libertad.

Para el desarrollo metodológico de esta investigación se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones éticas:

*Consentimiento informado.* En primera instancia, se solicitó autorización a los directivos del Instituto de Formación Toribio Maya para llevar a cabo esta investigación, ocasión propicia para socializar lo planteado hasta el momento, sus propósitos, alcances y la manera de interactuar con los jóvenes. Si alguno fuese menor de edad, el director de la institución en mención firmaría el consentimiento informado ya que por ley se encuentran a su cargo; si, por el contrario, el joven ha cumplido su mayoría de edad, estaría en facultad de hacerlo.

Respecto a los sujetos empíricos, de igual manera se les explicó el propósito y alcance de la investigación, tipo de información que sería registrada y, por supuesto, la necesidad de utilizar algunos elementos intrusivos como la grabadora de voz.

*Confidencialidad y anonimato.* Se utilizaron seudónimos y códigos, para luego, en palabras de Galeano (2004), “limpiar” todos aquellos datos que puedan poner en evidencia la identidad del joven que suministró alguna información y así salvaguardar su integridad, máxime cuando esta población investigada es catalogada como vulnerable y/o estigmatizada.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

---

La presentación de estos resultados es producto de un proceso de triangulación entre la teoría formal, la teoría sustantiva y la interpretación del investigador, la rigurosidad en el proceso metodológico y en el análisis de los datos mediante la teoría fundamentada permite presentar esta discusión de los datos a la luz de teorías actuales y vigentes.

## Relaciones familiares: desde la particularidad hasta la complejidad

Entender las dinámicas familiares es más complejo de lo que pudiese pensarse, ya que no son estáticas, ni mucho menos estandarizadas; el número de sus integrantes, la formación académica de cada uno de ellos, el lugar que habitan, los sucesos que han marcado su historia, por enunciar algunos, son factores que particularizan a un grupo de otro y, por ende, los impactos que pueda generar en sus miembros.

La ONU, al tratar de definir el concepto de familia, en su informe del 30 de enero de 2016 dice: «No hay una definición de familia según las normas del derecho humano internacional, por lo tanto ha de ser entendida «en un sentido amplio»; es pues desde este *sentido amplio* que cobran valor los relatos de cada uno de los jóvenes entrevistados, en cuanto permiten observar lo relativo a las figuras paterna y materna, la reconstrucción familiar, el protagonismo de las abuelas, en fin, múltiples características que corroboran la complejidad del problema, pero a su vez dan cuenta de los sentidos mismos que rodean la vida de los individuos.

La familia como grupo fundamental de la sociedad está encargada tanto de la transmisión como de la construcción cultural en una relación en doble vía; en palabras de Hernández-Córdoba (1997), la familia es un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior, este incide de manera directa en la forma como las personas se relacionan con las otras, con su contexto próximo y las posibilidades para su propio desarrollo derivado de ellos.

La familia es el primer grupo socializador del individuo, donde recibe elementos necesarios para la formación como persona y la preparación para la vida en sociedad, es decir: “para comprender al individuo, su funcionamiento y perspectiva sólo se hace posible con una comprensión familiar, cuyos orígenes y evolución estén interrelacionados con los cambios de la sociedad” (Sánchez, 1996, p. 35). Desde este sentido, ninguna otra institución o grupo social ha logrado suplir las funciones de la familia tanto reproductivas y productivas, que llevan a la satisfacción de las necesidades básicas y afectivas de los individuos que la conforman.

Se evidencia, pues, desde el aspecto relacional, que la familia cumple un papel fundamental en la vida del joven. Al respecto, Montañés et al. (2008) afirman que: “la familia ha sido y continúa siendo uno de los contextos educativos, socializadores y de transmisión de valores más importantes que tiene no solo el niño, sino también el adolescente” (p. 401), y como contexto socializador de prácticas, actitudes, parámetros, ideologías, se convierte en escenario relacional que reconfigura los sentidos mismos de la vida, la existencia, en palabras sartrianas, *la esencia*. Así mismo, “la familia es el molde en el que ha de configurarse muchas de las características de

la persona” (López, 2006, p. 117), es decir, no solo se asume desde la mirada grupal y colectiva, por el contrario, se apropia desde la particularidad del sujeto, en el cual se piensa desde su individualidad, desde su construcción personal.

Es desde la perspectiva de los parámetros relacionales que se empieza a pensar la vinculación social del individuo, en este caso del joven, quien en determinado momento se enfrenta al mundo con unas herramientas básicas o particulares que son brindadas, suministradas o incluso construidas por ese primer grupo social, pero es él, el joven, quien nunca pierde la capacidad de decidir, de ser, y por ende empieza desde un espacio mucho más amplio, la sociedad, a asumir otro tipo de procesos, con otro tipo de sujetos.

## Socialización primaria: dinámica familiar

En la dinámica familiar existen diversos miembros interactuantes entre sí, unidos por lazos de consanguinidad, de alianza o de afinidad. Ella se constituye en la base para la construcción de la personalidad, el conocimiento y formación de pautas de comportamiento, normas y reglas, que permiten al ser humano su desarrollo y entrar en interacción con otros sujetos en la cotidianidad, es decir:

En la dinámica familiar, juega un papel importante la socialización; siendo un proceso constante y continuo donde los seres humanos internalizan y externalizan elementos culturales, políticos, económicos, sociales y ambientales propios de su entorno, que se presentan en el escenario de la vida cotidiana mediatizado por la comunicación (verbal y no verbal), la cual se establece con relación a unos propósitos (retroalimentación de conocimientos e ideas) que llevan a interacciones permanentes y tendientes a procesos de aprendizaje. (Sánchez, 1996, p. 28)

Por lo anterior, es válido traer y comparar estos dos relatos:

Yo me crié con tres hermanos más, dos varones y una niña, los varones, uno tiene 18 y el otro va a cumplir 16, somos intercalados, 16-17-18, y la otra niña va a cumplir 13 años. Vivíamos con mi abuela (mamá de mi mamá) y con el marido de ella, que son a los que le decíamos papás porque mi mamá nos dejó abandonados cuando yo tenía aproximadamente 4 años. (T:Ep/R:1/E:1<sup>8</sup>, comunicación personal, 2017)

Pues mi familia somos nueve, mis siete hermanos, mi madre y mi padre, pues nosotros hemos sido muy unidos. Ya tres hermanos habían hecho vida aparte, sin embargo, ellos siempre tenían comunicación, estábamos en contacto, no habían, pues, situaciones raras. (T:Ep/R:1/E:3, comunicación personal, 2017).

<sup>8</sup> Entiéndase este código: T: Técnica, Ep: Entrevista en Profundidad/ R: Relato /E: Entrevista

Dichos testimonios, de entrada, permiten evidenciar que aunque las dinámicas familiares son diversas y cambiantes, en cuanto a actores (en el primer relato están los hermanos y los abuelos, mientras que en el segundo los padres y los hermanos) o situaciones (como el abandono de la progenitora en el primero de los relatos) siempre contribuyen al fin último que es la socialización de los individuos, definida por Berger y Luckmann (2008) como la inducción coherente que se le hace a un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o al menos a un sector de ella.

Es importante precisar que la calidad de las relaciones en la familia depende de los contextos interpersonales en que se dan los procesos interactivos, como en los relatos anteriores, por lo cual:

La familia se plantea entonces como una instancia mediadora entre el ser individual y social, al subjetivar la realidad en la que está inmersa (lo histórico, lo político, económico, social, cultural, ambiental) y objetivarla en sus integrantes a través de los procesos de socialización, interacción, comunicación cuya expresión se da en la vida cotidiana. (Sánchez, 1996: 37)

Esa instancia mediadora será, en últimas, el propósito de lo que Berger y Luckmann (2008) definirán como *socialización primaria*, pues son claros al afirmar que por ella: “el individuo se convierte en miembro de la sociedad”, y la definen en primera instancia como: “la primera por la que el individuo atraviesa la niñez”, pero además aclaran que: “es algo más que un aprendizaje cognoscitivo, se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional” y, por ende, no es “un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto identificación y la identificación que hacen los otros” (Berger & Luckmann, 2008, pp. 164-165).

Es así como la dinámica familiar se interpreta desde la interacción, las relaciones interpersonales y la comunicación entre sus miembros, al darle sentido y significación a lo que se dice y se hace, estructurándose a partir de los individuos en relación con su medio y compartiendo diversidad de emociones, sentimientos, e incluso actos, que alejados del manto de la moralidad del bien o del mal, presentan un abanico de posibilidades gestadas al interior de la familia y validadas en sus relaciones mismas.

## Roles familiares, enfoques de género

Hablar de la familia nos lleva necesariamente a definir los roles tanto del padre como de la madre, y por ende entender un poco las particularidades de cada uno, inicialmente desde un enfoque de género, aunque como se ha venido desarrollando se quiere resaltar el proceso de socialización desde la teoría de Berger y Luckmann (2008).

Al respecto dice Fuller (2008) que uno de los aportes más significativos de la teoría de género a partir de la segunda mitad del siglo XX ha sido poder demostrar que los factores económicos, políticos económicos y culturales afectan de manera diferente a varones y mujeres. Tampoco es posible desconocer que existen unas condiciones estereotipadas que son asignadas desde lo cultural a cada uno de los géneros. En lo social:

Se asignan valores dicotómicos diferentes a hombres y mujeres: público – privado, mente – cuerpo, cultura – naturaleza, razón – sentimiento, objetividad – subjetividad, actividad – pasividad, producción – reproducción. Considerando los primeros términos como masculinos y los segundos como femeninos. (Vélez, 2010, p. 24)

Todo ello da cuenta de una profunda discriminación del género femenino. Desde la perspectiva de la reincidencia juvenil es muy fácil identificar algunas de estas características en el relato de los jóvenes, no obstante, es necesario determinar de manera más específica cuál es el rol fundamental de cada uno de ellos, tanto del padre como de la madre.

De este modo, toda la perspectiva de género y la clasificación cultural y social que se ha dado a cada uno de los dos roles se articula primordialmente a la realidad de los jóvenes reincidentes, en cuanto son evidentes las particularidades tanto del hombre como de la mujer que asumen roles de padre y madre respectivamente; por ejemplo, “lo masculino ha sido identificado como lo universal, la razón y el saber, mientras que lo femenino ocupa el lugar de la falta” (Irigaray citado por Fuller, 2008, p. 99). De aquí que se empiezan a vislumbrar unas posiciones muy bien definidas a nivel social sobre el rol de cada uno, entonces es fácil denotar que el género se particulariza a nivel familiar en el trabajo y el cuidado de la familia, por eso en el caso de esta investigación se evidencian fácilmente los enfoques de género tradicionales en los que el proveedor en su mayoría son los varones, padres, y las mujeres –madres o abuelas– son quienes cuidan a los menores.

Continuando con el planteamiento de Berger y Luckmann (2008) podríamos entender cómo el concepto de los roles, o al menos la *socialización primaria*, permite la apropiación, en palabras de los autores: “cómo ella los internaliza”<sup>9</sup>, en cuanto: “crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los “roles” y actitudes de otros específicos, a los ‘roles’ y actitudes en *general*” (Berger & Luckmann, 2008, p. 166); es decir, cómo desde la enunciación de la norma misma se va generando una progresión hasta llegar a la generalización de ella y de quien la enuncia.

Quiroz y Membrillo (2008) definen los roles como: “la posición que ocupa determinado individuo en un sistema social definido, ya que el rol constituye su estatus en un sistema determinado” (p. 195); visto desde la perspectiva de la familia, los autores expresan que todos los miembros asumen una variedad de roles y su integración depende de que la familia realice su tarea con éxito.

<sup>9</sup> “Aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para mí” (Berger & Luckmann, 2008, pp.162-163)

Sin lugar a dudas, los roles antiguamente eran bastante marcados: las mujeres se encargaban de las labores domésticas, como los oficios de la casa, el cuidado de los niños(as), del esposo, etc., mientras el hombre realizaba el trabajo remunerado para el sustento de su familia; los menores se caracterizaban por su sumisión ante sus progenitores y la madre jugaba un papel central en el proceso educativo, ya que la mayor parte del tiempo permanecían con ella. En la actualidad, aunque muchas de estas características persisten en diferentes grupos sociales, las tendencias han cambiado; ya no es solo el hombre el que trabaja por un salario, pues la mujer ha entrado a ocupar un espacio significativo en el ámbito laboral, por lo tanto, los hijos(as) permanecen la mayor parte de su tiempo en los centros educativos, en sus casas solos, o con otros agentes, como se evidencia en estos relatos:

Yo no vivía con mi mamá, vivía con mi abuelo, entonces no, yo qué me iba a devolver. (T: E/R: 11/E: 4, comunicación personal, 2017).

Yo vivía con la familia por parte de mi mamá, ellos son vendedores ambulantes, mi tía y el marido también, mis tres tíos maestros en construcción todos tres, mi primo ya se va a graduar, mi tío también es ambulante, mi hermana en la finca, somos tres hermanos, yo soy el menor de todos, y entonces permanecía solo. (T:Ep/R:3/E:5, comunicación personal, 2017)

Sin embargo, no es de negar que la familia, a pesar de los cambios sociales, se va reformulando a sí misma, en ocasiones conscientemente, en otras no tanto, pero, en últimas, respondiendo a las transformaciones desde las estructuras de funcionamiento interno; así que:

Los valores, comportamientos y actitudes se consolidan a través de las prácticas de socialización tanto primaria como secundaria, en las cuales el hombre y la mujer aprenden, directa o indirectamente, un hacer y actuar asociados a la ideología patriarcal, a través de la cual son evaluados y clasificados (...). De ahí que el ser humano hombre y/o mujer, se le asocie con determinados valores, comportamientos y actitudes y por ende, las exigencias frente a los mismos se presenta como el resultado de las características de lo masculino o lo femenino. (Sánchez, 1998, p. 45)

Desde esta perspectiva, el papel de la madre y del padre toman una connotación importante a la hora de hablar de jóvenes reincidentes en conductas delictivas, pues son determinantes para entender algunos factores que los llevan a reincidir, e incluso ciertas motivaciones personales a la hora de contemplar la posibilidad contraria de no hacerlo más.

## El papel de la madre

Es evidente que la madre y el padre juegan un papel distinto pero complementario en la crianza de los hijos, tanto el padre como la madre son modelos de identificación para el niño, cada uno cumple un rol y unas funciones diferentes y vitales para el desarrollo físico, psicológico y emocional de los hijos.

Si bien la mujer ha ganado posiciones sociales en los últimos tiempos, aun se le continúan atribuyendo responsabilidades sociales, en parte debido a su condición biológica y antes mencionada de engendrar y dar a luz, por ello las mujeres “deben combinar su desarrollo profesional con su maternidad, el cuidado de sus hijos” (Vélez, 2010, p. 25); no obstante, para los estratos socioeconómicos en los que se realiza esta investigación, 1 y 2, la connotación del género femenino se asume desde otro ángulo: “las mujeres asumen el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos de manera casi exclusiva, y la persistencia de formas tradicionales y nuevas de discriminación para el ingreso y permanencia de las mujeres en el mercado laboral” (Arriagada, 2005, p. 105). Esta expresión, evidenciada en los siguientes relatos de los jóvenes respecto a sus madres y el papel protagónico que gestan en su cuidado, nos yuxtapone un nuevo criterio, el de la pobreza, en cuanto se asocia directamente a las conductas delictivas de todos ellos: “Mire, mi mamá vivía pendiente de mí y de mis hermanitos, ella primero nos despachaba para la escuela, nos daba de comer, ya después hasta me buscaba en las ollas” (T: E/R: 21/E: 15, comunicación personal, 2017).

Siempre mi mamá permanecía en la casa, hacía el aseo y nos preparaba la comida con lo poquito que llevaba mi papa, (...) ella fue la que me ayudó a ingresar a protección, se fue para bienestar y hablo con la defensora. (T: E/R: 15/E: 13, comunicación personal, 2017)

Así pues, se pone de relieve el trabajo doméstico como característica propia de las madres. Al respecto afirma Arriagada (2005):

El trabajo doméstico, no es valorizado monetariamente, pero sí puede medirse en términos de tiempo. Diversos estudios (en especial las encuestas de uso de tiempo) han mostrado que la jornada femenina es más larga que la masculina si en ella se incluye el trabajo doméstico no remunerado que realizan todas las mujeres en sus hogares. (p. 105)

Lo cierto es que esta desventaja social, por llamarla de alguna manera, no se contrapone a la teoría de las relaciones que se ha venido planteando a largo de esta categoría, pues entendemos que el ser humano comienza a relacionarse con la madre desde el momento mismo de la concepción:

El complejo madre-hijo como inseparable en un estado inicial de la existencia del hijo, según el cual existe un periodo en la vida de los seres humanos en el que somos parte de nuestra madre, ella y nosotros somos la misma cosa, esta “diada”, esta función determina la necesidad física y psicológica de una unión entre el hijo y la madre, por lo menos dentro los primeros años de la vida. (Aljure-Raad, 2001, p. 75)

Aun cuando esta relación, en palabras del autor, esta *diada*, está mediada por el delito, el miedo, el peligro: “Mi ambiente familiar era malo, porque mamá pensaba que ya me iban a matar, o algo así, permanecía muy angustiada, con ellos nunca delinquí ni robé” (T: E/R: 18/E: 6, comunicación personal, 2017); “Ella se agarraba a llorar, que no hiciera eso, que le pasara las cosas, que ella iba a buscar al dueño, que ella se las iba a devolver, yo le dije que no, que yo no le pasaba nada” (T: E/R: 22/E: 11, comunicación personal, 2017).

Es por ello que la función de la madre va mucho más allá de la procreación, el reforzamiento de lo impartido e inculcado por la madre en la infancia será preponderante para la vida del sujeto, al ser ella quién en la mayoría de los casos está pendiente de la crianza y formación de los hijos:

Las madres siempre han sido asociadas con los espacios en que pasan la mayor parte de su tiempo en el hogar y con ella se asocian los objetos que de igual sentido le permiten cumplir dicha función radio, televisión, telenovelas, máquina de coser, tejer, por lo cual la madre se cataloga como buena madre, sensible, trabajadora, responsable, porque siempre está dispuesta a escuchar, a servirle a los demás y a tolerar. (Aljure Raad, 2001, p. 76)

Con base en lo anterior, se considera socialmente que la madre de manera paulatina va transformando su identidad propia como mujer para dedicarse a la crianza de los hijos, en muchos casos se convierte en el puente que facilita o media en las relaciones conflictivas entre padre e hijo o demás integrantes de la familia, pues es facilitadora de diálogo, brinda confianza, escucha y está siempre ahí apoyando a los hijos.

En este caso concreto, el papel de la madre en relación a los jóvenes reincidentes en conductas delictivas se ve enfocado después de identificar o clarificar el delito de su hijo o el peligro que el pudiese correr, a su mediación con la institución reeducadora, tanto para garantizar el ingreso, como la estadía, e incluso el egreso mismo.

Y le dijeron a mi mamá que me iban a matar, entonces mi mamá decidió entregarme, me metieron por un hurto calificado y agravado y volví a salir de transitorio (T: E/R: 2/E: 8, comunicación personal, 2017).

Mi mamá necesitaba que me protegieran y como yo no quería venir, ella mandó a la Policía y ahí ya me llevaron a Bienestar Familiar. (T: E/R: 2/E: 10, comunicación personal, 2017)

Esa vez duré tres meses, y salí porque mamá me saco de acá, ella miraba que yo ya estaba cambiando mi forma de ser, pero no fue así. (T: E/R: 2/E: 12, comunicación personal, 2017)

Entonces, su papel protagónico a la hora de criar a sus hijos se va transformando a medida que pierde la autoridad para con ellos, y finaliza con el grito desesperado de auxilio ante alguna institución estatal; aspecto que no aplica únicamente cuando el joven ingresa o egresa por vez primera a la institución reeducadora, por el contrario, permanece (la pérdida de autoridad y la búsqueda de ayuda) aun después de que el joven finalice su proceso.

## El papel del padre

Hablar del padre evoca a unos imaginarios colectivos constituidos desde aspectos puramente culturales, dirían Del Pozo y Martínez (2015): “los comportamientos y valores asociados a la masculinidad se han asentado en la violencia/agresividad/fuerza” (p. 14); y aunque pretenden mostrar cómo estos comportamientos se ven asociados a la violencia, nos permite entender desde el enfoque de género cuáles son las características asociadas a los papás de los jóvenes reincidentes,

como bien lo evidencian los siguientes relatos: “Mi papá nos pegaba cuando sacábamos malas notas en el colegio” (T:Ep/R:18/E:3, comunicación personal, 2017); “yo no le contaba nada a mi papá, con él no se podía hablar, cuando llegaba a la casa, ni siquiera nos miraba y decía que estaba cansado” (T:Ep/R:20/E:8, comunicación personal, 2018).

De este mismo modo, históricamente, a nivel laboral se “le ha asignado el papel de jefe de familia al peón, quien se vio convertido así, más por las circunstancias que por su voluntad real” (Caamaño, 2010, p. 190); es decir, quien asume la jefatura de la familia es el padre, pero más que por un valor asociado a la idoneidad, si así se le quiere ver, corresponde al valor de ser el proveedor, como bien lo plantean los relatos: “Mi papa tenía sus torcidos, pero siempre nos llevaba pa comer, yo no puedo decir que me acosté con hambre” (T:Ep/R:15/E:4, comunicación personal, 2017); “mientras mi mamá estaba en la casa, mi papá trabajaba” (T:E/R:10/E:3, comunicación personal, 2017). Es así como se particularizan dos características fundamentales desde el enfoque de género en torno al padre de familia, la primera, la de la fuerza, y la segunda, la de proveedor.

Sin embargo, en la actualidad la crianza y la educación de los hijos han dejado de ser unas responsabilidades directas y exclusivas de la madre, así como la responsabilidad económica y sostenimiento del hogar ha dejado de ser una obligación solamente del padre; hoy en día vemos cómo en las relaciones de pareja la toma de decisiones y el aporte económico se realizan de forma equitativa por hombres y mujeres, para lo cual se comparten deberes y derechos en la relación.

El papel del padre siempre se ha visto desde su:

Función de proveedor económico, su interacción ha estado mediada por su actividad laboral, lo cual le ha implicado el estar alejado de los hijos y esposa, no gozando de la aceptación y comprensión por parte de ellos, esto como producto de su propia historia y educación machista y patriarcal, que no le permite relacionarse abiertamente, queriendo proyectar en las relaciones familiares estos contenidos, expresados en posiciones de dominación para sustentar la relación superioridad-inferioridad y que a la vez sustenta las relaciones de poder, hecho generado por la dependencia económica de los demás miembros del grupo familiar. (Sánchez, 1995, p. 40)

Estos cambios les han permitido a los padres asumir al interior de la familia la comunicación, el diálogo, las expresiones de afecto y cariño, reemplazando en parte los castigos y la violencia. Por ello, no es extraño ver a los progenitores de estos jóvenes asumiendo dichas posturas, aun cuando ellos estén o en algún momento hayan cometido la conducta del hijo:

Él (padre) me decía, “vea mijo, yo pasé por esto y yo no quiero que usted pase por lo mismo”, él ya antes estuvo en la cárcel, él paso por esa situación, él me decía que eso es bastante duro y que él no quería que ni yo, ni mi hermano pasáramos por lo que él había pasado. (T:Ep/R:3/E:4, comunicación personal, 2017 )

Por lo anterior, es válido mencionar como el padre se constituye en un modelo de identificación para sus hijos, les brinda bienestar, seguridad y confianza, permite vínculos cercanos con los hijos, para que cuando llegan a la adolescencia se establezcan unas relaciones estables que permitan una toma de decisiones responsables para su desarrollo de vida y futuro. Sin embargo, para algunos

casos la figura paterna también aparece difusa, no es muy constante, abandona, o se desentiende de esas responsabilidades sociales antes enunciadas, es por ello que estos relatos presentados a continuación testifican que la crianza de los jóvenes reincidentes no depende únicamente de papá y mamá, como se pudiera esperar, y que por el contrario pudiesen intervenir otros sujetos.

No a mi papá no lo conocí, mi mamá nunca me dijo quién era mi papá (T:Ep/R:24/E:2, comunicación personal, 2017).

El día antes que mi mamá iba a tener a mi hermanita mi papá salió con toda la ropa que le habían comprado a mi hermanita para cuando ella naciera y la vendió toda, después él llegó a la casa, desnudo, sin nada de ropa, consumido, mi abuela lo echó de la casa y nunca más supe de él. (T:Ep/R:2/E:1, comunicación personal, 2017).

No obstante, algunos progenitores permanecen como figuras en la crianza de los hijos, pero su presencia en la vida de los jóvenes no garantiza que puedan convertirse en modelos a seguir; por el contrario, su participación en las pautas de crianza podría ser interpretada como factor de riesgo a la hora de entender por qué los jóvenes reinciden en conductas delictivas.

## Pautas de crianza, factores de riesgo

Moralmente se esperaría que el padre o la madre asuman posturas correctas como el modelo a seguir a nivel familiar, sin embargo, en ocasiones sucede lo contrario, este o aquella desvirtúa su papel socialmente instituido y genera en el joven desinterés por sus progenitores, o en su defecto, para el caso de la reincidencia, que asuman patrones semejantes al comportamiento del adulto.

Mi papá fue drogadicto, es más yo nací de 5 meses y medio porque mi papá en un momento de drogadicción le pegó una patada a mi mamá cuando yo estaba en la barriga de ella (T:Ep/R:2/E:1, comunicación personal, 2017).

Mi papá no vive conmigo porque está tirado en el Barrio Bolívar consumiendo (T:Ep/R:1/E:6, comunicación personal, 2017).

Yo quería a mi papá, y como tuve problemas con él, entonces nunca más le volví hablar (T: E/R: 23/E: 11, comunicación personal, 2017).

Estas características empiezan, entonces, a generar dinámicas internas en torno a la crianza de los sujetos, de tal forma que las pautas, que se espera confluyan al interior de cada familia, se presentan de manera difusa, ambivalentes y poco estructuradas, marcando la realidad de cada uno de los jóvenes, quienes más tarde serán considerados como reincidentes en conductas delictivas. La manera misma como instituyen en sus hijos los patrones a lo largo del proceso de crianza se convierte en un eje fundamental a la hora de evaluar su comportamiento:

Yo me acuerdo que nos pusimos a pelear, y mi papá de crianza cogió una manguera y le pegó a mi hermanito, entonces al ver que yo salí a correr, él se llenó de más rabia y me esperó en la calle y me llevó para la casa, y me agredió con la manguera, a mí fue más fuerte, porque me pegó en la cara y me la abrió, y los brazos y las piernas me las marcó todas. (T:Ep/R:3/E:1, comunicación personal, 2017)

La otra vez mi padre me encontró consumiendo bóxer, entonces él, de la desesperación, cogió el cable de la plancha, entonces me agredió y me alcanzó a pegar un cablazo por aquí en la cara (T:Ep/R:9/E:4, comunicación personal, 2017).

Cuando tenía 13 años nos fuimos a jugar play con un hermanito mío, y me acuerdo que mi papá se dio cuenta, se me vino a la cabeza todo lo que mi abuela nos decía casi todos los días: “lárguense, déjenme en paz, lárguense, déjenme en paz”, entonces yo le dije: “¿sabe qué hermano? ¡váyase pa la casa, que yo me voy!” y no regrese más. (T:Ep/R:11/E:1, comunicación personal, 2017).

Estos relatos dan cuenta de cómo el castigo físico, definido como: “la aplicación de un estímulo negativo para reducir o eliminar una conducta determinada” (Sauceda-García et al., 2006, p. 383), también es protagónico dentro de las pautas de crianza, pero en este caso concreto –de los relatos– es evidente el desfogue de la fuerza, por ello es necesario en el propósito de definirlos, entender los dos tipos de castigos: “el que incluye reprimendas verbales y desaprobación, y el que produce dolor físico. Este último puede variar desde una palmada o nalgada hasta golpes, rasguños, pellizcos, mordidas, quemaduras, etc.” (Sauceda-García et al., 2006, p. 383), dejando en entre dicho incluso el concepto de maltrato. Lo cierto, como lo plantean Sauceda-García et al. (2006), y sin el propósito de generalizar, ni mucho menos asumir algunas posturas que pudieran ser entendidas como condicionantes, “el castigo físico, cuando alcanza niveles de maltrato, se asocia años después a riesgo elevado de presentar comportamientos violentos y psicopatología” (p. 383).

Sin embargo, otros relatos corroboran que en algunos casos la familia se convierte en un potencial factor de riesgo tanto para el inicio del joven en las conductas delictivas, como para la reincidencia en las mismas después de efectuar un proceso reeducativo:

Mi familia, a pesar de que mi padre y mi madre son consumidores, siempre han tenido un apoyo, siempre han estado ahí (T:Ep/R:1/E:4, comunicación personal, 2017).

Ese día también cayó mi mamá por tráfico de estupefacientes, en ese operativo que hicieron en las horas de la madrugada cayó también ella y un hermano, y no pues, son las cosas de vender la droga (T: E/R: 9/E: 12, comunicación personal, 2017).

Este factor de riesgo será definido como:

La proximidad o contingencia de estar expuesto a un daño, y la familia es la dimensión que se encuentra en mayor cercanía a la persona, es entonces ésta la que involucra un nivel más alto de peligro, pues éste se clasifica por falta de apoyo, trato violento, deserción escolar y poca estancia en el hogar. (Gómez, 2008, p. 108)

Entonces, como bien lo menciona Gómez (2008), el riesgo no está solamente en inducir al joven al delito o a la conducta delictiva, sino en todas las acciones descritas anteriormente en las diversas dinámicas familiares, poniendo en entre dicho incluso el fin último del grupo familiar, ser el puente en la socialización del menor.

## CONCLUSIONES

---

El concepto de familia no es posible verse desde una connotación única, por el contrario, su complejidad tanto en conformación, dinámicas, relaciones, permite esbozar un intento por comprender la *socialización primaria*, en palabras de Berger y Luckmann (2008), como un factor causante y determinante a la hora de hablar de delincuencia juvenil, y por ende de reincidencia juvenil en conductas delictivas. De ahí la importancia de involucrar paralelamente la red familiar al proceso penal o educativo que el joven asume en este tipo de instituciones.

La familia asume un papel protagónico, primero en el contacto con la droga y/o el delito, no porque ellos instruyan o inciten al joven a hacerlo, sino porque como modelos a seguir son vistos constantemente en actuaciones relacionadas; ya en el caso de la reincidencia, no son vistos por los jóvenes como figuras de autoridad, por sus actos mismos, y es así como los consejos o las reprensiones ya no son suficientes, y termina por imperar la conducta o el comportamiento delictivo.

Las figuras del padre y la madre aún mantienen definiciones culturalmente definidas, es decir, la madre se convierte en la persona que permanece en el hogar y el padre en el proveedor económico; a partir de esta teoría del enfoque de género es válido repensar la figura de autoridad como elemento determinante a la hora de pensar al joven como delincuente o en este caso como joven reincidente en conductas delictivas.

Por su parte, la reincidencia juvenil en conductas delictivas está fuertemente asociada a las pautas de crianza, aunque no se generaliza para todos los casos, sin embargo se pone de relieve el castigo como manera de corregir una conducta que los padres de familia o quienes estén a cargo del joven asumen constantemente, no generando impacto positivo, sino, por el contrario, siendo recordado como un suceso infortunado; así mismo, la disolución de la figura de autoridad por comportamientos asociados al delito y/o al consumo de SPA representan para la familia un elemento crucial a la hora de hablar de una pauta de crianza.

## CONFLICTO DE INTERÉS

---

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

## REFERENCIAS

- Aljure-Raad, Y. (2001). *Formación para la vida y el amor*. Paulinas.
- Arriagada, I. (2005). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. *Revista de la CEPAL*, 85(1), 101-113. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11002/085101113\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11002/085101113_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Berger, P. & Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Caamaño, E. (2010). Mujer y trabajo: origen y ocaso del modelo del padre proveedor y la madre cuidadora. *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, (34), 179-209. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-68512010000100005>
- Cajas, J. (2009). *Los desviados. Cartografía urbana y criminalización de la vida cotidiana*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2019). Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/presentaciones-territorio/190814-CNPV-presentacion-Resultados-generales-Cauca.pdf>
- Del Pozo, F. J., & Martínez, I. (2015). Retos del tratamiento penitenciario en Colombia: enfoque y acción diferencial de género desde la perspectiva internacional. *Revista Criminalidad*, 57(1), 9-25. <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v57n1/v57n1a02.pdf>
- Fuller, N. (2008). La perspectiva de género y la criminología: una relación prolífica. *Tabula Rasa*, (8), 97-110. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1513/2045>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.
- Gómez, E. (2008). Adolescencia y familia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 105-122. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80212387006.pdf>
- Hayez, J. Y. (2004). *La destructividad en el niño y el adolescente, clínica y acompañamiento* (M. Solana, Trad.). Herder.
- Hernández-Córdoba, A. (1997). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. El Búho.

- Hurtado, D. (2011). *Entramados: Jóvenes y configuración de significaciones imaginarias de deseo*. Rudecolombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2016). *Lineamiento de servicios para medidas y sanciones del proceso judicial SRPA*. [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm14.p\\_lineamiento\\_de\\_servicios\\_para\\_medidas\\_y\\_sanciones\\_del\\_proceso\\_judicial\\_srpa\\_v2.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm14.p_lineamiento_de_servicios_para_medidas_y_sanciones_del_proceso_judicial_srpa_v2.pdf)
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2018). *Tablero SRPA–Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes*. [Entrada en un sitio web]. Agosto de 2018 <https://www.icbf.gov.co/bienestar/observatorio-bienestar-ninez/tablero-srpa>
- Congreso de la República. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de la infancia y la adolescencia*. <https://www.politicacriminal.gov.co/Portals/0/Documentos%20SRPA/1098%20Ley%20de%20infancia.pdf>
- López, M. J. (2006). *Psicología de la delincuencia*. Universidad de Salamanca.
- Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En H. Cubildes, M. Laverde, & C. Valderrama (Eds.), “Viviendo a toda”. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sencibilidades (pp. 22-37). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Montañés, M., Bartolomé, R., & Montañés, J. (2008). La influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos*, (17), 391- 407. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003557>
- Organización de la Naciones Unidas (ONU). (2016). Informe del 30 de enero de 2016. ONU [https://c-fam.org/friday\\_fax/informe-de-la-onu-no-hay-definicion-de-familia/](https://c-fam.org/friday_fax/informe-de-la-onu-no-hay-definicion-de-familia/)
- Quiroz, J., & Membrillo, A. (2008). Roles familiares. En A. Membrillo, *Familia. Introducción al estudio de sus elementos* (pp. 191-210). Editores de Textos Mexicanos S.A.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Norma.
- Sauceda-García, J. M., Olivo-Gutiérrez, N. A., & Maldonado-Durán, J. M. (2007). El castigo físico en la crianza de los hijos. *Medigraphic Artemisa*, 2(1) 382-388. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-11462006000600004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462006000600004)
- Sánchez, R. (1996). *Desarrollo humano y socialización*. Cinde.

Sánchez, M. (1998). *Valores socioculturales en familias de algunas zonas rurales del Departamento de Caldas*. Universidad de Caldas.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia.

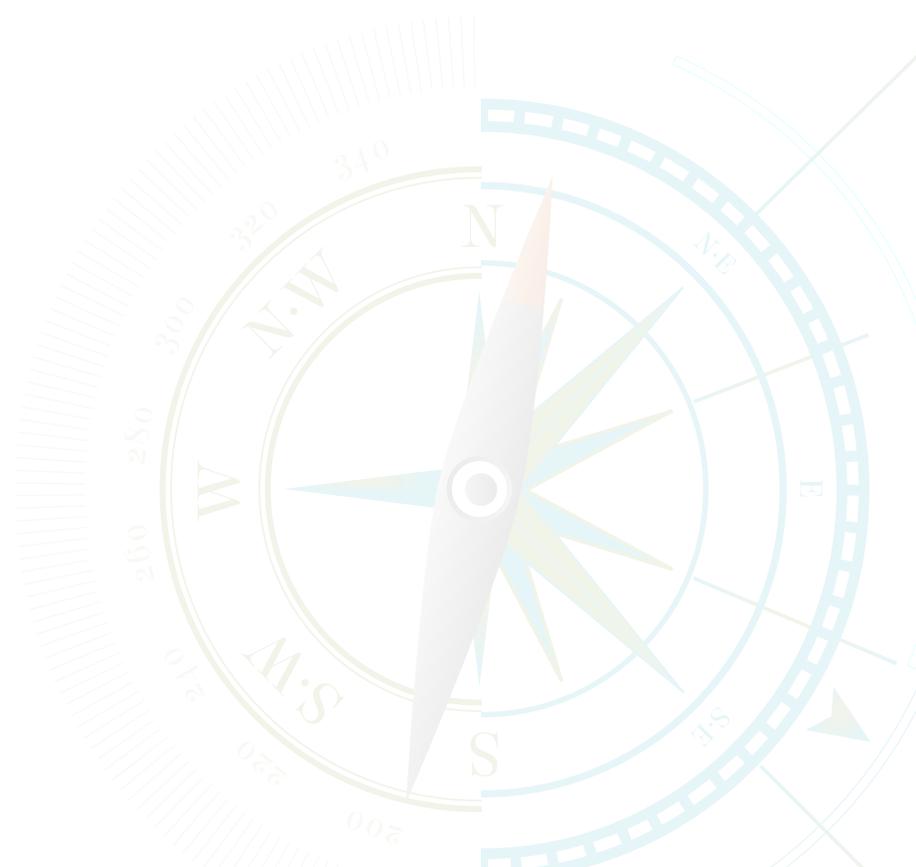
Taylor, S., & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós.

Toro, S. (2016). *Estructuras: visualización del proceso*. Religiosos Terciarios Capuchinos.

Vázquez, C. (2003). *Teorías criminológicas sobre delincuencia juvenil*. Colex.

# ARTÍCULOS DE REVISIÓN

REVIEW ARTICLES



# CHALLENGES AND PROGRESS IN THE IMPLEMENTATION OF EDUCATION FOR PEACE IN LATIN AMERICA

## RETOS Y AVANCES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN AMÉRICA LATINA

Carlos Alfredo Pérez Fuentes\*, Annie Julieth Álvarez Maestre\*\*

*Tecnológico de Antioquia*

Recibido: 1 de marzo de 2020-Aceptado: 27 de febrero de 2021-Publicado: 16 de julio de 2021

### Forma de citar este artículo en APA:

Pérez-Fuentes, C. A., & Álvarez-Maestre, A. J. (2021). Challenges and progress in the implementation of Education for Peace in Latin America. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 756-776. <https://doi.org/10.21501/22161201.3547>

### Abstract

This article is the result of a research project financed by COLCIENCIAS in 2018, named “Paz App as a democratic tool for the normative implementation of Peace Cathedra based on social imaginary, conceived in eleventh grade students in public educational institutions”. The goal of this article is to analyze the cases where education for peace was implemented in Latin America, which also seeks to call attention of the competent authorities and the community itself in order to address the reassessment of educational models in order to have their curricular independence or transversality adapt better to the needs of every State. All of this keeping in mind the methodological criteria that are useful in the development of an education towards peace given by cases of its implementation all over the world. In this way, the methodology used in this research is based on a qualitative approach that under a bibliographic design allowed the exhaustive document review needed for its eventual analysis, using the discourse analysis that allows to relate the independent education towards peace categories as an integrated whole in the exercise of interpretation and understanding of the literature that was the object of this study. As a result of this research, it is shown how big efforts have been done to accomplish the implementation of the education towards peace in the Latin American contexts from the fundamental theories of peace.

\* Master's in philosophy of Law and Legal Theory, The Externado de Colombia University. Lawyer. General Coordinator of the Saber Pro Committee, Tecnológico de Antioquia IU Committee Coordinator. Researcher of the GRUPO SOCIOJURÍDICO Research Group, Tecnológico de Antioquia, IU. Medellín, Colombia. Contact: abog.carlosperez@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0645-5973>.

\*\* Doctor of Education, Nova Southeastern University. Psychologist. Academic Coordinator Faculty of Education and Social Sciences, Tecnológico de Antioquia IU. Researcher of the OBSERVATOS Research Group and the SENDEROS Research Group, Tecnológico de Antioquia, IU. Medellín, Colombia. Contact: coor.licenciaturas@tdea.edu.co-anniejulieth@gmail.com,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9432-8554>

## Keywords

Education; Pedagogy; Education for peace; Education towards peace; Educational system.

## Resumen

Este artículo es el resultado de un proyecto de investigación financiado por COLCIENCIAS en 2018, denominado “Paz App como herramienta democrática para la implementación normativa de la Cátedra de la Paz basada en el imaginario social, concebida en estudiantes de undécimo grado de instituciones educativas públicas”. El objetivo de este artículo es analizar los casos en los que se implementó la educación para la paz en América Latina, lo que también busca llamar la atención de las autoridades competentes y de la propia comunidad, con el fin de abordar la reevaluación de los modelos educativos con la intención de tener una mejor adaptación de su independencia curricular o transversalidad a las necesidades de cada región. Todo ello teniendo en cuenta los criterios metodológicos que son útiles en el desarrollo de una educación para la paz, según los casos de su implementación en todo el mundo. De esta manera, la metodología empleada en esta investigación se sustenta en un abordaje cualitativo que bajo un diseño bibliográfico permitió la revisión exhaustiva de los documentos necesarios para su eventual examen, utilizando el análisis del discurso que permite relacionar la educación independiente con las categorías de paz como un todo integrado en el ejercicio de interpretación y comprensión de la literatura objeto de este estudio. Como resultado de esta investigación, se muestra cómo se han realizado grandes esfuerzos para lograr la implementación de la educación para la paz en los contextos latinoamericanos desde las teorías fundamentales de la paz.

## Palabras clave

Educación; Pedagogía; Educación para la paz; Educación hacia la paz; Sistema educativo.

## INTRODUCTION

This article is made with the aim to recognize the bibliographical references of the research project “Social imaginaries of peace and normative implementation of the cathedra for peace through the Peace App in educational institutions in the city of Cúcuta, Norte de Santander (Colombia)”.

In this way it seeks to collect exhaustively the largest amount of information on the subject of the implementation of the cathedra for peace and to conclude with a critical analysis of the same project in the context of the city of Cúcuta, North Santander.

The objectives of the review article are: i) To examine the theoretical and epistemological foundations of peace and education for peace; ii) Analyze education for peace in the international, national and local contexts; iii) Identify the cases of implementation for peace in the international and local contexts and finally, iv) Conclude with the bibliographic review of the object of study.

## METHOD

The methodology used for this research corresponds to the articles of bibliographic review exposed by Vera Carrasco (2009). Therefore, it was developed through the exhibition of the types of information, search strategies and selection criteria. In this way, compared to the types of information, they are retained as primary sources: scientific books, scientific articles of results, doctoral thesis, masters, specialization and undergraduate, respectively, for the understanding of the object of study. As secondary sources, scientific review articles and theoretical compendia on the subject are taken.

As a search strategy, databases and repositories of universities and databases of scientific articles are taken under the keywords “education for peace”, “pedagogy for peace”, “Cathedra for peace”, “human rights education” (UNESCO thesaurus), using the search filters of professional careers in education, law, anthropology, pedagogy, psychology; Languages: Spanish, English, Portuguese; countries: Colombia, United States of America, Brazil, Spain, Chile, Venezuela, Ecuador, Peru, Salvador, among other countries of Latin America.

This study involved the review of 50 references, taken from 1999 to 2018, of which 76% of references are later than 2010 (38 publications), 22% corresponds to subsequent publications 2000 (11 publications) and 2% are equivalent to publications of the year 1999 (1 publication), for a total of 100% of bibliographic references consulted.

Against georeferencing, it is necessary to mention that the following labels were taken: “Education for Peace in Latin America and the Caribbean” 25 publications were consulted (Latin America, 6; Chile, 1; Colombia, 6; Brazil, 1; El Salvador, 2; Mexico, 8; Venezuela, 1); on “Education for peace in the world” 7 publications were consulted (Spain) and on “Cases of implementation of the chair of peace in Latin America and the Caribbean” 18 publications were consulted (Colombia, 13; Costa Rica, 1; Mexico, 1; Venezuela, 3).

Finally, there was a bibliographic review of 38 scientific articles, 1 UNESCO Report, 3 research books, 1 presentation at a scientific event, 2 master’s thesis, 1 specialization thesis and 4 undergraduate thesis.

## DEVELOPMENT AND DISCUSSION

### i) Theoretical and epistemological foundations of peace and education for peace

Starting from the approach of Ramos Pérez (2003) education for peace presents some problems for its understanding in the theoretical and epistemological levels, among these are the following:

#### *a) First obstacle: The conceptual binomial of peace and education for peace*

The definitional content rooted in humanity by language instruments such as the Royal Spanish Academy or Christianity is that of peace as “absence of conflict”. However, the theory of peace does not understand peace from that vision which generates confusion because conflict is natural in men and is somewhat ridiculous through symbols and not actions that contribute to the construction of peace (Concha, 2009, 2011; Tostado Reyes & García, 2015).

Years later, Galtung (1969) understood that peace has two visions. The negative peace that is understood as absence of conflict and positive peace as a process of collective construction. For Galtung (2003) this peace comprises the following considerations:

- ▶ Consider peace as a broad and complex phenomenon that requires a multidimensional understanding.
- ▶ Consider peace as one of the highest values of human existence, connected with all its levels.

- ▶ Consider that peace affects all dimensions of life: interpersonal, intergroup, national, international.
- ▶ Consider that peace refers to a social structure of broad justice and reduced violence.
- ▶ Consider that peace refers to three intimate concepts linked together: conflict, development, and human rights (p. 132).

However, this structuralist vision of social reality leaves aside subjective aspects such as the overcoming of basic needs, the fulfillment of human rights, etc. (Nussbaum, 2006; Osorio García, 2012; Riechmann, 1998). This is the reason why some psychosociological schools focused on the relationship between the individual and social systems from the perspective of the interests and values that converge in it (Rodríguez Bustamante et al., 2017; Castillo Pérez, 2015; Sen, 2017).

### *b) Second obstacle: The traditional education system*

The reality of the current curricular system that divides the cognitive plan and the emotional level of teaching has generated very technologically prepared people but very little emotionally evolved. People do not know how to resolve their conflicts, whether through abuse of power or violence (Kaplan, 2013; Laponi, 2013). In this way, the fund of education imparted is not coherent with current needs (Hernández Nodarse, 2008; O'Cadiz, 2018), nor is the way of transmitting knowledge adequate to observe that education does not allow participation of students in their training as human beings, making a democratic education in human rights impossible (Moreno Acero, et al., 2019; Blanco, 2006; Magendzo, 2017; Ramos Pérez, 2003; Osorio Vargas, 2017).

### *c) Third obstacle: Limitation to schools.*

At this point, society should play a fundamental role in educating for peace because education centers are solely responsible for it (Bickmore, 2013; Harber, 2015). The aforethought is based on the fact that society is also learned, which is why education for peace should be immersed in all of the dimensions of social relationships (Sacavino, & Candau, 2014; Vásquez, 2011).

#### *d) Fourth obstacle: The culture of violence*

The culture of peace distances itself from the culture of violence insofar as it is based on patriarchy and masculinity, the forms of leadership, power and domination without interest in peaceful forms of conflict resolution, militarism and violence monopoly by States, ethnocentrism and dehumanization of the other (Cerdas-Agüero, 2015; Jiménez-Bautista, 2012; Galtung, 2014; Mosquera, & Rodríguez, 2020; Tesche Roa et al., 2018).

#### *e) Fifth obstacle: The definitional content of the term education for peace*

Ramos (2003) observes that education for peace has been conceived from different perspectives throughout history and this has generated confusion in its application; the author proposes the following definition: “Education for peace is an education for conflicts, it is necessary to recognize the interests of the opponent, this means we forget the word victory, because victory leads to war, not peace” (Ramos Pérez, 2003, p. 142). Returning to Urra Portillo (1997), mentions that the education for peace is to teach in affection, self-esteem, motivation, coexistence, values, reflection, awareness of the good, trust, empathy, creativity, forgiveness, tolerance, sensitivity, among others (Ramos Pérez, 2003).

It is necessary to mention that the previous problems are directly related to the international, national and local vision of the theory and education for peace in context. It is for this reason, that it is fundamental to recognize them to visualize the state of the art on the object of study.

### **ii) Analysis of education for peace in the international, national and local context**

In the international context authors like Corral Salvador (2004) from Christianity observe that to achieve peace it must be necessary to educate for peace and for this, it must be necessary to fulfill three requirements: i) respect the international order and the commitments assumed by the legitimate authorities; ii) fight against terrorism not only from a repressive and punitive approach, but also through policies and pedagogy, avoiding decisions and actions that cause injustices and teaching respect for human life in all spheres and finally, iii) the doctrinal contribution to the theory of peace from the Catholic Church, orienting all international laws towards the generation of the universal common good.

Mayor Zaragoza (2003) observes that internationally, the function of education must be emancipatory, liberating, “the forger of personal behavior, decided with total autonomy by each person. Education, according to the recommendations of the Jacques Delors Commission, implies

to learn to know, to do, to be, to live together” (p. 18). Inter-ethnic and intercultural conflicts have generated serious social and environmental damages that have led education for peace to include “democracy, justice, disarmament, human rights, tolerance, respect for cultural diversity, the preservation of the environment, the prevention of conflicts, reconciliation, non-violence and the culture of peace “ (Mayor Zaragoza, 2003, p. 19).

Thus, the mainstreaming of education for peace must be accompanied by a political will in which the State, society, family and media work together to strengthen education for peace (Rodríguez Rojo, 1995; Stiefel, 2002; Mayor Zaragoza, 2003). The States must specify curricular actions that promote research in education for peace through the creation of resources and pedagogical materials that teach tolerance in this diverse and complex world (Fisas & Armengol, 1998; Lemarchand, 2010; Webel & Galtung, 2007).

In the same international context, in Spain proactive visions are offered from the history of education for peace, the implementation of education for peace from the Freinet’s position and the cathedra of peace in the formation of the English language where means of pedagogical techniques such as democratic assembly in class, murals, critical reading and writing of texts, debates and peaceful resolution of conflicts become a way of teaching to enhance interpersonal relationships among the students in class. (Herrero, 2015; Martínez, 2015; Santaella, 2016) In this way, based on the experience of the Basque country, this type of education fosters the construction of prosocial ethical values, the capacity for intra-group communication, the positive management of emotions and decrease in the forms of violence associated with the culture of violence (Boni Aristizábal, 2011; Cisneros Ávila, 2018; Jaqueira & Cols, 2014; Garaigordobil, 2009)

### **iii) Identification of the cases of implementation of education for peace in the international, national and local context**

Authors such as Ramos Pérez (2003) have proposed that the implementation of education programs for peace be in the terms of Lederach (1998) who aims that this education is given under levels of appropriation from the commitment to peace of the top leaders, politicians, middle-grade leaders and the social base itself. The intervention should be through questions that generate conflicts and teach to solve them peacefully, the improvement of the relationships of people, subsystems and social relation systems (Lederach, 2000; Martínez Real, 2012; Pérez Fuentes & Álvarez Maestre, 2020). All of the above under a temporary framework in which this education is preceded by immediate action, preparation and training, design of social change and improvement of relationships through the fulfillment of objectives (Mora, 2004; Paris, 2012; Shor, 2012). The synergy between the different population areas is fundamental to carry out short, medium and long term strategies of action in the modification of unjust structures that perpetuate violence (Jares, 1992; Hicks, 1993; Ramos et al., 2007).

On the other hand, it has been possible to observe cases of implementation of education for peace throughout Latin America and the Caribbean, for which each State has had its own form of implementation according to their needs (Cabezudo, 2012; Casas-Casas, 2008; Islas et al., 2017; Gualy García, 2017). According to UNESCO (2012), Latin America has made progress in the development of improving the management capacities of national policies, programs and educational practices on the culture of peace in context. It is for this reason that authors such as Gómez (2015) mention that from political events such as the end of the World War II and the fall of the Soviet bloc are the beginning of a culture of peace where educational models should be based on the principles of peace.

Fernández-Herrería, and López-López (2014) mention that there is a conceptual and epistemological decompensation of education for peace, for which, it proposes a complex systemic approach in which education for this century is understood from the complexity of the social system and in this way, teach from a culture committed to the values of peace. And Brenes (2016) who from environmental education understands that the culture of peace is developed through a “sustainable development” through which the fulfillment of the parameters established in the Earth Chart is given, among these objectives are the awareness, the application of values, principles and the creation of green alliances that contribute positively to the environment.

Cabezudo (2012) and Bayce (2005) have to observe the relation of the imperative necessity of education for peace in Latin America and the Caribbean because these lands have been strongly hit by the different wars that have thrown millions of victims in violation of minimum standards of protection of human rights such as truth, justice, reparation and guarantees of non-repetition.

However, in response to the needs of each State, authors such as Cabezas Valencia et al. (2008) from El Salvador have related the importance of education for peace in the context of gangs that have caused serious damage to the Salvadoran social fabric. In this way, the strategy of executing teaching programs in conflict resolution, creation of peace promoters, the strengthening of school mediation has opened a way to significant advances related to the reduction of forms of violence in that country. However, authors such as Gómez (2012) mention that although there have been advances in the implementation of education for peace, this has not been entirely effective because education in this country has developed through the years as classist, positivist and economicist and not under a pacifist paradigm, reason why the political will of the Salvadoran social system has not had an effective execution of education for peace in the country, perpetuating the different forms of violence which theorists of peace refer to.

On the other hand, in the context of Mexico, authors such as Ceballos Rendón (2013) and Ramírez (2007) recommend the need to understand peace as a social construction through a dynamic process in which the culture of peace and non-violence develop in the human being in a relationship with himself, with others and with nature. Ramírez Segovia (2015) understands

that in a liquid society (Bauman, 2015) there must be a “liquid” education for peace where speed and fungibility of technological processes, social innovation to address social and environmental issues and finally, the promotion of peace, tolerance and democracy must work harmoniously, because the same speed of these processes can generate serious conflicts where peaceful conflict resolution mechanisms must be the key to maintaining peace in the world.

Now, facing the issue of political actions to be taken in Mexico, Salcido (1999) and Abrego Franco (2010) mention that educational institutions should project their pedagogical methodology from a participatory approach of students, that is, starting from a democratic concept where both student and teacher recognize the cognitive needs and act to promote the transformation needed. However, the authors verify that in the aforementioned country it is necessary to improve the skills of teachers so that they can achieve these goals of education for peace and thus reduce violence in Mexico (Abrego Franco, 2010; Hernández, 2015).

Now, Gómez (2014) and Lopera (2014) propose pedagogy for peace to be understood as an education for peace because it has the theoretical, practical, disciplinary, methodological and scientific maturity to be structured as an independent pedagogical model. In context, it is sufficient to analyze that the theories of peace and social conflict allow themselves to be methodologically assessed independently in the mechanisms of conflict resolution in context (Wulf, 2013; Zembylas, 2018).

On the other hand, Romero Morones (2012) mentions that educating for peace from a society without peace leads to the need to understand four conditions: first, the promotion of good quality of life based on equality and favorable living conditions for human beings; second, living in peace based on respect and promotion of human rights; third, that of educating for human rights in a democratic society and finally the respect and promotion of human rights in relation to a democratic society; and finally, disarm states so as not to live under the fear of destructive power, as this would be undemocratic. Nomi (2012) mentions that the Mexican experience of education for peace from a transversal axis has yielded positive results, since it has been implemented from a vision of integral and human education in upper secondary education students in the United Mexican States.

In countries like Chile with authors as Messina (2012) mention that peace must be understood as a first language as conceived by E. Lévinas. In this way, peace becomes the initial event of any interpersonal encounter, wherein the relationship between the self and the other develops in a variety of natural conflicts characteristic of the evolution of existence. From Costa Rica, Cerdas Agüero (2012) mentions that the butterfly effect is fundamental in the education for peace, since from there it can generate a social transformation of the States where violence rates are increasing day after day.

In Venezuela, authors such as Ávila and Paredes (2010) relate the need to educate for peace since childhood in concepts such as respect for difference, empathy, solidarity and tolerance, while authors such as Casanova (2012) perform a huge criticism of the revolutionary socialist system that in its military forces does not promote education for peace as a public policy of sustaining peaceful relations in the state context. Bastidas Hernández-Raydán (2008) addresses the issue of education for peace from a gender perspective, establishing an undeniable link between both which would lead to the strengthening of the culture of peace.

Graffe (2016) relates the work of the educator for peace of Monsignor Oscar Arnulfo Romero from an experience of a human being that starting from dialogue, nonviolence and the promotion and protection of human rights achieved through critical educational action in El Salvador led to profound social transformations that arose improvement of the quality of life of the peoples of Latin America and the Caribbean. In Brazil, Dos Santos (2007) has to mention that the key to education for peace is to maintain peace, make peace and build peace; peace is maintained through activities that prevent violence, it is done when educational reforms are given and is built when actions are implemented that promote a more just and equal country under the rules of peace (tranquility).

Finally, in Colombia authors such as Salas Osorio (2017), Fernández Parra and Pungo (2017) have determined that Colombian students are unaware of the concepts of peace, historical memory, justice, sustainable development and constitutional rights. Teachers from educational institutions implement peace education programs according to traditional didactics (del Pozo Serrano, 2016, Sánchez Cardona, 2016; Rettberg Beil, 2012).

Students are interested in knowing about peace, but there has not been institutional training in the chair of peace for teachers, there is lack of teacher training in the education for peace, which is why it becomes a complex subject of teaching from the beginning. (Sánchez Cardona, 2010; Giugale, & cols, 2003; Castillo Pérez, 2014). In this regard, authors such as Santos (2016) propose the implementation of the chair of peace through “educommunication” and information technology strategies to ensure the promotion of a culture of peace and sustainable development. Garrafa and Manchola (2014) contemplate the need of teaching of bioethics because the culture of peace is also understood with the protection of the environment as a human right.

In view of the problems of implementation, the Ministry of National Education of the Republic of Colombia (2017) and Salamanca et al. (2016) have developed tools for the implementation of the cathedra of peace for teachers and society in general, while Gualy (2015) has found that the curricular development of postgraduate universities in the city of Bogotá (Colombia) have partially developed the theme of education for peace, leaving aside important issues such as the history of peace, the theory of peace and of conflict, armed conflict, the philosophy of peace, etc.

In the same sense of proposing pedagogical models for peace, we can take into account the studies of Martínez (2010) who aims to raise awareness in the university community about the search for peace; Diaz et al. (2016) who, based on a qualitative research, were able to determine the lack of knowledge about education for peace in students of academic media and implemented a curricular program of education from the educational psychology that sought to develop critical thinking and active democratic participation in students.

Ramírez and Mendoza (2017) in the same sense found the problem of the bureaucratization of the chair of peace; the lack of transversality and the excessive ritualism (ritualisms) in its implementation, the problems of the ignorance of the chair of peace from the student and the teachers were some results of the aforementioned researchers. León and Mejía (2016) analyzing the effectiveness of Law 1732 of 2014 on education for peace in the reduction of violence in educational environments highlights the importance of implementing strategies that contribute to the possibility of understanding the mechanisms of peaceful resolution of conflicts such as a way to achieve peace through dialogue, tolerance and respect for difference.

However, authors such as Osorio (2016) and Zafra Tristancho (2016) emphasize the imperative need to implement the chair of peace in the post-conflict scenario in Colombia. In line with the above, Contreras (2006) mentions that the need for an education for peace based on the teaching of human rights and international humanitarian law would make it possible to understand that the minimum standards of truth, justice, reparation and guarantees of non-repetition could be seen guaranteed to the extent that the Colombian population understands the need to respect these parameters established by the Colombian legal system and the international community as well. In this way, Hernández (2004) and Gómez Araujo (2002) have to mention that the constitutional bases of the Colombian State generate the possibility of implementing a chair of peace where the principles of nonviolence, autonomy, tolerance and democracy are the foundation of Colombians' actions in the country.

Del Pozo et al. (2018), Urbina (2016) and Valencia Álvarez et al. (2016) from an investigation in the Colombian Caribbean and in Norte de Santander manage to recognize how these areas habitually whipped because of the armed conflict do not understand the meaning of education for peace, associating it with the absence of conflict or traditional education that does not allow training in democracy. However, Urbina (2016) mentions that young people from Cucuta still want to learn more about the topic of positive peace to help improve their social environment.

## CONCLUSION

---

From the literature review it can be concluded that education for peace is theoretically and epistemologically in a process of systematic adaptation in the different States of the world. Among the disadvantages to achieve this adaptation are the following: the confusing meaning of the term peace in the binomial education for peace, the implementation of this education in a problematic traditional educational system of formal background, the limitation of education for peace only in areas of educational center, and the propagation of culture of violence and ambiguity of the term education for peace.

There have been notable theoretical efforts to achieve analysis of education for peace in the international, national and local context, for which it has been mentioned that it should have a transversal educational approach implemented on the basis of training in values of respect, equality, tolerance and democracy to the students, while another sector of the theory develops it as an autonomous subject within the curriculum of the students of the educational sectors.

Facing the cases of implementation of education for peace in the international, national and local context different nuances of appropriation of education for peace can be observed, observing that both European and American countries have encountered difficulties in its implementation. Latin America, due to its profound nature of social inequalities and armed conflicts, has an approach to education for peace based on respect for human rights and international humanitarian law. Chile, Mexico, and Brazil represent a lively experience of the implementation of education for peace from a democratic perspective. However, El Salvador, Venezuela and Colombia have been strongly criticized by researchers in the field who reported the lack of effective implementation of education for peace in those countries.

## CONFLICT OF INTEREST

---

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

## REFERENCES

- Abrego Franco, M. (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. *Espacios Públicos*, 13(27), 149-164.
- Ávila, M., & Paredes, I. (2010). Educar para la paz desde la educación inicial. *Omnia*, 16(1), 159-179.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bastidas Hernández-Raydán, A. J. (2008). Género y educación para la paz: Tejiendo utopías posibles. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 79-98. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_vem/article/view/2126/2023](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/2126/2023)
- Bayce, R. (2005). La evolución sociocultural de la paz. *Ciências Sociais Unisinos*, 41(2), 121-131.
- Bickmore, K. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿las medidas contra el bullying obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37-71. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3404>
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (4), 3, 1-15.
- Boni Aristizábal, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. In *Revista Española de Educación Comparada*, (17), 65-86. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7545/7213>
- Brenes, A. (2006). Educación para la Paz y La Carta de la Tierra. *Educação*, XXIX (2), 255-283.
- Rodríguez Bustamante, A., López Arboleda, G. M., & Echeverri Álvarez, J. C. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la Construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 206-223. <https://doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Cabezas Valencia, R., Gilsanz Blanco, J., & Sampayo, L. (2008) Cohesión social y educación para la paz: Alternativas de prevención de la violencia infanto-juvenil en El Salvador. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (81), 91-108. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/86853/111867>

- Cabezudo, A. (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciências Sociais Unisinos*, 48(2), 139-145. <https://doi.org/10.4013/csu.2012.48.2.08>
- Casanova, C. (2012) ¿Educación militar, educación para la paz? *Revista sobre fronteras e integración*, 17(33), 49-51.
- Casas-Casas, A. (2008). ¿Cambiando Mentes? La educación para la paz en perspectiva analítica. En Las prácticas de resolución de conflictos en América Latina, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Castillo Pérez, N. M. C. (2015). Desarrollo humano, cultura de la diversidad y cultura de la paz. *Cultura de Paz*, 20(64), 4-9. <https://doi.org/10.5377/cultura.v20i64.1870>
- Ceballos Rendón, P. (2013) Educación para la paz y para la democracia. *Revista Ra Ximbai*, 9(1), 35-48. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/53879/47977>
- Cerdas Agüero, E. (2012) El efecto mariposa en la educación para la paz. *Revista Electrónica Educare. Revista Electrónica Educare*, 16(2), 185-206. <http://doi.org/10.15359/ree.16-2.12>
- Cerdas-Agüero, E. C. (2015). Peace Education Challenges towards the Creation of a Culture of Peace. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.9>
- Cisneros Ávila, F. (2018). La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz. *Educacion XXI*, 21(2), 449-452.
- Concha, P. C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, (2), 60-81.
- Contreras Ortiz, J. (2006). El Derecho Internacional Humanitario: principio de una educación para la paz. *Educación y Educadores*, 9(1), 177-189.
- Corral Salvador, C. (2004). *La Guerra no resuelve los conflictos entre los pueblos: educar para la paz*. UNISCI Discussion Papers, (4).

- Del Pozo Serrano, F. J., Jiménez Bautista, F., & Barrientos Soto, A. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Ibero-americana de Educação*, 70, 77-90. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie70a04.pdf>
- Del Pozo Serrano, F., Martínez Idárraga, J., Manzanares Moya, M., & Zolá Pacochá, A. (2018). Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 15-39. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/6491/5956>
- Díaz, A., Díaz, K., Marroquín, A., & Rincón, N. (2016). *Propuesta de cátedra de la paz desde una pedagogía crítica para la formación de una ciudadanía activa* [Tesis de pregrado, Universidad Piloto de Colombia]. <http://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/550/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dos Santos Columa, E. (2007). Como educar para a paz. *Psicología Escolar e Educacional*, 11(2), 431-433. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000200023>
- Fernández Parra, D., & Pungo, J. (2017). *Implementación de la cátedra de paz como una estrategia gerencial para la convivencia escolar en la institución educativa Liborio Mejía, sede principal el Tambo, Cauca* [Tesis de especialización, Universidad Católica de Manizales].
- Fernández-Herrería, A., & López-López, M. D. C. (2014). Educar para la paz: Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia*, 21(64), 117-142.
- Fisas, V., & Armengol, V. F. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos* (Vol. 117). Icaria Editorial.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz ya hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 9-18. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1565/2336>
- Galtung, J. (2003). *Paz por Medios Pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.
- Urta Portillo, J. (1997). *Violencia. Memoria amarga*. Siglo XXI de España.
- Garaigordobil, M. (2009). *Evaluación del programa "Dando pasos hacia la paz-Bakerako Urratsak"*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Garrafa, V., & Manchola, C. (2014). La bioética: una herramienta para la construcción de la paz. *Revista Colombiana de Bioética*, 9(2), 95-106.
- Giugale, M., Lafourcade, O., Luff, C., & International Bank for Reconstruction and Development. (2003). *Colombia: fundamentos económicos de la paz*. Alfaomega.
- Gómez Araujo, L. A. (2011). Reflexiones acerca de los procesos de paz en Colombia. El marco jurídico y otras consideraciones. *Revista de Derecho*, 18(18).
- Gómez Arévalo, A. (2012). Educación para la Paz en el sistema educativo de El Salvador. *Ra Ximhai*, 8(2), 93-126.
- Gómez Arévalo, A. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* 45(1), 17-62.
- Gómez Arévalo, A. (2014). Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 257-289.
- Graffe, g. (2016). Monseñor Oscar Arnulfo Romero, educador para la paz. *Revista de pedagogía*, 37(101), 101-123.
- Gualy (2015) *Construcción curricular de una cultura de paz en América Latina. Caso: Maestrías de Ciencias Políticas en Bogotá, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Gualy García, L. F. (2017). Reflexiones sobre la construcción de una cultura de paz en América Latina a través de la educación superior. *Revista Experiencia Docente*, 3(2), 22-28.
- Guevara, E. Y Espinosa, S. (2016). *Estudio descriptivo sobre las concepciones de maestros para la enseñanza de la cátedra de la paz en el espacio académico historia, memoria y palabra en la Universidad de La Salle* [Trabajo de pregrado, Universidad de La Salle].
- Harber, C. (2015). Education and political development: contradictions and tensions in relationships between education, democracy, peace and violence. In *Routledge Handbook of International Education and Development* (pp. 57-69). Routledge.
- Hernández Delgado, E. (2002). La Paz y la No violencia adquieren significado propio en Colombia en las iniciativas de Paz que construyen las bases desde lo local. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 9(30). <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/780/753>

- Hernández Román, A. D. (2015). ¿Es posible educar para la paz en la educación media superior? *Ra Ximhai*, 11(1), 33-50.
- Hicks, D. (Ed.). (1993). *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ediciones Morata.
- Islas, A., Vera-Hernández, D., & Miranda-Medina, C. (2017). La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador. *Educación Y Humanismo*, 20(34), 312-325. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2875>
- Jaqueira, A. R., Burgués, P. L., Otero, F. L., Araújo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/194071>
- Jares, X. R. (1992). *Educación para la paz*. Ministerio de Educación.
- Jiménez-Bautista, F. (2012). To know the violence in order to understand it: origin, causes and reality. *Convergencia*, 19(58), 13-52.
- Kaplan, A. (2013). Escuelas violentas ¿o violentadas? *Revista novedades educativas*, (275).
- Lapponi, S. F. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (3), 91-106.
- Lederach, J. P (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bakeaz, Gemika Gogoratz. Gemika.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educar para la paz* (Vol. 104). Los libros de La Catarata.
- Lemarchand, G. A. (2010). *Ciencia para la paz y en beneficio de la humanidad: El concepto del Juramento Hipocrático para Científicos*. Ciencia para la paz y el desarrollo: el caso del Juramento Hipocrático para Científicos, 39.
- León, R., & Mejía, R. (2016). *Escuelas de paz, una alternativa para la solución de conflicto en el ambiente escolar, a la luz de la ley 1732 de 2014* [Tesis de pregrado, Universidad de Manizales].
- Lopera Becerra, A. (2014). El conflicto social, un concepto necesario en la educación para la paz. *Ra Ximhai*, 10 (2), 153-180.

- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>
- Martínez Lirola, M. (2015). Aproximación a la educación para la paz en la enseñanza universitaria: Algunas actividades prácticas. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(2), 35-43. <https://doi.org/10.21500/22563202.2062>
- Martínez Real, C. N. (2012). La educación para la paz como eje transversal en el nivel medio superior. *Ra Ximhai*, 8(2).
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, (6), 17-24.
- Messina, A. (2012). La paz como primer lenguaje. Paz y política en E. Lévinas. *Ideas y Valores*, 61(150), 145-167. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/22725/39732>
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, (35), 13-37. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a01.pdf>
- Moreno Acero, I. D., Sanabria Parrado, W. A., Nocua Gaona, B. I., Guzmán León, E. L., Silva Martínez, J., & Caicedo Ramos, L. Y. (2019). Prácticas educativas familiares en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 399-425. <https://doi.org/10.21501/22161201.2765>
- Mosquera, C., & Rodríguez, M. (2020). Políticas de memoria en la escuela en América Latina. El Caso de Colombia frente a su conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1). <https://doi.org/10.21501/22161201.2770>
- Hernández Nodarse, M. H. (2008). La violencia en las escuelas: un problema actual a solucionar por la Educación, la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2038Nodarse.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley* (Vol. 77). Katz Editores.
- O'Cadiz, P. (2018). *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*. Routledge.
- Osorio García, S. N. (2012). Conflicto, violencia y paz: un acercamiento científico, filosófico y bioético. *Revista latinoamericana de Bioética*, 12(2), 52-69. <https://doi.org/10.18359/rlbi.960>

- Osorio González, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191.
- Osorio Vargas, J. (2017). Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática. *Paulo Freire*, (10), 23-34. <https://doi.org/10.25074/07195532.10.428>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Ramírez Segovia, N. (2015). Innovación Social y Educación para la paz en la Modernidad Líquida. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11). <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/143/626>
- Ramírez, M., & Mendoza, A. (2016). *Análisis comparativo de la cátedra de la paz en los colegios I.E.S. Simón Bolívar de Suba e I.E.D. Rafael Uribe Uribe de Tunjuelito: perspectivas pedagógicas y epistemológicas en torno a la cultura de paz* [Tesis de Pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Ramos Pérez, M. (2003). El Desarrollo de la Educación por la Paz: un Camino de Obstáculos y Oportunidades. *Educación XXI*, (6), 129-146.
- Ramos, C., Nieto, A., & Chau, E. (2007). Aulas en Paz: resultados preliminares de un programa multicomponente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 36-56.
- Rettberg Beil, B. (2012). *Construcción de paz en Colombia*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Riechmann, J. (1998). *Necesitar, desear, vivir: sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad* (Vol. 64). Los libros de la Catarata.
- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La Educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Oikos-Tau.
- Romero Morones, J. (2012). Educar para la Paz desde una sociedad sin Paz. Condiciones para construirla. *Ra Ximhai*, 8(3), 195-210. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/53623/47685>
- Sacavino, S., & Candau, V. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 205-225. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71187/62892>

- Salas Osorio, A. G. (2017) *Cátedra de la paz. Estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de la ciudad de Cali* [Tesis de Maestría, Universidad Javeriana de Cali]. Repositorio. [http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8234/Catedra\\_paz\\_estudio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8234/Catedra_paz_estudio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Salcido, R. (1999). Educación para la paz y los derechos humanos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (14), 1-12.
- Sánchez Cardona, M. S. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista Vía Iuris*, (9), 141-159.
- Sánchez Cardona, M. (2016). *Educación para la cultura de paz: una aproximación psicopedagógica*. Universidad Santo Tomás.
- Santaella Rodríguez, E. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la Educación para la Paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(2), 245-261. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/4377/5217>
- Santos, C. (2016). Cultura de paz, educomunicación y TIC en Colombia. *Opción*, 32(12), 609-637.
- Sen, A. (2017). *Elements of a theory of human rights. In Justice and the Capabilities Approach* (pp. 221-262). Routledge.
- Shor, I. (2012). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Stiefel, B. M. (2002). *Educación para la ciudadanía: un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales* (Vol. 67). Narcea Ediciones.
- Tesche-Roa, P., Mera Lemp, M. J., Villagrán Caamaño, G. V., & Garrido Leiva, A. G. (2018). Memoria histórica y derechos humanos en concepción-chile: lugares e imaginarios locales vividos1. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 9(2), 383-402. <https://doi.org/10.21501/22161201.2522>
- Tostado Reyes, E. T., & García, S. A. (2015). Convivencia con conflicto y sin violencia en la escuela: la provención como estrategia de paz. *Ra Ximhai*, 11(1), 19-32. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71144/62856>
- UNESCO y Gobierno de España. (2012). *Informe de progreso. Educación para la convivencia y la cultura de paz en América Latina y el Caribe*. Ministerio de Educación de España.

- Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J. D., Ovalle, R., Pulido Albarracín, M. A., & Molano Rojas, A. (2016). *Guía para la implementación de la cátedra de la paz*. Santillana, Pontificia Universidad Javeriana. <http://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf>
- Urbina Cárdenas, J. E. (2016). Jóvenes universitarios en Colombia: entre la desinformación, el pesimismo y los anhelos de paz. *Argumentos*, 29(81), 87-107. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/79/78>
- Valencia Álvarez, I., Corredor, O., Jiménez Coronado, A., de los Ríos Castiblanco, J., & Salcedo Díaz, L. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 126-140.
- Vásquez, G. H. (2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de educación*, 55, 191-203. <https://doi.org/10.35362/rie550531>
- Vera Carrasco, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, 15(1), 63-69.
- Webel, C., & Galtung, J. (Eds.). (2007). *Handbook of peace and conflict studies*. Routledge.
- Wulf, C. (2013). Human development in a globalized world. Education towards peace, cultural diversity and sustainable development. *Revista española de pedagogía*, 71-86.
- Zafra Tristão, S. (2016). Saber, posconflicto y paz. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 8(1), 1-2. <https://doi.org/10.22335/rlct.v8i1.375>
- Zembylas, M. (2018). Con-/divergences between postcolonial and critical peace education: towards pedagogies of decolonization in peace education. *Journal of Peace Education*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1412299>

# ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN, DERIVADOS DE INVESTIGACIÓN

REFLECTION ARTICLES DERIVED RESEARCH



# ABORDAJES COMUNITARIOS EN SALUD MENTAL EN EL PRIMER NIVEL DE ATENCIÓN: CONCEPTOS Y PRÁCTICAS DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL<sup>1</sup>

## COMMUNITY APPROACHES IN MENTAL HEALTH AT THE FIRST LEVEL OF CARE: CONCEPTS AND PRACTICES FROM AN INTEGRAL PERSPECTIVE

Claudia Bang\*

Universidad de Buenos Aires

Recibido: 14 de mayo de 2020-Aceptado: 24 de noviembre de 2020-Publicado: 16 de julio de 2021.

### Forma de citar este artículo en APA:

Bang, C. (2021). Abordajes comunitarios en salud mental en el primer nivel de atención: conceptos y prácticas desde una perspectiva integral. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 778-804. <https://doi.org/10.21501/22161201.3616>

### Resumen

El objetivo de este trabajo fue realizar una aproximación conceptual y análisis de prácticas que permitan problematizar la inclusión de estrategias comunitarias en abordajes integrales de salud mental. Desde una perspectiva cualitativa, este escrito es producto de un proceso de articulación conceptual y sistematización derivado de un análisis reflexivo sobre prácticas de salud mental desarrolladas en el primer nivel de atención en la ciudad y provincia de Buenos Aires desde el año 2010. Se reconoce la fragilización de redes comunitarias como una problemática colectiva en salud mental, y se propone a la promoción en salud mental como estrategia central que permite, desde una perspectiva no normativa e integral, el desarrollo de acciones participativas y el fortalecimiento de lazos comunitarios solidarios como recursos colectivos para el cuidado

<sup>1</sup> Artículo derivado de los proyectos: UBACyT 20020190200040BA: "Atención primaria de salud y salud mental comunitaria: análisis de prácticas participativas e integrales llevadas adelante por instituciones en red" (2020-2021), y Proyecto PICT No. 2008: "Salud mental comunitaria y prácticas participativas que recuperan el pasado local" (2020-2022), ambos bajo la dirección de la Doctora Claudia Bang con sede en el Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología UBA. También se deriva del proyecto UBACyT 20020170100293BA: "Discursos, prácticas, actores y subjetividad en la articulación de atención primaria de la salud y salud mental", bajo la dirección de la Doctora Alicia Stolkiner (2018-2020), del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Este artículo es derivado, a su vez, de las investigaciones doctoral y posdoctoral de la autora, realizadas con dos becas doctorales (2009-2013) y una posdoctoral (2014-2017) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET).

\* Doctora en Psicología. Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Contacto: claudiabang@yahoo.com.ar, ORCID ID: 0000-0003-1995-0527

de la salud mental. Se abordan ejes problemáticos relevados en la implementación de dichas prácticas y su relación con una vigente tensión entre los modelos biomédico e integral de atención. Se articulan reflexiones relacionadas a la pandemia por COVID-19, evidenciando una necesidad actual de profundizar el desarrollo de estrategias comunitarias en salud mental.

## Palabras clave

Salud mental; Comunidad; Participación comunitaria; Interacción social; Creatividad.

## Abstract

The objective of this work was to carry out a conceptual approach and analysis of practices that allow problematizing the inclusion of community strategies in comprehensive mental health approaches. From a qualitative perspective, this paper is the result of a process of conceptual articulation and systematization derived from a reflexive analysis of mental health practices developed in the first level of care in the City and Province of Buenos Aires since 2010. The fragilization of community networks is recognized as a collective mental health problem, and mental health promotion is proposed as a central strategy that allows, from a non-normative and comprehensive perspective, the development of participatory actions and the strengthening of supportive community bonds, as collective resources for mental health care. It addresses problematic axes revealed in the implementation of such practices and their relationship with a current tension between the biomedical and integral models of care. Reflections related to the COVID-19 pandemic are articulated, evidencing a current need to deepen the development of community strategies in mental health.

## Keywords

Mental health; Community; Community participation; Social interaction; Creativity.

## INTRODUCCIÓN

Luego de la Segunda Guerra Mundial, y en un marco de defensa de los derechos humanos, se inaugura un proceso de transformación a nivel global del modelo de atención de los padecimientos mentales (Basaglia, 1968; Galende, 1997). En Argentina, desde la segunda mitad de siglo XX se han desarrollado prácticas comunitarias y participativas de abordaje de los padecimientos mentales, que han cuestionado fuertemente el modelo manicomial (Carpintero & Vainer, 2007). A partir de este proceso, algunas jurisdicciones han logrado sostener en el tiempo un modelo comunitario de atención, generando incluso sus propias legislaciones locales (Cohen & Natella, 2013). Hacia fines del año 2010 se sancionó la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones No. 26.657, que impulsa la implementación de prácticas de salud mental con base en la comunidad, centrada en una perspectiva de derechos e integralidad de las prácticas (Ministerio de Salud y Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2010). A partir de allí, las problemáticas de salud mental deben ser abordadas en el primer y segundo nivel de atención, en articulación con los principios de la Atención Primaria de la Salud (OMS/UNICEF, 1978; OPS/OMS, 1990).

El proceso de implementación de dicha ley ha estado caracterizado por avances y retrocesos, producto de fuertes tensiones y conflictos entre los actores intervinientes (Woronowski, 2018; Stolkiner, 2015), con grados y formas de implementación variables en los diferentes territorios. En estos 10 años, los avances han sido múltiples, centrados principalmente en la limitación y regulación de las internaciones por motivos de salud mental, la creación de instancias como el Consejo Consultivo Honorario o el Órgano de Revisión Nacional y provinciales, y la constitución de equipos interdisciplinarios para el diagnóstico y abordaje terapéutico, entre otros. Sin embargo, el desarrollo de prácticas comunitarias e integrales de salud mental enmarcadas en los principios de la Atención Primaria de Salud Integral sigue siendo uno de los principales desafíos (Parra, 2016). Un ejemplo de ello está dado en el primer nivel de atención, donde las prácticas de prevención y promoción en salud mental suelen desarrollarse de forma aislada y reducidas a acciones focalizadas y dirigidas a población específica, sin lograr continuidad en el tiempo ni articulación con otras prácticas institucionales.

En el proceso de capacitación, supervisión y acompañamiento a equipos profesionales de salud mental del primer nivel de atención, se han podido observar algunas dificultades para la inclusión de prácticas comunitarias e integrales como parte del proceso de implementación de la Ley de Salud Mental. En primer lugar, una deficitaria formación conceptual y práctica para el abordaje de problemáticas comunitarias de salud mental ha obligado a muchos equipos de profesionales a aventurarse en *lo comunitario* guiados por la intuición y la improvisación. A esto se le suma una falta de espacios y tiempos institucionales dedicados a la generación de estrategias comunitarias de intervención, en favor de una hegemonización de las prácticas clínicas en consultorio individual.

Nos encontramos así con una escasez de herramientas teórico-conceptuales y prácticas que permitan el desarrollo de estrategias integrales para el abordaje de problemáticas de salud mental en la comunidad, que trabajen no solo la dimensión asistencial del padecimiento individual, sino que incluyan dispositivos comunitarios y participativos. Para ello, es necesario el desarrollo de estrategias de prevención y promoción integral, articuladas con prácticas asistenciales y comunitarias en el primer nivel de atención. Resulta necesaria también la inclusión de una visión compleja y contextualizada acerca de las problemáticas de salud mental, que aloje la perspectiva subjetiva del padecimiento y reconozca su dimensión colectiva.

La pandemia por COVID-19 ha conllevado un fuerte impacto psico-social, lo que se ha traducido en una necesidad creciente de abordaje de problemáticas de alta complejidad. Dicha situación ha actualizado los debates en relación a los modelos de atención del padecimiento, visibilizando aún más la necesidad de abordajes comunitarios en salud mental que puedan trabajar territorialmente articulados en políticas integrales de salud.

A partir de este recorrido, el presente escrito tiene un propósito doble: por un lado, realizar un aporte conceptual que permita comprender las problemáticas de salud mental desde una perspectiva compleja e integral, acorde a los abordajes comunitarios y participativos, visibilizando la necesidad de inclusión de prácticas de promoción en salud mental comunitaria; por el otro, abordar algunas dimensiones y ejes problemáticos que hacen a la implementación de dichas prácticas concretas en el primer nivel de atención.

Metodológicamente, y desde una perspectiva cualitativa, este escrito es producto de un proceso de sistematización y articulación conceptual que parte de un análisis reflexivo sobre las prácticas comunitarias en salud mental integral en el primer nivel de atención. Se ha accedido a dichas prácticas a través del intercambio con equipos profesionales en espacios de docencia, supervisión y capacitación desarrollados por más de 10 años en la ciudad y provincia de Buenos Aires, así como en el trabajo con profesionales de equipos territoriales del interior del país y el desarrollo de prácticas extensionistas afines. Como resultado de dicho proceso, el presente desarrollo cuenta con 4 apartados: el primero aborda la importancia de incorporar las dimensiones subjetiva, histórica y contextual en la comprensión de las problemáticas de salud mental; el segundo presenta algunas características significativas en la producción de padecimiento subjetivo actual como problemática de salud mental; el tercero aborda conceptualmente la estrategia de promoción de salud mental como central para el abordaje articulado de estas problemáticas; y el cuarto se centra en la problematización de las prácticas, estrategias y recursos de intervención afines a esta conceptualización.

Se han incorporado ejemplos provenientes de experiencias que han sido objeto de las investigaciones doctoral y posdoctoral de la autora de ese escrito, ambas relacionadas a prácticas de promoción en salud mental comunitaria desarrolladas por equipos profesionales de dos centros

de salud de la ciudad de Buenos Aires. Asimismo, se introducen breves comentarios relacionados con las medidas de distanciamiento social y preventivo producto de la pandemia por COVID-19, la que tuvo lugar durante el trabajo de redacción.

Este escrito se inscribe en una línea de trabajo que entiende a la salud y la salud mental desde una perspectiva integral y no normativa (Czeresnia & Freitas, 2006), recuperando la dimensión sociohistórica de los procesos de salud-enfermedad-cuidados (Waitzkin et al., 2001) y subrayando el enfoque de derechos para su abordaje. Desde una multirreferencialidad teórica, este trabajo incorpora aportes conceptuales provenientes del Movimiento Latinoamericano de Medicina Social/Salud Colectiva (Almeida-Filho & Silva Paim, 1999; Menéndez, 2009) y de la psicología comunitaria (Montero, 2004), articulados con la perspectiva de Atención Primaria de la Salud Integral con enfoque en salud mental (Stolkiner & Solitario, 2007). Por último, se espera que este escrito se constituya en un aporte significativo como insumo para el desarrollo de prácticas comunitarias que puedan articularse en estrategias integrales de abordaje de las problemáticas de salud mental, y un aporte a la formación profesional.

## La salud mental desde una perspectiva integral: la dimensión subjetiva como eje epistémico-conceptual

Es sabido que el modelo biomédico de atención ha centrado históricamente su mirada en la enfermedad mental desde una perspectiva individual, basándose en la identificación de diagnósticos psicopatológicos (Menéndez, 1997). Consecuentemente, el campo de problemáticas en salud mental ha sido delimitado por la epidemiología y la clínica psiquiátrica en torno a clasificaciones nosográficas basadas en la noción central de *trastorno mental* (Augsburger, 2004). Este proceso ha dejado por fuera el reconocimiento de la vivencia subjetiva del padecimiento y la importancia de la trama socio-histórica y cultural en la que éste se inscribe (Canguilhem, 2013). Desde una perspectiva médico/científico-objetivante es que se le ha retirado al padecimiento humano sus características subjetivas (Susser & Susser, 1996). El reduccionismo resultante ha sido central como base y legitimación en el proceso de hegemonización del tratamiento farmacológico de los llamados trastornos mentales, cuyos actores principales son las corporaciones médicas y la industria farmacéutica.

Desde una perspectiva de salud integral hemos subrayado la necesidad de trabajar e incluir categorías que nos permitan construir visiones más complejas e integrales que acerquen al sufrimiento humano, permitiendo incorporar su dimensión vivencial y subjetiva, generalmente eludida en los modelos de atención (Bang, 2014). Sigue resultando indispensable la inclusión

de lo diverso, lo histórico y lo colectivo en la lectura de los padecimientos de una época, en tanto emergentes de problemáticas vividas de forma colectiva con su correlato en la trama social, excediendo la posibilidad del abordaje puramente individual.

En línea con lo anterior, tomamos la idea de padecimiento subjetivo para recuperar la vivencia de sufrimiento psíquico (Augsburger, 2002) comprendida en el proceso de salud-enfermedad. Esta idea recupera la pregunta acerca de cómo los diferentes sujetos y grupos humanos transitan los avatares de la salud y la vida, y permite, asimismo, incorporar la dimensión histórico-social y cultural de toda problemática de salud mental como fenómeno complejo e intersubjetivo (Menéndez, 1997). En este sentido, recuperamos la importancia de la vivencia subjetiva, expresada de forma individual o colectiva, como dimensión central del proceso de salud-enfermedad. Para ello, rescatamos la noción de *experiencia* que Mabel Grimberg define como “(...) un proceso variable, situado en una trama de relaciones intersubjetivas, construido y reconstruido histórica y socialmente en una diversidad de dimensiones (cognitivas, normativo-valorativas, emotivas, etc.)” (Grimberg, 2003, p. 81). A partir de aquí es posible afirmar que la experiencia o vivencia del padecimiento, como proceso subjetivo e inter-subjetivo, no encuentra lugar ni abordaje posible si el diagnóstico de problemáticas en salud mental es reducido solo a las clasificaciones psicopatológicas como categorías estancas (Faraone, 2013).

Una perspectiva integral y compleja del sufrimiento humano nos permite no solo incorporar una mirada subjetivante en la atención de los padecimientos mentales, sino reconocer como problemáticas de salud mental a un amplio espectro de situaciones vividas de forma individual o colectiva que conllevan alto grado de padecimiento subjetivo, sin ser psicopatologizables. Nos referimos a problemáticas complejas y multidimensionadas: procesos de desalojos en contexto de precarización laboral, situaciones vividas individual o colectivamente relacionadas con procesos de recesión económica, procesos migratorios, situaciones complejas asociadas a la vulneración de derechos, situaciones de violencias domésticas e institucionales, problemáticas relacionadas al aislamiento social general, entre tantos otros. Hoy lentamente comenzamos a visibilizar, por ejemplo, a la violencia de género como problemática compleja que impacta en la salud mental y que genera un alto grado de padecimiento subjetivo, la cual ha sido invisibilizada y naturalizada durante décadas. El padecimiento subjetivo que conlleva el proceso de interrupción voluntaria del embarazo en condiciones de ilegalidad también hoy comienza a ser visibilizado como otra problemática compleja que atañe al campo de la salud mental. Otro ejemplo está dado por la situación actual de pandemia, la que ha conllevado una fuerte ruptura biográfica vivida colectivamente. El distanciamiento físico prolongado (cuando ello ha sido requerido y posible) en un contexto de incertidumbre y de significativo empobrecimiento, hoy evidencia la carga de padecimiento psíquico contenido en situaciones de fuerte adversidad, lo que requiere ser reconocido como problemática de salud mental.

## Padecimiento subjetivo y producción de subjetividad contemporánea

El padecimiento subjetivo toma formas inscriptas en procesos socio-históricos y culturales de subjetivación, cuya vivencia luego se particulariza en lo cotidiano. En este apartado nos proponemos abordar algunas de sus dimensiones constitutivas como insumo para la comprensión de las problemáticas comunitarias contemporáneas de salud mental.

La producción de subjetividad propia de esta época tiende a una estandarización global de las maneras de pensar, una pérdida de solidaridad y una agudización del narcisismo (García-Canclini, 2010). La importancia del vínculo intersubjetivo en la contención del sufrimiento ha dado paso a la ilusión de encontrar en el mercado cada producto exacto para lograr un alivio en extremo rápido y eficaz. El avance de la tecnología ha creado además un circuito de consumo donde no es ni siquiera necesario el vínculo humano directo, abonando un terreno donde pareciera que el otro/a es prescindible. Al comienzo del período de aislamiento preventivo en contexto de pandemia por COVID-19, ha sido significativo cómo rápidamente han aumentado las publicidades en medios electrónicos, para muchos/as única forma de conectarse con el medio extrafamiliar, invitando a seguir consumiendo desmedidamente aun en situaciones excepcionales, sin salir de los hogares.

A su vez, el mercado laboral actual se sostiene en la exigencia creciente de productividad en condiciones de fuerte precarización, lo que además deja grandes sectores de la población fuera del mercado de trabajo. A la amenaza constante del otro/a, como potencial rival o adversario/a en un contexto laboral de competencia feroz, se le suma lo que Franco Berardi describe como *ideología felicista*, en total relación con el modelo productivo, que necesita sujetos sin angustia para seguir produciendo. Para este autor, la felicidad "(...) es el valor esencial de la mercancía que producimos, compramos y consumimos" (2003, p. 29). La felicidad no parece ser hoy una opción, sino una obligación e imposición reforzadas constantemente por los medios de comunicación, sin dejar espacio para transitar angustias propias de procesos vitales, mostrar miedos o conflictos. La producción estética de la felicidad que genera y sostiene la publicidad, junto a la necesidad de acallar de forma inmediata cualquier desvío por medio del consumo, refuerza el proceso de mercantilización de la vida cotidiana (Galende, 2008). En contextos de pobreza, este imperativo de felicidad asociada al consumo es gran productor de padecimiento, ya que su promesa parece ser algo reservado siempre para otros/as. Durante el período de distanciamiento preventivo por COVID-19, ha sido notoria una vertiente productiva que impulsaba, mediante las redes sociales y en los medios de comunicación, formas de encontrar mayor productividad aun en ese tiempo que obligatoriamente y para muchos/as se ha transformado en ocioso, lo que pone de manifiesto una dificultad significativa de hacer lugar a una angustia inevitable relacionada con la modificación abrupta de nuestros itinerarios de vida y a la incertidumbre global sobre el futuro.

La producción de subjetividad contemporánea tiende, a su vez, a una sobrevaloración de lo global y lo virtual, en detrimento de lo comunitario y local. Los medios masivos de comunicación ocupan hoy un lugar central en la construcción social de sentidos, lo que Eva Giberti (1994) nombró como *parafamiliar mediático*. La comunicación global privilegia canales virtuales e impone una lógica temporal de velocidad e inmediatez (Virno, 2003). La utilización de la comunicación virtual se configura como una herramienta central de uso creciente en todos los ámbitos: desde lo laboral, familiar, cultural o recreativo. La sobreinformación global, donde la realidad se hace más dinámica y móvil, deja cada vez menos espacio para el análisis y la posibilidad de creación de perspectivas críticas. Mediados por la virtualidad, las formas de construcción y sostenimiento de vínculos humanos se ven transformados, siendo cada vez más dinámicos y cambiantes, incluso fugaces. Ahora bien, las redes de comunicación virtual también son la forma en que, muchas personas, y por diferentes circunstancias, logran mantener redes sociales y afectivas. Durante la pandemia por COVID-19, las redes de comunicación virtual han sido los medios que nos han permitido mantener vínculos de cuidado y redes de contención psicológica, aun en el distanciamiento. En consecuencia, la tecnología no necesariamente es productora de sufrimiento, lo es cuando se vincula a valores neoliberales como el individualismo, la competencia y el consumismo desenfrenado.

En consonancia con estos procesos, las configuraciones territoriales también se han modificado significativamente. En núcleos urbanos, la comunidad ha perdido sus características tradicionales de estabilidad y seguridad, productora de vínculos de contención permanentes en el tiempo (Bang Y Stolkner, 2013). Vivimos en tiempos de desterritorialización de los vínculos personales y comunitarios (Piselli, 2007), donde los procesos identitarios que construyen sentido de comunidad toman formas rizomáticas (Montenegro et al., 2014), atravesados dinámicamente por procesos múltiples, sostenidos entre lo presencial y lo virtual. Con redes de formas variables y vínculos diversos en diferentes niveles, las comunidades presentan hoy configuraciones móviles con anclajes identitarios que combinan territorialidad y desterritorialización. En consecuencia, los barrios, territorios o comunidades geográficamente situados han perdido su lugar privilegiado en la producción de vínculos comunitarios estables, viendo hoy limitada su capacidad histórica de producción de prácticas de cuidado y contención.

Otro aspecto central que ha impactado en la realidad comunitaria es la transformación de las prácticas de cuidado, históricamente asignadas a las mujeres como parte de sus tareas domésticas y obligaciones (Nari, 1995). Con el acceso y la incorporación creciente de las mujeres al ámbito laboral fuera del hogar, comienza un proceso de fragilización de redes de contención comunitaria, las que no han logrado reconfigurarse sin la omnipresencia de las mujeres. A ello se suma una sobrecarga creciente, que obliga aun hoy a las mujeres a ser quienes, luego de largas jornadas laborales mal pagas, asistan a niños/as, enfermos/as y ancianos/as dentro de los núcleos familiares

(Lorente-Molina, 2004). La incorporación de varones en las redes familiares y comunitarias de cuidados sigue siendo escasa, quedado aún más desprotegidos/as quienes históricamente han quedado al cuidado femenino, entre ellos/as las personas con padecimiento mental.

Todos los procesos hasta aquí descriptos presentan una gran incidencia en la transformación de las redes vinculares y de cuidados comunitarios. Dichos procesos han confluído en la fragilización de vínculos sociales y pérdida de lazos solidarios (Lodieu, 2013), caracterizando un fenómeno que Emiliano Galende (1997) ha llamado *soledad relacional*, producto de la reducción progresiva y significativa de los vínculos cotidianos. En este sentido, Franco Berardi (2019) afirma que vivimos en tiempos de *des-erotización* de la relación social, ya que las relaciones interpersonales han sido significativamente reemplazadas por relaciones con objetos de consumo. La soledad relacional se constituye, así, en una problemática significativa en salud mental en la sociedad contemporánea, caracterizando una dimensión de alto padecimiento subjetivo actual. En el campo de la salud mental este proceso complejo se traduce en una agudización de la medicalización de la vida cotidiana (Galende, 2008). La publicidad de analgésicos y tranquilizantes refuerzan aún más el imaginario de un vínculo estrecho entre problemáticas vinculares y soluciones químicas inmediatas, las que además tienen la ventaja de eximirnos de lidiar con el vínculo humano, el cual se presenta como problemático. En este sentido, la psicofarmacología y los medios virtuales de comunicación parecen alejarnos aún más de la necesidad de vínculos humanos estrechos y permanentes en el tiempo.

Estos procesos impactan de forma diferencial en cada grupo social, llevando un padecimiento adicional a quienes no tienen el acceso a los niveles de consumo que el mercado parece imponer o a quienes sienten no poder adaptarse a las nuevas exigencias laborales o imperativos comunicacionales. Este proceso hoy se refuerza en una cultura del miedo cada vez más arraigada, la que produce profundos procesos de estigmatización. La construcción simbólica del otro como peligroso se instala cada vez más en nuestras sociedades contemporáneas: históricamente poblada por imágenes de la locura, en las últimas décadas se ha construido mediáticamente una figura de la peligrosidad alrededor del joven varón y pobre, asociada al consumo de drogas (Galende, 2008). De forma similar, la situación de pandemia por COVID-19 ha dado lugar a procesos segregativos hacia personas que transitan o han transitado la enfermedad y hacia profesionales de la salud por el potencial peligro de contagio con acciones fuertemente discriminatorias y estigmatizantes, proceso reforzado por los medios masivos de comunicación.

## La promoción de la salud mental desde una perspectiva integral y comunitaria

Desde una perspectiva de Atención Primaria de la Salud Integral (Rifkin & Walt, 1986; Labonté & Packer, 2017), y a partir del reconocimiento de una necesaria articulación de sus principios en las prácticas de salud mental comunitaria, hemos encontrado en la estrategia de *promoción en salud mental comunitaria* una herramienta útil para la inclusión de la dimensión colectiva, socio-histórica, vincular y subjetivante en las prácticas integrales de salud y salud mental. A partir de una revisión bibliográfica anterior, la hemos definido como un conjunto de acciones tendientes a

la transformación de los lazos comunitarios hacia vínculos solidarios y la participación hacia la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades, fortaleciendo las redes comunitarias y generando condiciones propicias para la toma de decisiones autónoma y conjunta sobre el propio proceso de salud-enfermedad-cuidados. (Bang, 2014, p. 114)

Lejos de entender que la salud es responsabilidad individual, en esta definición la *autonomía* está relacionada con la posibilidad de constitución de la comunidad como actor social activo en la toma de decisiones, en conjunto con las instituciones. Este proceso requiere que los equipos asistenciales se reconozcan como parte de este entramado y desarrollen acciones que promuevan vías fluidas de intercambio y toma de decisión conjunta.

Como correlato legal, y en congruencia con lo planteado, la Ley Nacional de Salud Mental antes citada prevé en su artículo 11, dentro de las acciones de inclusión social y dispositivos de salud mental comunitaria, la creación de servicios para la promoción y prevención en salud mental (Ministerio de Salud y Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2010). De esta forma, se resalta la necesidad de incorporación de prácticas promotoras de salud mental como parte de las estrategias integrales.

En otro escrito (Bang, 2014) ya se han abordado conceptual e históricamente las ideas de prevención y promoción de salud y salud mental. Interesa aquí subrayar una mirada crítica hacia una visión biomédica y normativa de la promoción de la salud centrada exclusivamente en la difusión de estilos de vida saludables, basados principalmente en la buena alimentación y el ejercicio físico diario. Estas recomendaciones suelen transmitirse como imperativos universales, invisibilizando las condiciones de vida diferenciales que, en gran parte de la población, se traducen en limitaciones para su cumplimiento. Al presentarse como únicas vías de acceso a la supuesta buena salud, estos imperativos se transforman en promotores de sufrimiento subjetivo, generando además sentimientos de culpa en quienes –por lo general las mujeres como históricas responsables del cuidado familiar– no logran alcanzarlos.

Como parte de un acompañamiento de actividades promotoras de salud llevadas adelante en un centro de salud en una zona marginal de la ciudad de Buenos Aires<sup>2</sup>, se asistió a la realización de un taller de alimentación saludable, coordinado por un equipo interdisciplinario, con la participación de un gran número de mujeres del barrio. El taller consistió en una explicación sobre la necesidad de llevar adelante una dieta familiar equilibrada, favoreciendo sobre todo el sano desarrollo de niñas/os y el cuidado de adultas/os mayores. Para que fuera participativo, el taller incluyó un juego en el que las participantes hicieron corresponder las frutas y verduras con sus principales beneficios. Al salir, una de las mujeres que más animadamente jugaba al final del encuentro refirió que se había sentido a gusto y que ella intentaba participar de esas actividades para saber más, pero que solo llegaba a comprar para su familia arroz y fideos. Lejos de ser una excepción, estas experiencias hegemonizan el campo de prácticas en promoción de salud, legitimando la idea implícita de una responsabilidad individual sobre el cumplimiento de las acciones que permitirán el acceso a una *buena salud* y mostrándose poco efectivas en contextos de privación económica por su inaccesibilidad.

Desde una perspectiva colectiva y subjetivante como alternativa al modelo normativo, entendemos a la promoción de la salud referida al fortalecimiento de la capacidad colectiva para lidiar con la multiplicidad de los avatares en la salud y la vida. Desde el movimiento de salud colectiva, la salud está relacionada con valores como solidaridad, equidad y participación (Czeresnia & Freitas, 2006). En el contexto de producción subjetiva actual, donde proliferan vínculos de desconfianza, segregativos, competitivos o violentos, entendemos que resulta indispensable llevar adelante prácticas comunitarias que tiendan a la generación, permanencia y fortalecimiento de vínculos y relaciones comunitarias que posean la característica de solidaridad y alojen la vivencia subjetiva del padecimiento humano. Así es como el desarrollo de prácticas comunitarias con enfoque participativo genera grandes oportunidades y fortalezas desde una propuesta que no solo trabaja con usuarios/as del sistema de salud mental, sino que incluye a toda la comunidad, preparándola para el abordaje de problemáticas psicosociales en su complejidad.

La apertura epistemológica requerida para esta transformación promueve, a su vez, una relación estrecha entre los conceptos de promoción y prevención. El descentramiento de una definición de salud mental basada exclusivamente en diagnósticos psicopatológicos permite visibilizar e incluir la dimensión de padecimiento subjetivo asociado a problemáticas psicosociales complejas, requiriendo, asimismo, una ampliación de las acciones preventivas. Dichas acciones requieren ya no estar acotadas a la prevención de trastornos mentales, sino incluir también prácticas que actúen sobre las condiciones de aislamiento y soledad relacional antes descritas. Entendemos que desde esta perspectiva ampliada, la promoción de la salud mental produce en sí misma efectos de prevención del padecimiento subjetivo asociado a las condiciones de generación del

<sup>2</sup> Se trató de un acompañamiento a equipos comunitarios pertenecientes a un centro de salud ubicado en el barrio de Villa Soldati en la ciudad de Buenos Aires, realizado durante el año 2014.

aislamiento social y la soledad relacional. En consecuencia, la promoción de redes de contención comunitaria y el sostenimiento de procesos participativos asociados a ellos se constituyen en factores protectores de la salud y la salud mental.

En línea con lo planteado hasta aquí, se reconoce una estrecha relación entre promoción de salud mental y promoción de derechos. Desde organismos internacionales existe un reconocimiento creciente de que el ejercicio de derechos resulta imprescindible en la salud mental comunitaria (OMS, 2004), entendiendo que un modelo comunitario de salud mental tiene como condición básica el respeto y la garantía de los derechos como base y estructura de su funcionamiento (Natella, 2017). Es la propia Ley de Salud Mental que reafirma esta relación, no solo al reconocer en su primer artículo a la salud mental como un derecho, sino al afirmar más adelante que la preservación de la salud mental “(...) implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona” (Ministerio de Salud y Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2010, Art. 3). En este sentido, entendemos que el desarrollo de prácticas de salud basadas en una perspectiva de derechos será, a su vez, promotor de salud y salud mental.

Ahora bien, teniendo en cuenta que los derechos humanos se presentan como un producto paradójico de la modernidad y el capitalismo (Stolkiner, 2010), reconocemos una tensión histórica entre derechos civiles e individuales y derechos sociales y colectivos. En este sentido, y compartiendo una crítica hacia la visión universalista e europeizante de los derechos (Dussel, 2015), sostenemos la necesidad de reconocer la pluralidad de realidades culturales y socio-históricas no hegemónicas, lo que constituye la necesidad del reconocimiento de *lo pluriversal* en la perspectiva de derechos (Luciani Conde, 2019). La incorporación de una mirada plural y diversa sobre las realidades socio-históricas y culturales de los pueblos ha permitido, por ejemplo, el reconociendo del derecho al *buen vivir*, como parte de la cosmovisión andina, uno de cuyos ejes centrales está dado por la necesidad de vivir en armonía con los otros/as y con la naturaleza. En este sentido, la Medicina Social Latinoamericana promueve la idea del derecho al buen vivir o vivir bien, que implica la confrontación del individualismo y la competencia, típicos de la sociedad de mercado, para sustituirlos por la solidaridad y la cooperación, en un modelo de desarrollo que permita la satisfacción de las necesidades de todos/as (ALAMES, 2011).

Por último, encontramos que una potencia de las prácticas de promoción de salud mental es su capacidad de incidir en el proceso de *medicalización de la vida cotidiana*. El sostenimiento de redes comunitarias de cuidados, al fortalecer la capacidad colectiva y articulada de abordaje de las problemáticas de salud y salud mental, desalienta el consumo y revierte procesos de mercantilización de la vida. La despatologización del sufrimiento psíquico, la desnaturalización de la relación entre insatisfacción y consumo permanente, junto con la creación y sostenimiento de vínculos afectivos y de confianza entre equipos de salud y comunidad son acciones que van en la vía de la producción de la salud y el buen vivir. En este sentido, el ejercicio del derecho a la salud

mental y a la vida digna promueve una paulatina desmedicalización de la vida (Díaz y Ramírez, 2017). Promover el encuentro comunitario acentuando su dimensión necesariamente afectiva nos pone frente al desafío de incluir dicha dimensión en las acciones desarrolladas institucionalmente. Promover espacios colectivos donde el placer vuelva a tener lugar se convierte, así, en condición indispensable para una vida saludable, reconociendo la importancia del sostenimiento de la dimensión vincular y afectiva para el desarrollo de redes comunitarias e institucionales, como producción subjetiva del cuidado (Franco & Merhy, 2011).

## Estrategias de abordaje e intervención

El abordaje conceptual realizado nos permite afirmar que las prácticas integrales de promoción en salud mental comunitaria poseen especificidad y una gran relevancia dentro del campo de acciones de salud mental. Las redes institucionales y comunitarias resultantes del sostenimiento de dichas prácticas se constituyen en recursos altamente significativos a la hora de abordar otras problemáticas de salud mental en la comunidad.

Lejos de pretender presentar un modelo acabado de intervención, este apartado se propone abordar algunas características y problematizar ciertos ejes constitutivos de dicha tarea, haciendo un énfasis en aquellos que han resultado significativos en la formación y acompañamiento de equipos profesionales en el primer nivel de atención.

### Los vínculos solidarios como promotores de salud en lo comunitario

Una primera característica que da especificidad a las acciones integrales de promoción de salud mental está dada por su carácter principalmente vincular. Se trata de prácticas comunitarias cuyo objetivo central es crear y sostener relaciones de confianza y cooperación entre personas, grupos e instituciones, para luego acompañar sus procesos de participación y organización comunitaria (Montero, 2004). Las acciones que tiendan a la reconfiguración de redes de contención comunitaria requieren de la creación de vínculos entre elementos de dicha red (ya sean personas, grupos o instituciones) y el fortalecimiento de las relaciones existentes o su transformación hacia la cooperación. Se trata de una tarea relacional que requiere que los equipos de salud realicen un movimiento de inclusión en las redes comunitarias existentes. Constituirse, desde las instituciones asistenciales, en nodos de la red comunitaria representa un gran desafío, que solo es realizable a través de la generación y sostenimiento de relaciones de confianza con los actores comunitarios. Este proceso es posible solamente a partir de una participación activa de los

equipos institucionales en la vida comunitaria, sosteniendo acciones que tengan las características de constancia y permanencia en el tiempo, articulando acciones con diferentes instituciones y organizaciones en diferentes niveles.

Sabemos que los vínculos de toda red comunitaria e interinstitucional están sostenidos por personas singulares y portan sus características personales (Dabas & Perrone, 1999). En ese sentido, la constitución de vínculos, como toda relación humana, requiere de acciones que tiendan al progresivo conocimiento mutuo, a la generación de tiempos compartidos y a la construcción de afinidades y relaciones de confianza (Ròvere, 1999). Para iniciar este proceso, la vida y la actividad cultural de un barrio son una gran puerta de entrada debido a su carácter fuertemente participativo y su potencialidad en la generación de vínculos.

Como parte de una investigación anterior<sup>3</sup>, se han indagado las prácticas comunitarias llevadas adelante por una red de instituciones en un barrio del centro geográfico de la ciudad de Buenos Aires. Dicha red intersectorial comprende a las principales instituciones y organizaciones barriales, las que han desarrollado sus actividades comunitarias y de articulación interinstitucional a través de la realización conjunta de eventos callejeros periódicos, con contenido de arte, creatividad y juego, y gran participación comunitaria. El Centro de Salud y Acción Comunitaria del barrio, cuyas acciones habían estado centradas hasta el momento principalmente en la atención individual, ha participado en dicha articulación casi desde el inicio. Según los relatos de profesionales entrevistadas, una de las características principales de la atención en consultorios estaba dada por la dificultad en el seguimiento de la situación de familias migrantes que, por la complejidad de sus situaciones –dificultad en la regularización de su documentación, trabajos inexistentes o precarios, situaciones de hacinamiento habitacional y gran movilidad, entre otros–, les era muy difícil cumplir con la asistencia a entrevistas individuales pautadas, controles de salud, etc. En uno de los relatos de entrevistas, una profesional afirma que perdían el contacto con las familias con problemáticas más complejas en el barrio. Algo que les fue altamente significativo al comenzar a participar de los eventos que realizaba la red, fue que allí encontraron a los pacientes que habían perdido en el consultorio. A partir de ello se ha dado la inclusión sistemática de parte del equipo en la organización y participación en los eventos callejeros, lo que ha permitido la construcción de un vínculo significativo con la población y un acceso a sus problemáticas, articulando múltiples acciones con referentes institucionales y comunitarios. Esta articulación ha posibilitado, a su vez, sostener la relación entre el equipo profesional y la población del barrio e incluir la dimensión afectiva entre profesional y paciente, generalmente eludida en el modelo biomédico (Merhy, 2006). El evento callejero como espacio privilegiado de articulación intersectorial ha permitido, además, que las acciones interinstitucionales aumenten su efectividad, dejando de centrarse en derivaciones individuales e inciertas, y produciendo encuentros entre familias, pacientes y profesionales o referentes institucionales, destinatarios de dichas derivaciones, durante los eventos

<sup>3</sup> Investigación doctoral: Promoción de salud mental y prácticas participativas de arte, creatividad y juego: estudio de caso. 2009-2013. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

callejeros. Este encuadre permite un primer encuentro en un espacio caracterizado por el placer y la constitución de relaciones de confianza y cuidado, lo que se extiende luego imaginariamente a las instituciones, facilitando su acceso.

A partir de este ejemplo, es posible afirmar que el desarrollo de estas estrategias requiere un cambio epistemológico. Las prácticas de salud del primer nivel de atención se encuentran históricamente atravesadas por una lógica binaria, propia del modelo biomédico (Menéndez, 2003) y de la formación profesional académica, cuyo efecto principal es la generación y el sostenimiento de dispositivos múltiples y fragmentados que funcionan como compartimentos estancos, y que a simple vista parecen inconciliables. Entre ellos se encuentra una división histórica entre dispositivos clínicos y comunitarios, generalmente desarrollados por diferentes equipos profesionales, sin articulación (Bang et al., 2020). Consecuentemente, se desprende la necesidad de llevar adelante las diversas prácticas institucionales de forma articulada para que la intervención resultante se corresponda con la complejidad de las situaciones abordadas. Se trata del desarrollo de estrategias de intervención múltiple, cuyas características principales sean la creatividad, la escucha y la flexibilidad. Aceptar nuevas demandas y construir en la heterogeneidad y a partir de lo imprevisible son algunas de las competencias a desarrollar.

Asimismo, resulta necesaria la progresiva incorporación de nuevas herramientas y formas de relación que permitan optimizar, de forma flexible, los canales de participación. Como ejemplo de ello, la ampliación en la utilización de herramientas tecnológicas durante el desarrollo de medidas de distanciamiento social y preventivo en contexto de pandemia ha mostrado lo significativo de este recurso como promotor de vínculos en situaciones de excepcionalidad. Por ello, y reconociendo la centralidad creciente de las redes virtuales en la construcción de lazos comunitarios, es de destacar la importancia de incorporar las tecnologías al servicio de la comunicación, sin deshumanizarla.

Teniendo en cuenta su carácter principalmente vincular es que se considera al desarrollo de prácticas promotoras de espacios de encuentro entre referentes institucionales y la comunidad como una tarea central de promoción de salud mental en lo comunitario. Múltiples son las formas posibles, desde eventos culturales o deportivos, hasta espacios asamblearios o recreativos, respetando y fortaleciendo las formas de participación preexistentes en la comunidad. Dar continuidad al sostenimiento de estos espacios abona su capacidad de generar vínculos de confianza, sin los cuales no es posible un acceso real a las problemáticas de salud asociadas al padecimiento subjetivo. En este sentido, todo abordaje verdaderamente participativo de las problemáticas de salud mental –que trascienda la demanda de atención individual– requiere la construcción previa de relaciones de reciprocidad y confianza.

La situación de pandemia vivida a nivel global nos ha evidenciado la importancia del sostenimiento de los vínculos y las relaciones sociales en situaciones de adversidad. El fortalecimiento de las redes de cuidado y contención psicológica ha sido la vía privilegiada de abordaje de situaciones de crisis subjetivas en contexto de aislamiento preventivo. En nuestro país, y ante las dificultades socio-económicas crecientes de los sectores más postergados, se han activado fuertemente las redes comunitarias existentes, representadas por organizaciones territoriales, principalmente comedores comunitarios. La tarea comunitaria en salud mental evidencia, entonces, la necesidad de partir del reconocimiento de los actores intervinientes en dicho entramado para articular acciones con ellos/as.

## Constitución y sostenimiento de redes como proceso complejo

Una comunidad que logra contar con nutridas redes orientadas al cuidado y la solidaridad se encuentra más preparada para afrontar colectivamente sus dificultades y, en este sentido, es más saludable. Sobre el entramado en red resultante se podrán desarrollar las demás intervenciones, facilitando que los dispositivos clínicos puedan articularse a los cuidados comunitarios. De esta forma, las acciones realizadas al interior de las instituciones pueden tener su continuidad y correlato en la red comunitaria, todo lo que va en la vía de potenciar aún más la posibilidad de desarrollar estrategias complejas y articuladas. En el ejemplo de la red de instituciones del apartado anterior, el equipo profesional del centro de salud reconoce haber podido establecer estrategias de abordaje en relación a problemáticas complejas de salud y salud mental de núcleos familiares específicos a partir de su participación en los eventos callejos descriptos.

En numerosas oportunidades, y durante encuentros de supervisión, los/as profesionales han expresado frustración al no lograr articulaciones exitosas con otras instituciones del mismo territorio de intervención. A partir de la reflexión conjunta en dichos espacios se ha descubierto que las articulaciones han estado planificadas a partir de supuestos –sostenidos por representaciones imaginarias previas– sobre las formas de trabajo de la institución con la que se ha pretendido articular, sin conocimiento sobre su funcionamiento real. Esto evidencia que se suele avanzar hacia la formulación de propuestas complejas a realizarse interinstitucionalmente sin un proceso de conocimiento previo.

Ahora bien, entender la constitución de redes como un proceso vincular entre sujetos es de gran importancia para los equipos territoriales y comunitarios. En este sentido, Mario Ròvere (1999) entiende a la constitución de redes en salud como un proceso que se estructura por niveles crecientes, partiendo de una etapa de reconocimiento del otro, para interesarse por sus características distintivas, y progresivamente encontrar formas de colaboración. En este proceso, la apertura y el sostenimiento de espacios de encuentro institucional y comunitario son un primer paso orientado a la creación y fortalecimiento de redes formales e informales en diferentes

niveles. Por ejemplo, un proceso colaborativo de mapeo de redes en un barrio no solo permitiría visibilizar las redes comunitarias e institucionales existentes, sino que podría ser en sí mismo un proceso vincular de conformación de red.

Como parte de una investigación posdoctoral, se ha sistematizado una experiencia de promoción y atención de la salud desarrollada en un centro de salud ubicado en una zona marginal urbana del sur de la ciudad de Buenos Aires<sup>4</sup>. La misma se centró en la planificación y realización conjunta de actividades recreativas entre equipos profesionales interdisciplinarios e instituciones y organizaciones comunitarias. Dichas actividades se desarrollaban durante una semana, en la que el centro de salud se convertía en el epicentro de un gran despliegue e intercambio comunitario. Lo interesante fue que el objetivo central de dichas actividades se situaba, justamente, en la creación de espacios de encuentro con las instituciones del barrio y la comunidad, así como en el fortalecimiento de lazos con organizaciones y población para la planificación conjunta de acciones de salud. Durante meses se han contactado escuelas, comedores, organizaciones barriales y, a partir de los recursos creativos existentes y las problemáticas compartidas, se han creado obras de títeres, de teatro, cuentos, se han planificado actividades deportivas y recreativas, conformando una experiencia fuertemente interdisciplinaria con articulación intersectorial y gran participación comunitaria. El resultado de este proceso ha sido la concreción de un importante entramado interinstitucional y comunitario que ha trabajado para la producción colectiva de salud en el barrio. Otra dimensión significativa estuvo dada por la valoración de los/as profesionales en la constitución de redes de colaboración al interior de los equipos, conociendo las incumbencias y formas de trabajo con quienes no interactuaban en las prácticas cotidianas, lo que permitió ampliar los recursos de acción e incluir nuevos saberes.

Como lo refleja este breve relato, la inclusión de actividades lúdicas, artísticas y recreativas en prácticas interdisciplinarias de salud posee grandes potencialidades, ya que promueve la salud integral a nivel individual y grupal, propiciando la creación y sostenimiento de vínculos saludables. En este sentido, reconocemos al juego y la recreación como derechos colectivos, pocas veces reconocidos como tales en las prácticas. A nivel comunitario, la inclusión de recursos lúdicos y recreativos se constituye en estrategia privilegiada para la promoción de la participación social en salud y una vía regia para el tejido de redes interinstitucionales y comunitarias. Consecuentemente, es posible afirmar que el arte y el juego abordados individual, colectiva y comunitariamente pueden ser grandes promotores de salud mental comunitaria, ya que facilitan el desarrollo de potencialidades creativas en la comunidad, imprescindibles para afrontar colectivamente los avatares de la vida.

<sup>4</sup> Investigación posdoctoral: Atención Primaria de Salud y Salud Mental: análisis de dispositivos basados en la participación comunitaria y la producción de cuidados en salud/salud mental, 2014-2017. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

## Tensiones del trabajo interdisciplinario

La interdisciplinariedad es reconocida como un aspecto clave para el desarrollo de estrategias comunitarias de promoción de la salud desde una perspectiva de Atención Primaria de la Salud Integral (OMS, 2004). En nuestro país, la Ley de Salud Mental impulsa la conformación de equipos interdisciplinarios para el abordaje integral de problemáticas de salud mental (Ministerio de Salud y Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2010). La efectiva conformación de estos equipos ha implicado un gran desafío que ha contado con avances significativos, pero con múltiples dificultades, expresando resistencias profesionales e institucionales. Dichas dificultades están dadas, en parte, por la necesaria transformación significativa de la cultura institucional, de manera que permita a los equipos un intercambio regular para construir una base epistémica común y trabajar conjuntamente en la construcción de las problemáticas y el diseño de estrategias, siguiendo las características de reciprocidad, intencionalidad y cooperación recurrente (Elichiry, 1987). Trabajar interdisciplinariamente requiere abandonar las respuestas aprehendidas disciplinariamente para encontrarse con otros saberes y construir nuevas estrategias.

Dentro de las principales dificultades relevadas en las prácticas se encuentra la existencia de espacios de formación institucional predominantemente teóricos, que describen una forma de trabajo de manera idealizada y descontextuada. Suele no tenerse siquiera en cuenta las condiciones y exigencias de trabajo de los equipos, cuyas agendas institucionales acostumbra estar desbordadas. Resulta contradictorio que muchas instituciones ofrecen capacitaciones para luego no propiciar las condiciones de trabajo necesarias para el desarrollo de la tarea interdisciplinaria. Los espacios de reunión de equipos profesionales, ateneos o supervisiones, siguen centrados predominantemente en la presentación de abordajes disciplinares de casos individuales (Bang et al., 2020). En muchos equipos profesionales esta falta de intercambio produce, por ejemplo, un desconocimiento significativo sobre las especificidades e incumbencias de cada disciplina, alejando aún más la posibilidad del trabajo en conjunto, al no conocer siquiera cómo trabajan las/os otras/os. Esto se suma a una deficitaria formación profesional de grado, la que sigue siendo predominantemente disciplinar, parcelando al objeto de estudio y aportando pocas o nulas herramientas para el trabajo en equipo. Como consecuencia, muchos/as profesionales, luego de varios intentos frustrados, concluyen que la interdisciplina resulta una tarea irrealizable.

Estas dificultades encuentran gran parte de su explicación en el hecho de que la interdisciplina cuestiona fuertemente al propio modelo biomédico en el que se ha sostenido históricamente el sistema de atención en salud. Las corporaciones médicas, en alianza con la industria farmacéutica, siguen detentando el poder de decisión sobre las prácticas asistenciales de salud y salud mental (Menéndez, 2003). Los equipos interdisciplinarios, conscientes de ello o no, suelen funcionar como si las profesiones no médicas fueran meras colaboradoras, ejerciendo tareas periféricas y

sin articulación. Siendo la interdisciplina una acción principalmente cooperativa y participativa, se encuentra en tensión constante con la lógica fuertemente competitiva que caracteriza hoy a los ámbitos profesionales de trabajo.

A pesar de las dificultades planteadas, la interdisciplina comienza a ocupar cada vez un lugar de mayor centralidad, con un interés e incorporación creciente de formas de trabajo que desarrollan sus estrategias a partir del intercambio de saberes múltiples. Las experiencias de formaciones interdisciplinarias de grado y posgrado van marcando el camino hacia una transformación profunda de las prácticas. Una de las claves está dada en la necesidad de generar espacios de encuentro e intercambio, que permita conocer las especificidades de cada disciplina, y construir afinidades y relaciones de confianza. La incorporación de saberes comunitarios y no profesionales a través de la inclusión de referentes barriales y agentes comunitarios también resulta una tarea central para el trabajo territorial, reconocida ya desde la declaración de Alma-Ata en 1978. A pesar de esto, dicha incorporación sigue siendo fuertemente resistida en algunos contextos institucionales, representando un gran desafío que requiere una transformación significativa de las formas de intercambio hoy instituidas.

## Participación comunitaria

Por último, resulta necesario problematizar cierta idea presente en los servicios de salud y salud mental, de que la participación comunitaria en instituciones del primer nivel de atención está relacionada con la asistencia de la comunidad en actividades planificadas por los equipos profesionales, según lo que han evaluado como temáticas significativas o problemáticas a abordar. Nos hemos encontrado con numerosas experiencias donde se planifican acciones de promoción y prevención de la salud mental desde una perspectiva que intenta ser participativa, pero se encuentra centrada en charlas o talleres sobre temáticas específicas definidas previamente por los equipos profesionales, por ejemplo, prevención de consumos problemáticos o embarazo no deseado, entre otras. Entendiendo que dichas temáticas deberían ser en sí mismas convocantes, se realiza una difusión comunitaria significativa, esforzándose en llegar realmente a la mayor cantidad de población, la que el día de la actividad planificada suele no concurrir al encuentro. La repetencia de este proceso hace que, luego de varios intentos fallidos, los equipos se sientan altamente frustrados y concluyan que la comunidad con la que trabajan no es participativa. Sabemos que en este hecho confluyen múltiples factores, desde la caída de las instituciones como referentes y promotores de participación para las comunidades, hasta la sobrecarga actual de las mujeres trabajadoras y cuidadoras familiares, las que han sido históricamente participantes de este tipo de actividades. Pero sobre todo, es de notar que estas acciones están planificadas desconociendo la necesidad de construcción y sostenimiento de relaciones de confianza con la comunidad como

condición de su participación. Hoy es políticamente correcta la afirmación de la necesidad de planificar acciones junto con la comunidad, pero en las prácticas se siguen reproduciendo acciones de origen normativo, planificadas exclusivamente por los equipos de salud.

En este punto, resulta significativo reafirmar que toda comunidad tiene sus formas de participación, y que una vía más efectiva para generar procesos verdaderamente participativos se encuentra en lograr incluirse en las redes comunitarias existentes para fortalecerlas y, a través de ellas, abordar problemáticas planteadas en conjunto con la comunidad. Este proceso implica un descentramiento epistemológico de parte de las/los profesionales, reconociéndose también como sujetos de participación de la vida comunitaria. Esta perspectiva tiene como potencia la posibilidad de generar acciones verdaderamente participativas que ya no se limitan a la asistencia o a la colaboración pasiva, sino que permiten problematizar y abordar los procesos comunitarios de salud y enfermedad –y el padecimiento subjetivo contenido en él– de una forma verdaderamente colectiva, desde el sostenimiento de canales de participación activa en el proceso de toma de decisiones.

Para ello, es necesario reconocer que la comunidad no es una masa homogénea de personas con necesidades e intereses compartidos, lo cual responde a una imagen tradicional de la comunidad como a-histórica y a-conflictiva, vigente aun hoy (Bang & Stolkiner, 2013). La comunidad, en cambio, se presenta como una red compleja de relaciones múltiples, donde el conflicto es inherente a la interacción de diversos actores y relaciones de poder. Los equipos interdisciplinarios de salud y salud mental suelen no estar advertidos de esta complejidad, la que debe estar contemplada en la planificación de acciones comunitarias, más aún en territorios con alta conflictividad interna. Como ejemplo de ello, conocer o participar en la reconstrucción de la historia interna de cada comunidad podría ser en sí mismo un proceso promotor de salud mental en lo comunitario.

En el extremo opuesto a quienes no logran establecer relaciones comunitarias significativas, se encuentran equipos con gran inserción comunitaria que consideran no estar siendo lo suficientemente eficaces al no lograr que la mayor parte de la comunidad se integre física y concretamente en los procesos participativos. En ese sentido, entendemos que las acciones promotoras de salud son exitosas si logran crear y sostener los espacios de encuentro y las vías de participación apropiables por la comunidad, sin que ello implique una participación constante y numerosa, lo que significaría un estado de movilización comunitaria permanente. Dichas acciones serán verdaderamente participativas en la medida en que sus canales de información y la toma de decisión conjunta sean verdaderamente accesibles, fluctuando muchas veces, y por muy diversos factores, en el número de concurrencia.

## CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

A partir de la incorporación de la dimensión subjetiva del padecimiento como categoría central en la conceptualización de la salud mental y de un análisis de los procesos de producción de subjetividad contemporáneos, hemos identificado a la fragilización de redes de contención y cuidados comunitarios como una característica significativa de nuestra época, que influye en la salud mental comunitaria a través de una reducción de la capacidad colectiva para lidiar con los avatares de la salud y la vida. Asimismo, encontramos en la promoción en salud mental comunitaria una estrategia central, ya que favorece el desarrollo de procesos participativos y el fortalecimiento de lazos comunitarios solidarios. Estos abordajes, al articularse con prácticas asistenciales y otras prácticas de atención desde una perspectiva integral se constituyen en potentes recursos colectivos de cuidado para el abordaje de problemáticas complejas de salud mental.

Esta perspectiva conceptual se traduce en prácticas comunitarias que, a través del sostenimiento de espacios de encuentro y la creación progresiva de vínculos territoriales múltiples, se proponen la constitución de redes comunitarias e interinstitucionales, y el fortalecimiento de las redes de cuidado existentes. Hemos relevado múltiples complejidades en la puesta en marcha de un modelo de abordaje comunitario y fuertemente participativo, centrado en el trabajo interdisciplinario e intersectorial. Dichas complejidades han sido, en parte producidas por la vigencia de relaciones en tensión histórica entre el modelo biomédico y un modelo integral de atención. Observamos que dicho modelo biomédico aún hegemoniza fuertemente las prácticas institucionales del sistema de salud y salud mental, trayendo consecuencias objetivantes, reduccionistas y medicalizantes, entre otras. Las relaciones jerárquicas al interior de las instituciones de salud se han caracterizado históricamente por un fuerte verticalismo. La posibilidad de modificar o revertir estas relaciones y su vínculo con la comunidad continúa siendo un gran desafío.

Las experiencias que aquí han sido abordadas contienen un gran potencial transformador, pero continúan presentándose como prácticas aisladas y sostenidas por la voluntad de los propios equipos profesionales. Consecuentemente, resulta necesario contar con las condiciones institucionales necesarias que faciliten el desarrollo comunitario de estrategias complejas y articuladas con políticas públicas acordes, que confluyan en abordajes integrales, respetando la complejidad de las problemáticas que atañen a la salud mental de una comunidad.

En este sentido, la medida preventiva de distanciamiento físico en contexto de pandemia ha mostrado que las estrategias de cuidado de la salud necesariamente deben ser colectivas, poniendo en evidencia la importancia de sostén del lazo social y del cuidado como promotor de salud en contextos complejos. Las redes comunitarias de cuidado están cumpliendo aquí un rol

central, habiéndose activado prontamente en contextos de alta complejidad. Tal vez sea esta una oportunidad de reconocer la necesidad e importancia de trabajar verdaderamente en y junto con la comunidad para la producción colectiva de la salud y la salud mental.

---

## FINANCIAMIENTO

---

Universidad de Buenos Aires (proyectos UBACyT 20020190200040BA y 20020170100293BA radicados en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires), Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (proyecto PICT No. 2008) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Becas doctoral y posdoctoral).

---

## CONFLICTO DE INTERESES

---

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

---

## AGRADECIMIENTOS

---

A la Lic. Estefanía Ruffa y al Lic. Juan del Bene por la revisión de la redacción de este escrito, a los/las compañeros/as de los equipos de investigación de los proyectos en los que se inscribe este trabajo, y a las familias participantes de las experiencias territoriales con las que venimos trabajando.

## REFERENCIAS

- Almeida-Filho, N., & Silva-Paim J. (1999). La crisis de la Salud Pública y el movimiento de Salud Colectiva en Latinoamérica. *Cuadernos Médico-Sociales*, (75), 5-30. [http://www.ms.gba.gov.ar/ssps/residencias/biblio/pdf\\_TSocial/AlmeidaFilho.pdf](http://www.ms.gba.gov.ar/ssps/residencias/biblio/pdf_TSocial/AlmeidaFilho.pdf)
- Asociación Latinoamericana de Medicina Social (ALAMES). (2011). *Documento dirigido a la Organización Mundial de la Salud ante la Conferencia Mundial sobre Determinantes sociales de la salud. Informe de la Asociación Latinoamericana de Medicina Social ALAMES*. <https://bit.ly/3Di16Pk>
- Augsburger, A. C. (2004). La inclusión del sufrimiento psíquico: Un desafío para la epidemiología. *Psicología & Sociedade*, 16(2), 71-80. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822004000200009>
- Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Revista Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 13(2), 109-120. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13Issue2-fulltext-399>
- Bang, C., Cafferata, L., Castaño-Gómez, V., & Infantino, A. (2020). Entre “lo clínico” y “lo comunitario”: tensiones de las prácticas profesionales de psicólogos/as en salud. *Revista de Psicología*, 19(1), 48-70. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe041>
- Bang, C., & Stolkiner, A. (2013). Aportes para pensar la participación comunitaria en salud desde la perspectiva de redes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 46, 123-143. [http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt\\_46/documentos/46\\_cssociales05\\_bang.pdf](http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_46/documentos/46_cssociales05_bang.pdf)
- Basaglia, F. (1968). *L'istituzione negata*. Baldini Castoldi Dalai.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficantes de sueños.
- Berardi, F. (20 de febrero de 2019). El problema es cómo la pantalla se ha apoderado del cerebro. *El País*. [https://elpais.com/cultura/2019/02/18/actualidad/1550504419\\_263711.html](https://elpais.com/cultura/2019/02/18/actualidad/1550504419_263711.html)
- Canguilhem G. (2013). *Le Normal et le pathologique*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.cangu.2013.01>

- Carpintero E., & Vainer, A. (2007). *Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y salud mental en la Argentina de los 60 y 70*. Topía.
- Cohen H., & Natella, G. (2013). *La desmanicomialización. Crónica de la reforma en salud mental de Río Negro*. Lugar Editorial.
- Czeresnia, D., & Freitas, C. (2006). *Promoción de la salud: Conceptos, reflexiones*. Lugar Editorial.
- Dabas, E., & Perrone, N. (1999). *Redes en Salud*. FUNSER. <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/redes.pdf>
- Díaz, A., & Ramírez, R. (2017). Interdisciplinariedad y salud mental comunitaria. En *Salud mental, comunidad y derechos humanos* (pp. 207-222). Psicolibros Universitarios.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Kal.
- Elichiry, N. (1987). La importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. En N. Elichiry (Comp.), *El niño y la Escuela. Reflexiones sobre lo obvio* (pp. 333-341). Nueva Visión.
- Faraone, S. (2013). Reformas en salud mental. Dilemas en torno a las nociones, conceptos y tipificaciones. *Salud Mental y Comunidad*, 3(3), 29-40. [http://www.unla.edu.ar/documentos/centros/salud\\_mental\\_comunitaria/revista/saludmentalycomunidad3.pdf](http://www.unla.edu.ar/documentos/centros/salud_mental_comunitaria/revista/saludmentalycomunidad3.pdf)
- Franco, T., & Merhy, E. (2011). El reconocimiento de la producción subjetiva del cuidado. *Salud Colectiva*, 7(1), 9-20. <https://doi.org/10.18294/sc.2011.251>
- Galende, E. (1997). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*. Paidós.
- Galende, E. (2008). *Psicofármacos y salud mental: La ilusión de no ser*. Lugar Editorial.
- García-Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato: Antropología y estética de la inminencia*. Katz. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm7bcb0>
- Giberti, E. (1994). La familia y los modelos empíricos. En C.H. Wainerman Comp., *Vivir en familia* (pp.115-141). Losada.

- Grimberg, M. (2003). Narrativas del cuerpo. Experiencia cotidiana y género en personas que viven con VIH. *Cuadernos de Antropología Social*, (17), 79-99. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4600/4098>
- Labonté, R., & Packer, C. (2017). Summary of Comprehensive Primary Health Care. Findings from the Structured Literature Review. En R. Labonté, D. Sanders, C. Packer y N. Schaay (Eds.). *Revitalizing Health for All. Case Studies of the Struggle for Comprehensive Primary Health Care* (pp. 27-56). University of Toronto Press.
- Lodieu, M. (2013). La constitución social de la subjetividad en la contemporaneidad. *Salud mental y comunidad*, 3(3), 89-92. [http://www.unla.edu.ar/documentos/centros/salud\\_mental\\_comunitaria/revista/saludmentalycomunidad3.pdf](http://www.unla.edu.ar/documentos/centros/salud_mental_comunitaria/revista/saludmentalycomunidad3.pdf)
- Lorente-Molina, B. (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social. *Scripta Ethnologica*, XXVI, 39-53. <https://www.redalyc.org/pdf/148/14802602.pdf>
- Luciani Conde, L (2019). *Ensayos decoloniales sobre la ciencia y el derecho a la salud mental*. Fedun.
- Menéndez, E. (1997). El punto de vista del actor: homogeneidad, diferencia e historicidad. *Relaciones*, 69, 237-270. <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/069/EduardoLMenendez.pdf>
- Menéndez, E. (2003). Modelo de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciencia & Saude Colectiva*, 8(1), 185-207. <https://doi.org/10.1590/s1413-81232003000100014>
- Menéndez, E. (2009). *De sujetos, saberes y estructuras. Introducción al enfoque relacional en el estudio de la salud colectiva*. Lugar Editorial.
- Merhy, E. (2006). *Salud: cartografía del trabajo vivo*. Lugar Editorial.
- Ministerio de Salud y Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones. (2010). *Ley Nacional de Salud Mental No. 26.657. Decreto Reglamentario 603/2013*. Boletín Oficial. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26657-175977/texto>
- Montenegro, M., Rodríguez, A., & Pujol, J. (2014). La psicología social comunitaria ante los cambios en la sociedad contemporánea. De la reificación de lo común a la articulación de las diferencias. *Revista Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 13(2), 32-43. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue2-fulltext-433>

- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales de un bebé de manera científica). *Revista Mora*, 1, 31-45. <http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2014/03/Nari.pdf>
- Natella, G. (2017). Salud mental comunitaria en acción: el problema de la formación profesional. En *Salud mental, comunidad y derechos humanos* (pp. 237- 263). Psicolibros Universitarios.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) / UNICEF. (1978). Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud. Conferencia llevada a cabo en Alama-Ata. Pan American Health Organization. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2012/Alma-Ata-1978Declaracion.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2004). *Promoting Mental Health. Concepts, Emerging Evidence, Practice*. OMS. DOI: <https://doi.org/10.1037/e538802013-009>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) / Organización Mundial de la Salud. (1990). *Declaración de Caracas*. Conferencia Reestructuración de la Atención Psiquiátrica en América Latina. Caracas. [https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2008/Declaracion\\_de\\_Caracas.pdf](https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2008/Declaracion_de_Caracas.pdf)
- Parra, M. A. (2016). Articulación entre el trabajo clínico y la perspectiva comunitaria: un desafío actual para la salud mental en el contexto de la atención primaria de la salud. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 34(1), 30-37. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v34n1a04>
- Piselli, F. (2007). Communities, Places and Social Networks. *American Behavioral Scientist*, 50(7), 867-878. <https://doi.org/10.1177/0002764206298312>
- Rifkin, S., & Walt, G. (1986). Why Health Improves: Defining the Issues Concerning Comprehensive Primary Health Care and Selective Primary Health Care. *Social Science & Medicine*, 23(6), 559-566. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(86\)90149-8](https://doi.org/10.1016/0277-9536(86)90149-8)
- Ròvere, M. (1999). *Redes en salud. Un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad*. Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte.
- Stolkiner, A. (2010). Derechos humanos y derecho a la salud en América Latina: la doble faz de una idea potente. *Medicina Social*, 5(1), 89-95. <https://www.medicinasocial.info/index.php/medicinasocial/article/view/410/805>

- Stolkiner, A. (2015). Salud mental. Avances y contradicciones de su integración a la salud comunitaria. En R. Gollan (Ed.), *¿Qué hacer en salud? Fundamentos políticos para la soberanía sanitaria* (pp. 57-70). Colihue.
- Stolkiner, A., & Solitario, R. (2007). Atención primaria de la salud y salud mental: La articulación entre dos utopías. En D. Maceira (Comp.), *Atención primaria en salud. Enfoques interdisciplinarios* (pp. 121-146). Paidós.
- Susser, M., & Susser, E. (1996). Choosing a Future for Epidemiology I: Eras and Paradigms. *American Public Health Association*, 86(5), 668-673. <https://doi.org/10.2105/ajph.86.5.668>
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Traficantes de Sueños. <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Gram%C3%A1tica%20de%20la%20multitud-TdS.pdf>
- Waitzkin, H., Iriart, C., Estrada, A., & Lamadrid, S. (2001). Social Medicine then and Now: Lessons from Latin America. *American Journal of Public Health*, 91(10), 1592-1601. <https://doi.org/10.2105/ajph.91.10.1592>
- Woronowski, M. (2018). Encrucijadas. *Revista Soberanía Sanitaria*, 2(4), 43-47. <http://revistasoberaniasanitaria.com.ar/wp-content/uploads/2019/03/revistaSSnro4.pdf>

# DE TODAS MANERAS, AL FINAL ESTAREMOS SOLOS: IMPLICACIONES FUTURAS DE LA DECISIÓN DE NO TENER HIJOS

WE'LL BE ALONE IN THE END ANYWAY: FUTURE IMPLICATIONS OF  
THE DECISION NOT TO HAVE CHILDREN

Andrea Hernández Quirama\*, Hector Mauricio Rojas Betancur\*\*

*Universidad Industrial de Santander*

Recibido: 15 de diciembre de 2019-Aceptado: 8 de octubre de 2020-Publicado: 16 de julio de 2021.

## Forma de citar este artículo en APA:

Hernández-Quirama, A., & Rojas-Betancur, H. M. (2021). De todas maneras, al final estaremos solos: implicaciones futuras de la decisión de no tener hijos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 805-819. <https://doi.org/10.21501/22161201.3425>

## Resumen

Se propone un análisis desde la decisión autónoma de jóvenes adultos y adultos de no ser madres, ni padres, sobre las implicaciones de esta decisión en su futuro en la etapa de la vejez. El estudio se realizó desde el enfoque cualitativo, fenomenológico, a partir de entrevistas en profundidad con personas residentes en Colombia. Se destaca que la decisión de estas personas transgrede los modelos de reproducción social, impactando en las percepciones sobre familia, reproducción y ciclo vital. Adicionalmente se concluye que la responsabilidad en el cuidado de las personas adultas mayores no puede endilgarse a los hijos y que debe construirse una institucionalidad social robusta para la atención de la vejez.

## Palabras clave

No madres; No padres; Ciclo vital; Vejez; Cuidado.

\* PhD. Investigaciones Feministas y Género. Docente de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga-Colombia. ORCID: 0000-0003-1955-0566 Contacto: ahernanq@uis.edu.co

\*\* PhD. Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga-Colombia. ORCID: 0000-0003-0569-8236 Contacto: hmrojasb@uis.edu.co

## Abstract

An analysis is proposed based on the autonomous decision of young adults and adults not to become mothers or fathers, on the implications of this decision on their future in old age. The study was carried out from a qualitative, phenomenological approach based on in-depth interviews with people living in Colombia. It is highlighted that the decision of these people transgresses the models of social reproduction, impacting the perceptions about family, reproduction and life cycle. In addition, it is concluded that the responsibility for the care of the elderly cannot be placed on the children and that a robust social institutional framework for the care of the elderly must be built.

## Keywords

Non-mothers; Non-fathers; Life cycle; Old age; Caregiving.

## INTRODUCCIÓN

El envejecimiento poblacional es una realidad contemporánea y global, con fuertes implicaciones en el ámbito social y en la mentalidad de las nuevas generaciones que, más allá de la incertidumbre por el futuro (Cambero-Rivero & Baigorri-Agoiz, 2019), construyen interpretaciones sobre el curso de sus procesos vitales y las implicaciones individuales.

La caída sostenida de las tasas de natalidad y el aumento promedio de la esperanza de vida de la población (DNP, 2016) configuran hoy el contexto de atención al proceso de envejecimiento como un tema prioritario no sólo en el sentido biológico, sino, además, en el amplio sentido de las condiciones de salud y de la alta carga social de las estructuras del cuidado de las personas que ingresan a la etapa de la vejez (López-Doblas & Díaz-Conde, 2018a). Una alta carga social que ha implicado en las últimas décadas, especialmente, una atención especial a un grupo poblacional cada vez más grande que demanda un sistema de cuidado especializado que incluye, además de las variables objetivas y subjetivas asociadas a la calidad de vida (Ventura-Dias, 2015), la construcción de redes de apoyo social y familiar para paliar las situaciones de deterioro progresivo en las condiciones de la existencia humana (Gómez-Rubio, 2019).

En este marco de reflexión, se ha entendido que el papel de la familia y, especialmente de los hijos, es fundamental para la garantía plena de unas condiciones dignas para el envejecimiento y para transitar con dignidad la etapa de la vejez (De Olivera, 2017). No obstante, los cambios en la estructura de la familia y las fracturas en el ciclo vital familiar, que se asocia tradicionalmente al nacimiento, crecimiento y emancipación de los hijos, constituyen un drástico cambio en la manera en que se asume y se vive la vejez.

Una dimensión importante en este proceso de cambio social es la decisión de muchas personas de no tener hijos, de no realizar, ni realizarse en la maternidad o la paternidad decidida de manera autónoma y planificada (Álvarez-Mora, 2017), lo que resignifica no solo el valor social de la vejez como punto máximo del desarrollo del individuo en la realización de la familia, sino que además cuestiona los preceptos mismos del ciclo vital y de la manera en que socialmente se estructura la institución familiar (Escobar-Estay & Sanhueza-Alvarado, 2018).

No tener hijos, como decisión implica una situación especial que rebasa los marcos de referencia de las teorías de la estructuración social, especialmente en el contexto de la biografía individual y la interacción social. Las decisiones de mujeres y de hombres frente a la maternidad y la paternidad desbordan y tensionan, por ejemplo, las representaciones sociales cristalizadas en el tiempo, que cuestionan la *naturalización* de los roles asignados a mujeres y hombres (Chacón-Onneto y Tapia-Ladino, 2017), y que producen un ámbito emergente de tensiones entre el individuo y la sociedad.

Precisamente, una de estas tensiones actuales respecto a los individuos que han decidido no ser madres o padres (Linares et al., 2017) tiene que ver con su proyección como personas adultas mayores en una sociedad en que, se espera, la lógica de las familias tradicionales sea la corresponsabilidad en el cuidado de las personas ancianas (Hernández-Quirama et al., 2019). Dichas tensiones se manifiestan en el afrontamiento individual de la etapa de la vejez y del proceso del envejecimiento, con las dotaciones psicológicas, sociales y económicas para la garantía de unas condiciones de vida (De Olivera, 2017) que se consideran adecuadas para la época actual. Para los individuos en esta condición, la existencia de una familia, en términos tradicionales, y de la presencia de unos hijos, no es garantía de bienestar en el futuro (López-Doblas y Díaz-Conde, 2018b).

De hecho, existe una noción pesimista muy extendida sobre la etapa de la vejez entre los adultos jóvenes y los adultos, no sólo en términos del deterioro de la salud y de las condiciones de vida (López-Doblas & Díaz-Conde, 2018), sino, además, sobre la disminución de las posibilidades de participación y de interacción social (Gómez-Rubio, 2019). Noción pesimista que se articula con las modificaciones mismas en la estructura y roles familiares respecto del cuidado de las personas adultas mayores como responsabilidad centrada en los familiares, especialmente en la relación entre padres e hijos (Balseca-Basantes & Chilibingua-Vejar, 2016).

Tener hijos no garantiza el cuidado en la vejez, tampoco es un imperativo social hoy el que los hijos deban asumir la condición de cuidadores, especialmente si se considera que cada vez es mayor el número de personas y de parejas que, de manera autónoma, deciden no tener hijos. El cuidado de las personas mayores requiere hoy una provisión familiar y pública avanzada (Aguirre-Cuns & Scavino-Solari, 2016), en detrimento de la noción de que la responsabilidad del cuidado recae en los hijos. De hecho, tener hijos no es garantía de soporte para la vejez, por el contrario, el fenómeno de postergación de la autonomía y el aplazamiento de la emancipación de los hijos es un fenómeno que también impacta en las provisiones del cuidado puesto que los padres se ven abocados a ampliar el tiempo de moratoria esperado socialmente respecto a la permanencia de los hijos en el hogar (Rojas, 2011).

Si bien el papel de la familia en el cuidado es fundamental y estratégico, se hace relativo el sentido de obligatoriedad del hijo-cuidador cuando se reclama una nueva estructura social del cuidado que, independientemente de los hijos, garantice unas condiciones óptimas para las personas que alcanzan esta etapa y que constituyen un nuevo desafío para enfrentar los nuevos retos políticos, tecnológicos y demográficos (Cambero-Rivero & Baigorri-Agoiz, 2019).

Existe un avance importante en la profesionalización del cuidado institucionalizado y una demanda creciente para que se construya y amplíe la institucionalidad del cuidado de la vejez no solo como un derecho fundamental, que incluye la profesionalización de los cuidadores que deben asumir esas funciones que no realiza la familia, sino, además, como un precepto esencial en la ética del cuidado (Pineda, 2018).

Pero no solo hay cambios en la familia y retos para el Estado en la construcción de las dotaciones para la vejez, también el mercado ha desarrollado una importante estructura del cuidado, pero que jerarquiza y privilegia el acceso al cuidado de acuerdo con las diferencias económicas, educativas y culturales de cada individuo (Colombo et al., 2013), produciendo, así mismo, una alta inequidad y subvaloración en el cuidado tradicional en relación con las nuevas ofertas del mercado (Hernández-Quirama & Rojas-Betancur, 2018).

Más allá de la familia, el Estado o el mercado, quienes han decidido no ser madres o padres, constituyen un punto social de quiebre importante para el análisis de los profundos cambios sociales que se expresan en la decisión de no tener hijos y sus implicaciones familiares y sociales, como un aporte a la comprensión de los roles sociales tradicionales sobre la maternidad y la paternidad, pero también sobre el significado que ello conlleva en el proceso de envejecimiento y las situaciones hoy sobre familia y vejez.

En este sentido, el objetivo central de este escrito es analizar las implicaciones de la decisión de no tener hijos por parte de jóvenes adultos y adultos, especialmente en el contexto de los procesos de envejecimiento, ya que constituye un aspecto central en la tradición de la maternidad y de la paternidad en la que se enlaza la reproducción con el cuidado en la vejez.

## METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, fenomenológico, con la aplicación de entrevistas en profundidad, en donde se buscó comprender las percepciones que las personas le otorgan a la experiencia de la decisión de no tener hijos ni ejercer los roles de maternidad o paternidad.

Las personas participantes fueron mujeres y hombres mayores de edad, que no son madres ni padres y manifiestan su decisión autónoma de no tener hijos ni ejercer el rol maternal o paternal. El muestreo fue teórico por referidos (muestreo por *bola de nieve*) a 16 personas en total, 11 mujeres y 5 hombres con residencia en las ciudades de Bucaramanga, Medellín y Cali, en Colombia. La recolección de información se realizó en un ambiente no naturalista, generando un diálogo a

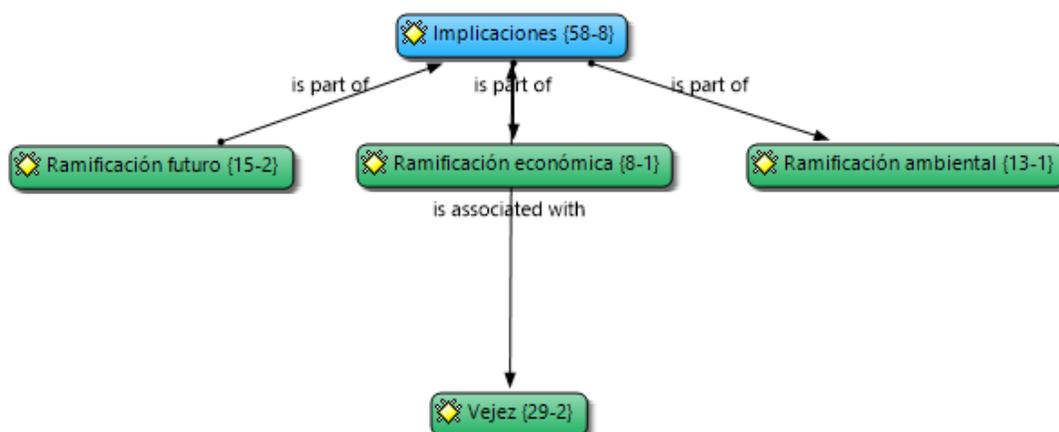
profundidad de manera ininterrumpida, a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada centrada en las implicaciones presentes y futuras para quienes decidieron, de manera autónoma, no ser madres o padres. Se derivan varias subcategorías de implicación económica, ambiental y otras relacionadas con el futuro, especialmente desde el análisis de la etapa de la vejez sin hijos. Además, se aplicaron las normas éticas de la investigación con seres humanos, respecto por la confidencialidad de la identidad y la información, y participación voluntaria. Para el análisis de las entrevistas los investigadores se apoyaron en el software Atlas.ti®.

## Hallazgos

Los participantes en el presente estudio tienen una edad entre 22 y 47 años, 11 mujeres y cinco hombres. Por nivel educativo, 4 de ellos actualmente cursan estudios de pregrado, 5 son profesionales, 1 tiene especialización, 4 tienen estudios de maestría y 2 se encuentran en nivel doctoral. Además, todos los participantes informaron tener una orientación heterosexual y la mitad de ellos están casadas o casados, o tienen una relación de unión libre mientras que la otra mitad de los participantes informan ser solteras o solteros. Importante, además, que las personas participantes pertenecen a diferentes estratos sociales: 3 personas, según el tipo de vivienda y nivel de vida, pertenecen a estratos sociales altos, 4 personas pertenecen al estrato medio, 6 al medio-bajo y las 3 restantes al estrato socioeconómico bajo.

El presente artículo se limita a los resultados de la categoría implicaciones futuras, que hace parte de una red semántica mayor que, por razones de espacio, no se analiza en su totalidad. Dentro de la categoría se selecciona la subcategoría vejez, como estrategia de análisis para profundizar en el planteamiento específico.

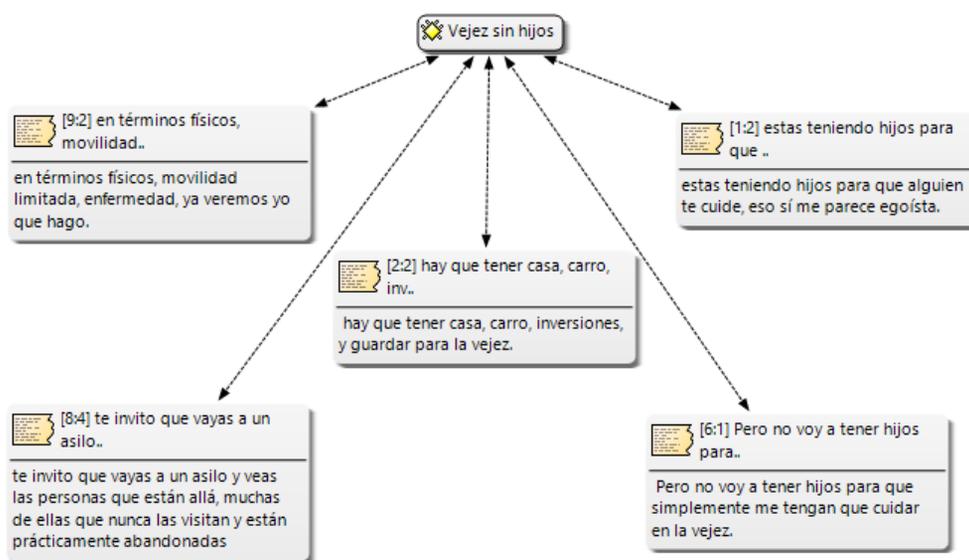
**Figura 1.** Red semántica de las implicaciones en la vejez por la decisión de no madres, no padres.



Esta selección se justifica en el alto valor semántico que representó el tema de las implicaciones en la etapa de la vejez para los individuos que decidieron trasgredir la tradición de la reproducción y los roles de la maternidad y la paternidad. Al menos 29 elementos fueron seleccionados de los documentos primarios que hacen referencia explícita al tema, tal como se relaciona en la Figura 2.

El significado más general atribuido por los participantes respecto a una reflexión sobre su propia vejez sin hijos hace referencia a que los hijos no son garantía de bienestar futuro, además que es un rasgo egoísta pretender que los hijos sean el soporte de los padres cuando estos sean ancianos. Seguidamente, se encontró un fuerte énfasis en la incertidumbre por el futuro dadas las condiciones sociales hoy: inestabilidad económica, ambiental, política y, aunque con menos fuerza, la idea de lograr condiciones sociales óptimas para garantizar el bienestar futuro, a través de redes sociales o de capacidad de adquisición del cuidado en el mercado.

Figura 2. Red semántica para la vejez sin hijos.



En términos de hallazgos en el presente estudio, la vejez sin hijos se asocia con la soledad (Acosta-Quiroz et al., 2017), pero por parte no de las personas que han decidido no tener hijos, sino por de quienes conforman sus círculos sociales y conocen de esa decisión. Se trata más bien de un tema de responsabilidades, de no delegar en los hijos el cuidado futuro y de entender que no existe ninguna garantía de que la familia sea un soporte seguro en la vejez.

**P 3: M3.rtf-3:12** Desafortunadamente, la realidad nos muestra que no es necesario tener hijos para que usted se quede sola en la vejez, entonces, yo también contra argumento eso, les digo, en realidad, que si tendré que morirme viejita solita, lo acepto y ya, y estaré contenta de que he hecho lo que he querido, vivido lo que he tenido que vivir, pero no quiero delegarle esa responsabilidad a otra persona, que si yo no soy buena para el cuidado, que otros tengan que cuidarme a mí.

**P 9: H1.rtf–9:14** Pero luego esas mismas personas le dicen que quién lo va a cuidar a uno en la vejez, eso es como, “vale, estás teniendo hijos para que alguien te cuide”, eso sí me parece egoísta.

**P 11: H3.rtf–11:14** Yo siempre le dije a mi mamá que yo esperaba llegar a mi vejez sin tener la necesidad de que mis hijos me cuidaran.

Las personas que tomaron esta decisión proyectan una vejez ambigua en términos de incertidumbre, autocuidado y garantía de adquirir, en el mercado, las condiciones para el cuidado, asumiendo, en todo caso, que la vejez es una etapa de deterioro físico y emocional, de pérdidas, en todo caso.

**P 8: M8.rtf–8:15** (...) lo importante es que tú puedas tener un patrimonio que te permita vivir dignamente o poder pagar un lugar donde tú puedas estar cómodamente, donde te cuiden, o tener tu propia casa y tener una vida saludable que te permita llegar a una vejez digna.

**P 10: H2.rtf–10:32** Pero, por supuesto, ante los riesgos hay que plantear planes de contingencia, si es posible; hay un tema que uno podría manejar en su vejez, la vejez, y en eso sí nosotros con mi pareja pensamos muy distinto, la vejez es una etapa, es otra etapa de la vida que tiene que asumirse con las condiciones que eso implica, hay que prepararse para esa etapa, es una etapa de caída libre en casi todos los aspectos, pero en otros aspectos se pueden hacer cosas.

Se refuerza, en este sentido, que los hijos no pueden ser egoístamente considerados un seguro para la vejez, haciendo énfasis en que las actuales generaciones de niños y jóvenes son diferentes, no tienen incorporado ese principio de su responsabilidad por el cuidado de los padres cuando lleguen a la etapa de la vejez.

**P 1: M1.rtf–1:23** Pero como que está pensado de esa manera, ya lo tengo concebido, me voy a un hogar, no donde me dejen en una mecedora todo el día, hoy hay unos complejos residenciales especializados en el adulto mayor, yo me visualizo ahí, en donde hay toda una comunidad.

**P 1: M1.rtf–1:27** Me parece que uno tener hijos para que los hijos cuiden de uno no es una posición de “te estoy dando para que después tú me des”; entonces, las nuevas generaciones son generaciones que se mueven en el mundo con mucha facilidad; entonces, pues he visto en muchos ejemplos de familias cercanas, donde los hijos simplemente salen del país, y los papás se quedaron como deben quedarse, como debe ser.

La decisión frente a la reproducción y los roles sociales como madres o padres signan al individuo como reflexivo frente a su propio lugar en la sociedad y la manera de enfrentar los retos futuros. En este sentido, el futuro es algo que se puede organizar sin hijos, pero con previsión económica y social para enfrentar la vejez.

**P 2: M2.rtf-2:23** Hice una publicación en redes sociales hace ocho días, hablando de ese tema, preguntando quién quería formar un parche conmigo para el geriátrico, me contestaron un montón, fue como un experimento, me tildarán de mujer loca de soledad, dije “vamos a ver qué contestan”, en lugar de recibir mensajes pesimistas, recibí mensajes muy chéveres.

**P 2: M2.rtf-2:18** El hecho de tener un hijo no le garantiza [a uno] que vaya a estar acompañado a futuro. Uno tiene el tiempo suficiente para organizarse, hay opciones para uno no estar solo en la vejez.

**P 2: M2.rtf-2:22** Es difícil, es complicado, pero pienso que hay opciones, obviamente en este momento uno piensa cómo asegurarse una vejez en compañía, pero sin necesidad de tener hijos, miro alrededor y digo, “tranquilos voy a estar bien, así sea con mis amigos, que comparten esa idea, un combo de amigos que compremos una casa y paseamos”.

**P 5: M5.rtf-5:9** Más que todo se trata de dinero y de tener dónde estar cuando uno esté muy viejo y no pueda hacer nada por sí mismo, entonces hay que crear un fondo para la vejez o algo así, para no tener esos arrepentimientos (pero)... en la vejez voy a estar sola, no voy a tener pensión, pues esas preocupaciones, y ya pues las dejé.

La soledad en el futuro es un elemento recurrente en las entrevistas que expone y cuestiona a otros que conocen la decisión de estas personas. Las justificaciones alrededor de ello vienen estructuradas por afrontarla sin temor y con preparación, asumir que muchas personas con hijos viven solas, abandonadas en la vejez y, además, que la soledad no necesariamente sea un estado malo en el futuro.

**P 5: M5.rtf-5:21** (...) en la vejez voy a estar sola, no voy a tener pensión, pues esas preocupaciones, y ya pues las dejé. En ese momento veré que hago, pero no voy a tener a alguien que se haga cargo de mí en un futuro.

**P 6: M6.rtf-6:29** (...) ella tiene miedo de llegar sola a la vejez, entonces yo pienso que la soledad es un estado mental. A muchas personas les afecta eso, pero yo siempre me he sentido mejor sola, bueno, tengo pareja y uno disfruta su soledad (...) “¿entonces quién la va a acompañar cuando sea vieja?” y yo digo, es que los ancianos están llenos de gente que tienen hijos, que no los visitan y los dejan allá.

**P10: H2.rtf–10:29** (...) la vejez es una etapa, es otra etapa de la vida que tiene que asumirse con las condiciones que eso implica, hay que prepararse para esa etapa, es una etapa de caída libre en casi todos los aspectos, pero en otros aspectos se pueden hacer cosas.

En medio de las proyecciones y justificaciones sobre el futuro, queda claro que para los sujetos pensar en la etapa de la vejez conlleva el tema de la incertidumbre para todos: los que tienen hijos, los que tienen empleo y una profesión, los que se preparan y no se preparan para el futuro, convirtiéndose todo ello en una lucha individual por el acceso a unas condiciones de vida con calidad para la vejez, más desde el autocuidado y la autogestión que desde la esperanza en otros.

**P 8: M8.rtf–8:16** (...) el tema de la vejez está zanjado en ese sentido, en un propósito personal de autocuidado desde ahora y un ejercicio de ahorro y de tener mi propio patrimonio.

**P 10: H2.rtf–10:30** (...) el tema de la vejez me inquieta, que uno dependa demasiado de otros en términos físicos, movilidad limitada, enfermedad, ya veremos yo qué hago.

**P 11: H3.rtf–11:15** Yo espero llegar a una vejez plena, saludable, que me permita valerme por mí mismo, ojalá ya cuando yo no pueda ni conmigo mismo me muera para no darle dolores de cabeza a nadie.

**P 10: H2.rtf–10:34** Eso también hay que tenerlo claro, estas situaciones de esa flexibilidad laboral que cada vez es más extrema, llegando inclusive a pagar horas, eso genera cierto panorama de que usted tiene que hacer cosas ya, si no las hace, su vejez puede ser muy complicada, me parece que eso influye bastante y hay que planearlo.

Pero la decisión de no tener hijos, y en la mayoría de los casos que se estudiaron acompañados de métodos definitivos de planificación, no significa que se convierta en una condena para la vejez, está el mercado, el Estado, las redes sociales de apoyo y otras posibilidades que disminuyen la preocupación de otros por el futuro.

**P 4: M4.rtf–4:28** Infundiéndome el miedo de la soledad, de que “te vas a quedar sola”, “piensa más adelante” “¿todo lo que tú sabes no te gustaría dejarlo para alguien?”.

**P 10: H2.rtf–10:37** A mí la soledad no me causa (afecta), eso no va a ser un quiebre.

**P 12: H4.rtf–12:6** No quiero un hijo, repito, pero en caso tal que la situación por allá a los 50 años cambie, que sea un jubilado, que quiera dejar una semillita en este mundo, realizaría una adopción que me parece lo más coherente actualmente. Digamos, que yo haya pensado a futuro y diga “oiga, yo me puedo arrepentir o lamentar cuando esté grande”, no, antes me parece una decisión muy satisfactoria.

**P 12: H4.rtf-12:10** Hay una cosa que siempre me recalcan, es que yo soy un buen hijo, me lo recalcan mis padres, y me dicen que cuando yo llegue a la vejez, “usted va a necesitar alguien que actúe como usted actúa con nosotros”.

## DISCUSIÓN

En una sociedad con drásticos cambios demográficos que prevé a futuro el envejecimiento poblacional, se hace imperativo un cambio social a profundidad que permita construir una institucionalidad robusta para temas como la dotación institucional (Jaramillo, 2018) para la atención a la vejez con óptimos niveles de calidad de vida (Hernández-Quirama et al., 2019).

En las familias estos cambios parecen ser muy drásticos en dos direcciones: más personas que deciden no tener hijos y la pérdida de eficacia de la noción tradicional de que los hijos deben cuidar a los padres cuando llegan a la vejez. Lo que, a su vez, implica una transgresión y fractura del ciclo vital familiar que se basa en la idea de la reproducción, crecimiento y emancipación de los hijos (Puyana-Villamizar & Mosquera-Rosero, 2005).

Cuando las personas toman esta decisión reciben de otros una alta presión social respecto a la soledad o la desprotección en la vejez; sin embargo, la presencia de los hijos, por una parte, no garantiza las dotaciones de cuidado en la vejez y, por otra, las personas individualmente son más conscientes sobre la importancia de garantizarse unas condiciones materiales y sociales óptimas para una etapa de la vida que debe construirse como un envejecimiento activo (Cambero-Rivero & Baigorri-Agoiz, 2019).

Por el contrario, en este estudio se corrobora que en la mentalidad social aparece la idea de ser responsable con los hijos y no *condenarlos* como cuidadores, no debe ser esa su función ni debe ser esa la motivación para convertirse en madres o padres, además que el individuo también se puede decidir a no cuidar a otros desde este rol (Brauner-Otto & Geist, 2018).

Aunque no existen datos consolidados y discriminados que permitan conocer el tamaño de la población de jóvenes adultos y adultos que de manera autónoma decidieron no tener hijos y no asumir el rol de madres o padres (DNP, 2016), la técnica de muestreo por referidos en este estudio nos confirma que es una tendencia en crecimiento y un fenómeno de alcance global (Brauner-Otto & Geist, 2018).

Las personas participantes tienen una situación particular, ya que frente a su decisión son señalados socialmente como transgresores de la tradición, resultado que se apoya en algunos trabajos (Chacón-Onneto & Tapia-Ladino, 2017; Linares et al., 2017), de entrada, provocando una reflexión sobre sí mismos y sobre lo social centrada en la necesidad de ser mejores planificadores de su propio futuro y garantizarse condiciones óptimas en el proceso de envejecimiento.

Si bien cada individuo se hace cargo de sí mismo en la sociedad actual, cada vez existen más demandas de dotación e infraestructuras del cuidado para la vejez, incluyendo demandas para la dotación pública, la ampliación de ofertas en el mercado del cuidado y la provisión desde políticas públicas de instrumentos acordes a los cambios presentes y futuros en el proceso de envejecimiento poblacional.

## CONCLUSIONES

Para las personas que deciden apartarse definitivamente de los roles materno o paterno, desde el presente estudio, no tener hijos es también un acto de responsabilidad, al no condenarlos a ser cuidadores de sus padres cuando estos lleguen a la etapa de la vejez. Si bien la postura de muchos individuos que toman esta decisión es básicamente autónoma y del fuero individual o de pareja, las demás personas que conocen la situación luego de la reacción socialmente esperada donde aflora la pregunta por la vejez, la herencia, la huella que debemos dejar en el mundo, entiende esas justificaciones: como un acto de responsabilidad no se tienen hijos. Por otra parte, el futuro es algo que se puede organizar sin hijos, pero con previsión económica y social para enfrentar la vejez; algunas personas, incluso, prevén consolidar redes sociales de apoyo, adquirir bienes y recursos, garantizar el acceso a un mercado de cuidado, entre otros.

La soledad en el futuro es un tema de reflexión y un elemento recurrente entre los participantes en el presente estudio, pero también existe un amplio conjunto de dotaciones para afrontarla sin temor y con preparación, asumiendo que todas las personas, con y sin hijos, luchan individualmente por el acceso a unas condiciones de vida con calidad para la vejez, más desde el autocuidado y la autogestión, que desde la esperanza en otros. De esta manera, tener hijos no es garantía de cuidado en la vejez, y no deben ser considerados como un seguro para afrontar esta etapa; por el contrario, este estudio permite corroborar que muchas personas con familia tienen una vejez en soledad y con graves problemas en su calidad de vida.

Por otra parte, asumir esta postura que transgrede los ciclos naturalizados de la reproducción, es una decisión, al parecer, cada vez más frecuente entre los jóvenes adultos y adultos en nuestra sociedad. El estudio por referidos nos muestra que cada vez más personas toman esta decisión refrendada en la responsabilidad, el cuidado, la economía y otras motivaciones e implicaciones, incluyendo la reflexión sobre la etapa de la vejez sin hijos por decisión.

---

## FINANCIAMIENTO

---

Este estudio hace parte del proyecto de investigación: “No-Madre, No-Padre por elección. De la imposición a la decisión sobre la maternidad y la paternidad”, Código VIE No. CH-2019-1. Universidad Industrial de Santander, 2019.

---

## CONFLICTO DE INTERESES

---

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

---

## REFERENCIAS

---

Acosta-Quiroz, C. O., Tánori-Quintana, J., García-Flores, R., Echeverría-Castro, S. B., Vales-García, J. J., & Rubio-Rubio, L. (2017). Soledad, depresión y calidad de vida en adultos mayores mexicanos. *Revista Psicología y Salud*, 27(2), 179-188. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2535/4417>

Aguirre-Cuns, R., & Scavino-Solari, S. (2016). Cuidar y ser cuidado en la vejez: desigualdades de género en Uruguay. *Papeles del CEIC: International Journal on Collective Identity Research*, 1(1), 4-10. <https://ojs.ehu.es/index.php/papelesCEIC/article/view/15449/14152>

Álvarez-Mora, B. (2017). *Las (ir)racionalidades de la maternidad en España: Influencias del mercado laboral y las relaciones de género en las decisiones reproductivas*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Balseca-Basantes, J., & Chiliquinga-Vejar, L. (2016). Incidencia en las relaciones intergeneracionales en el envejecimiento activo de la población. *Dominio de Las Ciencias*, 2(4), 191-206. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/226/pdf>
- Brauner-Otto, S. R., & Geist, C. (2018). Uncertainty, Doubts, and Delays: Economic Circumstances and Childbearing Expectations among Emerging Adults. *Journal of Family and Economic*, 39(1), 88-102. <http://dx.doi.org/10.1007/s10834-017-9548-1>
- Camero-Rivero, S., & Baigorri-Agoiz, A. (2019). Envejecimiento activo y ciudadanía senior. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 43(59), 59-87. <https://doi.org/10.5944/empiria.43.2019.24299>
- Chacón-Onneto, F., & Tapia-Ladino, F. (2017). No quiero tener hijos (as)... continuidad y cambio en las relaciones de pareja de mujeres profesionales jóvenes. *Polis*, (46), 1-23. <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/1242/2402>
- Colombo, V., Angarita, R., Gatto, M., Bessolo, M., Calderón, D., Miranda, L., & Veiga, P. (2013). Estereotipos negativos hacia la vejez en personas mayores de Latinoamérica. *Kairós Gerontología*, 16(4), 9-23. <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/19627>
- De Olivera, C. A. (2017). Famílias, cuidados e políticas públicas no Brasil contemporâneo. *Acervo*, 30(1), 195-208. <http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/780/0>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2016). *Observatorio Nacional de Familias. Diferenciales geográficos y sociales en las tipologías de familias en Colombia: 2014*. DNP. <https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Paginas/inicio.aspx>
- Escobar-Estay, V., & Sanhueza-Alvarado, O. (2018). Mujeres profesionales en ruptura con la maternidad. La decisión de no tener hijos y sus implicancias en la esfera de lo laboral y la salud sexual-reproductiva en Chile, 2018. *Revista Enfoques*, 16(29), 1-32. [http://revistaenfoques.cl/index.php/revista-uno/article/view/490/pdf\\_83](http://revistaenfoques.cl/index.php/revista-uno/article/view/490/pdf_83)
- Gómez-Rubio, C. A. (2019). *Vejez y cuidados, eso que les pasa a otros(as). Discursos y experiencias comunitarias autogestionadas en personas mayores de Santiago de Chile*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hernández-Quirama, A., Linares-García, J., & Rojas-Betancur, H. (2019). Cambios y permanencias en la organización familiar del cuidado. *Hallazgos*, 16(31), 187-211. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.08>

- Hernández-Quirama, A., & Rojas-Betancur, H. (2018). El mercado del cuidado, el cuidado del mercado de la niñez en perspectiva de los cuidadores. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(2), 177-194. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n2.4633>
- Jaramillo, Á. M. (2018). Institucionalidad pública para el envejecimiento y las formas de organización residencial. *Papel Político*, 23(1), 35-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo23-1.ipef>
- Linares, B., Beutelspacher, A., Sánchez, G., Zapata, E., & Salvatierra, B. (2017). La no-maternidad en México. El rol del género y la desigualdad socioeconómica. *Población y Salud en Mesoamérica*, 15(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/psm.v15i1.26413>
- López-Doblas, J., & Díaz-Conde, M. (2018a). El sentimiento de soledad en la vejez. *Revista Internacional de Sociología*, 76(1), e085. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.1.16.164>
- López-Doblas, J., & Díaz-Conde, M. (2018b). Viudedad, soledad y salud en la vejez. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 53(3), 128-133. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2017.09.005>
- Pineda, J. (2018). Trabajo de cuidado: mercantilización y desvalorización. *Revista CS*, (Especial), 1-12. <https://doi.org/10.18046/recs.iEspecial.3218>
- Puyana-Villamizar, Y., & Mosquera-Rosero, C. (2005). Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 111-140. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2005000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2005000200005)
- Rojas, M. (2011). Autonomía postergada: jóvenes, familia y educación superior. *Revista Virtual FUCN*, (33), 1-16. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/17/34>
- Ventura-Dias, V. (2015). Familia, mercado y Estado: servicios de cuidado para los ancianos en Brasil. *Nueva Sociedad*, (256), 114-126.

# INVESTIGACIÓN EN SALUD BASADA EN LAS ARTES. REFLEXIONES DESDE LA EXPERIENCIA MADRID SALUD<sup>1</sup>

## ARTS-BASED HEALTH RESEARCH. REFLECTIONS FROM THE MADRID HEALTH EXPERIENCE

Noemí Ávila Valdés\*

Universidad Complutense de Madrid

Recibido: 29 de noviembre de 2019-Aceptado: 2 de octubre de 2020-Publicado: 16 de julio de 2021.

### Forma de citar este artículo en APA:

Ávila-Valdés, N. (2021). Investigación en salud basada en las artes. Reflexiones desde la experiencia Madrid Salud. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 820-845. <https://doi.org/10.21501/22161201.3466>

### Resumen

Este artículo reflexiona sobre los supuestos de la investigación en salud basada en las artes (Art-Based Health Research) a partir de la experiencia del Proyecto Arte y Salud en el organismo público Madrid Salud del Ayuntamiento de Madrid. Las investigaciones en el ámbito del arte y la salud tienen una amplia trayectoria que permite un análisis crítico de los aportes y también una reflexión sobre su trascendencia e impacto. El artículo recoge aspectos de la investigación en salud basada en las artes, que se sustenta en la investigación basada en las artes y que plantean cuestiones y conflictos teóricos, metodológicos y éticos. El trabajo desarrollado en Madrid Salud desde en 2011 permite una revisión desde la práctica de estas cuestiones y un amplio campo de experimentación para reflexionar sobre los retos de este enfoque de investigación.

### Palabras clave

Investigación-en-salud-basada-en-las-artes; Investigación-basada-en-las-artes; Artes-visuales; Salud-pública; Promoción-de-la-salud.

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido financiado por Madrid Salud, Instituto de Salud Pública del Ayuntamiento de Madrid (España) a través del contrato artículo 83 de la Ley Orgánica de Universidades, firmado con la Universidad Complutense de Madrid (178-2019). El proyecto se realizó durante el año 2019.

\* Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora titular del área de Didáctica de la Expresión Plástica, Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Grupo de investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI). Contacto: navila@ucm.es ORCID: 0000-0002-3895-1691. SCOPUS: 55000304100. Google académico: [https://scholar.google.es/citations?user=\\_4BBEJQAAAAJ&hl=es](https://scholar.google.es/citations?user=_4BBEJQAAAAJ&hl=es)

## Abstract

This article reflects on the assumptions of Art-Based Health Research based on the experience of the Art and Health project in the public agency health of the Madrid City Council. Research in the field of art and health has a long trajectory that allows a critical analysis of the contributions and also a reflection on the transcendence and impact of such research. The article gathers aspects of Arts-Based Health Research, which is based on arts-based research, and which raise theoretical, methodological and ethical questions and conflicts. The work developed in Madrid's health since 2011 allows a review from the practice of these issues and a wide field of experimentation to reflect on the challenges of this research approach.

## Keywords

Art-based health research; Art-based research; Visual arts; Public health; Health promotion.

## INTRODUCCIÓN

El campo de estudio que vincula el arte y la salud evidencia cómo la creatividad y los procesos artísticos mejoran la salud, las actividades creativas y artísticas mejoran las relaciones sociales, y estas buenas relaciones se muestran en múltiples estudios como evidencias válidas y determinantes de la salud individual y colectiva (Clift & Camic, 2016). Es así como el arte y los artistas se han ido incorporando en los últimos años en contextos de salud, generando una amplia red de recursos y estrategias que ha legitimado esta colaboración.

Esta colaboración interdisciplinar entre las artes, las humanidades, la salud y el bienestar está recibiendo en los últimos años una especial relevancia, no solo por las evidencias y los resultados anteriormente mencionados, sino también porque el arte está ofreciendo nuevos horizontes metodológicos, herramientas de investigación, formas de conocimiento y de intercambio de saberes (Cole & Knowles, 2008).

Sin duda, uno de los grandes conflictos o dilemas del intercambio entre el arte y la salud es precisamente el de la investigación. Para la evaluación de resultados de estas prácticas interdisciplinarias no hay métodos únicos, ni técnicas específicas, y muchas de ellas tienen un carácter experimental o creativo que presenta dificultades para su validación en foros de salud.

Con respecto a esto, autores relevantes en este campo de estudio e investigación trabajan en elevar los estándares de evaluación y de sistematización, con el fin de generar un corpus de conocimiento y ampliar los paradigmas para que la investigación en este campo pueda avanzar. Son muchos los esfuerzos de organizaciones, grupos de investigación e investigadores que vienen trabajando en esta línea. En Reino Unido son varios los centros universitarios centrados en esta misión: Arts for Health at Manchester Metropolitan University, The Centre for Medical Humanities at Durham University, The Arts and Humanities Research Council, Centre for the Arts as Wellbeing at Winchester University. Y aunque los desarrollos más intensos en los últimos años han sido en este país, también podemos encontrar otras investigaciones vinculadas a movimientos y organizaciones en países como EE. UU., Australia y Canadá, con el Arts-based Health Research Consortium. Precisamente, en los trabajos y avances en este último país sobre investigación en salud basada en las artes, se sustentará gran parte de la reflexión en este artículo.

En España, por ejemplo, en los últimos años ha habido una intensa actividad académica y de investigación en este sentido. Se han consolidado estudios universitarios de máster y doctorado, y son varios los grupos de investigación que están aportando un amplio campo de experimentación y una importante producción científica en el ámbito del arte y la salud y el de la arteterapia. Además, estos estudios están profesionalizando artistas que se incorporan en diferentes contextos

e instituciones, ampliando este campo de experimentación y mostrando evidencias de que el arte es una herramienta transformadora del individuo y de la sociedad, especialmente en el campo de la salud.

En cualquier caso, el binomio arte y salud sigue siendo un reto, las evidencias desde la práctica lo validan, pero los métodos y los enfoques en las investigaciones siguen planteando dudas. Para ilustrar este punto, podríamos tomar como ejemplo el artículo de Boydell et al. (2012a), que hace una revisión de los proyectos y artículos de arte y salud de los últimos años y extrae los métodos de recogida de datos y evaluación de todos ellos para intentar esclarecer dudas o bien sistematizar de algún modo todo el trabajo desarrollado en el ámbito. El artículo concluye que se usan métodos y herramientas múltiples, gran parte de ellas basadas en el arte: fotografía, análisis de fotos, fotovoz, análisis de dibujos, exhibiciones de dibujo y pintura, performance, exposiciones fotográficas, instalaciones, observación participante, vídeos, notas de campo y documentación, preguntas grupales, cuestionarios, sesiones pos-performance con participantes, entrevistas pre-post, reuniones regulares del equipo para comparar y lograr consensos, entre otros. Pero, en la misma línea que este artículo recoge, el proyecto Creative and Credible (s.f.), llevado a cabo desde la University of the West of England Bristol y la Fundación Willis Nelson reflexiona sobre la necesidad de evaluar con otros métodos y herramientas en el ámbito del arte y la salud, que no por ser novedosos, o bien por proceder de disciplinas creativas o artísticas, dejan de ser válidos en este contexto de la salud.

Como ya se ha expuesto al comienzo del artículo, la interdisciplinariedad en este campo, junto con la complejidad y la multidimensionalidad de las evidencias y resultados, hace que investigadores de campo se estén aproximando al fenómeno con enfoques bien distintos: desde las artes, las humanidades médicas, las terapias artísticas, los enfoques comunitarios, etc. De todos los enfoques metodológicos posibles, este artículo va a centrarse en la denominada investigación en salud basada en las artes (Art-Based Health Research), que a su vez se fundamenta en la investigación basada en las artes (Art-Based Research), como se verá más adelante.

En este punto, con este panorama y expectativas tan potentes en torno a las posibilidades y potencialidades de arte y la salud, desde el ámbito académico, institucional y social se hace necesario disponer de experiencias desde la práctica que permitan ilustrar y comprender de base estas potencialidades. Es por ello que este texto presenta esta cuestión desde la revisión de las experiencias del Proyecto Arte y Salud, del organismo público del Ayuntamiento de Madrid, Madrid Salud.

Así pues, y para que el lector tenga una visión completa de las experiencias prácticas que se van a tomar como ejemplos, se hace necesaria una aproximación al organismo Madrid Salud, del Ayuntamiento de Madrid, creado en 2005 para la gestión de las políticas municipales en materia de salud pública, drogodependencias y salud comunitaria, y que tiene como objetivo hacer de Madrid una ciudad saludable, promoviendo la salud en el sentido más amplio.

A principios de 2008 se inicia un proceso de reorientación para profundizar en las acciones de promoción de la salud, prevención poblacional y salud ambiental, en detrimento de otras de carácter más clínico asistencial (basadas en revisiones médicas individuales a demanda) y situar a la organización en un campo competencial propio, como es la promoción de la salud (Segura et al., 2016). Así se ponen en marcha, primero, la estrategia “Gente saludable (2010-2015)”, y posteriormente la actual estrategia “Barrios saludables (2016-2019)” (2018), definida en el marco transversal de “Madrid ciudad de los cuidados”, en la que los recursos de la salud pública municipal contribuyan, junto con otras instituciones o colectivos, a:

- 1) La promoción de la salud de los y las madrileños y la prevención de sus principales problemas de salud, desde la triple perspectiva de la salud comunitaria, la salud en todas las políticas y de la equidad en salud.
- 2) Facilitar los cuidados en la vida cotidiana, incorporando la perspectiva de género, la corresponsabilidad, la ética de los cuidados y el respeto a la autonomía y la diversidad.

Estos objetivos se articulan a través de las siguientes acciones:

- a) Una acción intersectorial alrededor del concepto de “cuidados”, en el que la “salud” está incluida.
- b) Una nueva relación con la ciudadanía enfocada al empoderamiento comunitario, desde la hibridación público-social, el respeto a la autonomía y a la diversidad de las personas.
- c) La priorización de la intervención en los barrios y su vida cotidiana.

Para conseguir dichos objetivos, Madrid Salud dispone de una red de 16 Centros Municipales de Salud Comunitaria (CMSc) y 8 centros monográficos especializados distribuidos por los distritos de la ciudad de Madrid. Son centros municipales especializados en la promoción de la salud y en la prevención de las enfermedades y otros problemas de salud, que trabajan considerando el barrio como el ámbito de análisis e intervención para mejorar la salud, contando con la participación ciudadana en los proyectos y acciones orientados al empoderamiento en salud de su vecindario. A diferencia de otros centros de salud, como son los centros de atención primaria, los Centros Municipales de Salud Comunitaria no realizan una labor asistencial, es decir, su objetivo no es tratar la enfermedad, sino que se centran en prevenirla y en ayudar a las personas, los grupos y las comunidades a conseguir estilos y condiciones de vida saludables. Sobre esta base se ha diseñado una serie de programas y proyectos que ordena las intervenciones individuales, grupales y comunitarias en los diferentes colectivos y barrios, especialmente en los de mayor riesgo o vulnerabilidad frente a los problemas de salud.

Esta especificidad de Madrid Salud lo posiciona como un referente en las políticas de salud comunitaria. Estos centros están dotados de una plantilla multidisciplinar formada por profesionales de la salud (enfermería, medicina, especialistas en ginecología, psiquiatría, pediatría, psicología, trabajo social, auxiliares de salud y administración). Pero, además, el establecimiento de alianzas con socios clave, el trabajo intersectorial, así como la participación ciudadana, se han articulado como prioritarios para la tarea de la salud comunitaria.

En este marco de actuación, Madrid Salud demandaba saberes e instrumentos de dinamización comunitaria, además de habilidades creativas que ampliaran sus estrategias de acción y participación. Por ello, en el año 2011, la Dirección General de Prevención y Promoción de la Salud de Madrid Salud firmó un acuerdo con la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid intuyendo posibles beneficios en la colaboración entre la prevención y la promoción de la salud y el arte.

Tratándose de un proyecto piloto, sin experiencias previas bien definidas, la colaboración entre universidad e institución se consideró especialmente idónea. El nuevo campo de experimentación entre el arte y la salud (comunitaria, prevención y promoción) debía ser explorado desde las bases, con el soporte de ambas instituciones: Madrid Salud, como institución que ofrece el campo de experimentación (participantes, espacios, profesionales, programas de salud, etc.) y la universidad (Universidad Complutense de Madrid) con el soporte académico y de investigación a las experiencias piloto. Además, en este caso en concreto, la Universidad aportó un factor que se ha considerado motor en el Proyecto Arte y Salud de Madrid Salud, que son los estudiantes de grado y de posgrado, que sin duda han sido claves para el desarrollo del proyecto durante estos 9 años.

En el momento actual, tras varios años de colaboración, y con resultados y evidencias muy positivas, en este proceso de construcción del proyecto y diálogo entre ambas instituciones se han definido los objetivos para el Proyecto Arte y Salud, ya más ajustados a la realidad de la colaboración entre ambas y también a las dimensiones de este. Estos objetivos contemplan propuestas más complejas, con proyectos a largo plazo, y con una clara visión en hacer sostenible el proyecto y validar los resultados, a saber:

- ▶ Utilizar la creación artística como herramienta para la prevención y la promoción de la salud.
- ▶ Activar espacios de participación ciudadana en torno a la promoción de la salud.
- ▶ Implicar a diferentes agentes sociales y culturales (asociaciones, colectivos, museos, centros educativos, servicios sociales) en proyectos de arte y promoción de la salud.

Como datos más relevantes que permiten comprender las dimensiones y el alcance de esta alianza con el arte desde el organismo Madrid Salud, desde el año 2011 han participado más de 450 personas en talleres; se han realizado 124 proyectos (de los cuales 40 son proyectos comunitarios abiertos a toda la ciudadanía, lo que ampliaría el número de participantes indicado anteriormente); se han vinculado 40 artistas (desde profesores e investigadores de la Facultad de Bellas Artes y la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, hasta estudiantes de grado, máster y becarios); han sido financiadas por Madrid Salud 7 becas de posgrado en el ámbito del arte y la salud, que han permitido a estudiantes de posgrado y doctorado incorporarse a los equipos de los Centros Municipales de Salud Comunitaria; se ha contado con la vinculación de 70 entidades entre asociaciones, centros educativos, museos, fundaciones, centros culturales y sociales; han participado 14 distritos municipales en toda la ciudad de Madrid (Usera, Carabanchel, Villaverde, Arganzuela, Chamberí, San Blas, Tetuán, Puente de Vallecas, Villa de Vallecas, Retiro, Ciudad Lineal, Latina, Vicálvaro y Centro), y se ha vinculado en algún proyecto de arte, salud y cuidados, 45 profesionales de los equipos de los Centros Municipales de Salud Comunitaria.

## La teoría detrás de la práctica: experiencias en Madrid Salud

Lo que se denomina investigación en salud basada en las artes (Art-Based Health Research) se podría definir como el conjunto de metodologías cualitativas con un claro enfoque creativo y artístico aplicadas en contextos de salud y bienestar. Estas metodologías recogen el enfoque de la investigación basada en las artes (Art-Based Research) que, en sus inicios en los años 90 del siglo pasado, comenzó a cuestionar las formas hegemónicas de investigación, muy centradas en la observación y el método científico, y empezó a introducir procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, etc.) para poder describir y dar cuenta de los fenómenos y la realidad desde otras perspectivas. El desarrollo de este enfoque no ha sido exclusivo de las artes, las llamadas ciencias sociales en el último siglo han aportado grandes avances, poniendo en crisis los supuestos del positivismo y cientifismo, ampliando la noción de investigación y, por tanto, permitiendo entenderla como el estudio de fenómenos complejos y cambiantes.

Autores como Elliot Eisner (1995) comienzan a plantear que la literatura, el cine, la poesía o el video se han venido utilizando en nuestra cultura para ayudar a las personas a comprender y cuestionarse sobre los acontecimientos de nuestra realidad. A pesar de ello, estas herramientas no se han utilizado como herramientas de investigación. Tom Barone (2001), además reflexiona sobre la cuestión de si investigar es desvelar lo que no se ha dicho, y estos lenguajes desvelan ideas, sentimientos y procesos, por lo que estaríamos hablando de investigación. Eisner y Barone (2006) coinciden en que el arte también aporta significados fuera del ámbito del arte, entonces por qué no aprovecharlo para generar nuevas formas de conocimiento. Los aportes de estos y otros

autores ponen en valor los elementos artísticos y estéticos en la investigación, ofrecen nuevas formas de mirar la realidad y de representar la experiencia, y conllevan, en muchos casos, la posibilidad de ampliar y profundizar los conocimientos.

Autores como Shaun McNiff (2013) se refieren a la investigación basada en las artes como uso empírico de la experimentación artística por parte de los investigadores como el enfoque primario tanto para el proceso de investigación como para la comunicación de resultados; o bien como el enfoque de investigación cualitativa emergente que se refiere al uso de cualquier forma de arte (o combinaciones de estas) en cualquier punto del proceso de investigación para generar, interpretar y/o comunicar conocimientos.

Y aunque estos métodos basados en el arte parecen ya estar bien asentados en otros ámbitos (por ejemplo, las ciencias sociales, la investigación educativa), es relativamente nuevo su impacto en el ámbito de la salud. Cuando la salud toma conciencia de estas estrategias metodológicas, surge el concepto investigación en salud basada en las artes (Art-Based Health Research). Autores como Luc Pauwels (2010) proponen que métodos basados en las artes aclaran la dimensión humana y aumentan nuestra comprensión en el ámbito de la salud y los cuidados; estos métodos también ofrecen formas alternativas para comunicar los resultados y buenas prácticas en salud (Keen & Todres, 2007), abren espacio a respuestas del ámbito emocional y el diálogo (Jones, 2006). Por todo esto, la investigación en salud basada en las artes se posiciona como un enfoque emergente, pero no por ello inválido en el campo de la salud.

Especialmente significativas son las reflexiones de Hodgins y Boydell (2013) en torno al debate y las dificultades de este enfoque metodológico; en su artículo, construido en un modo nada académico, pues se escribe en primera persona a partir de las notas de campo y diarios de los autores, desde su posición positivista y científicista de la salud plantean cuestiones éticas y prácticas tales como la confidencialidad o la intimidad cuando trabajamos con pacientes que a través de estas prácticas artísticas adoptan el rol de artistas. Reflexionan los autores, por ejemplo, sobre el rol de los investigadores, que puedan ser o no considerados como autores de los productos artísticos derivados de este tipo de enfoques (performance, fotografía, etc.), y también sobre los usos de estos productos en otros ámbitos, más allá de la salud, por ejemplo, en espacios culturales o artísticos. También se plantean el debate sobre si los productos artísticos pueden o deben ser considerados como resultados de investigación, o si simplemente son productos.

En cualquier caso, hay una cuestión que no se puede obviar, estos métodos artísticos de intervención y también de evaluación e investigación que no siempre han sido legítimos en el ámbito de la salud están aportando otras dimensiones a la salud (Fraser & al Sayah, 2011). Aun así, el desarrollo institucional de estos métodos y herramientas requiere adaptaciones y tiempos,

y por eso los avances en investigación en salud basada en las artes son lentos y requieren de un esfuerzo por parte de investigadores/as y también organizaciones y profesionales en la práctica del arte y la salud.

Al respecto se quiere destacar en este artículo el trabajo realizado por autores como Boydell y el equipo de 22 investigadores y profesionales que, como miembros del Arts-based Health Research Consortium<sup>2</sup>, en 2011, en formato encuentro-taller, realizaron una exploración y discusión de cuestiones éticas en el uso de los métodos artísticos en la investigación en salud. Este trabajo planteó los principales escollos en el desarrollo de las investigaciones en este campo. El trabajo del grupo recogido también en artículo de Boydell et al. (2012b) planteó cinco cuestiones clave:

- ▶ Autoría/propiedad del trabajo.
- ▶ “Verdad”, interpretación y representación.
- ▶ Consentimiento informado/anonimato/confidencialidad.
- ▶ Terreno de las emociones.
- ▶ Problemas estéticos.

A partir de ellas, este artículo pretende ilustrar con ejemplos concretos desde la experiencia Madrid Salud, cómo estos escollos o retos han de ser afrontados de forma conjunta por todos los implicados en el desarrollo de este espacio híbrido de colaboración de saberes:

- ▶ Autoría/propiedad de los trabajos, obras, proyectos y productos:

Una cuestión ética clave con la que se lidia en el trabajo basado en las artes está relacionada con las cuestiones de autoría. Los miembros del Arts-based Health Research Consortium participantes en este encuentro-taller se plantearon preguntas como: ¿cuáles son las prácticas éticas relacionadas con la autoría colaborativa o las mejores prácticas al decidir quién toma la iniciativa en la creación de diferentes tipos de resultados del proyecto?, ¿cuáles son los problemas de autoría/propiedad encontrados en el uso de varios géneros artísticos?, ¿quién finalmente “posee” el trabajo? (Boydell et al., 2012b).

Para ilustrar estas preguntas vamos a tomar dos ejemplos: una escultura colaborativa (Figura 1) y un toldo de ganchillo (Figura 2 y Figura 3) elaborado en el Proyecto ARTYS, la Experimental<sup>3</sup>. La escultura colaborativa, realizada en 2018, es una obra tridimensional creada por Jorge Fernández-Cedena, investigador-artista becado de posgrado por Madrid Salud. La obra, en el contexto de un evento público, requirió de la participación explícita del público y de los usuarios con el fin de

<sup>2</sup> Taller-encuentro realizado en Toronto, Ontario, en septiembre de 2011 y financiado por Canadian Institutes for Health Research.

<sup>3</sup> El Proyecto ARTYS, la Experimental, es un proyecto comunitario iniciado en 2017 en el barrio de la Colonia Experimental de Madrid, cuyo propósito es experimentar y descubrir las potencialidades de los vecinos y vecinas, sus habilidades, aquello que pueden hacer “para ellos mismos”, reforzando la participación, la creación artística y el empoderamiento vecinal como elemento de mejora de su salud y de mejora de las relaciones de convivencia.

crear su mensaje y significado, lo que, sin duda, plantea cuestiones éticas de autoría: ¿quién es el autor?, ¿quien toma la iniciativa en la creación de dicha obra o los participantes que transforman la propia escultura ofreciendo diferentes alternativas plásticas y significados?

**Figura 1.** *Escultura en el Arganzuela Fest., 2018.*



*Autor:* Jorge Fernández-Cedena

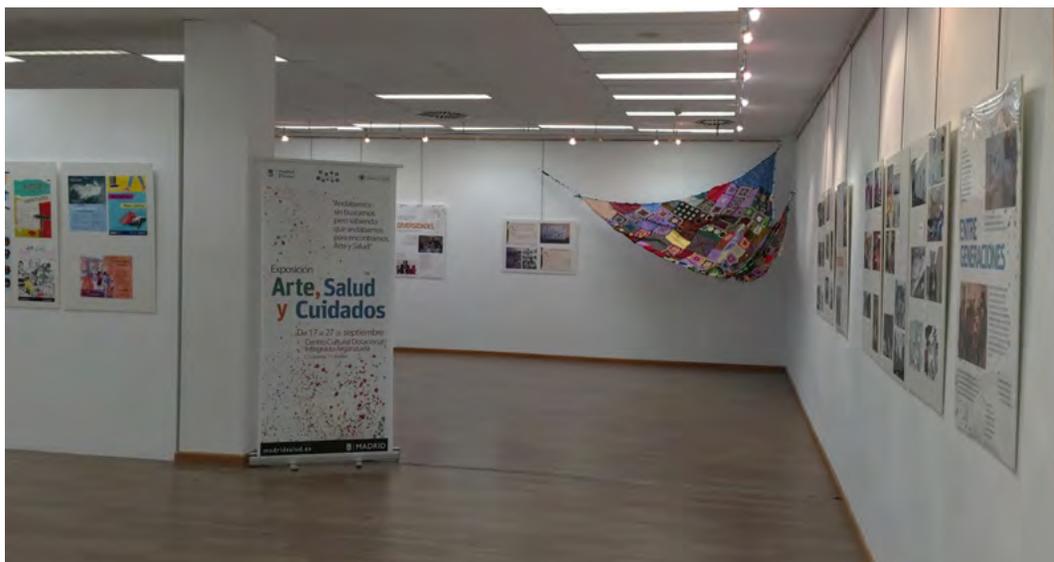
En el caso del toldo del Proyecto ARTYS, la Experimental, son varios los dilemas y cuestiones que se activan a partir de la obra, un toldo producto artístico y creativo derivado de dicho proyecto. Por un lado, el asunto de la autoría, pues viene del resultado de un proyecto en el que ha colaborado un grupo de mujeres del barrio, junto con profesionales del centro de salud comunitaria y una investigadora-artista. Además, el toldo en sí mismo y su proceso de creación, así como todas las actividades, eventos y acciones en torno al Proyecto ARTYS, la Experimental, que forman parte de la investigación doctoral de la artista-investigadora. Se plantean, pues, dos cuestiones: la autoría artística del producto y el permiso para la investigadora-artista, Silvia Siles, al comprometer los datos artísticos en la investigación doctoral (Siles, 2019).

**Figura 2.** Fiesta vecinal, ARTYS. La Experimental, 2019.



*Autora:* Silvia Siles

**Figura 3.** Exposición Arte, Salud y Cuidados, 2019.



*Autor:* Madrid Salud

En ambos casos es necesario un ejercicio de consenso, debate y análisis por todas las partes implicadas. En el caso concreto de los derechos sobre las piezas de investigación creativas o artísticas es, sin duda, un debate muy necesario; hay que tener en cuenta que en caso Madrid Salud, la mayor parte de las experiencias, proyectos e intervenciones desde el arte financiadas por este organismo se están acometiendo también desde una alianza con la Universidad, con lo cual el carácter de investigación de cualquiera de las propuestas marca retos y dilemas en este sentido.

En cualquier caso, desde este espíritu de consenso hay soluciones que favorecen la construcción positiva, conjunta y compartida. Por ejemplo, la Universidad tiene la responsabilidad de salvaguardar los resultados de investigaciones doctorales y el compromiso de difundir los resultados, reconociendo el valor de los artistas-investigadores, los participantes-artistas, y también el de las instituciones implicadas (en este caso, Madrid Salud) que posibilitaron la realización del proyecto. Desde la posición de los artistas, con la escultura producto de la alianza con la Universidad, se hace necesario incidir en el valor de la obra en sí misma, no en su propiedad artística o intelectual; o en el caso del tolo de ARTYS, es preciso ofrecer documentación y otras obras que permitan entender un tipo de autoría artística diferente, comunitaria y compartida.

► “Verdad”, interpretación y representación de las obras y los procesos artísticos:

Los autores del encuentro (Boydell et al., 2012b) plantearon con respecto a este punto las siguientes preguntas: ¿cómo interpretan los artistas e investigadores los datos extraídos de estas experiencias de arte y salud?, ¿cuáles son los riesgos potenciales de tergiversación?, ¿cuáles son las implicaciones éticas de las interpretaciones divergentes?, que surgen inherentemente de la propia naturaleza del arte. El arte y cualquier expresión artística transmite múltiples significados que pueden usarse para evocar nuestra compleja y a veces contradictoria realidad, pero la cuestión es, ¿con base en qué criterio pueden, entonces, los artistas seleccionar estos mensajes o interpretaciones?

Como ejemplo para ilustrar estos dilemas vamos a tomar una serie de acciones comunitarias llevadas a cabo en un barrio de Madrid, Vallecas, en concreto en un espacio y contexto que se ha denominado el Proyecto Bulevar<sup>4</sup>. La artista-investigadora, Mar Castillejo, incorporada al equipo de profesionales del Centro de Madrid Salud Comunitaria de la zona, ha venido participando activamente en los múltiples proyectos que se desarrollan en este espacio. Muchos de estos proyectos son de carácter comunitario y surgen de sinergias e iniciativas de diferentes agentes del barrio: asociaciones vecinales, instituciones sociales y culturales, o del propio centro de salud comunitaria. Con la incorporación de esta artista-investigadora, muchos de estos proyectos han sido, de algún modo, contaminados con enfoques, herramientas y dinámicas artísticas, pero sin duda es difícil entender estas acciones solo como artísticas o solo como de salud comunitaria. Otros proyectos comunitarios han surgido a partir de propuestas específicamente artísticas planteadas en reuniones de equipo por la propia artista (Castillejo, 2019). En cualquier caso, los datos obtenidos a partir de estas acciones pueden ser narrados por diferentes voces (personal sanitario, profesionales de lo comunitario y artistas).

Debido a ello es necesario aclarar los roles y responsabilidades de todos los agentes implicados en proyectos e investigaciones donde se entremezclan el arte y la salud, así como los diversos grados de autonomía que caracterizan las relaciones de investigación particulares (es decir, entre investigadores y artistas, artistas y participantes de la investigación, etc.). Si bien es cierto que

<sup>4</sup> El Proyecto Bulevar es una iniciativa del equipo del Centro Madrid Salud Comunitaria (CMSc) de Puente de Vallecas para la recuperación del espacio urbano situado en el centro del barrio madrileño Vallecas.

es necesario revisar estos temas con frecuencia a medida que evolucionan las colaboraciones de investigación basada en las artes, en cualquier caso parece prudente adoptar una postura proactiva que reconozca la naturaleza inherentemente fluida del proceso creativo artístico: hallazgos inesperados, estéticas cambiantes, significados múltiples, para evitar, así, verdades absolutas.

Figura 4. *Re-plantando el Bulevar. Un jardín vertical para el barrio, 2018.*



Autora: Mar Castillejo

► Consentimiento informado/anonimato/confidencialidad:

Una piedra angular de la ética de toda investigación que involucre personas es que sea respetuosa con la autonomía individual, por lo que se requiere, entre otras, que los participantes den su consentimiento informado a todos los procedimientos. Esto resalta la importancia de articular claramente lo que se pide a los participantes e identificar los posibles efectos positivos o negativos que la participación en la investigación pueda tener para ellos. Tradicionalmente, los investigadores han protegido la identidad de los participantes en la investigación; sin embargo, una de las áreas de incertidumbre ética en la investigación basada en las artes (Boydell et al., 2012b) es la consecuencia de ser identificable públicamente, ya sea porque aparecen imágenes o por la autoría explícita en la creación de una obra artística que forma parte del proceso de investigación.

Para ilustrar este apartado, vamos a tomar como ejemplo los cuestionamientos que surgieron a partir de la exposición *Arte, Salud y Cuidados*<sup>5</sup>, realizada en 2019 por Madrid Salud. Esta exposición nace con la idea de mostrar lo que se ha denominado colección Arte y Salud, y recoge el material producido desde 2011 cuando se iniciaron los primeros proyectos de colaboración entre Madrid Salud y el arte. La exposición estaba conformada por diferentes materiales: cartelería de los proyectos, obra artística realizada por participantes en proyectos y eventos, textos y frases de los

<sup>5</sup> La exposición *Arte, Salud y Cuidados* tuvo lugar en el Centro Cultural Dotacional Integrado de Arganzuela entre el 17 y el 27 de septiembre de 2019, para presentar la colección Arte y Salud, que recoge el material artístico y documental del Proyecto Arte y Salud producido desde el año 2011.

participantes y fotografías que ilustraban los procesos creativos y artísticos en los diferentes talleres. Por supuesto, esta colección de textos e imágenes es una colección de imágenes de participantes y sus voces que, en un momento determinado, participaron en algún tipo de actividad o proyecto de arte y salud a través de Madrid Salud, siendo la cuestión clave: ¿han consentido estos participantes el uso de sus testimonios o imágenes por parte de los artistas o la institución Madrid Salud para crear una pieza artística o colección de arte? Es decir, cuando una persona participa en un taller de arte, en el contexto de Madrid Salud, ¿es realmente consciente de que su participación puede trascender y llegar a formar parte de un evento de mayor alcance, como una colección de arte o una exposición?

En este sentido, los investigadores que participaron en este encuentro (Boydell et al., 2012b) planteaban la necesidad de un proceso de reflexión sobre las consecuencias a medio y largo plazo del uso de las artes en el proceso de investigación, planteándose la siguiente pregunta: ¿entienden los participantes de la investigación lo que significa ser identificado en el futuro? Y para ello, autores como Patrick W. Corrigan (2000) también remiten a un ejemplo: en la investigación de enfermedades mentales existe una tensión entre los objetivos del anonimato y la protección de los participantes vulnerables, por un lado, y el objetivo deseado, esto es, la reducción del estigma de la enfermedad mental, por el otro; al preservar el anonimato cuando se utiliza la fotografía, el método estándar de cegamiento utiliza una barra negra en los ojos para proteger la identidad, lo que hace que los participantes se vean desagradables o criminales y exacerba el potencial de estigma y discriminación.

Desde luego, el uso de la fotografía en los procesos de investigación, así como herramienta de registro o herramienta artística supone plantearse además otras cuestiones como, ¿quién o quiénes son los propietarios de estas fotografías (originales, negativos, ampliaciones, copias digitalizadas)?, y también, ¿quién asume la tarea de salvaguardar estas fotografías?

En el caso Madrid Salud, con esta colección de Arte y Salud, la institución ha tenido que afrontar estas cuestiones y quizá deba encontrar soluciones alternativas para la custodia de este material, o el acceso y utilización del mismo: imágenes con un registro o pie de foto siempre vinculado, revisión de los fondos para determinar en cuales de ellos es necesario preservar el anonimato (por ejemplo, en el caso concreto de imágenes con menores) o creación de un archivo propio de arte y salud. Y también se abre el debate sobre el énfasis excesivo en la necesidad de anonimato y confidencialidad. Por ejemplo, que los comités de ética puedan percibir que los participantes de la investigación son vulnerables o marginados, no significa necesariamente que se requiera confidencialidad, sino que hay que atender bien al objetivo inicial de la acción, y si el propósito central de la investigación era capacitar a estas personas y proporcionarles un lugar donde puedan y quieran hablar con la comunidad, entonces insistir en el anonimato contradeciría ese objetivo y sería inapropiado. Estas y otras reflexiones, debates y decisiones han pasado a formar parte de la institución Madrid Salud en el momento que ha abierto espacio al arte y la creación artística.

Figura 5. Cartel de la exposición Arte, Salud y Cuidados, realizada en 2019 en el Centro Dotacional Integrado de Arganzuela, Madrid.





«Venir aquí es una experiencia muy positiva, conseguimos entre todos **olvidar la gran cantidad de problemas que tenemos fuera**, este es nuestro **espacio de paz.**»

# DIVERSIDADES

«Me hace sentir muy bien **poder hablar** con todo el grupo, **aprendemos cosas** que nos ayudan a ser mejor.»

«Hemos trabajado como en equipo (...) Nos ayudamos, con compañerismo. **Aunque no somos del mismo país, tenemos esa unidad.**»

«Porque estoy muy estresada, esto me **relaja**. Me da **tranquilidad verlas disfrutar, pintar, escucharlas.**»



«Aquí me siento muy **acompañada**. Estamos todas juntas, lo hacemos con cariño, estamos todas **unidas.**»



«Pensaba que no iba a ser capaz de hacer las actividades. No sé dibujar, hace años que no lo hago, pero me he dado cuenta de que no tenemos que saber pintar... Aquí **participamos todos, somos muy valientes**, no hay errores. **Hemos venido a hablar mucho y a aprender a escuchar.** (...) **He encontrado a una pequeña familia en este grupo.**»

Autor: Madrid Salud

► Terreno de las emociones:

Otras de las inquietudes que se pusieron sobre la mesa en este ámbito del arte y la salud fue la emotividad. El arte es una experiencia intensificada que, simultáneamente, involucra a nuestros sentidos, nuestras emociones y nuestro intelecto. Los enfoques basados en las artes implican nuestros sentidos de una manera intensa, las imágenes o experiencias que tienen connotaciones emocionales permanecen con nosotros. Como plantearon los expertos en este encuentro, la proximidad emocional y la persuasión de la investigación basada en las artes también plantea la cuestión que los participantes en actividades o propuestas artísticas encuentren “problemático”, “inquietante” e incluso “perturbador” a veces, o, por el contrario, pueda generar emociones muy positivas y potentes que sean puntuales o perdurables en el tiempo.

De nuevo, el ejemplo que tomaremos para ilustrar este punto es el Proyecto ARVICO, desarrollado como investigación doctoral por Claudia Azcona, artista-investigadora becada también por Madrid Salud. ARVICO es un proyecto que tiene como principal objetivo mejorar y promover las habilidades sociales y de comunicación de las personas con Trastorno Mental Grave a través del Arte (Azcona, 2020). En este caso como en otros, pedirles a las personas que participen en la comunicación de su problema de salud de una manera más representativa y encarnada tiene el potencial de ser percibido como demasiado exigente o demasiado “arriesgado”, un proceso que puede generar sentimientos incómodos o inesperados. En este punto nos interesa destacar una de las aportaciones de este encuentro de reflexión: una característica clave de las artes es aprovechar lo cognitivo y emocional y no separarlo, ya que a menudo funcionan en conjunto. En el proyecto ARVICO, el trabajo de las habilidades sociales junto con las comunicativas, mediado por lo inherentemente emocional de la práctica y experiencia artística, abre, sin duda, posibilidades y un espacio cuidado para este grupo de personas afectadas con trastorno mental severo. Sin embargo, no hay que olvidar, tal y como apuntan algunos autores, que los investigadores y las juntas de ética de la investigación a menudo están mal preparados para examinar los protocolos de investigación basada en las artes en los que existen este tipo de incógnitas en términos de los riesgos emocionales para los participantes en la investigación.

**Figura 6.** Visita del Proyecto ARVICO al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2018.



*Autora: Claudia Azcona*

► Problemas estéticos:

El trabajo artístico desde la salud también recupera uno de los grandes dilemas del arte en sí mismo: evaluar lo que es “bueno”, y quién puede determinar qué es el arte “bueno”. Para ilustrarlo, vamos a tomar como ejemplo el trabajo Cuidándonos en el color, un proyecto de talleres de creación plástica a través de la acuarela y visitas a museos, realizado con un grupo de usuarias del Centro Madrid Salud Comunitario del barrio de Usera. Este proyecto, iniciado en 2014, ha llevado a un grupo de mujeres adultas a participar en diferentes procesos de creación artística en que la investigadora-artista, Adelaida Larraín, ha facilitado el acceso a la técnica de la acuarela (Larraín et al., 2018). El trabajo continuado en el tiempo, los procesos artísticos y los propios productos artísticos creados hacen reflexionar sobre cuestiones del propio proceso artístico en el que se han involucrado estas usuarias, y tal y como comentan otros autores ((Boydell et al., 2012b) plantearse si el peso de juzgar la calidad del trabajo realizado debe descansar en los principios estéticos o en los de la investigación misma (teniendo en cuenta que este trabajo también será parte de una investigación doctoral).

De nuevo, es necesario un esfuerzo de reflexión con todos los agentes implicados (investigadora-artista, profesionales de la salud y las propias participantes en los talleres), para valorar todas estas cuestiones. En cualquier caso, nos gustaría destacar aquí las aportaciones de autores como Cole y Knowles (2008) que explicitan como criterio central para juzgar la calidad estética en

investigación en salud basada en las artes, el avance del conocimiento a través de las artes y no la producción de obras de arte. La calidad de estos elementos artísticos está determinada por el proceso que precede al producto final, respondiendo a los objetivos de la investigación.

**Figura 7.** Imagen tomada durante una sesión del proyecto *Cuidándonos en color*, 2018.



*Autora:* Adelaida Larrain

Este enfoque es especialmente significativo en el caso concreto del proyecto Cuidándonos en color, donde hay que tener un especial cuidado en los foros y espacios en los que las obras resultantes serán expuestas. Es necesario que se active un diálogo y una profunda comprensión desde los espacios expositivos (museos, galerías y salas de arte) que permitan entender esta dicotomía de la calidad del producto, no solo desde los principios estéticos, sino también desde una apreciación ética del proceso creativo y humano que ha supuesto para las participantes la creación artística individual, conjunta y colectiva. Como solución, la exposición de las obras, tal y como se ha explicado en el punto anterior, debe ir acompañada de imágenes, material y documentación que permita entender todos estos procesos.

## Reflexiones propias del caso Madrid Salud

Revisados hasta aquí los cinco aspectos clave (autoría/propiedad del trabajo; “verdad”, interpretación y representación; consentimiento informado/anonimato/confidencialidad; terreno de las emociones; problemas estéticos) que los autores del encuentro-taller (Boydell et al., 2012b) debatieron como necesarios para continuar en los paradigmas y supuestos de la investigación en salud basada en las artes, se considera necesario añadir tres aspectos clave, que aunque tienen estrecha relación con los anteriores, son resultado de la reflexión propia del caso Madrid Salud.

Para ello es necesario mencionar que en 2017, el propio organismo Madrid Salud decide financiar el proyecto DARSA (Documentación, recopilación y digitalización de materiales artísticos y evidencias de los diseños, intervenciones y proyectos de “Arte y Salud” de la Dirección General de Prevención y Promoción de la Salud)<sup>6</sup>, con el fin de recopilar y evidenciar todo el proceso, tomar conciencia y visibilizar los avances en el campo del arte y la promoción de la salud que se habían venido realizando desde el 2011. Los resultados de este trabajo de recopilación sistemática sacaron a la luz dilemas propios del trabajo del arte y los artistas en la salud comunitaria. En 2019, como continuación de este primer proyecto de recopilación, se hizo necesaria la financiación del proyecto DARSA II, para la creación de la “colección arte y salud” de Madrid Salud<sup>7</sup>. Las dimensiones del proyecto, la producción artística y el alcance de este, que se habían evidenciado en el primer trabajo de recopilación (Organismo Autónomo Madrid Salud del Ayuntamiento de Madrid y Universidad Complutense de Madrid, 2019), debía ser organizada como una colección propia para salvaguardar estos proyectos artísticos, su producción y su difusión.

<sup>6</sup> DARSA (Documentación, recopilación y digitalización de materiales artísticos y evidencias de los diseños, intervenciones y proyectos de “Arte y Salud” de la Dirección General de Prevención y Promoción de la Salud) fue financiado por Madrid Salud, Instituto de Salud Pública, a través del contrato artículo 83 de la Ley Orgánica de Universidades, y firmado con la Universidad Complutense de Madrid (269-2017).

<sup>7</sup> DARSA II (Asesoramiento artístico para la creación de la “colección arte y salud” de la Subdirección General de Prevención y Promoción de la salud de Madrid Salud), fue financiado por Madrid Salud, Instituto de Salud Pública, a través del contrato artículo 83 de la Ley Orgánica de Universidades, y firmado con la Universidad Complutense de Madrid (178-2019).

Ambos proyectos han ofrecido datos que permiten reflexionar en torno a tres claves que ha supuesto el proyecto Arte y Salud en la institución Madrid Salud: el primero, posibilitar enfoques, métodos y herramientas múltiples en una institución dedicada a la salud; el segundo, replantearse cuestiones éticas a partir de la práctica artística; y el tercero, los saberes compartidos o alianza de saberes (arte y salud).

## Posibilitar enfoques, métodos y herramientas múltiples:

El trabajo de recopilación y organización de los proyectos, intervenciones y talleres en el ámbito del arte llevados a cabo desde el 2011 pusieron de manifiesto la multiplicidad de herramientas, técnicas y métodos, gran parte de ellas basadas en el arte. En el cuadro que se presentó como resultados de este trabajo de recopilación (Ávila et al., 2019) se podía visualizar esta diversidad e intensidad de recursos: cuerpo e imagen corporal, expresión corporal y danza, paseos saludables, visitas participativas a museos e instituciones culturales, talleres de creatividad, reciclaje de muebles y espacio cotidiano, fotografía y collage, *coaching*, música, expresión creativa a través del color, creación textil y creación en punto de lana, acuarela y técnicas al agua y color, caligrafía china, expresión de emociones y vínculos emocionales a través del color, *mindfulness* y gestión de estrés, talleres de relajación y yoga, experimentación con materiales artísticos, grabado, murales, performance, ejercicios de dibujo, retrato y autorretrato, talleres nutricionales a través de la pintura, talleres de memoria a través de obras de arte, talleres nutricionales utilizado alimentos y desperdicios de manera creativa, haiku y poesía breve, exposición de los productos artísticos creados.

En este sentido, al igual que defiende el proyecto Creative and Credible, llevado a cabo desde la Universidad de West of England (Bristol) y la Fundación Willis Nelson, todas estas técnicas, temáticas, enfoques y herramientas, como se ha reflexionado ya anteriormente, no por ser novedosas o bien por proceder de disciplinas creativas o artísticas, dejan de ser válidas en este contexto de la salud. Además, no hay que olvidar que el lenguaje y las expresiones artísticas tienen un claro enfoque emancipador, es decir, la creación artística supone expresiones individuales, colectivas y significados cambiantes, con lo cual ese carácter emancipador está intrínseco. Esto, sin duda, es un valor añadido cuando estas herramientas se utilizan en una investigación, puesto que se aporta autenticidad a los datos y realidades investigadas. Y lo que es más importante, en el caso de Madrid Salud, estas herramientas de disciplinas creativas o artísticas no invalidan otras del propio ámbito de la salud, sino que aportan nuevas perspectivas que pueden convivir con ellas y las enriquecen con expresión y autenticidad.

## Replantear cuestiones éticas a partir de la práctica artística:

Siguiendo las reflexiones que se han presentado en el apartado anterior, reflexionar sobre cuestiones éticas como la confidencialidad o la intimidad, cuando trabajamos con usuarios en espacios y con programas de Madrid Salud, es necesario. Reflexiones sobre el rol de los usuarios cuando a través de estas prácticas artísticas adoptan el rol de artistas; o bien, reflexiones sobre el rol de los investigadores-artistas que puedan ser o no considerados como autores de los productos artísticos derivados de este tipo de acciones (performance, fotografía, etc.); y, por supuesto, reflexiones sobre los *usos* de estos productos en otros ámbitos, más allá de los de la salud, por ejemplo, en espacios culturales o artísticos. Estas cuestiones éticas, sin duda, no estaban en la agenda de una institución como Madrid Salud, dedicada a la promoción de la salud, pero se han hecho evidentes cuando el arte ha pasado a formar parte de sus herramientas, por tanto, son cuestiones por revisar.

## Saberes compartidos o coalición de saberes:

Introducir el arte y los artistas en los equipos de profesionales de Madrid Salud, por un lado, y, formar artistas que puedan desarrollar su actividad profesional creativa en contextos de salud comunitaria, por el otro, han generado irremediamente nuevos saberes y conocimientos que no pertenecen ni a una ni a otra disciplina, sino que se comparten, puesto que ha sido necesaria la participación de ambos para generar ese espacio híbrido (Castillejo et al., 2018).

Pero al igual que se ha presentado al comienzo de este artículo, uno de los retos para la construcción de este conocimiento compartido es que sea validado y reconocido desde diferentes áreas. En el caso concreto de Madrid Salud, es necesario destacar el importante esfuerzo por presentar el proyecto y sus resultados en foros tanto del ámbito de la salud, como en contextos artísticos. Profesionales e investigadores de ambos campos han hecho el esfuerzo de participar en congresos y reuniones científicas que permitan dar a conocer este trabajo conjunto tanto en foros de salud como en foros artísticos. Desde luego, no hay que dejar de comentar los riesgos que supone introducir este tipo de experiencias e investigaciones fronterizas; los investigadores, profesionales y artistas exponen su credibilidad en estos foros al compartir experiencias que no se fundamentan en datos o resultados al uso. En este sentido, también es muy destacable el esfuerzo de Madrid Salud por crear oportunidades propias de intercambio, como la Jornada participativa de Arte, Salud y Cuidados realizada en 2018, enfocada en hacer partícipes a las asociaciones y recursos municipales; y la Jornada Arte, Salud y Cuidados celebrada en 2019, y orientada fundamentalmente a establecer alianzas con las grandes instituciones culturales y artísticas de la ciudad de Madrid (Museo Nacional del Prado, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Museo Nacional de Artes Decorativas, Fundación Telefónica, etc.). Las políticas de inversión en la difusión de resultados son clave para los procesos de validación de estos conocimientos compartidos entre el arte y la salud; también las políticas académicas que faciliten la discusión,

difusión e incorporación de estudiantes universitarios a estos contextos son un eje fundamental en este sentido. Es por ello que el caso Madrid Salud, que se inició a partir de una alianza con la Universidad Complutense de Madrid, es una oportunidad para mantener este espíritu de intercambio y conocimiento compartido, puesto que la universidad se posiciona como garantía de investigación y de desarrollo académico de los saberes construidos en arte y salud, y Madrid Salud como garante del desarrollo en la práctica de la salud.

## CONCLUSIONES

En este artículo de reflexión se han planteado desde experiencias concretas en Madrid Salud cuestiones tan relevantes en la investigación en salud basada en las artes, como cuestiones éticas (sobre autorías, consentimientos informados, anonimatos, producción artística e incluso custodia de las obras generadas a través de los proyectos, intervenciones y talleres de arte y salud). También se ha abierto el debate sobre nuevas formas de producción de conocimiento, donde el valor de lo interdisciplinar puede generar retos y conflictos a resolver en este campo floreciente que vincula el arte y la salud.

Para concluir este artículo, nos gustaría retomar algunos aspectos de las definiciones sobre la investigación basada en las artes, entre ellas, la de Cole y Knowles (2008), que remarca como objetivo central mejorar la comprensión de la condición humana a través de procesos alternativos a los convencionales y formas representativas de investigación, y también, enfatiza en la capacidad de estos métodos de llegar a múltiples audiencias haciendo más accesible el conocimiento. Esta definición ofrece a los artistas-investigadores una amplia perspectiva y futuro comprometido con su propia contemporaneidad. Al igual que los ejemplos que se han expuesto en el apartado anterior, los artistas-investigadores de Madrid Salud se han comprometido con la institución y con los objetivos de esta ofreciendo otras visiones para comprender la salud comunitaria y la promoción de la salud desde otra dimensión. Las herramientas creativas exploradas, algunas con mayor o menor éxito o dificultades, ponen de manifiesto que es un campo de investigación emergente, pero en el que hay que invertir capital humano y económico que permita validar estrategias, métodos o herramientas. Así pues, el enfoque de la investigación en salud basada en las artes define para estos investigadores-artistas un espacio propio de acción e investigación.

Además, no hay que dejar de destacar que la colaboración entre el organismo Madrid Salud y la Universidad Complutense de Madrid ha sido un modelo de comunidad-académica que ha permitido minimizar la distancia entre la investigación y los servicios de salud, y avanzar hacia una asociación entre estos dos mundos. La incorporación de investigadores y estudiantes del ámbito de las artes en equipos de profesionales de Madrid Salud ha sido una fuente de intercambio

y enriquecimiento mutuo. Este trueque de saberes, a través de esta alianza o coalición, ha garantizado cierta estabilidad temporal y económica al proyecto, permitiendo que hoy, casi diez años después de su inicio, investigadores, profesionales y estudiantes podamos reflexionar sobre estas cuestiones teóricas, metodológicas y éticas. Sin duda, sin esta continuidad e intensidad de experiencias no sería posible abrir debates y mostrar los retos de trabajar desde el enfoque de la investigación en salud basada en las artes.

Para concluir, es necesario destacar el caso Madrid Salud como relevante en dos direcciones, la primera, porque el arte está siendo un claro vehículo en la promoción de la salud y en el desarrollo de proyectos comunitarios para su promoción, empoderando a los participantes en la toma de decisiones individuales y colectivas para mejorar su bienestar; la segunda, porque las experiencias de Madrid Salud representan una extensa muestra de proyectos, experimentación y recursos que ponen de manifiesto que metodologías de la investigación basada en las artes, y más específicamente la investigación en salud basada en las artes, están generando conocimientos y saberes que son considerados válidos, puesto que aportan enfoques y ofrecen datos que forman parte ya del conocimiento propio y compartido de los expertos y profesionales tanto del ámbito del arte, como del ámbito de la salud comunitaria y la promoción de la salud.

---

## FINANCIAMIENTO

---

Este trabajo ha sido financiado por Madrid Salud, Instituto de Salud Pública, del Ayuntamiento de Madrid (España) a través del contrato artículo 83 de la Ley Orgánica de Universidades, firmado con la Universidad Complutense de Madrid (178-2019).

---

## CONFLICTO DE INTERESES

---

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

## AGRADECIMIENTOS

Se agradece la colaboración por su aportación a Claudia Azcona, Mar Castillejo, Jorge Fernández-Cedena y Silvia Siles, artistas-investigadores becados por Madrid Salud; a Adelaida Larraín, colaboradora y artista de los proyectos DARSA y DARSA II; María Dolores Claver, responsable de las becas Arte y Salud de Madrid Salud; Javier Segura, subdirector general de prevención y promoción de la salud en Madrid Salud; y Mercedes Martínez, jefe del servicio de prevención y promoción de la salud de Madrid Salud.

## REFERENCIAS

- Ávila, N., Claver, L., Larraín, C., Azcona, C., Segura, J., & Martínez, M. (2019). Art, Health Promotion and Community Health: Constructing the 'Madrid Salud' Model. *Journal Applied Arts and Health*, 10(2), 203-217. [https://doi.org/10.1386/jaah.10.2.203\\_1](https://doi.org/10.1386/jaah.10.2.203_1)
- Azcona, C. (2020). Proyecto ARVICO. Arte, Vínculo y Comunicación. Metodologías artísticas para el aprendizaje y mejora de habilidades de la comunicación en personas con trastorno mental grave. En G. Román, N. Idoyaga y D. Apaolaza (Coords.), *Metodologías y herramientas inclusivas en contextos educativos* (pp. 113-123). Grao.
- Barone, T. (2001). Science, Art, and the Predispositions of Educational Researchers. *Educational Researcher*, 30(7), 24-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030007024>
- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego and P. Belmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* (pp. 95-109). AERA.
- Boydell, K. M., Brenda, M., Gladstone, M., Volpe, T., Allemang, B., & Stasiulis, E. (2012a). The Production and Dissemination of Knowledge: A Scoping Review of Arts-Based Health Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-13.1.1711>

- Boydell, K. M., Volpe, T., Cox, S., Katz, A., Dow, R., Brunger, F., Parsons, J., Belliveau, G., Gladstone, B., Zlotnik-Shaul, R., Cook, S., Kamensek, O., Lafrenière D., & Wong, L. (2012b). Ethical Challenges in Arts-based Health Research. *The International Journal of The Creative Arts in Interdisciplinary Practice, IJCAIP*, 11. [https://www.researchgate.net/publication/265042212\\_Ethical\\_Challenges\\_in\\_Arts-based\\_Health\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/265042212_Ethical_Challenges_in_Arts-based_Health_Research)
- Castillejo, M. (2019). Replanteando el Bulevar: Un jardín vertical como intervención artística y comunitaria. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, (10), 082-094. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.14246>
- Castillejo, M., Fernández-Cedena, J., Siles, S., Claver, L., & Ávila, N. (2018). *Batas Nómadas* en Madrid Salud: el arte y los artistas en equipos profesionales de salud comunitaria. *Gaceta Sanitaria*, 32(5), 403-502. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.03.008>
- Clift, S., & Camic, P. (2016). Introduction to the Field of Creative Arts, Wellbeing, and Health: Achievements and Current Challenges. En S. Clift and P. Camic, *Creative Arts, Health, and Wellbeing. International Perspectives on Practice, Policy, and Research* (pp. 3-10). Oxford University Press.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (Eds.). (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Inquiry: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues*. Sage Publications.
- Corrigan, P. W. (2000). Mental Health Stigma as Social Attribution: Implications for Research Methods and Attitude Change. *Clinical Psychology Science and Practice*, 7(1), 48-67. <https://doi.org/10.1093/clipsy.7.1.48>
- Creative & Credible. (s.f.). University of the West of England, Willis Newson, ESRC. <http://creativeandcredible.co.uk/>
- Eisner, E. (1995). What Artistically Crafted Research Can Help us to Understand about Schools. *Educational Theory*, 45(1), 1-6. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00001.x>
- Fraser, K., & al Sayah, F. (2011). Arts-based Methods in Health Research: A Systematic Review of the Literature. *Arts & Health*, 3(2), 110-45. <https://doi.org/10.1080/17533015.2011.561357>
- Hodgins, M. J., & Boydell, K. M. (2013). Interrogating Ourselves: Reflections on Arts-Based Health Research. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2018>

- Jones, K. (2006). A Biographic Researcher in Pursuit of an Aesthetic: The Use of Arts-based (Re)presentations in “Performative” Dissemination of Life Stories. *Qualitative Sociology Review*, 2(1), 66-85. [http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/Volume3/QSR\\_2\\_1\\_Jones.pdf](http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/Volume3/QSR_2_1_Jones.pdf)
- Keen, S., & Todres, L. (2007). Strategies for Disseminating Qualitative Research Findings: Three Exemplars. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), s.p. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.285>
- Knowles, J. G., & Cole, A. L. (Eds.). (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Exemplars, and Issues*. Sage Publishing.
- Larraín, A., Azcona, C., Ávila, N., & Claver, M. (2018). Arte como recurso de salud y bienestar: una experiencia con mujeres a partir de la exposición de Cai Guo-Qiang del Museo Nacional del Prado. *Agathos: Atención Sociosanitaria y Bienestar*, (3), 52-61. <http://www.revista-agathos.com/Publicados/2018/septiembre/septiembre.pdf>
- Madrid Salud. (s.f.). *Madrid ciudad de los cuidados*. [http://madridsalud.es/que\\_es\\_mcc/](http://madridsalud.es/que_es_mcc/)
- Madrid Salud. (2018). Barrios saludables. La estrategia municipal de promoción de la salud. 2016-2019. Instituto de Salud Pública. [http://madridsalud.es/pdf/publicaciones/saludpublica/BARRIOS\\_SALUDABLES\\_2018.pdf](http://madridsalud.es/pdf/publicaciones/saludpublica/BARRIOS_SALUDABLES_2018.pdf)
- McNiff, S. (2013). *Art as Research: Opportunities and Challenges*. Intellect Ltd.
- Organismo Autónomo Madrid Salud del Ayuntamiento de Madrid y Universidad Complutense de Madrid (2019). *Arte, salud y cuidados*. <https://eprints.ucm.es/58719/1/dossier%20ARTE%20SALUD%20CUIDADOS.pdf>
- Pauwels, L. (2010). Visual Sociology Reframed: An Analytical Synthesis and Discussion of Visual Methods in Social and Cultural Research. *Sociological Methods Research*, 38(4), 545-581. <https://doi.org/10.1177/0049124110366233>
- Segura, J., Martínez, M., Pla, A., Gil, M., Vivas, F., & Miguel, A. (2013). El proceso de reorientación comunitaria de los Centros Madrid Salud. *Comunidad*, 15, 23-26. <http://madridsalud.es/pdf/publicaciones/saludpublica/Comunidad13-CMS.pdf>
- Siles, S. (2019). El arte y la creatividad como nuevas formas de bienestar. Primera fase de ARTYS. La Experimental, proyecto de Arte y Salud Comunitaria en la Colonia Experimental de Villaverde Alto (Madrid). *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 150-167. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.12608>

# COMUNIDADES ÉTNICAS Y CONFLICTO ARMADO: ALGUNAS DIFICULTADES PARA LA GOBERNABILIDAD EN TERRITORIOS DE COMUNIDADES NEGRAS E INDÍGENAS EN RIOSUCIO-CHOCÓ, COLOMBIA

ETHNIC COMMUNITIES AND ARMED CONFLICT: SOME DIFFICULTIES FOR GOVERNANCE IN TERRITORIES OF ETHNIC COMMUNITIES IN RIOSUCIO-CHOCÓ

Wilmar Alexander Cano López\*, Luz América Lozano Mayo\*\*

*Universidad de Antioquia*

*Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico*

Recibido: 19 de febrero de 2020-Aceptado: 16 de marzo de 2021-Publicado: 16 de julio de 2021

## Forma de citar este artículo en APA:

Cano-López, W. A., & Lozano-Mayo, L. A. (2021). Comunidades étnicas y conflicto armado: algunas dificultades para la gobernabilidad en territorios de comunidades negras e indígenas en Riosucio-Chocó, Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 846-869. <https://doi.org/10.21501/22161201.3537>

## Resumen

Para las comunidades negras e indígenas de Riosucio (Chocó, Colombia) la legislación étnica en Colombia, desde la década de 1990, ha sido clave para la conformación y legalización de sus territorios ancestrales como propiedad colectiva. No obstante, debido a las acciones de grupos armados al margen de la ley y a los impactos del conflicto armado, se plantean las dificultades de las comunidades étnicas para las prácticas de gobernabilidad en sus territorios. En este texto se argumenta que el conflicto armado se ha configurado de manera particular en Riosucio pues la violencia, el desplazamiento forzado, la intimidación y el asesinato

\* Candidato a Doctor en Ciencias Sociales y Magíster en Historia, Universidad de Antioquia. Docente de Cátedra Universidad de Antioquia e Investigador Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico. Grupo de Investigación Medio Ambiente y Sociedad –MASO- Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Contacto: wilmar.cano@udea.edu.co  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5339-0119>

\*\* Antropóloga, Universidad del Cauca. Investigadora principal del Componente Sociocultural del Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico, Grupo de Investigación Conocimiento, Manejo y Conservación de los Ecosistemas Estratégicos del Chocó Biogeográfico, Instituto de del Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico, Quibdó-Colombia.  
Contacto: alozano@iiap.org.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8367-4673>

han sido estrategias militares para el control y acaparamiento de zonas ricas en recursos naturales bajo intereses desarrollistas y de capitales foráneos, pero que se encuentran dentro de territorios colectivos y en medio de procesos organizativos étnicos. A pesar de los procesos de paz y la firma de los acuerdos, este artículo denuncia una continuidad y persistencia del conflicto armado en la región. El texto finaliza con unas reflexiones donde se llama la atención sobre la necesidad de favorecer la gobernabilidad y la autonomía de las comunidades étnicas en sus propios territorios.

## Palabras clave

Gobernabilidad; Comunidades étnicas; Conflicto armado; Procesos de paz; Recursos naturales; Riosucio-Chocó.

## Abstract

For the black and indigenous communities of Riosucio (Chocó, Colombia), ethnic legislation in Colombia since the 1990s has been key to the conformation and legalization of their ancestral territories as collective property. However, due to the actions of illegal armed groups and the impacts of the armed conflict, the difficulties faced by ethnic communities in governance practices in their territories have arisen. This text argues that the armed conflict has been configured in a particular way in Riosucio because violence, forced displacement, intimidation and murder have been military strategies for the control and grabbing of areas rich in natural resources under development interests and foreign capital, but which are located within collective territories and in the midst of ethnic organizational processes. Despite the peace processes and the signing of the agreements, this article denounces the continuity and persistence of the armed conflict in the region. The text ends with some reflections where attention is drawn to the need to favour the governance and autonomy of ethnic communities in their own territories.

## Keywords

Governance; Ethnic communities; Armed conflict; Peace processes; Natural resources; Riosucio-Chocó.

“Somos dueños, y nos sacan cuando les da la gana, entonces no hay autonomía”.  
(Líder comunitario, comunicación personal, abril de 2018)

## INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados derivados del proyecto de investigación denominado: “Gobernabilidad de comunidades étnicas del municipio de Riosucio y Bojayá (Chocó): un análisis crítico desde la perspectiva del actual proceso de paz” llevado a cabo por el componente sociocultural del Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico en el año 2018. El proyecto abordó la manera como se construía, se reconfiguraba, se limitaba o se negociaba el ejercicio de gobernabilidad de las comunidades étnicas en territorios colectivos y resguardos indígenas que estaban en medio del conflicto armado. Con el proceso de paz y la firma de los acuerdos entre el Estado y las FARC, el interés del proyecto cobró mayor relevancia al preguntar sobre los procesos de gobernabilidad efectiva de las comunidades étnicas sobre sus territorios en el llamado posconflicto. El texto plantea, a través de un enfoque etnográfico, las dificultades de gobernabilidad sobre el territorio que tienen las comunidades étnicas (negras e indígenas) de Riosucio (Chocó), y la percepción actual sobre la continuidad, agudización y/o reconfiguración territorial del conflicto armado en la región y la presencia de nuevos actores armados en sus territorios.

Desde la Constitución Política de Colombia en la década 1990, el país se reconoció como una nación multiétnica y pluricultural. Esto significó la intención del Estado de integrar a los grupos de comunidades negras, indígenas y palenqueras a las dinámicas de regulación, control, pero también de inversión, protección y asistencia (Benavides & Duarte, 2010). Esta ola de constitucionalismo para comunidades étnicas pretendió proteger a los grupos indígenas y negros, a sus territorios y los ecosistemas que habitan, así como reconocer sus formas de producción local, sus conocimientos tradicionales y su relacionamiento con la naturaleza (Baquero-Melo, 2014). Para Agudelo (2001) y González (2016), este ejercicio estatal de legislación étnica es producto tanto de las presiones internacionales, como de los reclamos y exigencias de grupos y líderes de las comunidades negras en torno a la inclusión de la negritud como realidad étnica dentro de las reformas constitucionales. Así que, en el desarrollo de esta normatividad, con la Ley 70 de 1993 el INCORA se propuso realizar la titulación colectiva de más de 5.600.000 hectáreas de tierras, baldíos desde 1959 pero que estaban habitadas por comunidades indígenas y negras en el Pacífico (Agudelo, 2001).

Sin embargo, la legislación étnica y las políticas de etnicidad en el país no han asegurado de manera plena a las comunidades negras e indígenas el disfrute de sus territorios ancestrales ni el ejercicio efectivo de la gobernabilidad en condiciones de autonomía y respeto. El conflicto en la región entre grupos armados de guerrilla, paramilitares y fuerza pública se agudizó precisamente en los procesos de configuración y consolidación de las organizaciones comunitarias y territoriales de los consejos comunitarios y la adquisición de los títulos colectivos de las comunidades negras desde la década de 1990. Este texto hace un recorrido por algunas aproximaciones teóricas sobre la relación gobernabilidad, grupos étnicos y conflicto, y resalta las voces de algunos miembros y líderes de las comunidades negras e indígenas de Riosucio alrededor de la conformación de los procesos organizativos étnicos en medio del conflicto armado.

El municipio de Riosucio es un caso de estudio que reviste varias complejidades. Primero, su configuración territorial lo vincula estrechamente con Antioquia y la región caribe, lo que ha implicado redes de mercado, circulación y presencia de actores heterogéneos y corredores estratégicos para ingreso y salida de productos; segundo, posee una configuración étnica y poblacional particular ya que hay una fuerte presencia de actores de varias regiones del país; tercero, la riqueza forestal, hídrica y mineral lo ha vinculado a largos procesos de explotación maderera, ganadera, la especulación y acaparamiento de terrenos para la ganadería, monocultivos y cultivos ilícitos –en la actualidad, el municipio y la región del Bajo Atrato están en el foco de megaproyectos y expansión de monocultivos–; y cuarto, un largo proceso de conflicto entre actores armados por el control territorial –de hecho, en los procesos de posconflicto, varias comunidades étnicas de Riosucio están priorizadas tanto para reparación como para restitución de tierras, además de que allí se estableció un campamento para los procesos de reinserción–.

A pesar de los acuerdos de paz entre el Estado y las FARC, el texto muestra que, contrario a la percepción general de una disminución drástica de la conflictividad en estos territorios, el conflicto armado aún persiste, solo que se ha reconfigurado debido a nuevos actores, formas de control de territorios y estrategias de relacionamiento con las comunidades étnicas que allí habitan. Se sostiene que estas nuevas dinámicas del conflicto han incidido en las formas de gobernabilidad de los territorios étnicos y en las organizativas de las comunidades, y han modificado las maneras de resistir, negociar y concertar por parte de las comunidades étnicas.

## METODOLOGÍA

El proyecto abordó las diferentes percepciones de autonomía y de toma de decisiones por parte de las comunidades negras e indígenas, así como las estrategias de negociación, concertación y relacionamiento que las organizaciones comunitarias establecían con diversos actores del territorio

en medio de dinámicas de conflicto armado. Debido al enfoque etnográfico y sociocultural de la investigación, se hizo énfasis en la observación de la vida cotidiana (Guber, 2001), así como en las conversaciones, entrevistas y encuentros grupales como estrategias para la interacción y la comunicación de ideas, percepciones, perspectivas y representaciones del mundo (Noboa y Robaina, 2015; Taylor y Bogdan, 1986). De esta manera, el equipo de investigación implementó varias estrategias metodológicas para lograr una aproximación a los discursos y las perspectivas de los interlocutores en torno al liderazgo, la autonomía o las dificultades en la toma de decisiones por parte de las organizaciones comunitarias, las dinámicas del conflicto en su territorio, y las formas de negociación e interacción entre los distintos actores que hacen presencia en la región.

El trabajo de campo se llevó a cabo con varias comunidades étnicas del municipio durante el año 2018. Se realizaron 22 entrevistas semiestructuradas con algunos interlocutores clave de diversa tipología y diferente grado de participación (líderes sociales, representantes de consejos comunitarios, resguardos indígenas y asociaciones, pobladores de las cuencas y habitantes del casco urbano del municipio). La estrategia bola de nieve resultó útil para la búsqueda de interlocutores, pues como señalan Noboa y Robaina (2015) y Noboa y Robaina (2016) esta forma de muestreo permite aprovechar los lazos sociales y las formas de socialización presentes en comunidades dispersas o de difícil acceso y generar lazos de confianza más rápido entre investigadores e interlocutores.

También se implementaron 3 talleres comunitarios en la cabecera de Riosucio, 1 con cada grupo étnico, y 1 taller con ambos grupos en el mismo espacio, con una asistencia de 30 personas en promedio a cada taller. El taller con comunidades negras estuvo constituido por miembros de la Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones del Bajo Atrato (ASCOBA), líderes y lideresas de los diferentes consejos comunitarios del municipio, así como representantes de asociaciones y grupos organizados. Por su parte, gracias a la gestión del Cabildo Mayor Indígena del Bajo Atrato (CAMIZBA), se logró la participación de diversos pobladores y líderes de las comunidades emberá katio de las cuencas de los ríos Truandó y Salaquí-Pavaradó, emberá chamí de la cuenca del río Pavaradó, y emberá de las cuencas de los ríos Domingodó y Quiparadó.

Los talleres fueron diseñados bajo un enfoque de escenarios temporales (pasado, presente y futuro) (Cruz & Medina, 2015), lo que permitió generar una aproximación a las percepciones, ideas y perspectivas de los interlocutores sobre diversos acontecimientos ocurridos, transformaciones del territorio y expectativas de futuro (Parra & Cano, 2018). Según Barrera-Lobatón (2009), los ejercicios, discusión conjunta y participación comunitaria permiten la construcción colectiva de conocimiento de una comunidad sobre el territorio, y sobre los diversos acontecimientos, relaciones socioculturales y conflictivas que los grupos y actores establecen entre sí (Torgler et al., 2000). De esta manera, en un primer momento se implementaron ejercicios de cartografía social: cada comunidad debía plasmar en el mapa cómo era su pasado, cómo era su presente y cómo se imaginaban el futuro. El segundo momento fue la construcción en conjunto de una línea de

tiempo de acontecimientos significativos para la comunidad; con ello se quiso saber cuáles fueron los principales hechos históricos que los habían marcado o que tenían una significación especial para cada uno de los participantes. Toda la información recabada se consignó en instrumentos de recolección.

## COMUNIDADES ÉTNICAS, GOBERNABILIDAD Y CONFLICTO

Los grupos étnicos en Colombia han asumido la legislación étnica como la posibilidad no sólo de interactuar con el Estado y otros actores institucionales, sociales o económicos, y de buscar la solución de sus necesidades, sino también de ser reconocidos por el Estado y sus instituciones como sujetos de derecho, como ciudadanos de la nación. Además, han intentado configurar una suerte de gobernabilidad establecida como una relación más horizontal entre las comunidades étnicas y las instituciones. En este sentido, una de las principales pretensiones de las comunidades consiste en que el Estado reconozca la gobernabilidad étnica como una forma de gobierno autónoma y legítima. Así lo plantean Benavides y Duarte (2010) en relación con la autonomía indígena:

Podemos afirmar que los esfuerzos de los pueblos indígenas y de sus organizaciones más representativas se concentran en afirmar su gobernabilidad y cambiar las relaciones verticales y asimétricas con el Estado colombiano (...). Dicha autonomía permitiría entender la posibilidad de un gobierno propio, en medio de un juego de negociaciones donde las autoridades indígenas se destaquen como agentes decisorios. (p. 38)

Esta búsqueda de legitimidad de sus formas de gobernabilidad está basada en la posibilidad de defender su territorio y de su supervivencia como pueblos en un Estado multiétnico y pluricultural bajo condiciones de autonomía, según sus planes de vida, concepciones de bienestar y visiones sobre sus territorios ancestrales (Quiceno-Toro & Orjuela-Villanueva, 2017; Quiceno-Toro, 2014; Benavides & Duarte, 2010). Sin embargo, muchas de las actuaciones del Estado no han favorecido dicha autonomía y legitimidad de las formas de gobernabilidad étnica, pues tanto prácticas como concepciones en materia legislativa, por ejemplo, han intentado asimilar o integrar a las comunidades étnicas a las dinámicas, juegos y lenguajes del Estado (Domínguez 2015; 2017). Incluso, actualmente hay un gran debate en torno a los procesos de etnización y entrega de títulos colectivos y resguardos indígenas como estrategias de segregación y confinamiento en espacios específicos (González, 2016; Ng'weno, 2013; Gnecco, 2006)<sup>1</sup>. De ahí la importancia de que los procesos legislativos en materia étnica apoyen la posibilidad de una gobernabilidad basada en la autonomía y legitimidad de comunidades dentro de los territorios:

<sup>1</sup> Varios autores han planteado que este proceso de segregación continúa, pero mediante procedimientos más sofisticados y legítimos. Muchos investigadores problematizan los procesos de la etnización de las comunidades negras, pues consideran que se trata de una forma de segregación o confinamiento legal y legítimo de las comunidades étnicas en territorios específicos (Domínguez, 2017 y 2015; Martínez, 2013; Ng'weno, 2013; Gnecco, 2006; Restrepo, 2013). Ocurre aquí, por tanto, una especie de acoplamiento espacio-temporal de la diferencia en el que únicamente pueden ocurrir y presentarse dispositivos o prácticas "artesanales", "ancestrales", de hecho, sustentables, en medio de tiempo-espacios de la naturaleza, la selva y los ríos.

Las condiciones para la gobernabilidad desde las distintas voces indígenas, pasan por la concreción un “gobierno propio” bajo los parámetros de una autonomía integral. Sin embargo, el proceso abierto por la Constitución, reconociendo el carácter multiétnico y pluricultural de la nación colombiana, ha implementado mecanismos de integración, antes que proveer mecanismos reales de autonomía. (Benavides y Duarte, 2010, p. 39).

Según Benavides y Duarte (2010), la noción de gobernabilidad puede ser entendida como la relación de las comunidades étnicas con el Estado nacional desde una perspectiva política, y como el conjunto de variables externas a los pueblos que inciden en su autonomía. Bajo estos planteamientos encontramos un panorama político y social bastante complejo en el Pacífico, y particularmente en el Chocó. En primera instancia, esta región ha sufrido desde la independencia diversos procesos de exclusión socioracial (Agudelo, 2001) y su integración a la economía nacional ha estado fundada desde la Colonia bajo el modelo de enclave (Cano-López, 2015; Peralta-González, 2005; Leal, 2008 y 2009).

Para Moreno-Murillo (2015), la constitución y el desarrollo de los consejos comunitarios como figuras que administran los territorios colectivos de comunidades negras, son clave a la hora de comprender los procesos de gobernabilidad que ocurren en el Pacífico, y entender la percepción que los pobladores de las comunidades negras tienen de la gobernabilidad en sus territorios. En efecto, estas organizaciones se han convertido en canales importantes entre las necesidades que enfrentan las comunidades –así como las soluciones que demandan– y los beneficios que pueden obtener de organización no gubernamentales y de instituciones del Estado (Moreno, 2015). Además, desde las décadas de 1980 y 1990 estas organizaciones comunitarias han servido para presionar al gobierno por la construcción de legislación y normatividades étnicas, y han permitido la visibilización de los conflictos, las carencias y las injusticias que se han ocurrido en muchas comunidades étnicas del Pacífico (Garcés-Carabalí, 2001). De esta manera, han sido intermediarias entre grupos, instituciones y comunidades, por lo que han encontrado soluciones transitorias a los problemas de la violencia y el desplazamiento, como las comunidades de paz, entre otras (Basset et al., 2017; González, 2016).

Sin embargo, los ejercicios de gobernabilidad no han resultado fáciles para las comunidades étnicas. En el desarrollo de la actividad de línea de tiempo en los talleres comunitarios, el primer elemento que emergió tanto en los grupos indígenas como en las comunidades negras fue el problema del conflicto armado. En efecto, las incursiones armadas y las operaciones militares en el municipio se encuentran como impronta en la memoria de todos participantes. Estas rememoraciones empiezan siempre en la década de 1990, específicamente entre 1996 y 1997 con las operaciones militares y paramilitares que transformaron inmediatamente todas las dinámicas territoriales, sociales, culturales y económicas de las comunidades negras e indígenas en el Bajo Atrato.

De acuerdo con los interlocutores indígenas, el orden público cambió drásticamente desde la década de 1990 cuando se consolidaron los grupos ELN, EPL y FARC en la región. Esto significó el ingreso de la coca al territorio y la búsqueda de los grupos armados por controlar los corredores y territorios para sembrar y desplazarse; además, estos grupos comenzaron a “vacunar” a los terratenientes, lo que impulsó a que estos últimos trajeran a los grupos paramilitares para proteger las fincas y el ganado. Para los indígenas, la llegada de los paramilitares agudizó profundamente el conflicto armado en la región; esta situación condujo a que los indígenas terminaran siendo víctimas del conflicto, debido al reclutamiento forzado, la tortura, las afectaciones psicológicas y la disminución de la fuerza organizativa de los indígenas.

Resulta interesante de analizar que las comunidades negras también perciban que la década del 1990 fue un periodo crucial en la definición de su gobernabilidad e identidad. Varios líderes de las comunidades negras y representantes de los consejos comunitarios de Riosucio sostienen que, en efecto, el conflicto existía antes de 1995, pero desde 1996 fue cuando se agudizó debido a la llegada de la coca y la lucha por el territorio. Este periodo afectó gravemente sus dinámicas como comunidades, pues los enfrentamientos entre grupos para controlar los territorios y las rutas del narcotráfico ocasionaron el desplazamiento de las comunidades y aumentaron las amenazas, extorsiones y asesinatos. Un interlocutor lo plantea de la siguiente manera: “debido al conflicto armado, pasamos de ser campesinos de bien a campesinos mendigos” (Interlocutor taller ASCOBA, comunicación persona, abril de 2018).

En efecto, para 1997 se llevaron a cabo las operaciones Génesis y Septiembre Negro, intervenciones militares ejecutadas conjuntamente entre el ejército y los paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia (Basset et al., 2017; Corredor-Villamil, 2015).

Para García et al. (2016), desde el año 1996, a consecuencia de la violencia, la confrontación armada y el desplazamiento, en Riosucio se transformó el orden social. Investigadores sobre el caso señalan que estas operaciones condujeron a uno de los desplazamientos forzados más grandes y recordados en la historia del país: miles de personas tuvieron que dejar sus territorios para ubicarse provisionalmente en campamentos en Pavarandó (Basset et al., 2017; Peralta-González, 2005). De igual manera, García et al. (2016) y Peralta-González (2005) plantean que la Operación Génesis, coordinada con la operación paramilitar Cacarica, llevada a cabo contra la guerrilla de las FARC, fue una estrategia militar que significó más un ataque violento e indiscriminado contra la población civil mediante la coacción, la violencia, la intimidación y el control de la circulación de personas y mercancías.

Este planteamiento es respaldado por la percepción y la memoria de los pobladores, quienes reconocen la existencia de la connivencia entre el ejército y los paramilitares, por lo que le atribuyen al Estado colombiano la responsabilidad de esta acción contra las comunidades. Así lo plantea un interlocutor de comunidad negra: “el gobierno ha tenido la mayor incidencia en

el conflicto en el territorio y en las afectaciones de las comunidades, ya que con su operación Génesis, se tuvo que soportar bombardeos, que igual ocasionaban desplazamientos” (Interlocutor, comunicación personal, abril de 2018).

Como lo señala Baquero-Melo (2014), varios organismos internacionales, como la Convención Americana sobre Derechos Humanos, y otros a nivel nacional, como la Corte Constitucional, se han pronunciado respecto del desplazamiento forzado ocasionado a las comunidades negras de la cuenca Cacarica (Riosucio) y la responsabilidad del Estado colombiano por la violación de derechos humanos. Al respecto, varios investigadores proponen que detrás de los procesos de violencia y desplazamiento forzado padecidos por las comunidades étnicas de Riosucio existen intereses económicos para el control de tierras.

Baquero-Melo (2014) sostiene que desde la década de 1990 se ha presentado en Riosucio un proceso sistemático de acaparamiento de tierras que ha sido llevado a cabo por una alianza entre agroempresarios, élites políticas regionales, militares y paramilitares, que mediante estrategias de coacción, control de la circulación, violencia y desplazamiento forzado, se han apropiado de tierras para la expansión de negocios como la ganadería, la explotación maderera, algunos megaproyectos, concesiones mineras, el monocultivo de palma y cultivos ilícitos. Esto quedó demostrado con los testimonios oficiales y documentos aportados por los paramilitares desmovilizados que operaban en la región: allí se evidencia que las operaciones llevadas a cabo en la década de 1990 en el Bajo Atrato no tenían la intención únicamente de liberar esta región de la presencia guerrillera, sino también de despejar y liberar las tierras mediante el desplazamiento de las comunidades (Corredor, 2015: 8).

Resulta sintomático que las dinámicas más álgidas de violencia y desplazamiento hayan coincidido precisamente con los inicios de los procesos de titulación de tierras colectivas para las comunidades negras. Corredor-Villamil (2015) y Peralta-González (2005) sostienen que los procesos de titulación colectiva de comunidades negras del Bajo Atrato en la década de 1990 fueron interrumpidos por la violencia y el desplazamiento masivo ocasionado por estas operaciones militares y paramilitares que ocurrieron en Riosucio. Así lo plantea Peralta-González (2005): “Este fenómeno impidió que los campesinos de la Organización Campesina del Bajo Atrato (OCABA) ocuparan las primeras tierras que eran adjudicadas mediante la figura de titulación de territorios colectivos” (p. 473).

Desarticular de manera sistemática y metódica toda forma de organización comunitaria y cohesión social es una estrategia sumamente efectiva para deslegitimar el accionar de los líderes, limitar o impedir los ejercicios de gobernanza y administración comunitaria, y eliminar cualquier tipo de oposición o proceso de resistencia por parte de las comunidades (Peralta-González, 2005, p. 485). La coacción, el asesinato selectivo y la desarticulación de redes sociales, lazos

y formas de organización comunitaria, logran dispersar y debilitar a los actores comunitarios, y mediante cooperativas y proyectos productivos, los actores armados obtienen el control efectivo del territorio.

Las comunidades negras pensaron que los procesos de titulación colectiva les permitirían tener mayor poder de decisión, participación, autonomía y autoridad en sus propios territorios. Empero, muchos pobladores y líderes comunitarios sostienen que este proceso no se hizo efectivo por la acción de otros actores con diversos intereses en recursos naturales, tierras para cultivo y rutas para el narcotráfico. En otras palabras, para las poblaciones negras de Riosucio el conflicto armado y las luchas por el territorio han dificultado el ejercicio efectivo de gobernabilidad, diezmado margen de acción de acción y la toma de decisiones de los consejos comunitarios. Así lo plantearon dos interlocutores en Riosucio:

Nosotros pensamos que conseguir los territorios colectivos desde 1996 (...) nos daría poder sobre el territorio... La creación de consejos se da en medio de presencia de conflicto armado, por lo que el ejercicio de gobernabilidad quedó mal. Los consejos comunitarios para hacer ejercicio de su misión deben estar en su territorio, producto de esto es la forma de retorno (1998) después del desplazamiento, (...) el problema para las comunidades sigue siendo el mismo, se crean los consejos, tenemos derecho al territorio, pero otros actores son los que ejercen autoridad (...) son otros los que imponen su voluntad.

La gobernabilidad de los territorios se realiza a través de los consejos comunitarios, los cuales se crearon en 1996, pero allí hizo presencia los grupos armados, por lo que no podíamos gobernar en casa (...). Es que los títulos colectivos podrían traer ejercicios de autonomía en los territorios, pero no en territorios en conflicto". (Interlocutor taller ASCOBA, comunicación personal, abril de 2018)

## CONFLICTO ARMADO ACTUAL Y PROCESO DE PAZ

Para las comunidades negras e indígenas de Riosucio la referencia a los acontecimientos –y sus consecuencias– relacionados con los procesos de violencia, la confrontación armada y el desplazamiento masivo ocurridos desde la década de 1990 son ejes clave de su memoria, resistencia y constitución como pueblos étnicos (Basset et al., 2017; Quiceno, 2017; Rolland, 2005; Garcés Carabalí, 2001). No obstante, décadas transcurridas, este fenómeno de la confrontación armada y la presencia de grupos al margen de la ley circulando y controlando el territorio no ha cesado desde entonces.

Las comunidades negras e indígenas que participaron en la investigación plantearon que, en efecto, el conflicto armado en la región continúa presente. Todos los interlocutores de Riosucio, tanto en las entrevistas como en los talleres, señalaron que el conflicto armado persistía en sus territorios y que las poblaciones negras e indígenas seguían siendo afectadas de una u otra manera. En los ejercicios de las líneas de tiempo con las comunidades indígenas de Riosucio, el tema del

conflicto armado es recurrente. Ellos sostienen, antes bien, que el conflicto en sus territorios persiste: “El conflicto desde la firma de la paz, aún existe. Nunca se ha ido del territorio [...] En Salaquí los indígenas han sido torturados y vulnerados, también hay presencia de minas, sobre todo en Pueblo Antioquia” (Interlocutor, comunicación personal, abril de 2018).

Para otros interlocutores indígenas, el problema incluso se ha venido agudizando después de la firma de los acuerdos de paz. El asunto está relacionado con la consecuencia de la salida de las FARC de la región, y la consiguiente expansión y consolidación de otros grupos armados. Para los indígenas, el ELN está ocupando el espacio dejado por las FARC, y esto tiene graves consecuencias para los territorios étnicos, toda vez que este grupo tiene estrategias militares, coercitivas y de control mucho más intensas e indiscriminadas incluso que las mismas FARC. Según relatan muchos interlocutores, el ELN tiene una fuerte presencia en la región desde hace aproximadamente 10 años, y desde esta época este grupo ha secuestrado, intimidado y asesinado a varios indígenas. Algunos interlocutores lo plantean de la siguiente manera:

Hace 10 años llegó el ELN y han secuestrado más de 10 indígenas. Ahora hay minas, mutilaciones, bombardeos, confinamiento y hacinamiento de las comunidades indígenas (...). En 2017 hubo tres casos de muerte, 4 mutilaciones, un aborto, todo eso lo atribuimos al conflicto (...). En 2018 los enfrentamientos han dejado dos mujeres muertas. (Interlocutor taller con comunidades indígenas, comunicación personal, abril de 2018).

Esta percepción y denuncia por parte de las comunidades étnicas sobre la continuidad e intensificación del conflicto armado dentro y próximo a los asentamientos y poblaciones, sobre todo aquellas en las zonas rurales de Riosucio, ocasionado por la confrontación y lucha por el territorio entre ELN y paramilitares, es también señalado por la prensa regional y nacional. En efecto, titulares del periódico como: “En parte del Chocó la guerra no terminó y, al parecer, se fortalece” (Monsalve-Gaviria, 2017), “Chocó está en alerta por crímenes del ELN pese al cese bilateral” (Morante, 2017), “Indígenas quedan en fuego cruzado entre ELN y autodefensas en Chocó” (Ortiz, 2017), “Combates del ELN con paramilitares dejan 60 muertos” (Contagio Radio, 2017), “Mientras el país desmina, el ELN sitia a Riosucio” (Arenas, 2017), “Denuncian que grupos paramilitares instalaron puesto de mando en Riosucio, Chocó” (RCN Radio, 2017), entre muchas otras. Así lo plantea José Ángel Palomeque, secretario de Paz, Reconciliación y Posconflicto de Riosucio:

Desde el primer trimestre de 2017 las AGC tratan de arrebatarle el control territorial al ELN en la cuenca del río Truandó, lo que ha agravado la situación humanitaria en la región. La guerrilla, dicen en la zona, ha puesto minas antipersonales para detener el avance paramilitar. Por eso casi todos los días llegan a Riosucio combatientes que pisan los artefactos. (El Espectador, 27 de agosto de 2017)

En este sentido, las comunidades indígenas y negras hacen hincapié en que el ELN y los grupos paramilitares tienen formas de intervención agresiva, intrusiva e indiscriminada contra las poblaciones y asentamientos que se encuentran en su radio de acción o territorios de interés geoestratégico. Interlocutores indígenas y negros señalan que el ELN no respeta reglamentos

internos de las comunidades, circulan dentro de los territorios colectivos y cabildos indígenas, ponen minas antipersonal en áreas próximas, zonas de cultivo o de caza y caminos, con el fin de atacar a los grupos enemigos, así como utilizan a los indígenas como informantes, a lo que no se pueden negar debido al temor a las represalias.

Los interlocutores, sobre todo comunidades indígenas, perciben un cambio drástico en las dinámicas de las confrontaciones armadas y las formas de relacionamiento de los grupos ilegales con el territorio y con las comunidades, desde que las FARC empezaron el proceso de los diálogos de paz. Para las comunidades, el ELN tiene como estrategia enfrentarse a ellas, o bien limitándoles la circulación por su propio territorio a través de lo que los interlocutores denominan “confinamiento”, o bien intimidando o amenazando a los líderes y miembros de las comunidades para que “despejen” los territorios.

Este cambio de escenario está determinado por la diferencia en las formas de relacionamiento que las comunidades lograron establecer a través de los años con las FARC. En efecto, varios investigadores han señalado que la presencia de las FARC en los territorios nunca fue homogénea ni siguió un patrón definido, si no que se adaptó a las dinámicas y a las condiciones socio culturales propias de cada región (González, 2016; García et al., 2016). En el caso de Riosucio, la presencia de las FARC por más de 40 años significó para las comunidades el establecimiento de algunos acuerdos con este grupo y algunas estrategias de convivencia. No obstante, el aumento de extorsiones, secuestros y amenazas hizo insostenible las relaciones iniciales, lo que llevó a cierto apoyo a los grupos paramilitares (González, 2016).

Las mismas comunidades indígenas señalan que tenían pactos de convivencia con los actores armados, como no reclutar personas de los resguardos, no amenazar, no combatir ni estar dentro de los territorios indígenas. Empero, las AUC nunca respetaron estos acuerdos, y actualmente, con el ELN haciendo presencia en la región, los indígenas perciben que resulta difícil entablar algún tipo de relacionamiento para atemperar los impactos del conflicto en las comunidades indígenas. Así lo plantea un interlocutor indígena:

Ha habido violaciones, amenazas y reclutamiento sobre todo a menores de edad. Ahora sentimos más violencia que antes, porque estos ataques afectan la sociedad y la cultura, antes había más respeto porque tanto tiempo en el conflicto hacía que tuviéramos más posibilidades de negociación con los grupos armados, pero desde el 2017 con la firma del acuerdo, ha habido enfrentamientos y siembras de minas. (Interlocutor taller comunidad indígena, comunicación personal, abril de 2018)

Tanto las comunidades indígenas como las negras han manifestado que las poblaciones más afectadas actualmente con las nuevas dinámicas del conflicto armado son aquellas que están ubicadas en la cuenca del río Salaquí y en Truandó, y que han sufrido desde el año 2017 varias acciones violentas por parte del ELN y el Clan del Golfo, como la siembra de minas, el confinamiento y el desplazamiento forzado. En consecuencia, los interlocutores plantean que, a pesar del proceso de paz, en la región se ha agudizado el conflicto armado. Así lo sostiene un líder

de una comunidad indígena de Riosucio: “Para nosotros no estamos en posconflicto, estamos en conflicto, (...) las comunidades del río Truandó han sido confinadas, el territorio está minado” (Interlocutor taller Camizba, comunicación personal, abril de 2018).

Ahora bien, estas situaciones de violencia, desplazamiento y conflicto armado que padecen las comunidades negras e indígenas en Riosucio están íntimamente relacionadas con la percepción y ejercicio efectivo de la gobernabilidad en sus territorios. Para empezar, el primer planteamiento que salió a flote en las charlas, entrevistas y talleres era sobre cómo podía hablarse de gobernabilidad cuando las comunidades han estado en medio del conflicto. Esta afirmación resulta diciente sobre cómo perciben las posibilidades de gobernabilidad del territorio, teniendo en cuenta que son otros los que mandan sobre éste. Para ambos grupos étnicos, la gobernabilidad está indiscutiblemente atravesada por la autonomía, la libertad y las posibilidades reales para decidir sobre sus territorios. En este caso, existe una percepción de que la gobernabilidad se ve afectada, limitada e, incluso, imposibilitada, cuando los grupos armados son quienes toman las decisiones.

En primera instancia, los grupos armados han intentado romper la cohesión social y la legitimidad de los liderazgos incentivando enfrentamientos y disociaciones entre líderes de las comunidades con el fin de atacar los ejercicios de gobernabilidad y poder de decisión que tienen las comunidades con respecto a sus territorios. Peralta-González (2005) sostiene que los grupos armados han tenido como estrategia clave intentar desarticular las formas de organizaciones social y comunitaria en Riosucio para alcanzar objetivos militares y territoriales, deslegitimar las acciones de los líderes y debilitar las relaciones de las organizaciones comunitarias con el Estado y las instituciones.

Asimismo, resulta difícil tomar decisiones en territorios que están controlados por estos grupos, pues la misma libertad de expresión se ve coartada, al igual que las posibilidades de movilidad libre por el territorio. El miedo dificulta cualquier proceso de gobernabilidad pues no permite tomar decisiones acertadas y tranquilas, las comunidades siempre están pensando que en cualquier momento las pueden amenazar, desplazar o asesinar por no consultar a los grupos. Además, las decisiones que se toman no tienen ningún efecto en las dinámicas de los grupos armados ilegales que hacen presencia en la zona: “desde hace décadas no sentimos autonomía ni libertad de expresión acá por miedo a perder la vida”, plantea un líder comunitario de ASCOBA (Interlocutor taller ASCOBA, comunicación personal, abril de 2018).

## TERRITORIO, RECURSOS NATURALES Y CONFLICTO

Las comunidades reconocen que detrás de todas estas disputas armadas y violentas por el territorio, se esconden variados intereses económicos. Los actores armados no se disputan el territorio debido a odios o diferencias políticas o ideológicas, sino precisamente porque Riosucio es una región rica en recursos naturales. Los interlocutores plantean que el conflicto armado también ha afectado al medio ambiente:

El Bajo Atrato se encuentra en conflicto porque el territorio está en disputa entre los grupos armados (FARC y ELN) y el problema se extiende al medio ambiente por la pérdida de especies de peces y animales... la sedimentación de los ríos y la presencia de mercurio. (Interlocutor taller ASCOBA, comunicación personal, abril de 2018).

Para las comunidades, por tanto, las dificultades que han tenido para ejercer la gobernabilidad en sus territorios debido a las acciones y omisiones del Estado y sus instituciones, así como a las coacciones procedentes de los grupos armados (FARC, ELN y autodefensas), tienen concreciones territoriales muy claras y dirigidas: permitir el accionar de determinado actor para la explotación de terrenos (cultivos de palma, coca o pastos para ganado) y/o la extracción de recursos naturales (maderas y minerales). Por consiguiente, esta problemática –de carácter fundamentalmente sociopolítico y económico– tiene consecuencias inminentes en el medio ambiente y, por tanto, adquiere dimensiones ecológicas: sedimentación, contaminación y palizadas en los ríos, lo que repercute en la calidad y cantidad de especies de peces en los ríos, caños y ciénagas del río Atrato (Bonilla, 2019; Cano-López, 2017; Rivas y Gómez, 2017).

Como lo plantean IIAP (2014), Gutiérrez et al. (2011), y De la Torre (2015) los sistemas tradiciones de producción de las comunidades étnicas (agricultura, caza, pesca, minería y explotación forestal) están estrechamente vinculados a la oferta natural y ambiental de la cuenca del Atrato. Empero, la relación de las comunidades (negros, indígenas, mestizos y colonos) no puede concebirse únicamente en términos de usufructo, aprovechamiento y explotación de especies y recursos naturales, sino que existe toda una construcción socio-cultural, étnica y productiva atravesada por un entorno ambiental y territorial complejo (Gutiérrez et al., 2011). El río permite, configura y regula las redes de comunicación e intercambio, así como fortalece los vínculos sociales y culturales de las poblaciones ribereñas.

Esta relación sociocultural, étnica y económica de aprovechamiento y uso de los recursos, hace inevitable que las comunidades modifiquen, impacten o transformen los ecosistemas de la cuenca (Bonilla, 2019; IIAP, 2014). En efecto, el río Atrato está afectado ampliamente por actividades antrópicas que tienen como consecuencia impactos ambientales en toda la cuenca. En la parte alta, la explotación de oro y platino, el vertimiento de desechos municipales es de carácter expansivo y generalizable a toda la cuenca, la deforestación y la desecación de ciénagas (Lasso et al., 2011). Así mismo, hay un deterioro evidente de las condiciones de navegabilidad, debido a la deforestación irracional en las cabeceras de los ríos, la sedimentación, los sólidos en suspensión, y un dragado insuficiente, que han hecho que el lecho del río esté perdiendo profundidad y calidad de agua (Lagarejo, 2015).

No obstante la importancia que revisten para las comunidades étnicas todos los recursos naturales asociados al territorio, y en este sentido, la sensibilidad y vulnerabilidad que tienen los pobladores locales ante cambios e impactos en los ecosistemas para sus formas de subsistencia, movilidad y seguridad alimentaria, existe en el país una falta de voluntad política para hacer partícipes a las comunidades con respecto de los debates y decisiones sobre ecosistemas y medio ambiente: delimitaciones de páramos, ley de aguas, código minero, estatutos de desarrollo rural, etc. Estas normatividades ambientales no han contado con amplia participación de poblaciones indígenas y negras, lo que demuestra un desinterés por el reconocimiento de los saberes ancestrales, por lo pobladores étnicos y por la diversidad cultural que existe en el país (Benavides y Duarte, 2010).

En los ejercicios de cartografía con las comunidades indígenas se evidencia esta situación, pues allí en el escenario pasado el río Atrato tiene abundancia de peces, mientras en el presente, los peces se representan más pequeños y en menor cantidad. Esta situación queda perfectamente plasmada en el ejercicio de cartografía que realizó la comunidad unión chamí (ver Figura 2). El escenario pasado se muestra con abundancia de peces, los cuales están grandes, las variedades se nombran (Boquiancha, Sabaleta, entre otros); hay árboles diversos en los montes, así como en las riberas del río; presencia de cultivos; y las viviendas son dispersas y en poca cantidad. Lo interesante es su representación del escenario presente. A nivel de la comunidad se muestra el aumento de la población, la cual evidencia en su representación una densidad poblacional. Así mismo, la presencia de espacios modernos, como canchas de deporte.

En el aspecto ambiental, la comunidad plasmó su concepción del presente: en las riberas de los ríos se encuentran únicamente la base de los árboles debido a que han sido talados; esta situación está relacionada con lo que circula por el río, es decir, gran cantidad de palizadas de dificultan la navegabilidad y afectan la calidad de las aguas y sus recursos. Allí los peces han disminuido drásticamente en tamaño y cantidad. Esta representación del presente del río Atrato como problemático está también señalado por las comunidades emberá katío y zenú (ver Figura 1) y comunidades de la cuenca Truandó (ver Figura 2).

Figura 1. Comunidades emberá katio y zenú. Cartografía escenario pasado-presente

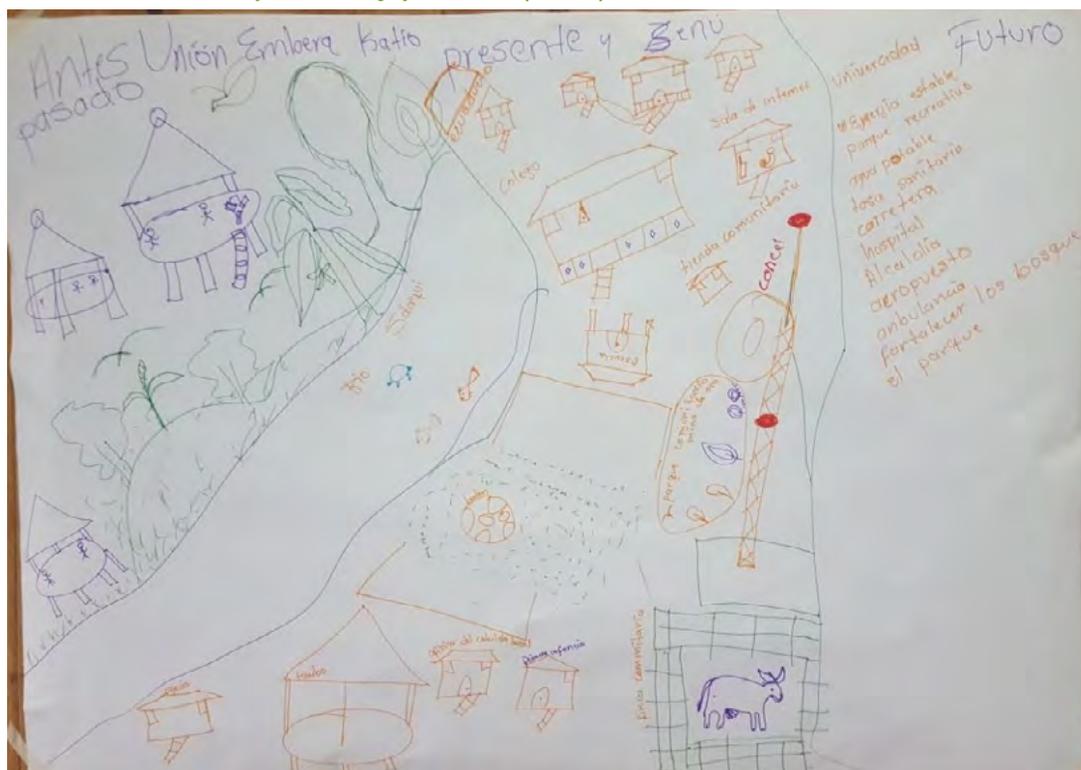
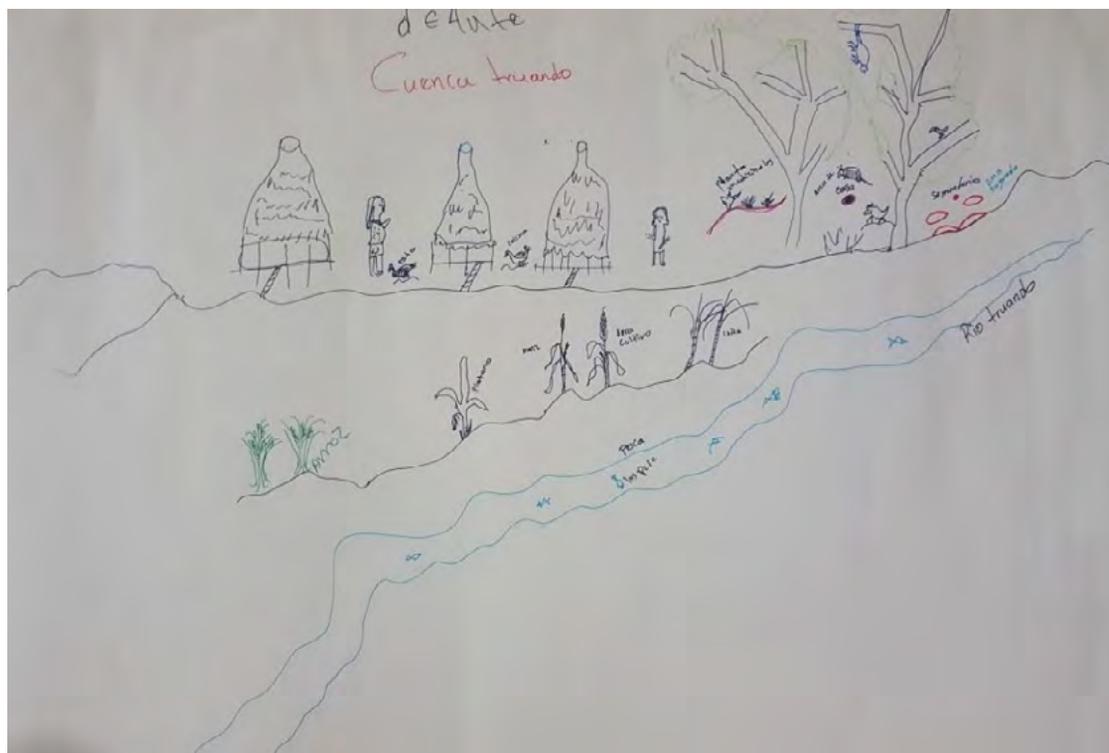
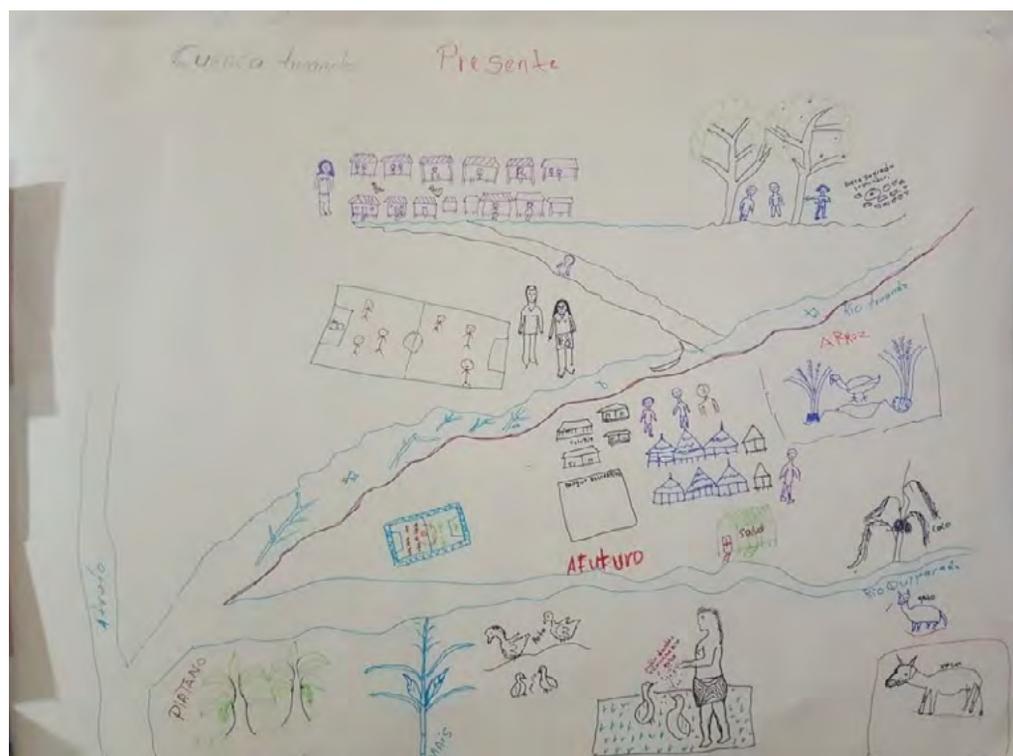


Figura 2. Comunidades cuenca Truandó. Cartografía escenario pasado



**Figura 3.** Comunidades cuenca Truandó. Cartografía escenario presente-futuro



## REFLEXIONES FINALES

Todos los interlocutores plantean que tanto los consejos comunitarios como los cabildos indígenas exigen del Estado no sólo garantía de derechos, sino también ser reconocidos como autoridades autónomas dentro de sus comunidades y jurisdicciones. En el caso de los cabildos indígenas, es claro que aún falta por desarrollar mucha legislación étnica que reconozca este tipo de autonomía, incluso fiscal dentro del Sistema General de Participaciones (Benavides y Duarte, 2010). En el caso de las comunidades negras y territorios colectivos también hay una clara intención por parte de los consejos comunitarios de ser reconocidos por el Estado como autoridad legal para ejercer de manera independiente funciones de justicia y recibir la adecuada financiación por parte de este sin intermediarios en los municipios y las gobernaciones (Rolland, 2005).

A pesar de todas las críticas que han recibido los consejos comunitarios y los cabildos en términos de corrupción, negligencia y clientelismo, la verdad es que estos se han instaurado en sus territorios como representaciones de lo que es un gobierno. Estas formas de gobernabilidad étnica tienen un alto grado de legitimidad dentro de las comunidades. Las comunidades étnicas

reconocen el importante papel que desempeñan los líderes de los consejos comunitarios y de los cabildos a la hora de visibilizar las dificultades y gestionar soluciones. A pesar de los malos manejos y los conflictos que se presentan al interior de los consejos comunitarios, existe una percepción de que son estos líderes quienes pueden intentar mejorar la calidad de vida de la población (Cerón et al., 2015; Moreno-Murillo, 2015). Para las comunidades étnicas, los consejos comunitarios y los cabildos indígenas son lo más cercano que tienen a un gobierno. De manera que las formas de actuación de estas organizaciones y las representaciones que las comunidades tengan de éstas, son factores clave en los procesos de gobernabilidad al interior y exterior de las comunidades étnicas.

Asimismo, la tarea del Estado en su relación con las comunidades étnicas es grande en la medida que también debe ajustar sus responsabilidades para adelantar acciones que fomenten o generen dinámicas comunitarias, políticas, sociales, económicas y organizativas adecuadas para la región y en coordinación con todos los procesos comunitarios que allí se vienen desarrollando; igualmente, el Estado debe hacer seguimiento a sus propias prácticas discursivas e institucionales para garantizar los derechos que las comunidades étnicas tienen sobre sus territorios (Garcés-Carabalí, 2001).

Las intenciones de los grupos indígenas se concentran en afirmar su gobernabilidad, reclamando posibilidades efectivas de autogobierno, autonomía y respeto por la cultura y los territorios. Así mismo, tienen una clara pretensión de cambiar las relaciones asimétricas con el Estado colombiano y con los demás actores que hacen presencia en el municipio de Riosucio. Para los indígenas, la autonomía consiste en la posibilidad de ejercer un gobierno propio, en el cual los líderes y autoridades indígenas tengan poder de decisión no sólo sobre las jurisdicciones de sus comunidades, sino también en las normas y debates que están relacionados con los recursos naturales y los bienes que se encuentran en sus territorios ancestrales.

Como se puede percibir tanto en las comunidades negras como en las indígenas, parece que la premisa del Estado multiétnico no favorece la completa autonomía, sino que pretende integrar y asimilar a las comunidades al juego del Estado y a las dinámicas del capitalismo.

Pobladores negros e indígenas reclaman una sola cosa para poder ejercer una efectiva gobernabilidad en sus territorios: la autonomía. Esto significa que sus decisiones, percepciones y acciones sobre el territorio sean respetadas por actores militares, estatales, grupos relacionados con el narcotráfico, comunidades religiosas, partidos políticos, entre muchos otros actores que tienen presencia en Riosucio. Es aquí donde es posible una autonomía como fundamento de defensa del territorio, y donde el precepto de una nación pluriétnica y multicultural puede tener una concreción territorial y cultural tangible.

## CONFLICTO DE INTERÉS

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

## REFERENCIAS

- Agudelo, C. E. (2001). El Pacífico colombiano: de “remanso de paz” a escenario estratégico del conflicto armado. Las transformaciones de la región y algunas respuestas de sus poblaciones frente a la violencia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (46), 7-37. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/2312>
- Arenas, N. (4 de mayo de 2017). Mientras el país desmina, el ELN sitia a Riosucio. *La Silla Vacía*. <http://lasillavacia.com/historia/mientras-el-pais-desmina-el-eln-sitia-riosucio-60770>
- Ayala-Mosquera, H. J. (2016). *Impactos socio ambientales generados por distintas tecnologías y sistema de explotación minera en el Distrito minero de San Juan, Chocó, Colombia*. Chocó, Colombia: Tesis de Maestría. Universidad de Antioquía-Corporación Académica Ambiental, Universidad Tecnológica del Chocó
- Baquero-Melo, J. (2014). Acaparamiento de tierras, regímenes normativos y resistencia social: el caso del Bajo Atrato en Colombia. En: A. Ulloa (Ed.), *Desigualdades socioambientales en América Latina*. Universidad Nacional de Colombia.
- Barrera-Lobatón, S. (2009). Reflexiones sobre Sistemas de Información Geográfica Participativos (SIGP) y cartografía social. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, (18), 9-23. <https://doi.org/10.15446/rcdg.n18.12798>
- Basset, Y., Guerrero-Bernal, J. C., Cerón-Steevens, K., & Pérez-Carvajal, A. M. (2017). La política local en Riosucio (Chocó): ¿un caso de autoritarismo subnacional? *Colombia Internacional*, (91), 45-83. <https://doi.org/10.7440/colombiaint91.2017.02>
- Benavides, C., & Duarte, C. (2010). Gobernabilidad política, gobernanza económica y gobiernos indígenas. Límites estructurales e interpretaciones divergentes de los derechos pluriétnicos en el sistema general de participaciones. *Análisis Político*, 23(68), 26-42. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/45790>

- Bonilla, N. S. (2019). Vegetación asociada a la ciénaga de Bete, municipio del Medio Atrato, Chocó 2008. v2.0. Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico John Von Neumann (IIAP). Dataset/Occurrence. <https://doi.org/10.15472/ydqsdz>
- Cano-López, W. A. (2015). Ríos en disputa: minería, conflictos territoriales y comercio de oro en el Chocó (1907-1939). Universidad de Antioquia.
- Cano-López, W. A. (2017). Entre dragas y trasmallos: minería mecanizada y cambios en las actividades de pesca en comunidades negras de la cuenca media del río Atrato, Chocó, Colombia. *Bioetnia*, 14, 11-30. <http://hdl.handle.net/10495/11989>
- Cerón, K., Guerrero, J. C., Rojas, P., & Trujillo, L. (2015). Procesos de democratización en el Bajo Atrato Colombiano: una mirada desde los intersticios entre lo social y lo político. En: Y. Basset, M. Tahar y M. Aguilar (Eds.), *Procesos democráticos en contextos de violencia: México y Colombia*, (p. 107-183). Universidad del Rosario y Universidad Veracruzana
- Contagio Radio. (8 de mayo de 2017). Combates del ELN con paramilitares dejan 60 muertos. *Contagio Radio*. <http://www.contagioradio.com/combates-del-eln-con-paramilitares-dejan-60-muertos-segun-esa-guerrilla-articulo-40156/>
- Corredor-Villamil, J. (2015). La construcción del Estado a partir de los conflictos territoriales en el Bajo Atrato. *Revista de Estudios & Pesquisas*, 9(3), 1-21. <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16035/14324>
- Cruz-Aguilar, P., & Medina-Vásquez, J. E. (2015). Selección de los métodos para la construcción de los escenarios de futuro. *Entramado*, 11(1), 32-46. <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21113>
- De la Torre, L. (2015). Las prácticas productivas tradicionales y sus características en el territorio de comunidad negra: caso río Bebará -Medio Atrato chocoano. *Producción más limpia*, 10(2), 127-132. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1909-04552015000200012&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-04552015000200012&lng=en&tlng=es).
- Domínguez, M. I. (2015). Comunidades negras rurales de Antioquia: discursos de ancestralidad, titulación colectiva y procesos de “aprendizaje” del Estado. *Estudios Políticos*, 46, 101-123. <http://hdl.handle.net/10495/2799>
- Domínguez, M. I. (2017). *Territorios colectivos: proceso de formación del estado en el pacífico colombiano (1993-2009)*. Fondo editorial FCSH

- El Espectador. (6 de febrero de 2017). Comunidades denuncian presencia de paramilitares en cinco municipios de Chocó. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/comunidades-denuncian-presencia-de-paramilitares-en-cinco-municipios-de-choco>
- El Espectador. (27 de agosto de 2017). No somos invasores: José Ángel Palomeque. *El Espectador*. <https://colombia2020.elespectador.com/territorio/no-somos-invasores-jose-angel-palomeque>
- Garcés-Carabalí, D. (2001). Campañas de resistencia y necesidad de formación para la gobernabilidad y el etnodesarrollo en territorios ancestrales de comunidades negras/ afrocolombianas. *Pedagogía y Saberes*, (34), 77-84. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys77.84>
- García, C. I., Aramburo, C. I., & Domínguez, J. C. (2016). Orden social y conflicto en noroccidente de Colombia. Nariño (Antioquia), Riosucio (Chocó) y San Pedro de Urabá, 1991-2010. *Sociedad y Economía*, (30), 353-374. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-63572016000100015&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-63572016000100015&lng=en&tlng=es).
- Gnecco, C. (2006). Territorio y alteridad étnica: fragmentos para una genealogía. En: D. Gómez y C. Piazzini (Eds.), *(Des) territorialidades y (no) lugares: procesos de configuración y transformación social del espacio* (p. 221-246). La Carreta editores.
- González, F. (2016). ¿Gobernabilidades híbridas o gobernanza institucionalizada en Colombia? Elementos para pensar la paz territorial en un escenario de transición. *Revista Controversia*, (206), 18-60. [https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path%5B%5D=406&path%5B%5D=pdf\\_184](https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path%5B%5D=406&path%5B%5D=pdf_184)
- Guber, R. (2007). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Gutiérrez, N., Hilborn, R., & Defeo, O. (2011). Leadership, social capital and incentives promote successful fisheries. *Nature*, 470, 386-389. <https://doi.org/10.1038/nature09689>
- Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico (IIAP). (2014). *Ecorregión Atrato. Una estrategia de planificación integral y conjunta para el manejo sostenible del territorio*. Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico y Alcaldía de Quibdó. [https://siatpc.co/wp-content/uploads/ecorregion\\_atrato.pdf](https://siatpc.co/wp-content/uploads/ecorregion_atrato.pdf)
- Lasso, C. A., Gutiérrez, F., Morales-Betancourt, M. A., Agudelo, E., Ramírez -Gil, H., & Ajiaco-Martínez, R. E. (Eds.). (2011). II. *Pesquerías continentales de Colombia: cuencas del Magdalena-Cauca, Sinú, Canalete, Atrato, Orinoco, Amazonas y vertiente del Pacífico*. Instituto de Investigación de los Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.

- Leal, C. (2008). “Disputas por tagua y minas: recursos naturales y propiedad territorial en el Pacífico colombiano, 1870-1930”. *Revista Colombiana de Antropología*, 44(2), 409-438. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105012451006>
- Leal, C. (2009). “La compañía minera Chocó Pacífico y el auge del platino en Colombia, 1897-1930”. *Historia Crítica*, (39, Suppl. 1), 150-164. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-16172009000400009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-16172009000400009&lng=en&tlng=es)
- Lagarejo, M. A. (2015). *Análisis de los impactos ecológicos generados por la actividad minera sobre los ensamblajes ícticos en complejos cenagosos de Sanceno y Puné en la cuenca media del Atrato*. Universidad de Manizales.
- Martínez, S. (2013). Hacia una etnografía del estado: reflexiones a partir de titulación colectiva a las comunidades negras del pacífico colombiano. *Universitas Humanistica*, 75, 1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125335010>
- Monsalve-Gaviria, R. (21 de noviembre de 2017). En parte del Chocó no terminó la guerra y al parecer, se fortalece. *El Colombiano*. <http://www.elcolombiano.com/colombia/en-parte-de-choco-la-guerra-no-termino-y-al-parecer-se-fortalece-IL7728596>
- Morante, A. (5 de diciembre de 2017). Chocó está en alerta por crímenes del ELN pese al cese bilateral. *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y-narcotrafico/alerta-por-crimenes-del-eln-en-choco-pese-a-cese-bilateral-158938>
- Moreno-Murillo, G. (2015). El papel del Consejo Comunitario en la percepción de gobernabilidad de sus habitantes: El caso de la comunidad negra de Campo Hermoso, zona rural de Buenaventura, Valle del Cauca, Colombia. *Entramado*, 11(2), 146-157. <https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n2.22222%20>
- Noboa, A., & Robaina, N. (2015). Las entrevistas cualitativas en investigación social. En A. Noboa y N. Robaina (Eds.), *Conocer lo social II: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos cualitativos*. Editorial Fundación de Cultura Universitaria. <http://www.gepade.edu.uy/docs/publicaciones/conosocII.pdf>
- Noboa, A., & Robaina, N. (2016). Complejidad, estrategias de investigación–acción–participación y cambio social. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8533/ev.8533.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8533/ev.8533.pdf)

- Ng'weno, B. (2013). ¿Puede la etnicidad reemplazar lo racial? Afrocolombianos, indigenidad y el Estado multicultural en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 49(1), 71-104. <https://doi.org/10.22380/2539472X73>
- Ortiz, M. A. (24 de agosto de 2017). Indígenas quedan en fuego cruzado entre ELN y autodefensas en Chocó. *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/enfrentamientos-entre-eln-y-autodefensas-en-choco-dejan-una-indigena-muerta-122594>
- Parra, M. N., & Cano, W. A. (2018). Modernidad, progreso y desarrollo: imaginarios de futuro alrededor de la minería del oro en Colombia. *Revista Digithum*, (22), p.15-23. Universitat Oberta de Catalunya y Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/12015>
- Peralta-González, L. C. (2005). Resistencia ciudadana y conflicto armado. Un estudio de caso: desarticulación de redes sociales en el Pacífico colombiano. *Estudios Socio-Jurídicos*, 7, 470-495. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/475/416>
- Quiceno-Toro, N. (2014). Historia, contingencia y política. En Stuart Hall Herramientas Para Pensar La Transformación Y Reparación En Bellavista, Bojayá, Choco.
- Quiceno-Toro, N., & Orjuela-Villanueva, C. (2017). Bojayá: memoria y horizontes de paz. *Revista Colombiana de Sociología*, 40(1Supl), 103-127. <https://doi.org/10.15446/rcs.v40n1Supl.65909>
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negridad: invención de las comunidades negras en Colombia*. Universidad del Cauca
- RCN Radio. (9 de agosto de 2017). Denuncian que grupos paramilitares instalaron puesto de mando en Riosucio, Chocó. *RCN Radio*.  
<https://www.rcnradio.com/colombia/antioquia/denuncian-grupos-paramilitares-instalaron-puesto-mando-riosucio-choco>
- Rivas-Lara T. S., & Gómez-Vanega H. D. (2017). Algunos aspectos biológicos y pesqueros de *Caquetaia kraussi* (Steindachner, 1878) en la cuenca media y baja del río Atrato, Chocó. *Revista Biodiversidad Neotropical*, 7(1): 14-21. <http://dx.doi.org/10.18636/bioneotropical.v7i1.551>

- Rolland, S. (2005). Los consejos comunitarios de las comunidades negras: ¿Nueva forma de hacer política en el Bajo Atrato? *Revista Controversia*, (184), [https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path\[\]=274](https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path[]=274)
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torgler, H., Ulloa, A., Rozo, C., & Jaramillo, I. (2000). *Manejo de la fauna de caza: una construcción a partir de lo local: métodos y herramientas*. Fundación Natura.

# REVISIÓN CRÍTICA DE LAS PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS SOBRE LAS PSICOTERAPIAS: APORTES PARA COMPRENDER UNA DE LAS PRÁCTICAS MÁS INFLUYENTES EN LOS MODELOS DEL YO CONTEMPORÁNEOS

CRITICAL REVIEW OF SOCIOLOGICAL PERSPECTIVES ON  
PSYCHOTHERAPIES: CONTRIBUTIONS TO UNDERSTAND ONE OF THE MOST  
INFLUENTIAL PRACTICES IN CONTEMPORARY MODELS OF THE SELF

Andrés Felipe Astaíza Martínez\*, Mateo Parra Giraldo\*\*

Universidad de Ibagué

Universidad de San Buenaventura

Recibido: 4 de mayo de 2020-Aceptado: 16 de marzo de 2021-Publicado: 16 de julio de 2021

## Forma de citar este artículo en APA:

Parra-Giraldo, M. & Astaiza-Martínez, A. F. (2021). Revisión crítica de las perspectivas sociológicas sobre las psicoterapias: aportes para comprender una de las prácticas más influyentes en los modelos del yo contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 870-897. <https://doi.org/10.21501/22161201.3551>

## Resumen

Desde la década de 1980, los estudios sociológicos sobre las psicoterapias han aumentado y se han diversificado. Aunque difieren teórica y metodológicamente, estas miradas confluyen en destacar que la psicoterapia es moderna por excelencia, en todo aquello que inquieta más sobre la modernidad: el vacío del sujeto moderno separado de las relaciones comunitarias, el control y la privatización de la vida por parte de

\* Candidato a Magíster en Investigación en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Psicólogo, Universidad Pontificia Bolivariana. Docente Investigador en Universidad de Ibagué. Grupo de Investigación Mysco (Modelado y simulación de sistemas sociales complejos). Contacto: [contandres.astaiza@unibague.edu.co](mailto:contandres.astaiza@unibague.edu.co). <https://orcid.org/0000-0001-9326-4045> <https://scholar.google.com/citations?hl=es&authuser=1&user=yIQckcUAAAAJ>

\*\* Magíster en Territorio, Conflicto y Cultura, Universidad del Tolima. Psicólogo, Universidad Autónoma de Bucaramanga Docente Investigador. Grupo de Investigación Estudios Clínicos y Sociales en Psicología Universidad de San Buenaventura Medellín extensión Ibagué. Contacto: [mapargiraldo@gmail.com](mailto:mapargiraldo@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0378-1749>, <https://scholar.google.com/citations?user=0Fv1kgYAAAAJ&hl=es>

la organización social capitalista y el derrumbamiento de las jerarquías culturales y morales. Este trabajo examina el estado actual de las perspectivas sociológicas críticas acerca de las psicoterapias, y contrasta estos desarrollos con distintos abordajes psicoterapéuticos que escapan a las lógicas de la modernidad, de acuerdo a la categorización de psicoterapias ascéticas y sintomales. En particular, aquellas que reivindican lo narrativo, las posturas actuales de orientación analítica, los enfoques psicodinámicos con influencia de las ciencias de la complejidad, y aportes antagónicos a la psicología académica, como la psicología transpersonal, la improvisación en psicoterapia y el etnopsicoanálisis.

## Palabras clave

Psicoterapia; Sociedad contemporánea; Cultura contemporánea; Modernidad; Sujeto.

## Abstract

Since the 1980s, sociological studies on psychotherapies have increased and diversified. Although they differ theoretically and methodologically, these views converge in emphasizing that psychotherapy is modern par excellence, in all that is most disturbing about modernity: the emptiness of the modern subject separated from community relations, the control and privatization of life by capitalist social organization, and the collapse of cultural and moral hierarchies. This paper examines the current state of critical sociological perspectives on psychotherapies, and contrasts these developments with different psychotherapeutic approaches that escape the logics of modernity, according to the categorization of ascetic and symptomatic psychotherapies. In particular, those that vindicate the narrative, the current analytically oriented postures, psychodynamic approaches influenced by the complexity sciences, and antagonistic contributions to academic psychology, such as transpersonal psychology, improvisation in psychotherapy, and Ethnopschoanalysis.

## Keywords

Psychotherapy; Contemporary society; Contemporary culture; Modernity; Subject.

## INTRODUCCIÓN

El término psicoterapia se refiere a la consulta psicológica, individual, familiar o grupal consistente en intervenciones planificadas y estructuradas que tienen el objetivo de influir y modificar el comportamiento, los pensamientos y las emociones, a través de medios psicológicos, verbales y no verbales. No comprende el uso de ningún medio bioquímico o biológico y se usa para tratar un vasto espectro de trastornos, disfunciones y malestares mentales definidos al interior de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis (Benito, 2009; Fernández Liria, 2004). Si bien es posible indagar diversos procedimientos a lo largo de la historia occidental orientados a la transformación de los individuos, la historia de las técnicas terapéuticas puede rastrearse hasta la Grecia antigua, así como a diversas prácticas religiosas, animistas y chamánicas de otras culturas (Narciandi, 2005).

El desarrollo de las modernas psicoterapias puede rastrearse hasta el siglo XVIII, con los aportes del psiquiatra francés Phillipe Pinel, quien realizaba un “tratamiento moral de la alienación mental” que consistía en curar patologías, generadas por la exaltación de las pasiones, por medio de una reclusión temporal que restituía hábitos más saludables. Asimismo, las prácticas terapéuticas del médico alemán Franz Anton Mesmer basadas en el magnetismo, lograron gran difusión en Europa durante este periodo. Posteriormente, en el siglo XIX, diversos médicos como el neurocirujano escocés James Braid, los neurólogos franceses Hippolyte Bernheim, Jean-Martin Charcot, así como Ambroise-Auguste Liébeaul, reformularon las ideas de Mesmer, lo cual permitió el desarrollo del hipnotismo, práctica que posibilitó posteriormente el desarrollo de métodos curativos que emplean la sugestión directa, las modernas psicoterapias (Benito, 2009).

Durante la primera mitad del siglo XX, el psicoanálisis se consolidó como el abordaje terapéutico más difundido. Durante este periodo pasó de ser exclusivamente una extensa teoría sobre el psiquismo humano y un tratamiento para las neurosis, a ser un lenguaje omnipresente en la cultura popular, el cine, la publicidad, entre otros. Esto empezó a cambiar a partir de la década de 1940, con la aparición de otras formas de intervenir las afecciones psicológicas, como la terapia centrada en el cliente, la terapia de la conducta, la terapia racional-emotiva o la terapia sistémica (Sampson, 2001). Posteriormente, en las décadas de 1950, 1960 y 1970 se desarrollaron las terapias conductuales-cognitivas, que se adaptaron con mayor facilidad a los paradigmas basados en la evidencia, constituyéndose en uno de los abordajes dominantes a nivel mundial. Sobre esto último, es importante señalar que, en los últimos tiempos, se ha ampliado la base disciplinaria y la práctica de la psicoterapia, situación que ha influido en que, a pesar de las iniciativas de estandarización, dicha práctica se mantenga ecléctica (Buchanan & Haslam, 2019).

El vasto desarrollo de las psicoterapias ha sido tal que Helena Béjar (2011) plantea que “la cultura psicoterapéutica constituye una de las epistemes más importantes de la segunda mitad del siglo XX y de lo que lleva el siglo XXI” (p. 357). El vocabulario psicológico y terapéutico ha alcanzado un lugar muy importante en el habla cotidiana y en el sentido común. Palabras como autoestima, represión, crisis de identidad, obsesión compulsiva o depresión son usadas frecuentemente por las personas para describir su estado de ánimo, su comportamiento o sus ideas. De aquí que gran cantidad de investigadores de las ciencias sociales examinen las prácticas psicoterapéuticas y planteen nociones como psico-ideología (Apodaka, 2011), cultura terapéutica (Rose, 1999a), el triunfo de lo terapéutico (Rieff, 1987), la terapia como construcción social (Gergen & McNamee, 1996), como artefacto cultural (Sampson, 2001), como práctica social (González, 2006) o como ideología de la clase media americana (Bellah et al., 2008).

Desde la década de 1980, los estudios sociológicos sobre las psicoterapias se han extendido y diversificado. Aunque difieren en método y perspectiva, confluyen en pensar el ejercicio terapéutico como una de las prácticas más influyentes en los modelos del Yo en la contemporaneidad. Esta influencia va más allá del consultorio, debido a la amplia institucionalización de la perspectiva terapéutica en las sociedades modernas; por ejemplo, en las organizaciones económicas, las escuelas, los ejércitos, los hospitales e incluso la resolución de conflictos internacionales. Los estudios también señalan que la psicoterapia es moderna por excelencia, en todo aquello que inquieta más sobre la modernidad: el narcisismo, la burocratización, el control y la privatización de la vida por parte de la organización social capitalista, el derrumbamiento de las jerarquías culturales y morales, el vacío del sujeto moderno separado de las relaciones comunitarias y la vigilancia a gran escala (Illouz, 2010).

Teniendo en cuenta los análisis y críticas mencionados, este artículo de reflexión busca promover el diálogo entre las ciencias sociales y el campo de las psicoterapias, examinando los distintos abordajes sociológicos acerca de las terapias psicológicas y algunas de sus prácticas contemporáneas que han buscado escapar a las lógicas de la modernidad y que tanto han cuestionado los críticos más entusiastas de las psicoterapias. En ese sentido, este trabajo se propone atender a las críticas que ha recibido el ámbito psicoterapéutico desde hace más de 40 años, e igualmente indagar por las posibilidades de psicoterapias que escapan a las coordenadas normativas de la modernidad.

Las técnicas terapéuticas y los sistemas que abarcan dichos procedimientos son comprendidos como construcciones sociales y culturales sobre lo humano, que promueven modelos de comprensión en torno a la subjetividad, entendiendo esta última a partir de los aportes de Fernando González-Rey (2000, 2002, 2008, 2009, 2010) como un sistema de configuraciones simbólicas y emocionales que son el resultado de las múltiples experiencias vividas por las personas en sus diferentes espacios sociales. De tal manera, la subjetividad representa una dimensión ontológica de todos los procesos humanos, ya que toma forma en el trayecto de las prácticas sociales en

contraposición a una noción subjetivista y opuesta a lo objetivo (González-Rey, 2010). En palabras del autor: “Definimos lo subjetivo (...) como representación de un tipo diferente de objetividad, específica de los procesos psíquicos humanos en las condiciones de la cultura” (p. 251).

En consecuencia, entender el funcionamiento de las psicoterapias requiere comprender las condiciones históricas en las que estas se han gestado. Desde la modernidad, por ejemplo, se define al sujeto a partir de la permanencia de la mismidad (lo que se mantiene inmutable con el paso del tiempo), mientras que en la posmodernidad se entiende como un proceso, más que como el resultado de algo concreto. Se entiende la continuidad personal del sujeto a través de la multiplicidad de discursos que dan sentido a su experiencia social, cognitiva o emocional (Balbi, 2004). Por ende, el sujeto no puede ser definido más que como un agente que expresa su lugar a partir de la relación entre los aspectos simbólico-emocionales del mundo, lo cual implica que la subjetividad muta constantemente y se desdobra (González-Rey, 2000, 2009, 2010).

La pertinencia de este estudio se debe fundamentalmente al crecimiento de la influencia de las psicoterapias sobre los modelos del Yo en la contemporaneidad, la cual, desde sus orígenes hasta ahora, no ha parado de ampliarse. En ese sentido, para el desarrollo de este artículo de reflexión se revisaron las principales corrientes sociológicas que han examinado las psicoterapias y se contrastaron con los desarrollos contemporáneos de distintas corrientes psicoterapéuticas.

## Los estudios sociológicos sobre las psicoterapias

Moffat (1974) atribuye una función colonizadora a la psicoterapia y subraya la impronta cultural europea-norteamericana del quehacer profesional especialmente en países del sur, dando cuenta de una despersonalización en las relaciones institucionalizadas, por ejemplo, en los centros de salud mental. Por su parte, Han (2015) habla de las formas contemporáneas de optimización de los procesos psíquicos y mentales en contraste con la superación de las resistencias corporales de las sociedades de control previas a la era digital.

Distintos científicos sociales se han aproximado analítica y críticamente a lo psicoterapéutico con la intención de comprender su funcionamiento y sus efectos sobre lo social. A continuación, se presentan las tres aproximaciones más difundidas de los estudios sociológicos sobre las psicoterapias: la crítica comunitarista de la modernidad, la sociología de la cultura y, por último, las tecnologías políticas de la subjetividad.

## La crítica comunitarista de la modernidad

El comunitarismo es un movimiento intelectual predominantemente norteamericano, cuyos presupuestos devienen principalmente de la crítica moral al liberalismo político. Frente a un “Yo desvinculado” que elige y actúa como si estuviera libre de trabas sociales, el comunitarismo propone una identidad templada en un contexto cultural e histórico. Al individuo que define su libertad como independencia y autodeterminación opone el hombre comunitario, que resulta de la socialización, de los vínculos y de las obligaciones consiguientes de estos (Béjar, 1996). La crítica comunitarista de la modernidad ha sido una de las perspectivas más divulgadas; autores como Philip Rieff (1987), Christopher Lasch (1984, 1999), Lionel Trilling (1974), Robert N. Bellah (1964, 1994, 2008, 1986) y Philip Cushman (1990, 1995) han interpretado la propagación de las psicoterapias como una parte del declive de la autonomía de la cultura, los valores y la religión, facilitando la integración del Yo a las instituciones de la modernidad, creando sujetos desinteresados por la política y las causas sociales.

En esta perspectiva, la visión psicológica del mundo, tanto como las psicoterapias, fomentan el individualismo y debilitan los lazos sociales, legitimando una identidad narcisista, superficial y utilitarista, así como una falta de compromiso con los mundos de la ciudadanía y la política. A propósito, Landrine (1995) plantea una distinción entre un *sí mismo* referencial y uno indexical, para puntualizar aquello que se espera de cada sujeto en las sociedades occidentales y aquellos aspectos excluidos de esta configuración. El *sí mismo* referencial, al corresponder a los ideales de Occidente, dice el autor, busca desarrollarse en proyectos personales que promuevan cada vez más al individuo, de lo cual se desprende que el fracaso en este mantenimiento es sinónimo de psicopatología. Se espera que las personas actúen en el mundo y sobre los demás para satisfacer sus propias necesidades (Landrine, 1995), siendo el proyecto de vida una “figura de coacción (...) y una forma eficiente de subjetivación y sometimiento” (Han, 2015, p. 11).

Para los comunitaristas, el consumo terapéutico marca la decadencia de las oposiciones serias al orden social y el agotamiento cultural de la civilización occidental. El llamado de las psicoterapias al autoconocimiento, la salud y el cambio no ofrecería una alternativa inteligible de conectarlo con la esfera pública, puesto que lo ha vaciado de su contenido comunitario. Asimismo, se le considera como una forma de dependencia de expertos, en la cual el paciente recurre a un profesional más capacitado que él para orientar su acción. El clínico ejerce un control terapéutico que tiene como función mantener cierto nivel de funcionamiento social adecuado en situaciones en las que la religión no proporciona ya una guía suficiente (Rieff, 1987).

La crítica comunitarista confronta la mirada solipsista creada por la modernidad, donde solamente el individuo construye sus alternativas de existencia, cayendo en una postura subjetivista a razón de una lógica de dominación (Maffesoli, 2004).

De acuerdo con Philip Rieff (1987) existe un doble vínculo en las sociedades modernas, por un lado, el sentido de bienestar se caracteriza por la participación en comunidad; mientras que, por otro, el sujeto debe liberarse de dicha pertenencia para expresarse libremente como individuo. Desde allí, el autor hace una crítica al declive de un orden sagrado (Turner, 2011) en función de la cultura, la cual privilegia lo individual y problematiza el significado de lo moral al volver su definición estrecha y dependiente a hechos netamente científicos (Dworkin, 2015). En otras palabras, a través de la psicoterapia moderna, la gente solo toma decisiones a partir de una mirada hacia adentro, delimitando el bien y el mal como elementos de lo que se denomina *psychological man* (Rieff, 1987), una persona que se preocupa casi exclusivamente por el éxito propio y el buen funcionamiento individual.

Por su parte, Christopher Lasch (1999) coincide con la categoría de *hombre psicológico*, lo cual es para él un producto del individualismo burgués caracterizado por un narcisismo ansioso que persigue incansablemente un sentido de vida. Así, las nuevas psicoterapias se enfocan en el potencial humano, asumiendo que la voluntad individual es todopoderosa (Lasch, 1999). Los terapeutas se convierten en aliados en esa empresa para alcanzar la seguridad psíquica, siendo la terapia un sustituto de la religión y un reforzador del “individualismo descarnado” (Lasch, 1999, p. 32), a tal punto, dice el autor, que incluso las funciones de la familia se han visto “supervisadas” por terapeutas, médicos, maestros y demás, racionalizando la vida emocional de las personas en función de cierta higiene mental (Lasch, 1984).

En esa misma línea, Lionel Trilling (1974) habla de un Yo que se opone a la cultura, y que al igual que persigue el bienestar sobre todas las cosas, se pierde en la trivialidad de lo real. Al lado de esto, el autor critica y pone en evidencia los riesgos que existen cuando se adquiere o se sigue al poder individualizante sin tener en cuenta los condicionamientos y los lazos sociales dados por un contexto histórico. Igualmente, Bellah (1986) asume que la emotividad es precisamente el lenguaje moral de la cultura del individualismo burocrático: lo “bueno” es lo que hace “sentir” cómodo al sujeto. Para el autor, ese discurso está encarnado en las figuras del gerente y del terapeuta, ya que son ellos quienes por medio de la persuasión marcan qué es lo que debemos hacer y quiénes somos. La terapia coloniza el mundo de la vida al hacer parte de un sistema dominante que va en contravía de una organización basada en la comunidad.

En contraste, Philip Cushman (1995) asume una postura relativa frente a la psicoterapia al reconocer al menos la posibilidad de que se desarrolle una propuesta terapéutica subversiva que no refuerce las actuales configuraciones del Yo, por lo cual observa en perspectiva el potencial aporte del psicoanálisis en la comprensión de la sociedad, reconociendo al tiempo sus vacíos en esa comprensión. El autor arremete contra las psicoterapias que precisamente alientan el mantenimiento del *status quo*, el mismo que somete al sujeto a un vacío que tiene que ser llenado mediante el control y el consumo. Esta crítica incluye a teorías como las de Winnicott y Kohut por estar cimentadas en una falta esencial de sí mismo, lo cual lleva a una búsqueda consumista

frenética por interacciones. De allí que Cushman (1990, 1995) nombra al *self* moderno como *empty self* y menciona la universalidad y ahistoricidad de las psicoterapias como uno de los mayores errores de la modernidad. Para Cushman (1995), los procesos psicológicos deben construirse entre la gente en lugar de remitirse a lo interno e individual de las personas. Esto es necesario para contrarrestar la colaboración con un imperialismo psicológico y culturalmente dañino perpetuador de discursos sobre un *self* autocontenido.

## Sociología de la cultura

Enmarcados en la sociología de la cultura, otra serie de trabajos dedicados a las psicoterapias se analizan siguiendo los desarrollos de autores como Norbert Elias, Arlie Russell Hochschild o Erving Goffman. Estos estudios llegan a ser disímiles en sus resultados y apreciaciones, ya que varios de ellos, a diferencia de los escritos procedentes de la crítica comunitarista de la modernidad, resultan en gran medida menos desfavorables y hasta positivos sobre los usos y los efectos de la práctica terapéutica.

Unos, siguiendo el camino trazado por Norbert Elias (2011) en *El proceso de la civilización*, examinan las psicoterapias, así como la literatura de autoayuda, como conjuntos de preceptos y de reglas que tienen como fin la regulación conductual y efectiva del sujeto en sus contactos interpersonales. Esos conjuntos se configuran como códigos de gestión del comportamiento y la emocionalidad que tratan de regir el ámbito de lo íntimo y de lo subjetivo. Dichos códigos disponen de un modelo de persona constituido y hasta cierto punto ideal, así como de una serie de recomendaciones para aumentar el bienestar y/o la felicidad de la persona, tras las cuales se esgrimen argumentos que justifican por qué deben ser asumidas (Ampudia de Haro, 2006; Béjar, 2011).

En clave elisiana, las psicoterapias hacen parte de un proceso civilizatorio que comporta condiciones sociohistóricas concretas. Su avance supone una progresiva regulación de las emociones, así como una paulatina privatización de comportamientos que anteriormente se caracterizaban por ser de carácter público. El logro del bienestar terapéutico se da a partir de una adecuada autorregulación emocional: las emociones no son, en un sentido romántico, un caudal indefinible e indomable; por el contrario, son susceptibles de ser redefinidas y administradas. Se puede ser emocionalmente inteligente, usando la razón para formatear la expresión de los afectos, de acuerdo con las necesidades de una situación particular, también procurando no experimentar ciertas sensaciones y/o emociones en circunstancias específicas. Asimismo, se puede desplegar el potencial emocional, es decir, dar rienda suelta a la exteriorización de las emociones si la persona lo cree conveniente y no percibe ningún impedimento en el ambiente (Ampudia de Haro, 2006).

Las psicoterapias comportan ambas posibilidades: un marco expresivo y uno utilitario de las emociones. El objetivo es hacer permeable la conciencia a los impulsos y, a su vez, los impulsos permeables a la conciencia, en un balance entre los actos, la racionalidad y la emocionalidad. No se trata de anestesiar los impulsos aumentando el autocontrol únicamente: el paso por la terapia favorece una salida selectiva de los impulsos con arreglo a la razón (Ampudia de Haro, 2006). En una línea similar, se ha estudiado también la creciente gestión de la impresión afectiva –la forma como selectivamente se muestran o no ciertas emociones– ligada a la psicologización de las relaciones sociales, así como el aumento de la reflexividad y de la conciencia de sí, producto de las psicoterapias (Giddens, 1998).

Desde una perspectiva crítica, Arlie Russell Hochschild (2015) analiza el poder actual de los expertos en psicología. Para ella, los terapeutas se erigen como autoridades sobre las emociones humanas. El procedimiento terapéutico funciona como una suerte de asesoría sobre cómo invertir o usar las emociones: el que consulta puede aprender a emplear, destinar, asignar, gastar o repartir de la mejor forma posible sus emociones. De acuerdo a Béjar (2011) en este enfoque, cada cultura tiene algo así como su propia guía emocional, que contiene las definiciones más importantes de lo que debe y no debe sentirse, un marco que señala cuáles son las actitudes y los comportamientos más adecuados en relación con cada experiencia emocional y la situación en la que esta se presente. Ello contrasta con lo que Han (2015) describe como el imperativo neoliberal de la optimización personal, según el cual el sujeto elimina toda debilidad o bloqueo mental con el fin último de funcionar dentro del sistema.

Eva Illouz (2010), también en el terreno de los estudios culturales, propone una visión del discurso terapéutico como un cuerpo de conocimientos formal y especializado, así como un marco cultural que orienta las percepciones acerca de sí y de los otros, generando prácticas emocionales específicas. Su trabajo consiste en analizar cómo el lenguaje de la terapia ha reformulado en un nivel profundo los símbolos de identidad y los lenguajes acerca del Yo. También examina cómo son producidos los significados terapéuticos, cómo son entrelazados en el tejido social, cómo son usados en la vida diaria para tratar con el mundo social, y por qué llegan a organizar interpretaciones acerca del Yo y de los otros. Su análisis adhiere a una comprensión pragmática en la cual los significados y las ideas deberían ser vistos como instrumentos útiles, esto es, como herramientas que permiten llevar a cabo ciertas actividades en la vida diaria.

Como puede verse, desde la perspectiva cultural los autores llegan a conclusiones disímiles. Algunos, como Béjar (2011), enfatizan la creciente reflexividad efecto de las psicoterapias y la literatura de autoayuda, como resultado de la exhortación a construir un Yo autorreferenciado, desligado de anclas sociales. Mientras que otros, como Ampudia de Haro (2006), refieren que estos códigos no ambicionan establecer un programa completo de ser humano, sino que se limitan a ofrecer un repertorio de conductas prácticas en diferentes escenarios sociales en los que se desenvuelve la persona. La postura de Illouz (2010) es más cercana a la de este último autor.

## Tecnologías políticas de la subjetividad

El interés de Foucault por la conformación histórica de las diversas formas de sujeto, en relación con determinados modos de veridicción, formas de gobernabilidad y técnicas de subjetivación, ha dado lugar a una amplia gama de investigaciones sobre las psicoterapias. Desde la publicación de *Historia de la locura en la época clásica* (Foucault, 1997/1961), especialmente después del primer tomo de *Historia de la sexualidad* (Foucault, 2012/1976), la obra del autor ha sido fértil para analizar lo terapéutico (Muñoz-Sandoval, 2011), lo psicológico (Pastor, 2009), el psicoanálisis (De la Peña, 2008), la literatura de autoayuda (Grinberg, 2009; Papalini, 2013) e incluso el denominado nuevo *management* (Bruno y Luchtenberg, 2006).

A pesar de la diversidad de estas investigaciones, Foucault y Nikolas Rose son los autores que han abordado en mayor profundidad las prácticas psicoterapéuticas en relación a la producción de una particular concepción de la naturaleza humana, la formación de la subjetividad y las técnicas de gobernabilidad. Con el fin de dar cuenta del conocimiento psiquiátrico y médico sobre la locura, Foucault (2007) emprende un análisis de los aparatos y las técnicas del poder ligadas al tratamiento de la misma en el período que se despliega desde Phillippe Pinel a Jean-Martin Charcot. En la teorización del autor es muy importante la idea de que el poder no se posee, no es un hito central o un lugar físico, sino que existe en la dispersión y se sostiene en redes invisibles.

Para Foucault (2012) las diferentes disciplinas, desde la psiquiatría hasta la justicia penal, tienen una función homogeneizadora, partiendo desde la multiplicidad hasta la normalización. El autor señala cómo el proyecto de liberación del Yo, la superación de las inhibiciones y las neurosis, hacen parte de una forma de disciplinamiento y sujeción al poder institucional por otros medios. Las psicoterapias, emparentadas con las prácticas confesionales del cristianismo, hacen que los sujetos investiguen y digan la verdad acerca de sí mismos para alcanzar un cambio personal. El discurso psicológico da un matiz ético al ejercicio de la autoridad, en la medida en que se ejerce por medio de un saber acerca de los individuos que no se caracteriza por constreñir la libertad o exigir obediencia, sino que toma la forma de un interés por mejorar la salud de las personas.

En el tercer volumen de *Historia de la sexualidad* (Foucault, 2008), el autor francés desarrolló más la noción de la subjetivación y de cómo esta se realiza a través de las tecnologías de sí mismo. Dichas tecnologías posibilitan a las personas intervenir sobre sus cuerpos y mentes con el fin de alcanzar estados de transformación (Foucault, 1990). Por lo tanto, en contraste con el proceso objetivador que Foucault describió en relación con las tecnologías del poder, las tecnologías de sí emergen en el proceso de subjetivación donde se da la formación de sí mismo como un sujeto dentro de las relaciones de poder.

Estas tecnologías son relevantes en la actualidad entre aquellos individuos que buscan afirmar una identidad dentro del aparato de dominación. Es importante en el contexto de este trabajo pensar la vinculación de estas tecnologías con el neoliberalismo. Este marca también una época en que la promesa es el individuo, donde la meritocracia es un llamado vocacional y las personas son convocadas a valerse por sí mismas sin las viejas ataduras colectivas o comunitarias que ofrecían al mismo tiempo una red de contención (Foucault, 2008).

En las sociedades neoliberales contemporáneas, producir sujetos autónomos que se regulan, controlan y que cuidan de sí mismos se ha vuelto altamente deseable, puesto que se espera que ellos gestionen sus propios medios de subsistencia y no dependan del Estado. Allí donde los sociólogos comunitaristas ven en las psicoterapias una barrera entre el Yo y la sociedad, el trabajo de Foucault sugiere que, a través de la terapia, el Yo es puesto a trabajar imperceptiblemente para un sistema de poder y dentro de él. Así, el ejercicio del poder ha mutado en una gobernabilidad orientada a transformar el modo como los individuos se gobiernan a sí mismos, haciendo que ellos comprendan sus propias acciones y regulen su propia conducta.

En una línea cercana, Rose (1999b) analiza las prácticas de las disciplinas *psi* en relación con estrategias de poder destinadas a gobernar a los individuos de manera continua y permanente. Las psicoterapias son, desde esta perspectiva, tecnologías de sí, usadas y desarrolladas en el marco general de la racionalidad política de Estado. Su objetivo es engendrar individuos autosuficientes, felices y capaces, al tiempo que más dóciles y disciplinados. De este modo, las psicoterapias están ligadas al desarrollo de tecnologías políticas de la individualidad, útiles para educar a los ciudadanos en técnicas de autogobierno. El poder y la extraordinaria presencia de lo terapéutico descansan en su capacidad de ofrecer medios para regular la subjetividad, en consonancia con las políticas de las sociedades liberales contemporáneas.

Rose (1999a) problematiza el régimen contemporáneo del *self* a través del examen de algunos procesos por medio de los cuales la idea regulatoria del mismo ha sido inventada. Para el autor, las técnicas *psi* llevan consigo la marca de la invención de una nueva forma de relacionarse con sí mismo y con el otro. Sin embargo, el autor aclara que la invención del *self* no se refiere a una ilusión colectiva; antes bien, se trata de una realidad, de una verdad en la que las personas están inmersas. El *self* es en sí mismo una característica de esta época: coherente, individualizado, intencional, el lugar del pensamiento, el origen de sus propias acciones, el beneficiario de una biografía única.

## El problema de la generalización de las prácticas terapéuticas

Hay una característica común a los múltiples trabajos acerca de las psicoterapias: sin importar si se enmarcan dentro de la crítica comunitarista de la modernidad, la sociología de la cultura o las tecnologías de la subjetividad, todas encaran lo terapéutico en un sentido muy general, sin tomar en cuenta las diferencias entre distintas orientaciones terapéuticas. Aunque autores como Giddens (1997), Sampson (2001) o Illouz (2010) reconocen que diferentes prácticas terapéuticas representan expresiones específicas en torno al sufrimiento humano –a veces radicalmente reñidas entre sí–, así como modelos de sujeto y repertorios técnicos específicos, lo habitual es que los autores apelen a “lo terapéutico”, “lo psicológico” o “la visión psicológica del mundo” como un todo, refiriéndose en su gran mayoría al psicoanálisis e incorporando en menor medida y casi siempre de forma indirecta, características del cognitivismo y de las psicoterapias humanistas. Nikolas Rose podría ser una excepción, dado que precisa estas diferencias en varios momentos. No obstante, su acercamiento a las disciplinas *psi* sigue siendo general.

A pesar de esto, distintas orientaciones terapéuticas responden a contextos históricos específicos y configuran prácticas definidas para intervenir la subjetividad que acarrearán igualmente efectos diferentes. Si bien hay características comunes a todas, eliminar estas diferencias impide captar lo específico de cada una. Con base en esto, es conveniente realizar una categorización preliminar para las prácticas terapéuticas que se remiten, de manera general, al “tratamiento del alma” que refiere a la construcción de Foucault (2010) sobre las tecnologías del Yo en el sentido de la institución de reglas para la transformación del sí mismo y la presentación de criterios para la vida en términos estéticos y estilísticos.

De tal manera, las categorías *psicoterapias ascéticas* y *psicoterapias sintomales* (Ramírez et al., 2014) permiten no sólo especificar a qué parte del cuidado del “alma” se remite cada práctica terapéutica con su respectivo abanico de posibilidades, sino que facilitan una comprensión inicial de las orientaciones terapéuticas que, si bien son parcialmente independientes en sus nociones epistemológicas y metodológicas, se enmarcan mayoritariamente en uno de estos dos tipos. Mientras que las *psicoterapias ascéticas* se remiten a la inquietud de sí y, por ello, a la búsqueda profunda de verdades transitando por el conocimiento, la experiencia y el sufrimiento para alcanzar finalmente la transformación subjetiva; las *psicoterapias sintomales* se dirigen a la resolución de problemáticas específicas dando cuenta de la eficacia yuxtapuesta a lo existencial o espiritual, como su nombre lo indica, a la desaparición de síntomas (Ramírez et al., 2014).

Aun cuando las diversas orientaciones terapéuticas, influidas por las contradicciones de la disciplina psicológica, han recibido críticas de todo tipo, especialmente referentes a la alienación que favorecen (Castro, 2014), hay diferencias importantes en sus propósitos, orígenes, alcances y concepción del sujeto. Esto es válido tanto para las psicoterapias más clásicas que nacieron en la primera mitad del siglo XX, como para los enfoques más contemporáneos que se abordarán

más adelante. Así, por ejemplo, la psicología comportamental parte de la visión positivista de lo real como aquello observable y, por ello, lo esencial se encuentra en el exterior del sujeto que observa (Duque et al., 2011); de allí que su relación con lo terapéutico privilegia la transmisión de información validada por expertos para producir cambios curativos (Ramírez et al., 2014).

Ello hace de la psicoterapia comportamental una psicoterapia mayormente sintomal. De allí se desprende que las escuelas cognitivo-conductuales de psicoterapia iniciales, aunque le otorgan alguna importancia a la relación entre paciente y terapeuta como punto de inflexión (Ramírez et al., 2014), finalmente se centran en “inculcarle [al paciente] la importancia del pensamiento positivo, lógico y realista” (García, 1996, p. 225). Se trata de introducir el discurso de la modernidad en el sujeto a partir de un conjunto específico de ideas racionales y adaptativas que lo transformen en un modelo ideal de individuo.

Por su parte, el psicoanálisis denominado clásico señala la existencia de una realidad psíquica que abarca procesos internos que le confieren una dialéctica entre lo objetivo y la interpretación subjetiva de ella (Duque et al., 2011). El psiquismo, para esta postura, está más allá de las apariencias, y su apuesta de profundización en los contenidos inconscientes y énfasis en la capacidad de elección del paciente permiten incluirla de manera más decidida en las psicoterapias ascéticas. No obstante, la solidificación de presupuestos conceptuales acerca de lo patológico y lo normal hace que comparta características del primer subgrupo de psicoterapias que privilegian el conocimiento psicológico y la transmisión de información (Ramírez et al., 2014). De este modo, la crítica al psicoanálisis como sistema de curación se gesta en un absolutismo de índole similar al del conductismo en términos de la importancia que se le otorga a sus elementos explicativos.

Aun así, el psicoanálisis se reconoce como subversivo en la medida que plantea una sospecha, como diría Ricoeur (1990), de aquello que la humanidad creía conocer de cabo a rabo: sus deseos, fantasías y propósitos. No obstante, cuando la sexualidad, como la entendía Freud, se postula como noción absoluta y “fuente de todo proceso de subjetivación” (González-Rey, 2009, p. 37), así como la interpretación misma del analista, su desarrollo requiere de una revisión constante.

Por otro lado, las psicoterapias humanistas, influidas por los aportes de la fenomenología y el existencialismo, y opuestas a los determinismos específicos del conductismo y el psicoanálisis, se centran en la vivencia como unidad básica de lo humano, reconociendo a su vez el pleno acceso a ella (Brennan, 1999; Duque et al., 2011). En consideración de ello, su metodología clínica privilegia el ser, tanto del paciente como del terapeuta, por lo que su afiliación, aparte de la ascesis que busca por medio de la experiencia y el sentido, está en el grupo de psicoterapias que privilegian la relación terapéutica (Ramírez et al., 2014).

Lo anterior da también al sujeto capacidad de elección, por lo que, al igual que las demás psicoterapias nombradas, comparte puntos de encuentro con otros grupos. En este caso, podría decirse que el humanismo, desde su visión antropológico-filosófica, también se muestra como una psicoterapia que practica la no-adquisición de poder por parte del terapeuta. No obstante, su cuerpo teórico es amorfo (Brennan, 1999), y como menciona González-Rey (2009), el alcance de sus aportes a la subjetividad está en tela de juicio, pues no propone un modelo realmente alternativo al psicoanalítico y al conductista y, adicionalmente, toma constantemente referencias del cognitvismo.

Visto así, es importante considerar la posibilidad de resaltar la especificidad de cada psicoterapia, así como su contraparte social y no solamente terapéutica. Es decir, su dialéctica entre individuo y sociedad, su posición en las reglas y prácticas sociales, y su vinculación a estrategias de poder y constitución del sujeto. Lo anterior es fundamental para comprender cualquier sistema terapéutico, sin embargo, se vuelve aún más relevante si se quieren analizar algunos de los abordajes psicoterapéuticos contemporáneos que ha reconocido los elementos problemáticos de las prácticas terapéuticas en cuanto al control y la privatización de la vida por parte de la organización social capitalista y el derrumbamiento de las jerarquías culturales. De aquí que, en este texto, se abordan algunos de esos desarrollos actuales como una exploración de las posibilidades que presentan las psicoterapias de aportar a los procesos de salud mental de las sociedades actuales, desde visiones más amplias de la dialéctica entre sujeto y sociedad.

## Desarrollos psicoterapéuticos contemporáneos

En el marco de las particularidades de intervención en cuanto a lo que produce y persigue cada psicoterapia: el conocimiento psicológico y la transmisión de información, la relación terapéutica y/o el saber del paciente y su capacidad de elección (Ramírez et al., 2014), se pueden resaltar intentos de psicoterapias que necesariamente no se dirigen (o al menos no directamente) a la dominación del sujeto o al desarrollo solipsista del mismo en el marco de la concepción del sujeto moderno orientado a la racionalidad.

En primer lugar, se puede hacer mención de algunas propuestas que reivindican lo narrativo. Son centrales los aportes de Jerome Bruner (2004, 2006) sobre aquellas creaciones de significado que siendo interpretaciones divergentes de la realidad hacen parte de aquello que él denominó *pensamiento narrativo*. Esta modalidad de pensamiento es el complemento del *pensamiento paradigmático* o lógico-científico, si se quiere, más propio de las psicoterapias clásicas, especialmente aquellas de corte sintomal. La modalidad paradigmática obedece fundamentalmente a lo sistemático, las causas generales, los procedimientos de verificación y las verdades empíricas observables; es decir, su lenguaje de base es el de la coherencia y no contradicción (Bruner, 2004).

La modalidad narrativa, por su parte, hace hincapié en las intenciones, acciones y transformaciones de lo humano (Bruner, 2004), lo que, en esencia, supone precisamente la contradicción, lo improbable: lo no lineal. Esto agrega importancia a desarrollos psicoterapéuticos contemporáneos porque lo narrativo asume lo humano desde el cambio, y acepta de entrada que no todo lo que ocurre en los niveles de la subjetividad puede ser evaluado con precisión matemática, observado omniscientemente o mutilado de los componentes culturales e históricos. De manera que las psicoterapias narrativas, con base en dicha modalidad de pensamiento, se apoyan en actos de significado que se tejen culturalmente a través de la acumulación de recursos como los mitos, las tipologías y los dramas humanos, todo lo cual permite generar acciones intencionadas (Bruner, 2006).

En esta línea se encuentra la psicoterapia posracionalista de Vittorio Guidano (1994), surgida en la década de los 80 bajo la influencia de la epistemología constructivista, es decir, basándose en el postulado de que el conocimiento es una construcción donde los aspectos subjetivos en la elaboración de la información son cruciales (León & Tamayo, 2011). De tal manera, la propuesta de Guidano surge y se mantiene como una apuesta trascendental para la psicoterapia y las teorías cognitivas más tempranas que parten de una perspectiva epistemológica empírica de corte racionalista (Guidano, 1994). El cognitivismo clásico deja entrever que el conocimiento es “una representación mental objetiva de la realidad externa a la mente humana, asumiendo implícitamente que el significado está dado externamente” (León & Tamayo, 2011, p. 40), excluyendo así la pregunta sobre la naturaleza y la estructura de la experiencia humana, cuya elaboración reside fundamentalmente en la afectividad y el significado (Guidano, 1994).

La psicoterapia posracionalista, en cuanto evolución de las psicoterapias cognitivas clásicas, aporta un reconocimiento de la experiencia como algo procesual y no estático, donde se habla de la organización subjetiva del tiempo como un marcador de la experiencia y de la existencia misma (Balbi, 2004). Según Guidano (1994) se trabaja sobre la organización del significado personal, es decir, sobre la experiencia inmediata de uno mismo (Yo) y el sentido de uno mismo de acuerdo a la autorreferencia de esa experiencia (Mí), de manera pues que la realidad no es inequívoca ni fundamentalmente objetiva. De todo ello, se capta que la subjetividad se mantiene gracias a la narrativa y por ello los modelos computacionales y conexionistas en psicoterapia pierden relevancia al reconocerse variables históricas y sociales que se construyen precisamente desde y en el discurso.

La novedad en comparación con las psicoterapias de un corte más sintomal, se centra en el aporte de Guidano a la comprensión del sujeto ubicando categorías muy importantes para la psicoterapia contemporánea como la identidad, la experiencia y el significado personal, el cual lleva finalmente a la proactividad, que se entiende como un despliegue ontológico de la subjetividad (Guidano, 1994). Al tiempo, esto implica, con respecto a las críticas sociológicas, que no existe necesariamente un *self* autocontenido, en el sentido de Cushman (1990), y que los

procesos psicológicos (conocimiento y significado personal) se construyen a un nivel social, de manera opuesta a lo exclusivamente interno e individual. De allí que a esta postura narrativa se han adherido también algunas psicoterapias de corte sistémico (Balbi, 2004; González-Rey, 2009; López-Silva, 2014).

Por otra parte, el psicoanálisis también ha evolucionado desde el denominado freudismo y su metapsicología (Assoun, 1982), tratando de superar posturas como la del analista genérico y la neutralidad en el tratamiento (Mitchell, 2015). En efecto, la modalidad narrativa y el papel de la cultura son fundamentales en posturas contemporáneas de orientación analítica, o psicoterapias psicodinámicas<sup>1</sup>, más allá de no representar una línea dentro del conductismo o el cognitivismo. Mención especial para el modelo relacional del psicoanálisis, consolidado también durante los años 80, y que cuenta con diversas influencias que van desde la teoría interpersonal de Sullivan, la teoría de las relaciones objetales inglesa (Fairbairn, Winnicott, Balint), la psicología del *self* de Kohut, hasta los aportes del Grupo de Boston para el cambio psíquico y los autores intersubjetivistas en cabeza de Stolorow (Velasco-Fraile, 2009). Este modelo representa una posición epistemológica y metodológica menos estrecha con respecto a: uno, los modelos ortodoxos del propio psicoanálisis que preponderan lo histórico/interno sobre lo cultural/relacional; y dos, las críticas sociológicas que han incluido al psicoanálisis (en general) como una práctica que hace parte del imperialismo psicológico o de la gobernabilidad. Esto con base en que el modelo relacional del psicoanálisis supone una visión integradora, como ya se ha visto a partir de sus diversas influencias, mientras que se han ido acercando las “críticas feministas, los modelos constructivistas y, más en general, el pensamiento postmoderno acerca de la posición del sujeto en el mundo contemporáneo” (Ávila-Espada et al., 2014).

Adicionalmente, las psicoterapias relacionales le dan un peso importante a la interacción entre terapeuta y paciente, validando la misma relación como aquello que moviliza los elementos de transformación en el proceso (Mitchell, 2015; Mitchell & Black, 2004). De esto se desprende la posibilidad de que el tratamiento se caracterice por la autonomía personal en el marco de la interacción con los otros y es por ello que la injerencia del terapeuta no es la tradicionalmente subrayada. De suyo, a la neutralidad se suman la capacidad de escuchar, entender, responder e incluso, dirigir e interrogar activamente, según sea el caso, y la interpretación se ve complementada a lo largo del tratamiento con la confrontación, la clarificación y, en algunas ocasiones, la sugestión (Velasco, 2011). De tal manera, la autonomía es parte del proceso analítico y va de la mano con la autenticidad como contraparte a un punto de referencia fijo (Mitchell, 2015).

Volviendo a la integración que hace el psicoanálisis relacional, es importante resaltar el lugar que ha encontrado el feminismo en el cuerpo de este modelo. En respuesta a posiciones que históricamente se han venido mostrando como sexistas en la teoría freudiana clásica, especialmente

<sup>1</sup> Para abarcar todos los tratamientos que comparten algunos criterios esenciales con el tratamiento psicoanalítico tradicional, a saber: la transferencia, la contratransferencia y algunas técnicas empleadas como la interpretación, la confrontación y la clarificación (Velasco, 2011), pero que se utilizan con otra frecuencia e intencionalidad; además, que trascienden la teoría clásica pulsional por una perspectiva relacional y una teoría intersubjetiva (Ávila-Espada et al., 2014).

relacionadas con la patologización de la mujer en la histeria, y el concepto de “envidia del pene” (Assoun, 2003), el feminismo ha realizado aportes y cuestionamientos frente a “las premisas patriarcales y estereotipos de género a nivel cultural, evolutivo y clínico” (León y Ortúzar, 2020, p. 247). De allí ha surgido el Feminismo relacional en cuanto movimiento teórico-clínico desde la década de 1970, promoviendo la subjetividad más allá de las ecuaciones edípicas y el cambio de categorías de género rígidas (Benjamin, 2013; León & Ortúzar, 2020).

Lo anterior subraya que el psicoanálisis relacional, al menos entre el abanico de propuestas contemporáneas del psicoanálisis, contribuye a superar lo que las críticas comunitaristas describen como: la barrera entre el Yo y la sociedad que instituyen las psicoterapias. Pues, en síntesis, lo relacional modifica el objeto de estudio, pasando de un individuo aislado a una matriz de relaciones o campo intersubjetivo (Ávila Espada et al., 2014; Mitchell, 1993), permitiendo no solo transformaciones de los roles asociados con sufrimientos particulares de las personas (y del terapeuta), sino las posiciones que ocupan los sujetos en el entramado social y sus responsabilidades como elementos de un contexto más amplio. Este cambio es tanto práctico como epistemológico, y demanda la necesidad de incluir en los enfoques actuales de psicoterapia, el contextualismo y el relativismo como herramientas de comprensión.

En este tenor, no se puede dejar de reconocer la influencia de las ciencias de la complejidad en las psicoterapias psicodinámicas; muestra de ello es la propuesta de Joan Coderch (2015), quien refiere:

Un sistema es no lineal cuando la interacción entre sí de sus elementos componentes da lugar a la aparición de fenómenos emergentes, como son la capacidad de adaptabilidad y de autoorganización, que no pueden explicarse ni por la suma ni por la composición de dichos elementos. (p. 2)

Con ello relaciona la experiencia subjetiva de cada paciente con la intersubjetividad, de acuerdo a la configuración de matrices relacionales que, desde la postura no lineal, implica que las intervenciones del analista deben dirigirse a la desestabilización de esos estados para generar otros más flexibles en aras de la amplitud de la vida psíquica del paciente (Coderch, 2013). Así, la emergencia como contraparte de la predictibilidad es la condición necesaria para producir de manera interactiva cambios en la situación analítica; esto incluye avances tanto desde el punto de vista ontológico como metodológico, específicamente en el número de sesiones, que pueden ser menos con respecto a lo acostumbrado tradicionalmente. De igual manera, el pensamiento complejo como estrategia comprensiva en psicoterapia dinámica –incluso en torno a la psicoterapia desde su acepción general– permite entender la práctica terapéutica desde múltiples relaciones e inter/retroacciones (Morin, 1998). Esto significa que los efectos de las acciones pueden ser inesperados y/o contrarios a los esperados (Sanabria-González, 2020), propuesta que es más coherente con la concepción de sujeto y de subjetividad que se viene manejando en el presente trabajo. De manera que, al igual que el sujeto que llega al escenario clínico, la praxis que allí se expresa también se transforma y se va desarrollando a partir de emergencias e incertidumbres. Reconocer esto en

psicoterapia es significativo, en primer lugar, porque va de la mano con los dramas y naturaleza de las personas que consultan, cuyo sufrimiento o cuestionamientos no pueden ser estrictamente sistematizados o predictibles; y en segundo lugar, porque desde esa misma comprensión postula las perturbaciones vitales o *perturbiosis* (Sanabria-González, 2020) como herramientas útiles para tratar el sufrimiento.

Lo que propone esa intersección entre psicoterapia y ciencias de la complejidad no es, en ningún sentido, una concepción iatrogénica o inservible de la misma; por el contrario, es la posibilidad de acceder a nuevas maneras de comprender el sufrimiento y aliviarlo. Emancipar adoptando una mirada menos totalizante y dogmática que las psicoterapias que pretenden saberlo todo sobre el sujeto y la vida humana, desde una posición de experticia y control. Por eso se trata de una transterapéutica<sup>2</sup> que asume el ruido, las perturbaciones y las turbulencias como puntos críticos necesarios para la supervivencia y la evolución de los seres vivos, lo cual tiene su equivalencia en lo psicoterapéutico en los niveles afectivo-relacional y ético-político (Sanabria-González, 2020).

Además de las transformaciones de las psicoterapias, comúnmente extendidas en la crítica sociológica y en el debate permanente de las disciplinas *psi* (especialmente sobre su eficacia y sus consideraciones epistemológicas y metodológicas), otros sectores de la psicoterapia presentan innovaciones que resitúan, una vez más, el desarrollo de teorías sobre su constitución. Sobre todo teniendo en cuenta que una visión actual de la psicoterapia plantea, desde la figura del terapeuta, la coparticipación en el proceso narrativo del consultante, más que la intervención sobre estructuras estáticas y repetitivas (Goolishian & Anderson, 1998). Lo narrativo, pues, al margen de su aporte a las psicoterapias de corte posracionalista, en realidad supone una actitud mucho más general frente a las maneras impositivas y prescriptivas de intervención psicológica. Se tiene así que en la actualidad, al interior del significativamente diverso grupo de las psicoterapias, se encuentran aportes tan antagónicos a la psicología académica como los de la psicología transpersonal.

Nacida a finales de los años 70 en EEUU con el interés de extender los temas de estudio y explicaciones de la psicología humanista que estaban centrados en el Yo individual (Puente, 2009), la psicología transpersonal se dispuso a estudiar la dimensión espiritual, los estados anormales de la conciencia y, en algunos casos, el trabajo terapéutico con drogas psicodélicas (Grof, 2001). Esto con el fin de aportar al consultante (y con ello, según esa visión, a la humanidad) una comprensión integral entre lo más humano y lo cósmico, incluyendo junto a la ciencia, el arte, la religión y, en definitiva, lo trascendente (Wilber, 2001). Su importancia como paradigma innovador y transgresor, en contraste con la mirada racional y empírica de las psicoterapias tradicionales más ampliamente criticadas por la sociología, radica en la inclusión de un campo investigativo nunca antes visto en los ámbitos académico y clínico. Las experiencias transpersonales, que tienen un sustento espiritual, no hacen parte del mundo de la ciencia mecanicista, cuya mirada fenoménica

<sup>2</sup> Según Sanabria-González (2020), es "la unidad de sentido emergente [que] está dada por la hibridación simbiótica de tipo científico/filosófica/terapéutica entre ciencias de la complejidad, pensamiento complejo y psicoterapias (...). Se dirige al tratamiento del sufrimiento humano para entenderlo en términos explicativos/comprensivos, aliviarlo, acompañarlo, re/significarlo, consolarlo, sanarlo, curarlo, trans/formarlo, trascenderlo y emancipar a la persona de él" (pp. 33-34).

todavía se reduce a la realidad objetiva. Las críticas sociológicas presentadas tampoco alcanzan a recoger los puntos centrales de esta psicoterapia debido a su escasa visibilidad académica y a su postura con respecto a la subjetividad; es decir, la psicología transpersonal estudia la psique como un atributo que crea y amplía los límites de su experiencia; esto es, a su vez, una de las condiciones de la autonomía que incluye el concepto de subjetividad de González-Rey (2010), todo lo cual escapa a la generalización de las psicoterapias realizada por las críticas sociológicas.

Entre otras cosas, la psicología transpersonal es en sí misma un discurso emergente, en comparación con otras concepciones sobre el origen del sufrimiento y los fines de la vida más enfocados hacia la productividad, el éxito o el bienestar individual, en general, ideales de Occidente. La visión de esta psicología es, en efecto, interdisciplinaria e intercultural, configurándose como una metaperspectiva que intenta estudiar la relación entre diferentes cosmovisiones (Vaughan, 1982, citado por Puente, 2009). Por eso es también otra de las psicoterapias que están fuertemente influenciadas por el pensamiento complejo y las ciencias de la complejidad, por ejemplo: la noción de caos en el origen de la autoorganización (o de la perturbación a la emancipación), la evolución en espiral, la autopoiesis, entre otros (Puente, 2009).

Por la misma arista, en cuanto a la estructura no lineal y la emergencia de múltiples elementos en psicoterapia que no responden exclusivamente a una visión de causalidad limitada, se tiene también la propuesta de improvisación en psicoterapia (Keeney, 1990), donde el proceso es concebido como una partitura que, en su modo de comprensión, se asemeja a una exposición de arte, o bien a una construcción de historias con un principio, una fase intermedia y un final, al igual que un guion cinematográfico (Keeney, 1990). De manera que desaparece también la posición de maestría al priorizar las habilidades de principiante, no tanto como una apología a la ausencia de preparación o revisión de conceptos técnicos por parte del profesional, sino como una actitud que en el marco de las sesiones repercute sanamente en la creación de recursos por parte de paciente y terapeuta. Se trata de encontrar alternativas en lugares inexplorados de la conversación, ya que con los recursos habituales el problema tiende a mantenerse. Esta modalidad psicoterapéutica es atípica si se comprueba que sus métodos son contrarios, o al menos divergentes, del esquema objetivo clásico donde el sujeto requiere llegar al término que el mismo terapeuta le ha prescrito desde el inicio del proceso; se asume desde allí que hay una conversión de sentido, por lo que la producción psicológica no está supeditada o condicionada.

En último término, como alternativa a lo tradicional es dable mencionar al etnopsicoanálisis instituido por Devereux y difundido por Tobie Nathan, mayoritariamente a principios de los años 90, y que se viene desarrollando desde finales de los 70 con la intención de “ubicar un mecanismo terapéutico adaptado al universo explicativo del paciente, más allá de si se fundamenta en el razonamiento científico o de una religión o etnia determinada” (Muñoz-Martínez, 2013, p. 142). Surge, pues, como una práctica que opta por contrarrestar posiciones terapéuticas universales y excluyentes, especialmente en territorios con un alto índice de inmigrantes. Según Nathan (1999),

la pérdida de referentes simbólicos originales de las personas que pertenecen a otros universos culturales entra en tensión cuando el marco de interpretación desde el cual se trata de interpretar su sufrimiento no es el suyo. Así, se gesta un ejercicio de poder en el que el terapeuta con su ideología científica ignora las particularidades de ese sujeto. Se reproduce de esta manera, una lógica de exclusión.

En este caso, la propuesta de Nathan surge como una manera de problematizar las posturas sociológicas que postulan las psicoterapias como un distanciamiento de lo comunitario. También representa una alternativa a lógicas modernas que tienen que ver con el desequilibrio de poder, y su dispositivo clínico “se contrapone, con algunas de las aproximaciones hegemónicas de las psicoterapias occidentales” (Muñoz-Martínez, 2013, p. 143), especialmente frente al poder del experto sobre las personas que solicitan acompañamiento psicoterapéutico (Nathan, 1999). Lo propuesto por el autor se asume, en consecuencia, a partir del vínculo entre lo interno y lo externo, considerando las especificidades culturales (prácticas de curación, cosmogonías, mitos, etc.) de quien manifiesta el malestar.

## CONCLUSIONES

En vista del panorama propuesto, es claro que los investigadores de las ciencias sociales han desarrollado distintos abordajes sobre las prácticas psicoterapéuticas, donde se reflejan distintas preocupaciones sobre la interacción entre la subjetividad y los procesos socio-políticos y éticos. A partir del rastreo realizado en este trabajo se reconocen 3 corrientes principales: la crítica comunitarista de la modernidad, la sociología de la cultura y las tecnologías políticas de la subjetividad. Al lado de esto, se identifica que cada una de estas propuestas tiende a analizar lo psicoterapéutico de una manera muy general, dejando de lado que diferentes prácticas terapéuticas representan expresiones específicas en torno al sujeto, así como repertorios técnicos particulares. Por otro lado, se encontró que hay distintas perspectivas psicoterapéuticas contemporáneas que han tenido presentes las limitaciones de las psicoterapias desarrolladas en la primera mitad del siglo XX, desarrollando teorías y prácticas que buscan superar las limitaciones de la conceptualización moderna sobre el sujeto para acompañar la construcción de sentido de un modo menos vertical.

Cada psicoterapia permea la esfera del sujeto a través de una trama simbólico-emocional que configura sentidos y prácticas que permiten comprender la psique y la relación entre individuo y sociedad (González-Rey, 2009, 2010). Sin embargo, el sujeto, ha sido tradicionalmente obviado en nombre del positivismo y su búsqueda de lo objetivo, cuya condición es neutralizar el concepto de subjetividad, reduciéndolo a un proceso intrapsíquico y racional (Díaz-Gómez, 2006).

Así, cabe preguntarse si las psicoterapias, independientemente de su afiliación, contribuyen a lo que se denomina *agencia*, *agentividad* o estructuración de *agentes* (Giddens, 2003; Guidano, 1994; Mitchell, 1993, 2015), en lo que tiene que ver con sujetos que reflexionan sobre el conjunto de sus acciones, o, por el contrario, son prácticas al servicio de la cultura dominante. En respuesta a esto, las psicoterapias contemporáneas abordadas en este texto buscan abrir un camino a la transformación del consultante a partir del diálogo sin prejuicios y no necesariamente condicionado por parte del terapeuta a partir de una posición de superioridad moral y académica. Por el contrario, estos abordajes muestran cómo las psicoterapias pueden abarcar todas las acciones y conductas de las personas en su capacidad de ser agentes de sus propios actos y creadores e intérpretes de los significados de su propio *self* (Goolishian & Anderson, 1998).

Teniendo en cuenta esto, la condición socio histórica que atraviesa a la actualidad demanda una epistemología y una praxis en la psicoterapia comprometidas con subvertir el orden de las prácticas permeadas por las limitaciones ideológicas de la época, asociadas a los modelos neoliberales de consumo y productividad. Superar el discurso de la utilidad para resaltar uno sobre la libertad y el despliegue vital es indispensable para las psicoterapias que se denominen contemporáneas y también para aquellas que, siendo réplicas de modelos de los siglos XIX y XX, aspiran a atenuar el sufrimiento humano en su complejidad.

Del mismo modo, las perspectivas sociológicas sobre las psicoterapias pueden avanzar en sus postulados críticos revisando los desarrollos actuales en el campo psicoterapéutico y favoreciendo un diálogo entre disciplinas que promueva las relaciones humanas con base en procesos de autodeterminación y agencia.

---

## CONFLICTO DE INTERÉS

---

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

## REFERENCIAS

- Ampudia de Haro, F. (2006). Administrar el yo: literatura de autoayuda y gestión del comportamiento y los afectos. *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (113), 49-75. [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_113\\_041168335219215.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_113_041168335219215.pdf)
- Apodaka, E. (2011). La autoayuda y el consumo de dispositivos psíquicos en el caso de la innovación. *Arbor*, 187(752), 1103-1118. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.752n6007>
- Assoun, P. L. (1982). *Introducción a la epistemología freudiana*. Siglo XXI Editores.
- Assoun, P. L. (2003). *El vocabulario de Freud*. Nueva Visión.
- Ávila-Espada, A., García de la Hoz, A., Aburto, M., & Pinto, J. M. (2014). Los innovadores del psicoanálisis contemporáneo (I): Más allá de Freud; Psicoanálisis relacional y teoría intersubjetiva. En A. Ávila-Espada, B. Rojí-Menchaca y L. A. Sául-Gutiérrez (coords.). *Introducción a los tratamientos psicodinámicos* (pp. 273-320). UNED.
- Balbi, J. (2004). *La mente narrativa. Hacia una concepción posracionalista de la identidad personal*. Paidós.
- Béjar, H. (1996). Una época de frío moral: La sociología comunitarista de Robert N. Bellah. *Reis*, 77-113. [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_074\\_06.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_074_06.pdf)
- Béjar, H. (2011). Cultura psicoterapéutica y autoayuda. El código psicológico-positivo. *Papers*, 96(2), 341-360. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v96n2.63>
- Bellah, R. (1964). Religious Evolution. *American Sociological Review*, 29(3), 358-374. <https://doi.org/10.2307/2091480>
- Bellah, R. (1994). Understanding Care in Contemporary America. In S. Phillips & P. Benner (Eds.), *The Crisis of Care: Affirming and Restoring Caring Practices in the Helping Professions* (pp. 21-35). Georgetown University Press.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (2008). *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life: with a New Preface*. University of California Press.

- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A., & Tipton, S. (1986, February 21). *A Dialogue on Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. The Center for the Study of Democratic Institutions, University of California, Santa Barbara, E.U. <https://bit.ly/3BF6dsp>
- Benito, E. (2009). Las psicoterapias. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(1), 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333127084005.pdf>
- Benjamin, J. (2013). *La sombra del otro*. Psimática.
- Brennan, J. (1999). *Historia y sistemas de la psicología*. Prentice Hall.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bruno, D., & Luchtenberg, E. (2006). Sociedad pos-disciplinaria y constitución de una nueva subjetividad. Un análisis de los discursos de la “autoayuda” y del nuevo management desde la perspectiva de Michel Foucault. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 13(1), 1-14. <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/download/NOMA0606120077A/26664>
- Buchanan, R. D., & Haslam, N. (2019). Psychotherapy. En R. J. Sternberg & W. E. Pickren (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Intellectual History of Psychology* (pp. 468-494). <https://doi.org/10.1017/9781108290876.019>
- Castro, E. (2014). *Introducción a Foucault*. Siglo XXI Editores.
- Coderch, J. (2013). El psicoanálisis relacional a la luz de la teoría de los sistemas intersubjetivos dinámicos y no-lineales. *Clínica e Investigación Relacional*, 7(3), 1-52. <https://bit.ly/3xXJ3LX>
- Coderch, J. (2015). Las experiencias terapéuticas en el tratamiento psicoanalítico desde la perspectiva de la no linealidad/ complejidad. *Temas de Psicoanálisis*, (9), 538-554. <https://bit.ly/3bimVIN>
- Cushman, P. (1990). Why the Self is Empty: Toward a Historically Situated Psychology. *American Psychologist*, 45(5), 599-611. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.5.599>

- Cushman, P. (1995). Constructing the Self, Constructing America: A Cultural History of Psychotherapy. *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 8(1). <https://doi.org/10.1353/psy.2003.0026>
- De la Peña, F. (2008). El psicoanálisis, la hermenéutica del sujeto y el giro hacia la ética en la obra tardía de Michel Foucault. *Sociológica*, 23(66), 11-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024680002>
- Díaz-Gómez, Á. (2006). Subjetividad y subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 236-249. <https://doi.org/10.17227/01203916.7751>
- Duque, J. D., Lasso, P., & Orejuela, J. J. (2011). *Fundamentos epistemológicos de las psicologías con énfasis en psicología transpersonal*. Editorial Bonaventuriana.
- Dworkin, L. N. (2015). Rieff's Critique of the Therapeutic and Contemporary Developments in Psychodynamic Psychotherapy. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 35(4), 230-243. <https://doi.org/10.1037/teo0000024>
- Elias, N. (2011). *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández-Liria, A. (2004). Reflexiones sobre la función social de la psicoterapia en la era de la globalización. *Átopos*, 2(1), 1-25. <https://silo.tips/download/direccion-de-contacto-alberto-fernandez-liria-fernan-gonzalez-79-6-c-madrid>
- Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo. En *Tecnologías del yo y otros textos afines* (pp. 45-94). Paidós.
- Foucault, M. (1997/1961). *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2010). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2012/1976). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- García, L. (1996). *El desarrollo de los conceptos psicológicos. Una introducción a la historia de la psicología*. Limusa.

- Gergen, K., & McNamee, S. (1996). *La terapia como construcción social*. Paidós.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península.
- Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad: Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Ediciones Cátedra.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores.
- González, E. (2006). El campo de la psicoterapia. Algunas reflexiones desde Pierre Bourdieu. *Perspectivas en Psicología*, 8-10. <http://rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1025/02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González-Rey, F. (2000). El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio [ponencia]. *III Conference for Sociocultural Research* (pp. 147-165), Campinas, São Paulo, Brasil. <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/trabs/1520.doc>
- González-Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad*. Internacional Thomson.
- González-Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2008.0002.01>
- González-Rey, F. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vygotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. Noveduc.
- González-Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: Un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253. <https://doi.org/10.11144/305>
- Goolishian, H., & Anderson, H. (1998). Narrativa y self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia. En D. Fried Schnitman, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 293-311). Paidós.
- Grinberg, S. (2009). Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: La autoayuda entre el narcisismo y la abyección. *Psicoperspectivas*, 8(2), 293-308.
- Grof, S. (2001). *Psicología transpersonal. Nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia*. Kairós.

- Guidano, V. (1994). *El sí-mismo en proceso. Hacia una terapia cognitiva posracionalista* (1ª edición). Paidós.
- Han, B. C. (2015). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Editorial Herder.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna: terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz Editores.
- Keeney, B. (1990). *La improvisación en psicoterapia*. Paidós.
- Landrine, H. (1995). Implicaciones clínicas de las diferencias culturales: el sí mismo referencial versus el sí mismo indexical. En N. Goldberger & J. Bennet (Eds.), *The Culture and Psychology Reader* (pp. 1-19). New York University Press.
- Lasch, C. (1984). *Refugio en un mundo despiadado. La familia: ¿santuario o institución asediada?* Gedisa.
- Lasch, C. (1999). *La cultura del narcisismo*. Editorial Andrés Bello.
- León, A., & Tamayo, D. (2011). La psicoterapia cognitiva posracionalista: un modelo de intervención centrado en el proceso de construcción de la identidad. *Katharsis*, (12), 37-58. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5527485.pdf>
- León, S., & Ortúzar, B. (2020). *Diccionario introductorio de psicoanálisis relacional e intersubjetivo*. Ril Editores.
- López-Silva, P. (2014). Posmodernidad y narrativa. La discusión sobre el fundamento del self. *Pensamiento*, 70(262), 121-148. <https://doi.org/10.14422/pen.v70.i262.y2014.007>
- Maffesoli, M. (2004). *Yo es otro*. En M. C. Laverde-Toscano, G. Daza-Navarrete y M. Zuleta-Pardo (dirs.), *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (pp. 21-29). Siglo del Hombre Editores.
- Mitchell, S. (1993). *Conceptos relacionales en psicoanálisis: una integración*. Siglo XXI Editores.
- Mitchell, S. (2015). *Influencia y autonomía en psicoanálisis*. Ágora Relacional.
- Mitchell, S., & Black, M. (2004). *Más allá de Freud. Una historia del pensamiento psicoanalítico moderno*. Editorial Herder.
- Moffat, A. (1974). *Psicoterapia del oprimido*. Humanitas.

- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Muñoz-Martínez, R. (2013). Cuando la psiquiatría se reconfigura en la diversidad cultural. Debates en torno al lugar, los destinatarios y la metodología de la práctica etnopsiquiátrica en el hospital Brugmann de Bruselas. *Cuicuilco*, 20(57), 137-168. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v20n57/v20n57a7.pdf>
- Muñoz-Sandoval, E. A. (2011). Constitución de subjetividades en el contexto terapéutico: Los discursos de la adicción en acción. *Revista de Psicología*, 20(2), 25-51. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2011.17931>
- Narciandi, J. C. (2005). La confesión en la prehistoria de la psicología. *Anuario de Psicología*, 36(1), 99-116. [https://www.redalyc.org/pdf/970/Resumenes/Resumen\\_97017363005\\_1.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/970/Resumenes/Resumen_97017363005_1.pdf)
- Nathan, T. (1999). *La influencia que cura*. Fondo de Cultura Económica.
- Papalini, V. (2013). “Tecnologías del yo”: entre la gubernamentalidad y la autonomía. En R. Freire (Ed.), *El gobierno del presente* (pp. 1-18). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Pastor, J. (2009). Relevancia de Foucault para la psicología. *Psicothema*, 21(4), 628-632.
- Puente, I. (2009). Psicología transpersonal y ciencias de la complejidad: un amplio horizonte interdisciplinar a explorar. *Journal of Transpersonal Research*, 1(1), 19-28.
- Ramírez, C., Lopera, J. D., Zuluaga, M., Ramírez, V., Henao, C. M., & Carmona, D. (2014). *Relaciones psicología-psicoanálisis*. Editorial San Pablo.
- Ricoeur, P. (1990). *Freud: Una interpretación de la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Rieff, P. (1987). *The Triumph of the Therapeutic: Uses of Faith after Freud*. University of Chicago Press.
- Rose, N. (1999a). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. Free Association Books.
- Rose, N. (1999b). *Powers of Freedom*. Cambridge University Press.
- Russell-Hochschild, A. (2015). The Managed Heart. In Working in America. In A. Jaggar & P. Rothenberg (Eds.), *Feminist Frameworks: Alternative Theoretical Accounts of the Relations between Women and Men* (3<sup>a</sup> ed., pp. 328-345). McGrawHill.

Sampson, A. (2001). La psicoterapia como artefacto cultural. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 30(4), 359-368. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80630403.pdf>

Sanabria-González, J. A. (2020). Perturbar para emancipar y normalidad como sufrimiento: Tesis y conjeturas de la transterapéutica. *Integración Académica en Psicología*, 8(24), 31-46. <http://www.integracion-academica.org/attachments/article/283/02%20Transterapeutica%20-%20JASanabria.pdf>

Trilling, L. (1974). *El Yo antagónico*. Taurus.

Turner, C. (2011). Sacred Sociology: The Life and Times of Philip Rieff. *Theory, Culture & Society*, 28(3), 80-105. <https://doi.org/10.1177/0263276410396910>

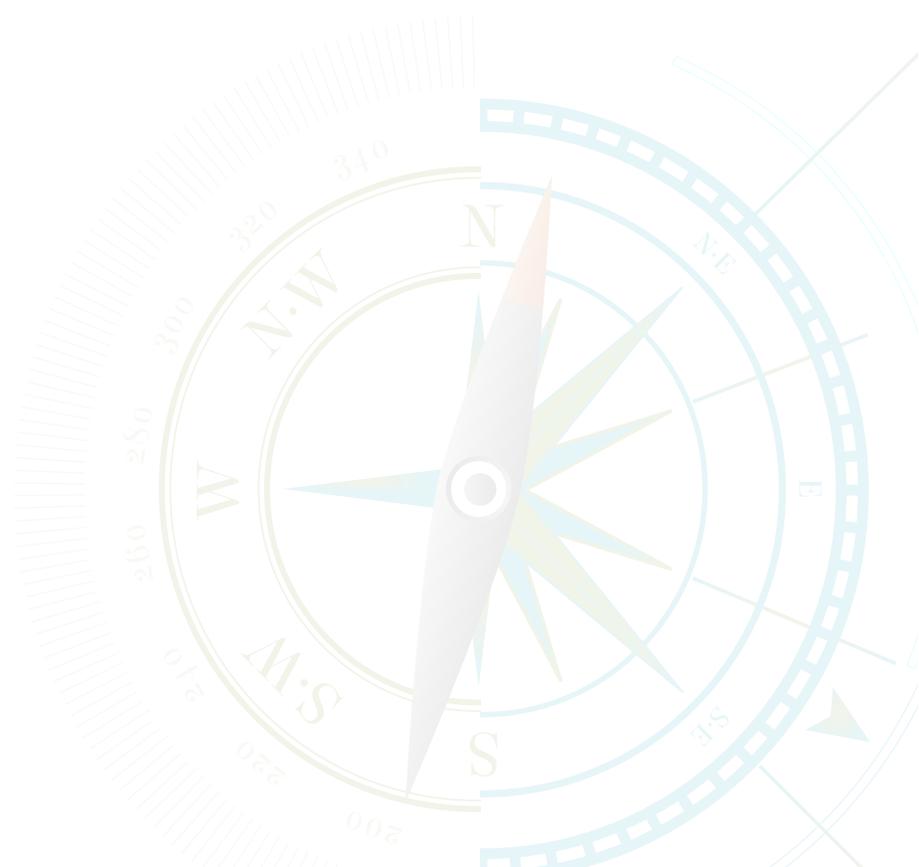
Velasco, F. (2011). *Psicoterapias psicodinámicas*. Editores de Textos Mexicanos.

Velasco-Fraile, R. (2009). ¿Qué es el psicoanálisis relacional? *Clínica e Investigación Relacional*, 3(1), 58-67. [https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V3N1\\_2009/7\\_Velasco\\_Que-es-Psicoanalisis-Relacional\\_CeIR\\_V3N1.pdf](https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V3N1_2009/7_Velasco_Que-es-Psicoanalisis-Relacional_CeIR_V3N1.pdf)

Wilber, K. (2001). *Una teoría de todo*. Kairós.

# ARTÍCULOS TEÓRICOS

THEORETICAL ARTICLES



# TRASCENDIENDO EL TODO Y LAS PARTES: UNIVERSALISMO, ESCRITURA Y ÉTICA EN LA ANTROPOLOGÍA

## TRANSCENDING THE WHOLE AND THE PARTS: UNIVERSALISM, WRITING AND ETHICS IN ANTHROPOLOGY

Juan Camilo Perdomo Marín\*

*Universidad de Caldas*

Recibido: 16 de diciembre de 2019-Aceptado: 16 de diciembre de 2020-Publicado: 16 de julio de 2021

### Forma de citar este artículo en APA:

Perdomo-Marín, J. C. (2021). Trascendiendo el todo y las partes: universalismo, escritura y ética en la antropología. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 899-927. <https://doi.org/10.21501/22161201.3473>

### Resumen

Este escrito analiza la configuración lógica a partir de la cual la antropología conceptualiza sus objetos de estudio. Para esta tarea se expondrá que sus teorías han identificado relaciones, entidades y contextos planteando cuatro tipos de lecturas sobre lo que se considera como el todo y sus partes (holismo, individualismo, integracionismo y relacionismo). Ampliando el caso del relacionismo, se resaltarán que estos modelos no solo abarcan la comprensión del universalismo, sino también las estrategias escriturales y la ética intelectual del investigador.

### Palabras clave

Merología; Universalismo; Escritura; Ética; Relacionismo; Antropología.

\* Antropólogo, docente del programa de antropología de la Universidad de Caldas, Manizales-Colombia. Candidato a magíster por la University of Utah. Contacto: juancaperdo@hotmail.com

## Abstract

This paper analyzes the logical configuration from which anthropology conceptualizes its objects of study. For this task, it will be shown that its theories have identified relationships, entities and contexts by proposing four types of readings on what is considered as the whole and its parts (Holism, Individualism, Integrationism and Relationalism). Extending the case of Relationalism, it will be highlighted that these models not only encompass the understanding of universalism, but also the researcher's scriptural strategies and intellectual ethics.

## Keywords

Merology; Universalism; Writing; Ethics; Relationism; Anthropology.

# INTRODUCCIÓN

Para ver el mundo en un grano de arena y el cielo en una flor silvestre,  
abarca el infinito en la palma de tu mano y la eternidad en una hora  
William Blake. *Augurios de inocencia*.

## La relevancia del contexto

Poner las cosas en contexto ha sido por excelencia la estrategia analítica de la antropología. Esta disciplina ha partido de la premisa que las prácticas y los discursos solo se pueden explicar por medio de su interdependencia con otros elementos dentro de un marco general de relaciones que les da sentido. De este modo, el investigador relaciona datos etnográficos, por ejemplo, sobre el género o el parentesco, con un contexto interpretativo general, como la cultura o la estructura social, con el fin de obtener una lectura integral y objetiva de la realidad. Por ende, el contexto “es acerca de conectar los datos a tierra, sobre la circunspección metodológica, literaria y política; y sobre partes y todos” (Bubandt & Otto, 2010, p. 1).

En contraste con las generaciones anteriores, para los antropólogos contemporáneos delimitar el contexto investigativo es una tarea cada vez más compleja e inclusive incierta. Es común que los investigadores encuentren que su objeto de estudio está entretejido por una gran multiplicidad de relaciones, agentes, espacios y tiempos, que les cuesta separar. De allí que surjan preguntas como: ¿por medio de qué estrategias se puede enmarcar un fenómeno dada su interconexión con fuerzas globales?, ¿en qué medida el capitalismo y el neoliberalismo son sistemáticos y abarcadores del mundo social?, ¿es posible aislar las relaciones sociales de los materiales y las ecológicas? Por este tipo de dudas los antropólogos actualmente reconocen que “ya no están seguros de cuáles pueden ser los contextos apropiados” (Tsing, 2010, p. 49).

Respondiendo a los interrogantes señalados, este escrito analiza los principios a partir de los cuales los antropólogos conciben, conocen y representan sus objetos de estudio. Se sustentará que la historia de esta disciplina es un escenario en disputa entre diferentes configuraciones lógicas que luchan por definir lo que constituye un contexto. Cada configuración consiste en una mereología, es decir, en *una concepción específica de lo que cuenta como el todo y las partes*, la cual guía las capacidades de percepción e imaginación del investigador.

Es fundamental estudiar este tema puesto que como afirma Tsing (2010) los patrones y los hechos se forman e identifican a partir de la delimitación de totalidades, a razón de que: “Solo podemos identificar figuras en la medida en que podamos imaginar mundos, es decir, los sistemas

de relacionalidad a través de los cuales emergen las figuras” (p. 50). Por medio de la selección contingente de lo que se va a percibir como un fondo se ordena lo que se puede enfocar como figura y, su vez, por medio de esta es posible visibilizar un fondo.

Determinar lo que es un contexto potencia y limita los procesos investigativos al resaltar y excluir posibilidades analíticas. Por ejemplo, la teoría evolutiva de Darwin explica las formas de vida a partir de las dinámicas ambientales, y la biología del siglo XX lo hace ampliando su contexto de estudio a nuevos campos, como la física y la química. Por este motivo, para Helmreich (2016), “Los objetos y fenómenos a los que se refiere la noción de *forma de vida* están enmarcados por compromisos conceptuales” (pág. 30, énfasis en el original). La manera en que se comprende la idea de “forma” depende de los límites establecidos en el contexto investigativo.

Lo mismo sucede en la microbiología, sus investigadores estudian microbios a partir de múltiples escalas, que van desde los genes hasta los biomas, por lo que son conscientes de que “las clasificaciones son cuestiones de encuadre. La ‘forma’ de ‘formas de vida’ cambia con la escala y el contexto” (p. 11). En consecuencia, lo que se entiende como forma de vida es producto de la manera en que:

se contextualizan los fenómenos, ya sea con respecto a las ecologías normales o exóticas, con referencia a la genealogía o mediante la recalibración de las relaciones de partes y todos. La “forma” de la “forma de vida” es un signo del propio enfoque metodológico y teórico; en muchos sentidos es una abstracción. (p. 12)

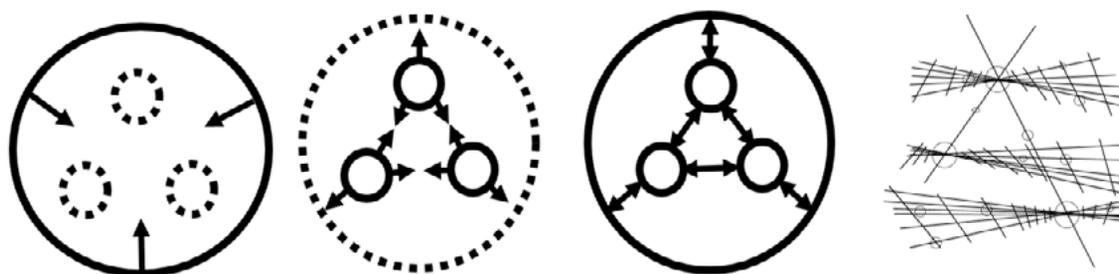
Las teorías de la globalización son otro claro ejemplo de la manera en que la contextualización afecta el proceso investigativo. Estos estudios se encuentran profundamente influenciados por la escala de análisis y las vivencias subjetivas de los sujetos estudiados, puesto que, según Tsing (2000), la imagen particular de los académicos acerca de las personas analizadas opera como una especie de “plataforma” a partir de la cual imaginan de forma general la globalización. De allí que Appadurai piense la globalización por medio de migrantes de la india, Kearney desde indígenas mexicanos, y Hannerz a través de viajeros cosmopolitanos. A razón de lo anterior, “Estos sujetos variados asisten a los autores en la evocación de diferentes globalismos” (Tsing, 2000, p. 343).

Es importante resaltar que no solo las escalas y las personas, sino también las analogías operan como marcos lógicos a partir de los cuales se conceptualiza la realidad. Ingold (2015) identifica las diferentes formas con las que se piensa el mundo como compuesto de partes pre-dadas: *bloques de construcción, cadenas y contenedores*. Esta lógica habita parcialmente en algunas vertientes de la psicología (mente como contenedor), la lingüística (sintaxis encadenada), la biología (como cadenas y bloques de construcción) y la física (partículas como bloques de construcción del universo). Es por esto que las analogías científicas no son neutras, sino que encarnan modelos lógicos que incentivan formas específicas de ver el mundo. Por ello, como sostiene Latour (2008), “las herramientas nunca son ‘meras’ herramientas listas para aplicarse: siempre modifican las metas que uno tenía en mente” (p. 208).

## El todo y las partes

A grandes rasgos es posible afirmar que en la antropología han existido cuatro grandes modelos mereológicos que “asisten” a los investigadores postulando: 1. El todo ordena las partes, por lo que este existe como un marco que trasciende sus componentes: *holismo*. 2. Las partes priman ante el todo, por lo que poseen autonomía: *individualismo*. 3. El todo y las partes se encuentran en retroalimentación: *integracionismo*. 4. No existe ni el todo ni las partes, sino redes de relaciones que ensamblan contingentemente en las cosas: *relacionismo* (Ver Figura 1.) (Perdomo-Marín, 2019, 2020a, 2021).

**Figura 1.** Virajes mereológicos de la antropología. Respectivamente de derecha a izquierda: 1. Holismo, 2. Individualismo, 3. Integracionismo y 4. Relacionismo



Nota: Tomada de Perdomo-Marín, 2019, pág. 31.

El *holismo*, por su parte, agrupa al funcionalismo, al estructural-funcionalismo y al estructuralismo. En el *individualismo* se encuentran el interaccionismo, la etnometodología, la deconstrucción, el interpretativismo y el posmodernismo. En el caso del *integracionismo*, se congregan la teoría de sistemas, el estructural-constructivismo, el postcolonialismo y el posestructuralismo.

Por último, el *relacionismo* comienza a reunir a los debates antropológicos contemporáneos (Strathern 2004/1991; Latour 2008; Helmreich, 2009; Ingold, 2011, 2015; Hastrup, 2013; Tsing, 2015). En esta configuración lógica no existe el todo y las partes, es decir, totalidades como referentes a priori que contextualizan y agrupan datos (por ejemplo, naturaleza, estructura social o cultura), ni las partes como entidades auto contenidas (por ejemplo, genes, objetos o individuos). En esta mereología se suspende el juicio ante lo que cuenta como contexto, ya que la investigación no se entiende como un ejercicio de enmarcar prácticas y discursos, sino de mapear todo tipo de relaciones que constituyan al objeto de estudio. Por este motivo, actualmente se afirma que el trabajo de campo “debe ser un ejercicio de seguir conexiones que son rastreables antes de cualquier intento de resumir los ingredientes del todo” (Hastrup, 2013, p. 157).

En vista de que no existe un contexto dado y delimitado, por ejemplo, se busca abandonar el concepto de sociedad y de individuo para así “aprehender a las personas al mismo tiempo conteniendo el potencial para relaciones y siempre incrustadas en una matriz de relaciones con otros” (Strathern et al., 1996, p. 55). Es decir, se pretende renunciar a esta polaridad para poder pensar el mundo social como producto de relaciones y extendiendo relaciones. Del mismo modo, se proponen nuevas analogías como *los nudos*. Estos no se colocan en estructuras fijadas como ladrillos, sino que se amarran y enlazan a otros nudos. Además, no existen bajo la linealidad de la cadena, sino por medio de múltiples caminos. Sumado a ello, no poseen un exterior ni un interior, su identidad está distribuida en las cosas que los rodean (Ingold, 2015).

En el relacionismo no hay totalidades lógicas que ordenen mecánicamente el mundo, sino ensamblajes de relaciones, por lo que los fenómenos estudiados son dinámicos e inacabados. En esta medida, “Cuando uno piensa que diferentes partes de un sistema social tienen sus propias trayectorias, se puede ver que el sistema va a cambiar a través del tiempo de manera desigual e impredecible” (Strathern, 1999, p. 3). En el mismo sentido, no hay totalidades porque “la vida como un todo no puede ser alcanzada por ningún procedimiento de sumatoria, ya sea aditivo o multiplicativo” (Ingold, 2018a, pág. 159). No hay ninguna lógica dada y delimitada que abarque la vida, ya que esta se encuentra en un devenir permanente sin finalidad.

## Enfoque y alcance de la mereología en la antropología

Cada una de las cuatro mereologías identificadas posee enfoques analíticos particulares. El holismo tiende a ser *deductivo* porque aplica principios abstractos en casos específicos para obtener resultados generalizantes. De forma inversa, el individualismo es *inductivo* porque parte de un objeto de estudio particular y con base en los resultados empíricos formula una reflexión de mediano alcance. Por su parte el integracionismo realiza un *bucle de deducción-inducción* en la medida en que a través de múltiples casos utiliza macro-modelos teóricos para explicar la conectividad entre datos particulares y a su vez impulsa la construcción de conceptos mediante casos empíricos. En contraste con las configuraciones lógicas anteriores, el relacionismo es *abductivo* porque a partir de resultados y de principios analíticos llega a identificar el objeto de estudio (Ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Enfoques investigativos de las diferentes mereologías de la antropología.*

Holismo	Individualismo	Integracionismo	Relacionismo
Deductivo	Inductivo	Deductivo-Inductivo	Abductivo
De lo general a la particular	De lo particular a lo general	Retroalimentación entre lo general y lo particular	El objeto de estudio como punto de llegada

Como resultado del enfoque abductivo del relacionismo, sus teóricos sostienen que el objeto de estudio no es un punto de partida, sino de llegada. No se puede presuponer su naturaleza, sino que se deben estudiar las relaciones que posibilitan su existencia. De manera que su estatus ontológico no está dado, sino que es emergente (Hastrup, 2005). Esta nueva premisa tiene profundas implicaciones que redireccionan las concepciones y las estrategias de investigación de la antropología contemporánea.

Por ejemplo, para Choy (2011) lo que cuenta como universal y particular no preexiste a la articulación política y analítica, sino que surge y se valora como tal en medio de las acciones, en esta medida “las particularidades siempre deben ser movilizadas y articuladas para contar como tales” (p. 105). Por su parte, para Tsing (2015) no se puede presuponer que las categorías poseen un significado dado, puesto que estas condensan relaciones heterogéneas y dinámicas, por ello: “Si las categorías son inestables, debemos verlas emerger dentro de los encuentros. Utilizar nombres de categorías debe ser un compromiso para rastrear los ensamblajes en los que estas categorías obtienen un sostén momentáneo” (p. 29).

Ampliando la idea de que el estatus ontológico del objeto de estudio antropológico es emergente, para Helmreich (2009) su trabajo etnográfico no se queda en la narración subjetiva ni pretende alcanzar un punto de vista neutro, sino que se basa en una “atención lateral a las relaciones moduladoras que producen el interior y el exterior, los sujetos y los objetos, la sensación y los datos sensoriales, que producen la idea misma de presencia” (p. 230). Por lo tanto, su investigación es “un modo de atención que se pregunta cómo emergen los sujetos, los objetos y el campo en relaciones materiales que no pueden ser modeladas de antemano” (p. 230).

La distinción mereológica entre holismo, individualismo, integracionismo y relacionismo ayuda a comprender que el investigador antes de ver el mundo en sí mismo concibe un tipo de mundo bajo una configuración lógica específica. De allí que las formas de razonamiento no se puedan separar totalmente de la realidad conocida, ya que: “las causas no pueden ser identificadas empírica u ontológicamente, sino que estas pueden sugerirse a sí mismas en relación a esquemas particulares de comprensión” (Hastrup, 2004, p. 462). En consecuencia, los investigadores no deben solamente estudiar el mundo, sino también la forma en que piensan sus relaciones.

Todo modelo es una simplificación de la realidad, las mereologías expuestas no agotan lo que la antropología ha sido, es y puede ser, por lo que, como tipologías heurísticas, ofrecen valiosos indicios sobre sus puntos históricos en común. Cuando se analizan las diferentes teorías antropológicas de una misma generación son claros sus amplios desencuentros (Perdomo-Marín, 2019, 2020b). Pero si estas teorías se agrupan y contrastan con las de otros momentos históricos, es posible identificar tendencias compartidas que antes no eran fácilmente percibidas. Bajo este principio, este escrito usa la mereología como una herramienta de comparación meta-teórica que visibiliza las diferentes configuraciones lógicas de las investigaciones antropológicas.

Valga aclarar que la mereología no es una especie de nivel o estructura profunda, estática y preexistente dentro de la teoría que condicionaría las acciones investigativas, ello sería convertirla de antemano en un todo. Por el contrario, la mereología no determina negativamente la percepción y la imaginación del investigador porque esta es una lógica encarnada en preguntas, formas de descripción, analogías, conceptos e instrumentos entrelazados con el marco histórico, político y tecnológico de los investigadores. Tal es así que la academia no se piensa solo desde la academia, puesto que “Las buenas preguntas provienen de fuera del propio campo en cualquier tipo de producción de conocimiento; respondemos a las solicitudes urgentes de movimientos sociales, desastres o grandes sueños” (Tsing, 2020, pp. 212-213).

A razón de lo anterior, por ejemplo, la microbiología responde a intereses sociopolíticos, ya que “La cuestión de cómo pensar en las formas que puede adoptar la vida depende de qué propiedades son relevantes para la unidad de descripción en cuestión y de cómo los marcos sociopolíticos – biotecnológicos, ecologistas– condicionan estas elecciones” (Helmreich, 2016, p.11). De igual forma, la antropología no es ajena a las relaciones de poder, por ello, a partir de los ideales occidentales de progreso, ha sido utilizada para explicar las dificultades en la modernización de las naciones y para facilitar el control político (Kuper, 2019). En el mismo sentido, la mereología de esta disciplina no es una lógica delimitada en la investigación, sino una lógica transversal a la teoría y la historia que enriquece, trasforma, conduce y produce nuevas formas de pensamiento.

## Historia de la mereología en la antropología

Es posible encontrar resonancias entre la mereología de las diferentes antropologías con la historia mundial. Esta disciplina nació como una apuesta intelectual por comparar grupos humanos impulsada en muchos casos por la tecnología naval. Por medio de expediciones coloniales a lo largo del planeta, Occidente se construyó a sí mismo al momento de contrastarse con el otro que invadía. Por ello la antropología es producto de la navegación y del colonialismo, porque, como sostiene Gislí Pálsson (citado por Helmreich, 2016, p. 97), “Como resultado de los viajes por mar, mundos diferentes y aislados se conectaron en una red global pero polarizada de relaciones de poder. Antes de estos viajes, la idea de antropología no existía”. En este proceso, dadas las amplias distancias geográficas, los primeros antropólogos estudiaron los diferentes grupos humanos considerándolos como culturas delimitadas e internamente homogéneas, de allí los conceptos y las explicaciones altamente generalizantes del *holismo*.

Después, los cambios geopolíticos mundiales impulsaron nuevas transformaciones teóricas en la antropología. A partir de los procesos de descolonización de los años cincuenta comenzó la crítica a la representación etnográfica, ya que estos procesos políticos descentraron “a Occidente y sus supuestos epistemológicos, incluida la idea de una dirección histórica determinada” (Clifford,

2013, p. 23). El desencanto por los relatos modernos del progreso y la razón se manifestó con mayor fuerza en la antropología de los años ochenta en la crítica posmoderna, a causa de ello los conceptos totalizantes del holismo como “–cultura, sociedad, ideología, organización social y sistema simbólico– comenzaron a parecer teóricamente inadecuados y políticamente sospechosos” (Bubandt & Otto, 2010, p. 6). Como respuesta a lo anterior, esta disciplina comenzó a estudiar el mundo desde el *individualismo*, enfocándose en lo particular y lo subjetivo.

Más adelante, en medio de las tensiones mundiales de la guerra fría, los procesos emergentes de globalización impulsados por los cambios tecnológicos y de la consolidación de los nuevos movimientos sociales de la segunda mitad del siglo XX, la antropología comenzó a ver un mundo hiperconectado que desdibujaba las fronteras nacionales. Por este motivo, desde el *integracionismo* se buscó estudiar la coherencia y la sistematicidad detrás de las racionalidades políticas que luchaban por moldear el mundo. En este momento histórico:

La cibernética, la dinámica de sistemas, la ecología de sistemas y los modelos de circulación de sistemas se desarrollaron a partir de la idea de que los sistemas crean sus propias dinámicas. La información sobre la interrelación de los elementos de un sistema puede generar conocimiento del todo. (Tsing, 2005, p. 101)

Ahora vivimos en un mundo diferente a los anteriores por múltiples factores. Nos encontramos ante un panorama no de grandes potencias que determinen la historia, sino un mundo multipolar en que el que diferentes países ejercen poder sobre los demás. A su vez, en la actualidad las redes sociales afectan en gran medida la opinión pública y las elecciones políticas, el cambio climático amenaza con crear una mayor desigualdad social, y a causa de la pandemia del coronavirus se está acelerando la virtualización y la automatización de los trabajos. En este momento histórico ya no es posible separar la democracia de la tecnología, la cultura de la naturaleza, ni lo local de lo global. Por este motivo surge el *relacionismo* como una nueva mereología para pensar el mundo contemporáneo.

Los cambios históricos mencionados en cada mereología atraviesan diversas disciplinas. Por ejemplo, para Tsing (2015) el concepto de perturbación en la ecología fue desarrollado al mismo tiempo que en las ciencias sociales se enfocaron en estudiar la transformación y la inestabilidad:

En las décadas de 1950 y 1960, la idea del equilibrio de los ecosistemas parecía prometedora; mediante la sucesión natural, se pensaba que las formaciones ecológicas alcanzaban un punto de equilibrio comparativamente estable. Sin embargo, en los años setenta, la atención se centró en la perturbación y el cambio, que generan la heterogeneidad del paisaje. También en la década de 1970, los humanistas y los científicos sociales comenzaron a preocuparse por los encuentros transformadores de la historia, la desigualdad y el conflicto. (pp. 160-161)

Los debates de las ciencias naturales y sociales responden a perspectivas e intereses históricos que trascienden las demarcaciones disciplinares. Por esta razón, los aportes contemporáneos del relacionismo en la antropología resuenan directamente con los debates actuales en matemáticas, informática, ciencias cognitivas y biología evolutiva sobre sistemas abiertos, emergentes y autoorganizados. Tal es así que, en los nuevos estudios sobre el microbioma, el cuerpo deja de ser

entendido como una entidad autocontenida, para verse como el producto activo de la asociación de microorganismos (Rees et al., 2018). De igual forma, en la microbiología marina ya no se estudian colonias microbianas, sino ensamblajes microbianos. En otras palabras, al igual que en el caso de los antropólogos contemporáneos, no se analizan entidades delimitadas, sino que se mapean asociaciones que forman seres de manera contingente (Helmreich, 2016).

Las diferentes mereologías responden a horizontes históricos. Por ejemplo, la forma en que contemporáneamente se conceptualiza el cuerpo como una entidad compuesta por el mundo que lo rodea. De allí que en la etnología amazónica (Santos-Granero, 2008; Halbmayer 2012; Hugh-Jones, 2018) y en los estudios sociales de la ciencia (Mol, 2002; Mol & Law, 2012; Latour, 2008) el cuerpo es entendido como constituido por artefactos. Estas perspectivas son posibilitadas en parte por la transformación en la manera en que se entiende el todo en el siglo XXI (no como algo cerrado, fragmentado ni integrado), ya que las cosas se piensan como producto de conexiones parciales. Por lo tanto, cada teoría es producto de formas de conocer la realidad vinculadas con tendencias que van más allá del mundo académico.

Aunque la teoría no es ajena a su momento político y tecnológico, porque como se argumentó previamente responde a problemas históricos particulares, es importante resaltar que la teoría y la historia se impulsan parcialmente pero no se determinan. Por ello las teorías persisten más allá de los problemas en los que fueron formuladas, dada su versatilidad interpretativa, o por el dogmatismo de sus adherentes, y, como lo demuestra Starn (1991) en el caso de la antropología, no toda teoría responde a los cambios políticos de sus tiempos. Esto explica la heterogeneidad de la antropología, ya que sus diferentes mereologías continúan vivas y luchan por un espacio dentro de la academia para explicar el mundo. Por lo tanto, no hay necesariamente un avance teleológico de la disciplina, en medio de sus debilidades y aciertos cada mereología es una invitación intelectual para darle sentido a las relaciones del mundo.

Ampliando las ideas anteriores, este escrito analizará cómo las mereologías expuestas abarcan no solo el entendimiento del universalismo, sino también las estrategias escriturales y la ética intelectual del investigador. Primero, profundizando en el caso del relacionismo se indagará la manera en que la comprensión del todo y las partes implica un horizonte comprensivo ante los proyectos globales; segundo, se resaltarán los estilos de redacción; y, finalmente, el texto se ocupará de los compromisos políticos.

## Universalismo elusivo

*No hay tal cosa como la identidad en un gran sentido -solo quimeras de posibles anhelos de apoyo en los intersticios de necesidades peculiares-, sin embargo, las máscaras de la apariencia hacen mucho más que suficiente. Ellas son una necesidad absoluta.*  
Michael Taussig. *Mimesis y alteridad.*

## Exploraciones de lo global

Para el relacionismo, lo universal, antes de ser una totalidad cerrada (holismo), fragmentada (individualismo) o integrada (integracionismo), es un horizonte de articulación de relaciones heterogéneas, dinámicas y emergentes entre múltiples agentes, espacios y tiempos. Por consiguiente, si bien esta nueva configuración lógica demanda que el investigador renuncie a la idea de totalidades coherentes como contextos analíticos previos a la investigación, ello no implica abandonar el estudio de lo global. No es posible negar la existencia de lo global porque el investigador contemporáneo se encuentra permanentemente con experiencias políticas particulares que reclaman su universalidad mientras se movilizan y reinventan.

El estudio de Tsing (2005) sobre las protestas ambientales en Indonesia es un ejemplo paradigmático del viraje analítico del relacionismo al momento de pensar el universalismo y lo global. Tsing expone que los activistas tomaron estratégicamente los discursos universalizantes de los “derechos” y la “justicia” para poder visibilizar sus demandas particulares y criticar las políticas nacionales. En dicho proceso los líderes del movimiento ambientalista adaptaron estos discursos occidentales a sus propios marcos sociales, agregando experiencias e interpretaciones específicas que les daban fortaleza y anclaje local.

Pero tomar los discursos no fue simplemente un ejercicio camaleónico, puesto que estos a su vez afectaron las reivindicaciones ambientales locales a causa de las lógicas liberales que las habitaban. De modo que los discursos usados reproducían “las inequidades de las geopolíticas globales inclusive si promueven la retórica de la equidad. Aquellos que los adoptan y adaptan no escapan de la herencia colonial, inclusive si exploran sus posibilidades” (p. 238).

El caso anterior implica que los discursos universalizantes, como de los “derechos” y la “justicia”, no poseen un significado estable y global que se impone mecánicamente en lo local, ni que son recipientes enteramente vacíos que se modifican libremente desde experiencias particulares. En vez de indagar en su contenido, es preciso estudiar los usos de este tipo de discursos, pues su trabajo consiste en: “formar puentes, caminos y canales de circulación” (p. 7). Es decir, generan una interconexión entre múltiples espacios, tiempos y actores, de tal forma que los universales

“viajan a través de la diferencia y son cargados y modificados por sus viajes” (p. 8), de modo que estos “nunca pueden cumplir sus promesas de universalidad. Incluso al trascender localidades, no se apoderan del mundo. Están limitados por la necesidad práctica de movilizar adherentes” (p. 8).

El estudio de Tsing permite comprender que los universales no son falsos ni verdaderos, sino lo que denomina “compromisos pegajosos” (2005, p. 6), discursos que cargan sus historias pasadas mientras atraen e integran nuevos elementos. Los proyectos particulares para poder moverse y ensancharse por el mundo negocian su identidad, por este motivo no son sistemáticos, porque deben reinventarse a través de las diferencias que atraviesan. En consecuencia, es necesario abandonar la oposición jerárquica entre lo global (unificado) vs lo local (dividido), para pensar lo global en términos de un horizonte en tensión y movimiento en el que se trazan vínculos. Debido a lo anterior, la analogía que utiliza Tsing para pensar las conexiones globales es la de “fricción”:

Los caminos crean sendas que hacen el movimiento más fácil y eficiente, pero al hacer esto limitan hacia dónde vamos. La comodidad de viajar que facilitan es también una estructura de confinamiento: la fricción modula trayectorias históricas, permitiéndolas, excluyéndolas y particularizándolas. (2005, p. 6)

Las conexiones globales no transportan mecánicamente racionalidades, discursos u objetos enteramente preexistentes, sino que son medios activos que impulsan y modifican su expresión local. Por lo tanto, el funcionamiento del mundo para Tsing depende de la fuerza de conexión de los universales, a razón de ello estos no son negativos o positivos, sino que son el medio de expresión, articulación y reinención de múltiples voluntades políticas, por lo que pueden servir tanto para fines antidemocráticos como democráticos.

## El mundo desde el relacionismo

Las reflexiones de Tsing parten de una estrategia analítica compartida por debates contemporáneos de la antropología. Los teóricos del relacionismo no buscan identificar racionalidades sistemáticas que determinen el mundo, sino las mediaciones en las que surgen, se traducen y se ensamblan prácticas y discursos heterogéneos. Bajo esta estrategia es posible entender que no existe el capitalismo en singular, es decir, como un sistema plenamente coherente, predecible y omnipresente, sino capitalismos en articulación, choque, dinamismo y fragilidad, cuya existencia depende de relaciones no-capitalistas (Bear et al., 2015; Tsing, 2015).

A su vez, las estrategias analíticas del relacionismo usadas para estudiar lo global ayudan a entender que el mundo tiende, a su vez, a la conectividad y la divergencia. La heterogeneidad constitutiva de los grupos humanos es el medio primordial e inagotable para establecer conexiones

mundiales, en esta medida: “El reto (...) es reconocer las historias superpuestas pero discrepantes que luchan por un margen de maniobra en un mundo contemporáneo paradójicamente sistemático y caótico” (Clifford, 2013, p. 49).

Ampliando la paradoja de que el mundo tiende a ser ordenado y desordenado, a su vez es posible reconocer que las instituciones sociales no se guían bajo racionalidades enteramente claras. Al no suponer la existencia de totalidades que configuran el mundo, ahora los antropólogos pueden estudiar cómo los procesos administrativos operan cada vez más mediante trámites y reglas absurdas, y no como un ordenes burocráticos, sistemáticos y coherentes (Graeber, 2015a).

## Montaje escritural

Ante el escritor que quiere anularse a sí mismo para dar voz a cuanto existe fuera de él se abren dos caminos: o escribir un libro que pueda ser el libro único, capaz de agotar el todo en sus páginas; o escribir todos los libros, de modo que persiga al todo a través de sus imágenes parciales. El libro único, que contiene el todo, no podría ser sino el texto sagrado, la palabra total revelada. Pero yo no creo que la totalidad sea contenible en el lenguaje; mi problema es lo que queda fuera, lo no-escrito, lo no-escrible. No me queda otro camino que el de escribir todos los libros, escribir los libros de todos los autores posibles.

Italo Calvino. *Si una noche de invierno un viajero*.

## Cada momento histórico posee su propia escritura

Los debates del relacionismo elaboran un nuevo formato escritural para interrogar y describir la realidad desde una nueva mereología. Al problematizar las concepciones previas del todo y las partes conciben al objeto de estudio como producto de la condensación de múltiples relaciones que no se pueden delimitar de antemano. Pero esta transformación en la argumentación académica no refleja simplemente una nueva forma de pensar, sino que a su vez la crea. De modo que cada paradigma no es solo un marco lógico, sino también un marco estético, puesto que cada estilo narrativo naturaliza, legitima y reproduce un sentido común. Por este motivo, como señala Latour (2008), “El simple acto de registrar cualquier cosa en el papel ya es una transformación inmensa que requiere tanta capacidad y tanto artificio como pintar un paisaje o producir una complicada reacción bioquímica” (p. 198).

Existe un vínculo poco objetivado en las investigaciones antropológicas entre sus contenidos teóricos y sus formas de escritura. En términos generales, en el holismo hay una *escritura cerrada* que tiende a construir textos sumamente unificados al engranar información heterogénea en un todo coherente. De forma crítica, para el relacionismo la experiencia en campo no es una totalidad

cerrada y coherente, sino una práctica de atención guiada que es emergente y parcial, por ello la unicidad en la representación escritural de la observación participante sería una ficción narrativa. De allí que, por ejemplo, el término “sociedad” para Strathern opere como un “dispositivo retórico”:

un cierre en la narrativa etnográfica, encajando partes del análisis como si la estructura social encajara junta; como la posibilidad de integración teórica hecha concreta en el abarcamiento de todos los fenómenos sociales. Tal vez esto pueda parecer inocuo. En retrospectiva, sin embargo, la retórica rara vez resulta ser neutral. (Strathern et al., 1996, p. 53)

De forma opuesta, en el individualismo se encuentra una *escritura fragmentada* que genera textos abiertos por medio de Partes sumamente elaboradas que evocan vivencias subjetivas del investigador y sus colaboradores, y evitan así las amplias generalizaciones del holismo. Pero abandonar la idea de totalidad cerrada no implica quedarse con fragmentos etnográficos, como sucede en el individualismo. Para Clifford (2013), si bien se requiere de un descentramiento de las meta-narrativas que explicaban la historia, no solo queda el denominado “predicamento postmodernista”, el cual consiste en “‘todo el poder de los fragmentos’ –nada sino historias pequeñas” (p. 43). Porque, de hecho, sostiene que hay una falsa oposición entre lo local y lo global, en consecuencia, es necesario estudiar el mundo bajo lo que denomina:

narrativas “suficientemente grandes”, más-que-locales: historias que viajan y se traducen, pero sin acumular un destino coherente, progresista o apocalíptico. Así nos apoyamos en procesos de yuxtaposición y mediación, generalizando pero nunca en general. “El todo”, escribió famosamente Adorno, “es lo falso” (1974: 50). Y también lo es el fragmento. (p. 43)

Por su parte, en el integracionismo hay una *escritura posicional* debido a que se crean textos que hiperconectan historias locales con narrativas globales que les da sentido. Pero articular el todo y las partes no escapa a las falencias de las posturas anteriores, dado que, como en el holismo, se supone de antemano un contexto analítico que ordena partes autocontenidas, es decir, delimitadas, como en el individualismo. En este caso se supone que el contexto y los elementos de su engranaje preexisten al ejercicio investigativo.

En el relacionismo, antes de seguir un formato cerrado, fragmentado o integrado<sup>1</sup>, se plantea una yuxtaposición narrativa que busca escapar a las estrategias anteriores de composición. Hay específicamente una *escritura en montaje* a razón de que estos textos sobreponen teorías, testimonios, descripciones ambientales y reflexiones filosóficas. Esta estrategia no implica que dichos textos queden en partes fragmentadas, hay una conexión entre los diferentes apartados elaborados, pero que no forman un todo unificado porque mantienen su diferencia. En otras palabras, cada sección posee su propia vitalidad, en esta medida ningún elemento subsume o agota la explicación del otro porque no hay posiciones privilegiadas de análisis. A su vez, el contraste entre sus apartados revela conexiones parciales inesperadas que amplía el potencial reflexivo que quedaría limitado en secciones aisladas.

<sup>1</sup> Para identificar estos tres estilos en la antropología colombiana, véase Londoño, 2013.

## Estrategias contemporáneas de escritura

Los antropólogos contemporáneos hacen explícitos los principios del relacionismo al momento de reflexionar sobre la forma en que elaboran sus textos. Ingold en *Estando vivo* (2011), obra en la que estudia la manera en que el ser humano se encuentra integrado activamente por los ciclos materiales de transformación del medioambiente, afirma que su libro está elaborado a partir del concepto de maraña (*meshwork*). Esto se debe a que su texto se encuentra “tejido a partir de los hilos temáticos que lo atraviesan. Cada uno de los capítulos es un nudo particular. Siguiendo los hilos ellos pueden, en principio, leerse en cualquier orden” (p. 13).

Por su parte, Clifford en *Retorno* (2013), libro en el que aborda cómo en las comunidades indígenas la historia y el poder son impugnados y reinventados, señala que cada capítulo posee una lógica individual que se articula parcialmente con los demás apartados. Esto se debe a que las coyunturas estudiadas (descolonización, globalización y devenir indígena), si bien son particulares, resuenan parcialmente con las demás, por lo que el texto debe yuxtaponerlas, pero también mantenerlas separadas porque no responden a una sola fuerza histórica que las determine.

Las tres historias se construyen, refuerzan, y se problematizan entre ellas. Historias “suficientemente grandes” como estas necesitan ser sostenidas en tensión dialéctica, simultáneamente pero no en sincronía. *Retorno* por lo tanto ofrece una verosimilitud amontonada en la que fuerzas políticas, económicas, sociales y culturales se entrecruzan, pero no forman un todo. (pp. 7-8)

De forma similar, para Tsing en *El hongo en el fin del mundo* (2015), obra en la que analiza la interrelación entre las cadenas capitalistas y los mundos orgánicos de los hongos matsutake, sus capítulos no encajan de manera unificada. En este caso, Tsing utiliza la analogía de los cuerpos de los hongos, estos se extienden en otros seres y en dicho proceso incentivan nuevas vidas. En el mismo sentido, las diferentes secciones de este libro operan como un ensamblaje abierto de elementos heterogéneos que se cruzan e impulsan mutuamente, por lo que su autora considera: “Mi experimento en la forma y mi argumento se siguen uno al otro” (p. viii). El ritmo narrativo de este libro es tan fluido e innovador que Tsing logra trenzar de manera creativa el placer estético con la reflexión intelectual.

La escritura del relacionismo también se encuentra en investigaciones contemporáneas que sobreponen diferentes contenidos (Mol, 2002; Latour, 2008). Por ejemplo, en la introducción de *Artes de vida en un planeta dañado* (Gan et al., 2017), libro sobre las huellas de los impactos ambientales en el antropoceno, se encuentra una composición radicalmente en estilo de montaje. En medio de los párrafos se colocan piezas narrativas en letra cursiva que introducen el resto de los capítulos, “ya que las secciones cuentan historias entrelazadas. Aunque nuestras ramas analíticas merecen cierta separación, (...) no se pueden segregar” (p. G3).

Inclusive, en la filosofía existen estrategias de composición similares a las mencionadas. Braidotti (2006) expone que su libro *Transposiciones* amplía las ideas de un texto anterior, pero ambos no se encuentran relacionados de manera lineal, sino que “están interrelacionados, mientras que cada uno mantiene su perfil singular. Su interconexión es una transposición, es decir, un salto creativo que produce un prolífico espacio intermedio” (p. 6).

Braidotti agrega que el concepto de transposición también es esencial en su escritura porque da cuenta de, por un lado, la articulación de nociones y conceptos de diferentes experiencias y campos del saber que amplían sus potenciales analíticos. Por el otro, este concepto “describe la conexión entre el texto y su contexto social e histórico, en el sentido material y discursivo del término” (2006, p. 7). En otras palabras, busca dar cuenta de la complejidad del mundo cruzando disciplinas, temas y actores disímiles.

Como se ejemplifica en los casos anteriores, la escritura del relacionismo renuncia a la unicidad, la fragmentación y la integración narrativa. Bajo esta apuesta Ingold, Clifford, Tsing y Braidotti innovan en la forma de sus textos, ya que un mundo relacional demanda una escritura relacional. La forma y el contenido de cada mereología se funden, el estilo escritural en montaje responde a la configuración lógica de la investigación académica contemporánea. Por consiguiente, desde el relacionismo se evita crear una falsa totalidad narrativa, por lo que se recurre a una composición que muestre la complejidad de los fenómenos estudiados. Bajo esta premisa, Tsing (2015) sostiene: “Ofrezco historias construidas a través de capas y prácticas dispares de saber y de ser. Si los componentes chocan entre sí, esto solo extiende lo que tales historias pueden hacer” (p. 159).

En síntesis, la apuesta del estilo escritural del relacionismo consiste en sobreponer información heterogénea para que esta, a su vez, mantenga su especificidad e interconexión, y esto es justamente un montaje. Para Willeslev y Suhr (2013), un montaje (en escenarios como el cine, la escritura y los museos) genera conocimiento por medio de la yuxtaposición de elementos diferentes que desestabilizan el sentido común al evocar lo invisible a través del choque de perspectivas. La escritura es, entonces, para el relacionismo un dispositivo de mapeo activo de la realidad que busca evocar lo invisible al mantener una tensión de igualdad y diferencia entre los diferentes apartados de sus textos.

## Hiperreflexividad en la escritura

En el relacionismo, la imposibilidad de construir un formato unificado en la narración yace en que la relación entre lo vivido y lo representado es simultáneamente de retroalimentación y de autonomía. Strathern (1999) denomina el reconocimiento de esta cualidad como el “momento etnográfico” en el que el antropólogo se hace consciente de los campos dobles de la investigación;

las vivencias y su reconstrucción, se entrelazan parcialmente, pero a su vez son únicos, a razón de que: “cada uno crea al otro, pero cada uno también posee su propia dinámica o trayectoria” (p. 2). Por ello, la experiencia y la conceptualización se alimentan mutuamente, pero ninguna puede subsumir a la otra, de allí que toda representación siempre sea incompleta:

la escritura etnográfica crea un segundo campo. La relación entre los dos campos puede en consecuencia describirse como “compleja” en el sentido de que cada uno es un orden de compromiso que parcialmente habita o toca al otro pero que no lo abarca. De hecho, cualquiera puede parecer que gira en su propia trayectoria. (p. 2)

Ampliando lo anterior, es importante mencionar que para los antropólogos del relacionismo su tarea no consiste simplemente en escribir sobre qué se conoce del mundo, sino también sobre cómo se conoce. En otras palabras, bajo qué condiciones, redes y contextos se forma un conocimiento específico sobre la realidad. Por ello, por ejemplo, Choy (2011) en su estudio sobre una coalición ambiental en Honk Kong en contra de la construcción de una incineradora, afirma que su meta no era “identificar los conocimientos locales o una solución apropiada a nivel local, sino que se enfocaba en las prácticas mediante las cuales los conocimientos fueron escalados, vinculados y movilizados diferencialmente” (p. 104).

Si bien para la antropología contemporánea el estatus ontológico del objeto de estudio es emergente, es decir, no se puede suponer de antemano, sino que se deben mapear las relaciones que constituyen su existencia, ello no implica que esté creado por el investigador, ni que sea totalmente independiente. Según Strathern (2004/1991):

Los contextos y niveles de análisis del antropólogo suelen ser a la vez parte y aun así no parte de los fenómenos que pretende organizar con estos. Debido a la naturaleza transversal de las perspectivas que establecen, una siempre puede ser engullida por otra. (p. 75)

El dispositivo analítico simultáneamente afecta y es autónomo ante el fenómeno que estudia. Por esta razón, la escritura académica requiere de una hiperreflexividad para objetivar permanentemente la forma en que el investigador conoce el mundo. A razón de lo anterior, Helmreich (2009) afirma:

Leo los materiales y las teorías antropológicas y oceanográficas a través de unas y otras. En este proceso, trato las teorías –ya sean de antropología o de biología marina– como herramientas para explicar mundos y como fenómenos del mundo que hay que examinar. (p. 23)

Ahora, los medios para conocer el mundo no son simplemente una especie de lentes neutros que amplían la realidad, sino instrumentos que encarnan lógicas específicas que el investigador debe analizar. Esto conduce a una oscilación permanente entre perspectivas, la cual opera para Helmreich como un método que “no da por sentado la diferencia entre cosas y formas de explicación o abstracción” (p. 23), sino que busca reconocer la retroalimentación y la autonomía

entre las formas de conocer y lo conocido. Pero a su vez, esta es una estrategia que permite “producir representaciones convincentes de un mundo real” (p. 23), en otras palabras, nos dice algo relevante sobre la realidad.

Las ideas de Helmreich, de no separar cosas y formas de explicaciones, pueden ser comprendidas a la luz de la apuesta analítica de Choy (2011) en *Ecologías de comparación*, un libro sobre conocimientos y políticas ambientales. Una de sus ideas centrales es que estos dos temas no se configuran a partir de principios universales que se imponen localmente, ni particularidades que se universalizan, sino por medio de:

continuas oscilaciones entre el detalles y reivindicaciones más amplias que, en última instancia, desdibujan la distinción entre el ejemplo y la abstracción. Para rastrear e ilustrar este fenómeno, persigo la misma oscilación como método etnográfico. Así, cada uno de los capítulos oscila entre los detalles de un problema particular del ecologismo de Hong Kong y un problema de la teoría hasta que los detalles del ejemplo se mezclan en el lenguaje y la práctica de la construcción de conceptos. (p.15)

## Simetría analítica

Puesto que en el relacionismo se busca suspender el juicio ante el contexto de la investigación, en consecuencia, se abandona la división naturaleza/cultura, a razón de que esta establece a priori un marco analítico de causas y relaciones posibles, como los genes y los símbolos. Liderando este imperativo metodológico, Callon (1986) en su texto pionero “Algunos elementos para una sociología de la traducción” pone en práctica el uso de un lenguaje simétrico entre humanos y no-humanos. Bajo los mismos términos, este autor caracterizó la articulación entre ostiones, pescadores e investigadores para no predefinir su identidad, rol y agencia.

Los demás trabajos del relacionismo amplían este estilo descriptivo de Callon. Por ejemplo, Tsing (2005) afirma en su libro *Fricciones* que “El reto en hacer que este paisaje natural-social cobre vida en el papel es dar a las especies no humanas tanta viveza como a las humanas” (p. 176). Por su parte, para Helmreich (2009), a lo largo de su libro *Océano Alien*, los microbios “aparecen no sólo en conexión con los científicos que los representan, sino también junto a ballenas, medusas, gusanos tubícolas, corales, algas, galletas de mar –que considero, siguiendo a Haraway, como compañeros de enredo, especies compañeras” (2009, p. 24).

Los dos autores mencionados son referentes paradigmáticos de los estudios multiespecies al analizar los paisajes como producto activo del ensamblaje de múltiples especies, y de este modo amplían las herramientas descriptivas de la antropología. Estos nuevos temas investigativos abren nuevas posibilidades estéticas y políticas en la disciplina mientras desafían sus límites

disciplinarios. De allí la pregunta: “¿Qué clase de antropología es ésta? Los antropólogos, antes centrados sólo en los humanos, ahora tienen que extenderse para imaginar la vida social entre compañeros no-humanos. Lo social nunca será lo mismo” (Tsing, 2020, p. 212).

## Ética del horizonte

*A un mundo complejo, compromisos complejos*  
Alejandro Grimson. *Desafíos para las antropologías desde el sur.*

## Ideales generacionales

La antropología ha tenido diferentes ideales éticos a lo largo de su historia. Dado que los teóricos del *holismo* edificaban sus argumentos bajo una lógica de totalidades cerradas, temían la desaparición de los sistemas de conocimiento de las denominadas “sociedades tradicionales” por los procesos emergentes de integración mundial. Por lo tanto, en diversos casos se consideró que la tarea del investigador partía de defender, registrar y atesorar el saber cultural antes de su inevitable pérdida. Dado que los pueblos indígenas eran representados como actores históricos pasivos, omitiendo así su creatividad y capacidad política, estos primeros antropólogos miraron con nostalgia sus transformaciones.

A partir de la crítica a la política y racionalidad de Occidente, en el *individualismo* se buscó desafiar la autoridad teórica de la disciplina al enfocarse en construir conocimiento desde el plano subjetivo evitando, así, grandes generalizaciones teóricas. Se propuso, a su vez, confrontar la autoridad narrativa del antropólogo al buscar que el otro se representase a sí mismo. Pero al idealizar al otro y su experiencia particular, la antropología renunció a ver sus matices existenciales y a continuar con su ejercicio comparativo.

Por su parte, en el *integracionismo* la función del intelectual pasaba por estudiar y visibilizar las luchas sociales que moldeaban el mundo. Más específicamente, los esquemas globales de dominación y las agencias locales que los enfrentan. Ahora bien, los teóricos del *relacionismo* postulan la imposibilidad de la dominación plena por alguna totalidad (como el capitalismo), ya que la realidad social es heterogénea, se encuentra en permanente producción y, por consiguiente, está atravesada por el dinamismo y la contingencia (Clifford, 2013; Tsing, 2015). Pero, a su vez, tampoco idealizan la libertad como una cualidad humana, puesto que el sujeto no es entendido como un individuo aislado, sino como un ser que inter-existe en un mundo poblado por puntos de vista y fuerzas no-solo-humanas con las que negocia y edifica su vida (Latour, 2008; Ingold,

2011). En suma, el panorama anterior permite dimensionar que “toda descripción etnográfica es una enunciación moral” (Londoño, 2013, p. 183), la escritura antropológica siempre parte de una posición política.

## Sobriedad analítica

En las reflexiones de los teóricos del relacionismo, lo ético, el deber-ser del académico, consiste en cultivar un estado de sobriedad analítica. Por ejemplo, Taussig (1992) señala que el ejercicio de contextualización no debe ser comprendido desde el objetivismo como un medio que, a través de una cadena lineal de causas y efectos, otorga claridad y neutralidad comprensiva a la investigación. Al contrario, de forma crítica denuncia que esta es una herramienta que puede terminar inventando la identidad del otro con base en los ideales políticos y morales del investigador.

Taussig considera que el contexto debe ser redefinido como montaje –el cual consiste en “la yuxtaposición de cosas disímiles de tal manera que antiguos hábitos de pensamiento puedan saltar a nuevas percepciones de lo obvio” (p. 45)– y su proceso como un medio en el que el investigador se encuentra inmerso. Por este motivo contrasta contextos y actores heterogéneos, pues busca: “permitir que sus voces elaboren imágenes contradictorias en el contexto de nuestra escucha, las llamaré imágenes dialécticas, en el que intentan rectificar el uso de sí mismas como recordatorios para el vasto proyecto de construir otros seres” (p. 52).

Por medio de esta crítica, Taussig señala que el investigador no debe buscar hablar por el otro en la medida en que se corre el riesgo de inventar de forma esencialista su resistencia o dominación. Es más, como sostiene Grimson (2016), una antropología políticamente comprometida requiere de: “una exotización y un descentramiento de su propia sociedad como caminos específicamente antropológicos hacia un análisis crítico. Crítico no solo de las antiguas formas hegemónicas, sino también de las limitaciones y carencias de cualquier proceso alternativo” (p. 148). De allí el llamado compartido a la sobriedad analítica.

En sintonía con los postulados anteriores, para diversos teóricos del relacionismo la tarea del antropólogo no es tomar de manera literal o metafórica lo que el otro dice, sino suspender su juicio para poder identificar atentamente las mediaciones que moldean y hacen posible el diálogo:

*Se requiere una conciencia constante de nuestro propio acceso parcial a otras experiencias –rastreado los patrones de interferencia y los sitios de emergencia, reconstruyendo patrones más-que-locales. “Escuchar las historias” es ahora más importante que “decir las cosas como son” (Clifford, 2013, pp. 23-24)*

Resonando con las ideas anteriores, Graeber (2015b) invita a reconocer la imposibilidad de alcanzar un entendimiento pleno del Otro sin caer en el exotismo. Por ello afirma que “tomarlo seriamente” no implica simplemente entender las declaraciones como verdades, “sino partir del reconocimiento de que ninguna de las partes en la conversación comprenderá completamente el mundo que los rodea, o para el caso, el uno al otro. Eso es simplemente parte de lo que significa ser humano” (p. 28). Por ejemplo, en su estudio en Madagascar, Graeber se dio cuenta que las personas no poseían conocimientos totalmente sistemáticos sobre espíritus, pues afirmaban que tales seres no se podían conocer totalmente. Por este motivo concluyó que la:

falta de conocimiento no era incidental; fue fundacional (...) decidí privilegiar el hecho de que mis interlocutores Malasasis insistieron en que ellos tampoco entendían la realidad; que nadie podrá entender el mundo por completo, y que esto nos da algo de qué hablar. También nos da la oportunidad de desestabilizar las ideas de los demás de una manera que pueda resultar genuinamente dialógica. (p. 28)

## El valor de la contingencia

Mostrar matices existenciales, es decir, la improvisación, los malentendidos, la incertidumbre y la contradicción en el mundo, no es una forma de desmovilización intelectual. De hecho, idealizar la resistencia o la dominación conduce a ver un mundo fijo y estable, lo cual es contraproducente políticamente. Por el contrario, pensar el mundo en términos de conexiones parciales o de fricciones “puede ayudarnos a describir la efectividad y la fragilidad de las formas capitalistas y globalistas emergentes. En esta heterogeneidad cambiante hay nuevas fuentes de esperanza y, por supuesto, nuevas pesadillas” (Tsing, 2005, p. 77). De manera que la historia está abierta, simultáneamente surgen fuerzas y oportunidades coercitivas y democráticas. En esta medida, comparar las múltiples relaciones que conectan el mundo permite ver que: “La contingencia importa porque cambian las opciones de justicia y represión, explotación y esperanza creativa” (2005, p. 270), debido a que revelan que no habitamos un mundo dado, sino uno en producción permanente.

De hecho, para Tsing (2015) la perturbación ambiental es un elemento que puede permitir la gestación de nuevos caminos o destruir lazos: “abren el terreno para encuentros transformadores, generando nuevos ensamblajes de paisajes posibles” (p. 160). Los impactos de los humanos en los bosques no siempre son negativos, sino que pueden incentivar el florecimiento de la vida de múltiples especies. En consecuencia, Tsing argumenta que es necesario abandonar la idea de armonía y caos en la naturaleza porque las ecologías compartidas que forman paisajes son siempre producto de relaciones en tensión. En suma, esta antropóloga indica que el conflicto es constitutivo de la existencia, por lo tanto, es el horizonte de toda acción política.

Ahora bien, el papel de la contingencia es trascendental para la ética del relacionismo puesto que si la historia está abierta debemos ser sensibles para, como señala Clifford (2013), identificar que en los nuevos constreñimientos políticos surgen nuevas oportunidades por-venir. De hecho, para Tsing (2015) cualquier reunión contiene muchos futuros incipientes, por lo que el trabajo político consiste en ayudar algunos de ellos a nacer: “La indeterminación no es el fin de la historia sino más bien es el nodo en el que muchos comienzos están a la espera. Escuchar políticamente es detectar los rastros de agendas comunes aún-no-articuladas” (p. 254).

La forma en que las agendas comunes surgen, como se ha expuesto, es a partir de discursos sostenidos en universales, en esta medida: “El universalismo está implicado tanto en los esquemas imperiales para controlar el mundo como en las movilizaciones liberadoras por la justicia y el empoderamiento. El universalismo inspira expansión” (Tsing, 2005, p. 9). Pensar políticamente pasa por reconocer que la diferencia y la igualdad entre los actores no es una cualidad dada, sino una cualidad en negociación a través de la articulación de voluntades heterogéneas en los universales. Por lo tanto, es posible establecer alianzas y puentes contingentes de igualdad por medio de “comunes latentes”, los cuales son:

los entrelazamientos que podrían mobilizarse en una causa común. Ya que la colaboración siempre está con nosotros, podemos maniobrar dentro de sus posibilidades. Necesitaremos una política con la fuerza de coaliciones diversas y cambiantes –y no solo para los humanos. (Tsing, 2015, p. 135)

## La importancia de las colaboraciones académicas

Las reflexiones anteriores poseen una implicación para la ética de la investigación. Por medio de analogías ambientales, Tsing problematiza las fronteras disciplinares y se pregunta: “¿Qué tal si imaginamos la vida intelectual como un bosque campesino, una fuente de muchos productos útiles emergiendo en diseños involuntarios?” (2015, p. 268). Esta comparación se elabora para pensar la producción académica no como la delimitación y apropiación del conocimiento, sino como un espacio que “requiere un trabajo continuo, no para convertirlo en un jardín, sino para mantenerlo abierto y disponible para una gran variedad de especies” (p. 268). De este modo, Tsing hace un llamado a pensar la investigación como un ejercicio esencialmente colaborativo.

Por ende, antes de que las disciplinas sean trincheras epistemológicas con metas fijas, la construcción de conocimiento debe ser el trazado de una ruta que articule preguntas, conceptos, sensibilidades y actores más allá de las fronteras académicas. Hastrup (2018), a partir de su participación en un proyecto transdisciplinar, afirma que “Conocer a otras personas en terrenos no comunes nos enseña a mantener las cosas abiertas, mientras ensamblamos los elementos que

eventualmente formarán parte de un conocimiento más amplio” (p. 319). Pero ello no implica que se alcance una comprensión completa al integrar puntos de vista, sino que revela la incompletud del conocimiento y que este depende de dudas y prácticas específicas, de modo que:

Para que la colaboración sea algo más que un ejercicio aditivo, que simplemente extienda el campo antropológico hacia los lados, por así decirlo, hay que permitir que nos afecten los paisajes vivos, vistos y sentidos desde muchas perspectivas a la vez. Se debe abrir a un reconocimiento más profundo de las múltiples huellas dejadas en las historias y materialidades que perduran en y afectan el campo. (p. 332)

Desde el relacionismo, los campos del conocimiento no son totalidades cerradas, sino lugares de ensamble de preguntas, métodos, conceptos, aprendizajes y colaboraciones. Por ello el autor académico deja de ser comprendido como una autoridad que encarna el conocimiento, para ser considerado como el punto de cruce de diferentes voces y saberes. Bajo esta premisa, Ingold (2011) asocia su libro con un paisaje en la medida en que se encuentra inacabado y es el punto de articulación de ideas: “Cuando caminas en un paisaje puedes elegir –por razones de practicidad o compromiso de tiempo– para comenzar aquí y terminar allí. Pero el paisaje en sí mismo sigue y sigue” (p. 83).

Por su parte, Tsing (2015) asocia su libro con un bosque, al igual que en la naturaleza, la producción de conocimiento en su obra se ha gestado por medio del diálogo abierto con múltiples seres y profesionales de otros campos del saber, en virtud de ello “cada reunión contingente fomenta otras en una generosidad inesperada” (p. 358). El bosque y el paisaje les permite a estos dos antropólogos concebir sus textos como herramientas colaborativas escritas desde los aprendizajes obtenidos por múltiples actores humanos y no-humanos que se presentan en la investigación.

## CONCLUSIONES

### Ver la antropología desde la mereología

Lo que los antropólogos perciben e imaginan por sujeto, naturaleza, dominación, capitalismo, ética o causalidad no tiene necesariamente una existencia positiva, es decir, una transparencia empírica. Por el contrario, el investigador se posiciona para conceptualizar el mundo desde una mereología particular. Esta es la configuración lógica, encarnada en analogías, instrumentos y preguntas de un marco histórico, a partir de la cual se desarrolla la investigación académica.

Para estudiar la manera en que el relacionismo problematiza la comprensión del todo y las partes, en la primera sección de este artículo se expuso la manera en que la antropología contemporánea comprende el universalismo como un proyecto emergente e inacabado. Este viraje investigativo permitió abandonar la oposición jerárquica entre lo global y lo local, para pensar lo global en términos del trazado de articulaciones parciales entre diferentes lugares del mundo.

En un segundo momento, se evidenció que la escritura contemporánea no pretende ser una totalidad coherente, fragmentada ni integrada, sino un montaje de elementos heterogéneos que dan cuenta de la complejidad de la realidad. Por último, la sobriedad analítica, el reconocimiento de la contingencia y el trabajo colaborativo se resaltaron como referentes éticos de la investigación contemporánea. En suma, la identificación de las tendencias históricas de la antropología permitió evidenciar que su lógica siempre es estética y política.

## El relacionismo como polifonía

Los principios lógicos del relacionismo se pueden resumir por medio de la analogía musical. Para Hastrup (2018), la producción transdisciplinar de conocimiento genera momentos de trasgresión académica, como en la música cuando de forma inesperada emergen nuevas conexiones y puntos de vista alternativos que cruzan y movilizan nuevos pensamientos, por lo cual “La práctica colaborativa, cuando tiene más éxito, coincide con la interpretación musical” (p. 324). Esto es justo lo que sucede en la transposición musical, en la que se dan “variaciones y cambios de escala en un patrón discontinuo pero armonioso” (Braidotti, 2006, p. 5).

La coordinación musical a la que se refieren estas autoras no es mecánica. Antes de partir de géneros musicales unificados, los teóricos del relacionismo proponen estudiar el mundo desde los ritmos polifónicos “en los que cada voz, o cada instrumento, avanza a lo largo de su propia línea melódica” (Ingold, 2018a, p. 160), mientras resuenan y están atentos unos de los otros. Esto implica:

*escuchar a la vez las líneas de melodía separadas y su unión en momentos inesperados de armonía o disonancia. De esta misma manera, para apreciar el ensamblaje, uno debe prestar atención a sus formas separadas de ser al mismo tiempo que observa cómo se unen en coordinaciones esporádicas, pero en coordinaciones consecuentes. (Tsing, 2015, p. 158)*

Si se concibe el mundo de manera polifónica, en decir, compuesto por múltiples espacios, tiempos y agencias, no existen totalidades ni partes como referentes lógicos, sino redes de relaciones heterogéneas que se coordinan de manera parcial y contingente. Lo valioso de esta lectura de la realidad es que nuestra experiencia en el mundo resulta ser más rica, interactiva

y compleja de lo que permitían dimensionar las mereologías anteriores, ya que por medio del mapeo de las mediaciones que forman un mundo polifónico es posible ver que este se encuentra en producción permanente.

## El texto ante la autoreflexión

Ahora bien, el relacionismo fue usado en este escrito no como el nombre de un sistema teórico delimitado y unificado, sino como un punto de encuentro entre autores contemporáneos con ideas disímiles. En esta medida, el ejercicio comparativo propuesto es una amplia simplificación de la extensa y heterogénea historia de la antropología, debido a que se centró esencialmente en agrupar puntos en común para poder identificar tendencias investigativas. Por lo tanto, como toda genealogía, este ejercicio tiene puntos ciegos, pero esto permite crear imágenes sintéticas y abrir nuevas conversaciones sobre lo que actualmente puede ser la antropología.

Por último, es necesario aclarar que este escrito no pretende realizar una celebración acrítica de la mereología contemporánea. El relacionismo posee un amplio potencial investigativo que puede ampliarse y consolidarse en los años por venir. Aun así, no se debe idealizar porque como todo constructo lógico posee un umbral de productividad analítica. Eventualmente los nuevos debates antropológicos se configurarán en torno a nuevos problemas históricos que formarán una nueva mereología que obligará a replantear la idea de relación, entidad y contexto. Por este motivo, el presente escrito tuvo precisamente como meta visibilizar los medios, los logros y los desafíos inmediatos de pensar desde el relacionismo.

## CONFLICTO DE INTERESES

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

## REFERENCIAS

- Bear, L., Ho, K., Tsing, A., & Yanagisako, S. (2015). *Gens: A Feminist Manifesto for the Study of Capitalism* [post]. Society for Cultural Anthropology. <https://culanth.org/fieldsights/652-gens-a-feminist-manifesto-for-the-study-of-capitalism>
- Braidotti, R. (2006). Prologue: Transformations. In *Transpositions: On Nomadic Ethics* (pp. 1-12). Polity Press.
- Bubandt, N., & Otto, T. (Eds.). (2010). Anthropology and the Predicaments of Holism. In *Experiments in Holism: Theory and Practice in Contemporary Anthropology* (pp. 1-15). Blackwell.
- Callon, M. (1986). Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieuc Bay. *Power, Action and Belief: a New Sociology of Knowledge?* (pp. 196-223). Routledge.
- Choy, T. (2011). *Ecologies of Comparison. An Ethnography of Endangerment in Hong Kong*. Duke University Press
- Clifford, J. (2013). *Return. Becoming Indigenous in the Twenty-First Century*. Harvard University Press.
- Gan, E., Tsing, A., Swanson, H., & Bubandt, N. (Eds.). (2017). Introduction: Haunted Landscapes of the Anthropocene. In Anna Tsing, Heather Swanson, Elaine Gan, Nils Bubandt (Eds.), *Arts of Living on a Damaged Planet. Ghosts of the Anthropocene* (pp. G1-G14). University of Minnesota Press.
- Graeber, D. (2015a). *The Utopia of Rules. On Technology, Stupidity and the Secret Joy of Bureaucracy*. Melville House.
- Graeber, D. (2015b). Radical Alterity is Just Another Way of Saying “Reality”: a Reply to Eduardo Viveiros de Castro. *HAU Journal of Ethnographic Theory*, 5(2), 1-41. <https://doi.org/10.14318/hau5.2.003>
- Grimson, A. (2016). Desafíos para las antropologías desde el sur. *Intervenciones en estudios culturales*, (3), 135-149.

- Halbmayer, E. (2012). Amerindian Mereology: Animism, Analogy, and the Multiverse. *Indiana*, 29, 103-125. <https://doi.org/10.18441/ind.v29i0.103-125>
- Hastrup, K. (2004). Getting it Right. Knowledge and Evidence in Anthropology. *Anthropological Theory*, 4(4), 455-472. <https://doi.org/10.1177/1463499604047921>
- Hastrup, K. (2005). Social Anthropology. Towards a Pragmatic Enlightenment? *Social Anthropology*, 13(2), 133-149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2005.tb00003.x>
- Hastrup, K. (2013). Scales of Attention in Fieldwork: Global Connections and Local Concerns in the Arctic. *Ethnography*, 14(2), 145-164. <https://doi.org/10.1177/1466138112454629>
- Hastrup, K. (2018). Collaborative Moments. Expanding the Anthropological Field through Cross-Disciplinary Practice. *Ethnos*, 83(2), 316-334. <https://doi.org/10.1080/00141844.2016.1270343>
- Helmreich, S. (2009). *Alien Ocean: Anthropological Voyages in Microbial Seas*. University of California Press.
- Helmreich, S. (2016). *Sounding the Limits of Life: Essays in the Anthropology of Biology and Beyond*. Princeton University Press.
- Hugh-Jones, S. (2018). Su riqueza es nuestra riqueza: perspectivas interculturales de objetos o *gaheuni*. En: M. Kraus, E. Halbmayer & I. Kummels (Eds.), *Objetos como testigos del contacto cultural. Perspectivas interculturales de la historia y del presente de las poblaciones indígenas del alto río Negro (Brasil/ Colombia)* (pp. 197-226). Mann Verlag, Berlin.
- Ingold, T. (2011). *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description*. Routledge.
- Ingold, T. (2015). *The Life of Lines*. Routledge.
- Ingold, T. (2018a). One World Anthropology. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 8(1-2), 158-171. <https://doi.org/10.1086/698315>
- Ingold, T. (2018b). *Anthropology and/as Education*. Routledge.
- Kuper, A. (2019). Deconstructing Anthropology. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 9(1), 10-22. <https://doi.org/10.1086/703730>

- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Ediciones Manantial.
- Londoño, W. (2013). Tres momentos de la escritura antropológica en Colombia: Notas para una discusión. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 16, 181-211. <https://doi.org/10.7440/antipoda16.2013.09>
- Mol, A. (2002). *Body Multiple. Ontology in Medical Practice*. Duke University Press.
- Mol, A., & y Law, J. (2012). Acción encarnada, cuerpos actuados. El ejemplo de la hipoglucemia. En R. Ibáñez Martín & E. Pérez Sedeño (Eds.), *Cuerpos y diferencias* (pp. 153-177). Plaza y Valdés.
- Perdomo-Marín, J. (2019). Agencias, mundos y ontologías como escenarios de problematización de la antropología contemporánea. *Maguaré*, 33(2), 25-68. <https://doi.org/10.15446/mag.v33n2.86196>
- Perdomo-Marín, J. (2020a). Desafiando el contexto: Apuntes a los debates contemporáneos sobre redes y escalas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (45), 165-190. <https://doi.org/10.5944/empiria.45.2020.26308>
- Perdomo-Marín, J. (2020b). La ramificación ontológica: Evaluación crítica de la antropología contemporánea. *Hallazgos*, 17(34), 273-302. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5283>
- Perdomo-Marín, J. (2021). Procesos y escalas: Apuestas por una nueva mereología social. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(13), 111-40. <https://antropica.com.mx/ojs2/index.php/AntropicaRCSH/article/view/243/424>
- Rees, T., Bosch, T., & Douglas, A. (2018). How the Microbiome Challenges our Concept of Self. *PLOS Biology*, 16(2), e2005358. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2005358>
- Santos-Granero, F. (2008). Introduction. Amerindian Constructional Views of the World. En F. Santos-Granero (Eds.), *The Occult Life of Things. Native Amazonian Theories of Materiality and Personhood* (pp. 1-29). University of Arizona.
- Starn, O. (1991). Missing the Revolution: Anthropologists and the War in Peru. *Cultural Anthropology*, 6(1), 63-91. <https://doi.org/10.1525/can.1991.6.1.02a00030>
- Strathern, M. (1999). The Ethnographic Effect 1. *Property, Substance an Effect. Anthropological Essays of Persons and Things* (pp. 1-26). The Athlone Press.

- Strathern, M. (2004/1991). *Partial Connections, Updated Edition*. Altamira Press.
- Strathern, M., Peel, J., Toren, C., & Spencer, J. (1996). The Concept of Society is Theoretically Obsolete. In T. Ingold (Ed.), *Key Debates in Anthropology* (pp. 55-98). Routledge.
- Taussig, M. (1992). Violence and Resistance in the Americas: The Legacy of Conquest. In *The Nervous System* (pp. 37-52). Routledge.
- Tsing, A. (2000). The Global Situation. *Cultural Anthropology*, 15(3), 327-360. <https://doi.org/10.1525/can.2000.15.3.327>
- Tsing, A. (2005). *Friction: An Ethnography of Global Connection*. Princeton University Press.
- Tsing, A. (2010). Worlding the Matsutake Diaspora: Or, Can Actor–Network Theory Experiment With Holism? In T. Otto & N. Bubandt (Eds.), *Experiments in Holism* (pp. 47-66). Wiley-Blackwell.
- Tsing, A. (2015). *The Mushroom at the End of the World. On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. University Press.
- Tsing, A. (2020). Afterword: Getting Closer? In J. Seeberg, A. Roepstorff & L. Meinert (Eds.), *Biosocial Worlds: Anthropology of Health Environments Beyond Determinism* (pp. 210-214). UCL Press.
- Willeslev, R., & Suhr, C. (2013). Introduction. Montage as an Amplifier of Invisibility. In C. Suhr & R. Willeslev (Eds.), *Transcultural Montage* (pp. 1-16). Berghahn Books.

# EL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES DESDE EL GIRO AFECTIVO A LAS PRÁCTICAS Y ATMÓSFERAS AFECTIVAS

## THE STUDY OF EMOTIONS FROM AFFECTIVE TURN TO AFFECTIVE PRACTICES AND ATMOSPHERES

Cristian Bedoya Dorado\*, Nelson Molina Valencia\*\*

*Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium  
Universidad del Valle*

Recibido: 14 de enero de 2020-Aceptado: 31 de agosto de 2020-Publicado: 16 de julio de 2021

### Forma de citar este artículo en APA:

Bedoya-Dorado, C., & Molina-Valencia, N. (2021). El estudio de las emociones desde el giro afectivo a las prácticas y atmósferas afectivas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 928-948. <https://doi.org/10.21501/22161201.3516>

### Resumen

A partir del giro lingüístico y la conceptualización del lenguaje como constructor de la realidad, se derivaron en las ciencias sociales marcos analíticos para el estudio de las emociones. La psicología discursiva de las emociones tuvo un particular interés por el uso de las emociones en el discurso, y las acciones y efectos que producen en los marcos relacionales. No obstante, lo “discursivo” presentó ciertas limitaciones asociadas a la experiencia física que propiciaron un giro ontológico conocido como el giro afectivo. En este artículo se discuten las implicaciones que tuvo dicho giro en el estudio de las emociones y algunas propuestas subyacentes, las cuales han integrado perspectivas discursivas y de afectos para redefinir la emoción.

### Palabras clave

Psicología social discursiva; Giro afectivo; Emociones; Afectos; Ciencias sociales.

\* Magíster en Psicología, Universidad del Valle. Docente Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Cali-Colombia. Contacto: cbedoya@unicatolica.edu.co, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9609-0319>

\*\* Ph. D. en Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona. Docente Universidad del Valle, Cali-Colombia. Contacto: nelson.molina@correounivalle.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0250-251X>

## Abstract

From the linguistic turn and the conceptualization of language as a constructor of reality, analytical frameworks for the study of emotions were derived in the social sciences. The discursive psychology of emotions had a particular interest in the use of emotions in discourse, and the actions and effects they produce in relational frameworks. However, the “discursive” presented certain limitations associated with physical experience, which led to an ontological turn known as the affective turn. This article discusses the implications that this turn had on the study of emotions and some underlying proposals, which have integrated discursive and affect perspectives to redefine emotion.

## Keywords

Discursive social psychology; Affective turn; Emotions; Affects; Social sciences.

## INTRODUCCIÓN

En el año 2012 el *British Journal of Social Psychology* publicó una edición especial dedicada a los 25 años de la psicología discursiva (desde ahora PD), impulsada principalmente por investigadores del Grupo Discurso y Retórica del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Loughborough de Reino Unido. En esta edición participaron autores como Michael Billig, Derek Edwards y Jonathan Potter, quienes han hecho parte de la trayectoria histórica de la PD en el marco de la psicología social. Igualmente, participaron otras figuras internacionales de la tradición discursiva como Kevin Durrheim, Ann Weatherall, Ian Parker y Teun van Dijk, además de otros integrantes del Grupo Discurso y Retórica, como Elizabeth Stokoe, Alexa Hepburn y Charles Antaki (Augoustinos & Tileagă, 2012).

Esta divulgación presentó la historia y la contribución teórica y metodológica que ha hecho la PD a la psicología social y al desarrollo de las teorías del discurso y del lenguaje. Entre estos aportes se encuentra el estudio de las emociones, que ha ocupado una de las principales arenas de su interés. Si bien en los inicios de la PD la categoría “emoción” era apenas un tema mencionado, por ser objeto de estudio de la cognición (Ramos-Linares et al., 2009), a partir de la década de 1980 empieza a ser abordada discursivamente (Potter, 2012).

Esta perspectiva centró el análisis de las emociones en los marcos culturales y la diversidad de valores, ya que el trabajo clásico psicológico de las emociones presuponía categorías de emociones para grupos de un mismo idioma y para comparar con otras culturas. Para superar este limitante, los psicólogos discursivos se centraron en el uso de las emociones como acciones u objetos emocionales, y en las muestras que se podían presentar (Edwards, 1997, 1999, 2007; Potter, 2012). En este sentido, la PD de las emociones surgió con el objetivo de comprender las emociones en los marcos sociales y relacionales (Belli & Íñiguez-Rueda, 2008).

El análisis de las emociones desde esta perspectiva logró posicionarse en el marco de las ciencias sociales, y hasta la actualidad es posible identificar publicaciones y eventos académicos en donde se discute el tema de las emociones desde su orientación práctica y en relación a los contextos en donde son significadas y resignificadas. No obstante, la PD de las emociones ha sido cuestionada y criticada desde el movimiento conocido como giro afectivo, en el que se han resaltado las incapacidades y limitantes para el estudio de las emociones (Blackman & Cromby, 2007; Cromby, 2007; Enciso-Domínguez & Lara, 2014; Lara & Enciso, 2013; Massumi, 2002; Sedgwick, 2003). La denuncia del poder del “imperio discursivo” reorientó el estudio de las emociones al cuerpo y a lo preconscious, dejando como eje de discusión lo discursivo de la emoción y la experiencia física.

Para el año 2007, en la *International Journal of Critical Psychology*, Blackman y Cromby (2007) presentaban en la editorial un número dedicado a los afectos y sentimientos. En su presentación, estos autores destacaron cómo las nociones de “afecto”, “sentimiento”, y “emoción” eran un parte importante del paisaje conceptual de la subjetividad humana, pese a que el modo para comprenderlas presentaba ambigüedades y distintas posturas epistemológicas. En este artículo se presenta una revisión teórica del rumbo en el que se ha orientado el estudio de las emociones en las ciencias sociales desde el giro afectivo y las propuestas derivadas que han posicionado un diálogo y una integración entre el discurso y el afecto (Anderson, 2009, 2014, 2018; Brown & Stenner, 2001, 2009; Cromby, 2007; Cromby, 2012b; Wetherell, 2012, 2013a, 2013b). De acuerdo con lo anterior, el objetivo es discutir las implicaciones epistemológicas y teóricas que ha brindado el giro afectivo para el estudio de las emociones, y señalar la aproximación de prácticas y atmósferas afectivas (Wetherell, 2012, 2013a).

El artículo se divide en tres partes, primero se presenta el antecedente de la PD para el estudio de las emociones y los orígenes del giro afectivo; segundo, se describe la propuesta de prácticas y atmósferas afectivas para abordar el estudio de las emociones, las cuales subyacen como producto de las críticas desde el giro afectivo a la perspectiva discursiva; finalmente, se argumenta a modo de conclusión que este giro ontológico de las emociones transita desde los aportes del construccionismo hacia otros desarrollos de las ciencias sociales como la semiótica de la materialidad, la performatividad y la teoría del actor-Red.

## El giro afectivo en el estudio de las emociones

### Antecedentes: el estudio de las emociones en la psicología discursiva

La emoción como una práctica discursiva o como una construcción social sugiere que esta es una experiencia recubierta por el lenguaje para expresarla, por lo que los procesos, los determinantes y las consecuencias de la emoción se desarrollan en la interacción a través del lenguaje. En este sentido, la emoción es de carácter social y es producida en relación con el lenguaje y la comunicación (Belli & Íñiguez-Rueda, 2008; Edwards, 1997, 1999). Adicional a ello, al estar las emociones situadas en el discurso, pueden transformarse y redefinirse. Esto se debe a que el discurso se produce en un contexto social y relacional, y es ahí donde el discurso emotivo tiene sentido, acciones y efectos (Belli & Íñiguez-Rueda, 2008). El análisis del discurso emocional se ha posicionado como parte de las investigaciones de construcción de las emociones dentro de la psicología social. Según Edwards (1997), estas investigaciones han generado una PD de la emoción que tiene por interés el uso que se da a las emociones en el discurso, y las acciones y efectos que produce el discurso emotivo en los marcos relacionales.

Para Edwards (1997) la PD de la emoción consiste en comprender cómo las personas hablan acerca de las emociones, ya sea al reconocer las suyas o al atribuirles a otras personas, y cómo usan las categorías de emociones cuando hablan acerca de las cosas. El discurso emocional es una característica integral del habla de los eventos, los estados mentales, las opiniones, las disposiciones personales y las relaciones sociales, usado para construir pensamiento y acciones. Pero también, las emociones pueden ser tratadas sobre la base de la sensibilidad y la racionalidad. Las categorías de emociones son usadas en la asignación de motivos y causas para las acciones, en la culpa, las excusas y los relatos (Edwards, 1997).

Siguiendo con Edwards (1997, 1999), las emociones a menudo son definidas en la psicología en contraste con la cognición y el pensamiento racional. Estas son concebidas como experiencias y expresiones corporales naturales, más que experiencias y expresiones del lenguaje, además se conciben como irracionales y subjetivas; inconscientes en lugar de deliberadas, genuinas en lugar de artificiales, o sentimientos en lugar de pensamientos. No obstante, más que adoptar y usar dichas categorías y contrastes, la PD examina empíricamente cómo ellas son invocadas, y cuál tipo de trabajo discursivo estas invocaciones realizan. Es por ello que para Edwards (1999), el discurso de la mente y la emoción es, primero que todo, un discurso de participantes, rico y variado, lleno de contrastes y alternativas, y útil en el trabajo de descripciones de acciones humanas, relaciones interpersonales y manejo de responsabilidades.

El estudio de las emociones también ha estado asociado con la cultura. Gergen (2006), por ejemplo, argumenta que el significado emocional es un logro social y cultural, y citando los planteamientos de James Averrill, señala que las emociones son en esencia actuaciones culturales que han sido aprendidas y realizadas en ocasiones oportunas. Belli e Íñiguez-Rueda (2008) bajo el concepto de performatividad consideran que el habla crea una necesidad de construir emociones en donde estas son un *performance* producido a través de fabricaciones que se sostienen mediante signos corporales y otros medios discursivos. De esta manera, la emoción resultará ser un discurso, ya que esta no existe antes de decir algo (Belli & Íñiguez-Rueda, 2008).

De acuerdo con Potter y Hepburn (2007), la emoción es un tema teóricamente interesante para la investigación discursiva, pero también es un caso difícil. Ello se debe a que, a menudo, es tratado como algo cercano a lo biológico, pero también como algo que recae sobre el lenguaje e incluso la cultura. En la psicología social, la emoción ha sido tratada como una variable causal que ejerce un efecto distorsionador en la cognición. Sin embargo, estos autores resaltan la propuesta de Edwards (1997) sobre la emoción como categoría, ya que los límites y contrastes que la construyen son diferentes a través de las culturas y los escenarios. Igualmente, la emoción como categoría es, en sí misma, una característica de una idea moderna y occidental.

Finalmente, para Edwards (1997, 1999) el concepto de emociones como repertorios o como categorías ofrece una extraordinaria flexibilidad en cómo las acciones, reacciones, disposiciones, motivos y otras características psicológicas pueden estar ensambladas en las narrativas y explicaciones de la conducta humana. Ello conduce a un conjunto indefinido de oposiciones retóricas que se encuentran en los usos de estas categorías en el discurso y texto cotidianos (emoción vs cognición, emociones como irracionales vs racionales, emoción como cognitivamente fundamentada vs cognitivamente secuencial, disposiciones vs temporal, comportamiento emocional como acción controlable vs reacción pasiva, espontáneo vs causado externamente, natural vs moral, entre otras).

## Los orígenes

El giro afectivo o *Affective Turn* constituye quizá uno de los últimos avances sobre el estudio del afecto y las emociones en las ciencias sociales durante las últimas décadas. Sin embargo, este emerge gracias a siete condiciones de posibilidad que ofrecieron diversos aportes, así como una serie de debates y críticas (Enciso-Domínguez & Lara, 2014), como se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Precuela del giro afectivo.*

Perspectiva	Aporte	Críticas al aporte	Principales teóricos
Construccionismo social de las emociones	Liberar a las emociones como objeto único de las ciencias biológicas y naturales. Explicar las emociones mediante metodologías cualitativas desarrolladas principalmente por la psicología social crítica. Desarrollar el estudio de las emociones basado en la interpretación, acercándose a la experiencia, y teniendo en cuenta factores culturales y sociales.	No se incorpora al cuerpo, ignorando que la vivencia, activación y expresión de las emociones están conectadas con el cuerpo humano. No todas las emociones pueden ser susceptibles de un significado.	Claire Armon-Jones (1986) Gerrod Parrott (1996) James Averill (1986) Jerome Singer (1962) Magda Arnold (1960) Stanley Schachter (1962) Rom Harré (1996)
Psicología social discursiva	Proponer una ontología discursiva (psicología discursiva de las emociones). Hacer visible la variabilidad en el discurso a partir del lenguaje. Desarrollar una retórica del sentido común de las emociones.	La psicología social discursiva debería vincular los discursos con las prácticas sociales sostenidas por una comunidad para generar un diálogo con los estudios culturales. Este aporte constituye un dispositivo de mediación que carece en todo momento de la sustancia mental y de las cosas sociales que están siendo objeto de dicha mediación.	Andrew Brown (2008) Christina Howard (2000) Christine Stephens (2000) Derek Edwards (1992, 1999) Keith Tuffin (2000) Kevin Daniels (2008) Michael Humphreys (2008)

Continúa en la página siguiente

Continúa de la página anterior

Perspectiva	Aporte	Críticas al aporte	Principales teóricos
Estudios culturales de las emociones	<p>Proponer una variabilidad cultural que acepta el componente sociocultural del construccionismo, advirtiendo su existencia en la diferencia de los marcos culturales.</p> <p>Postular una atribución emocional que puede tener un amplio espectro de interpretación en función del contexto.</p> <p>Sospechar de la suficiencia del lenguaje como elemento para dar cuenta de la vida social de las emociones.</p>	A pesar de ser una tradición de estudios culturales, orientan el estudio de las emociones hacia el cuerpo.	Catherine Lutz (1986) Geoffrey White (1990) Lila Abu-Lughod (1990) Margot Lyon (1995)
Emocionologías	<p>Proponer una perspectiva histórica para referirse al modo en que las personas en el marco de una cultura identifican, clasifican, discuten y reconocen emociones.</p> <p>Enunciar que las formas de hablar de las emociones están mediadas por su variación histórica, asociada a la variabilidad de la significación.</p> <p>Indicar que la función constructora de la emoción es el tiempo.</p>	Incluyó el comportamiento.	Carol Z. Stearns (1985) Peter Stearns (1985)
Sociología interpretativa	<p>Plantear que la emoción es responsable de los resultados sociales.</p> <p>Sugerir que las emociones tienen una relación determinante con las estructuras sociales, las cuales definen lo que se siente.</p> <p>Formular que la estructura social es el elemento clave para la comprensión de las emociones.</p>	Parentesco con el postestructuralismo.	Arlie Hochschild (1990) Jack Barbalet (2001) Theodore Kemper (1978)
Sociolingüística de las emociones	<p>Indicar que las emociones existen previas a impactar el lenguaje y que no son construidas en este, sino expresadas a través de él.</p> <p>Postular la relación entre la cultura, el pensamiento y el lenguaje como elementos que entretujan la emoción, la cual se clarifica si se entienden las diferencias lingüísticas entre los diferentes idiomas.</p> <p>Proponer la variabilidad centrada en el idioma, ya que las emociones deben ser estudiadas a partir del propio lenguaje en el que se articulan sus expresiones.</p>	No conservan sus elementos de base, sino que regresa a discusiones previas como la de la variabilidad.	Anna Wierzbicka (1992, 1995, 2001) George Lakoff (1986) Jean Harkins (2001) Kurl Spang (2005) Mark Johnson (1986) Michael Bamberg (1997) Zoltán Kövecses (2000)
Estudios feministas de las emociones	<p>Plantear la disolución de la díada razón-emoción.</p> <p>Problematizar la asociación de la emoción a lo femenino y la razón a lo masculino.</p> <p>Postular el concepto de experiencia como fuente productora de conocimiento, esto es, producir conocimiento desde la emoción.</p>		Alison Jaggar (1989) Ann Garry (1989) Donna Haraway (1995) Genevieve Lloyd (1993) Lorraine Code (1989) Marilyn Pearsall (1989) Sandra Harding (1989)

*Nota:* Elaboración propia basada en Enciso-Domínguez y Lara (2014).

El plano simbólico que dominaba el estudio de las emociones previo al giro afectivo presentó ciertas limitaciones que hicieron regresar al estudio del cuerpo y de lo preconscious. Autores como Judith Butler, con la perspectiva semiótico-material, y Bruno Latour, con la teoría del actor-Red (ANT por sus siglas en inglés), pese a no estar especialmente interesados en los afectos y las emociones dan avisos de la insuficiencia de lo simbólico y la necesidad de incluir el papel de la materialidad en los estudios sociales. Así mismo, la Teoría *Queer* en el campo del feminismo incluía el estudio del cuerpo y la preocupación por la experiencia como fuentes de conocimiento (Enciso-Domínguez & Lara, 2014).

Con la diversidad de perspectivas para el estudio de las emociones se presentó un vuelco ontológico interesado en lo previo del proceso de significación, y comprometido con el estudio de la experiencia y el cuerpo. Con el fin de superar las críticas y la carga simbólica de dichas perspectivas, se acuñó el término afecto en contraposición al de emoción. Es por ello que el giro afectivo constituye un giro ontológico sobre el modo de comprender las emociones (Enciso-Domínguez & Lara, 2014). Para Brown y Stenner (2009), con este giro se presentó una “reformulación” de las emociones en el marco de las ciencias sociales y humanas en las últimas décadas del siglo XX. Sus argumentos repetidamente proponían la naturaleza socialmente construida, discursivamente organizada y simbólicamente mediada por las experiencias y expresiones emocionales. Según ellos, para muchos académicos el giro afectivo dibujó una clara distinción entre afectos y emociones, lo que adquirió un nuevo compromiso con la teoría psicoanalítica (Brown & Stenner, 2009).

Otro de los movimientos en el giro afectivo proviene del post-estructuralismo de Gilles Deleuze. Pese a que este autor no realizó una clara distinción entre afecto y emoción, sus seguidores propusieron el concepto de afecto refiriéndose al territorio sentimental de la emoción (Antonio Negri, Brian Massumi, Deborah Thien, Michael Hardt, Nigel Thrift, Patricia MacCormack). Contrastando la limitación del concepto de emoción con el potencial creativo del afecto, asociaron la emoción con los regímenes de los significados discursivos de las personas, mientras que el afecto fue asociado a un tipo de intensidad que no es reducible a la cualidad personal de una emoción (Brown & Stenner, 2009).

Para Cromby (2012a), el giro afectivo ha sido visible en las humanidades, los estudios culturales, la geografía, la sociología, la teoría social, la criminología y la psicología, y en conceptos y evidencias recavadas de diversas fuentes que incluyen el psicoanálisis, los estudios de la emoción, la filosofía y la neurociencia. Este se caracterizó por dos tendencias comunes: el énfasis en los fenómenos denotados por los términos afecto, emoción y sentimiento, y su tratamiento como híbridos co-constituidos, ni simplemente biológicos ni totalmente sociales. Existen dos publicaciones que son consideradas como míticas en este movimiento: *The Autonomy of Affect* de Brian Massumi en 1995, la cual se basa en los argumentos de Gilles Deleuze para criticar las limitaciones impuestas por las perspectivas discursivas, y resalta la autonomía del afecto

con relación al discurso; y *Shame in the cybernetic Fold*, publicado por Eve Sedgwick y Adam Frank también en 1995, quienes, al igual que el autor de la anterior publicación, criticaron las perspectivas discursivas e incorporaron la teoría de los estudios culturales del afecto del psicólogo norteamericano Silvan Tomkins. De este modo, leyendo a Deleuze y Tomkins impulsaron una teoría del afecto en la teoría cultural, dejando con pocas posibilidades a lo que llamaron “el imperialismo discursivo” (Lara y Enciso, 2013).

De acuerdo con Lara y Enciso (2013), el desarrollo del giro afectivo y la influencia que ha recibido tanto de diversos autores como de perspectivas teóricas ha generado un sin número de propuestas que regresan a los discursos biologicistas, psicoanalíticos, discursivos y hasta filosóficos, como por ejemplo los trabajos de Antonio Damasio y Joseph LeDoux sobre las bases biológicas de la afectividad, Valerie Walkerdine y el uso de teorías psicoanalíticas, Nigel Thrift y su propuesta inspirada en Whitehead, Spinoza, Freud, Tomkins, Ekamn, Massumi y algunas teorías feministas y biologicistas, o Steve Brown y Paul Stenner y su lectura de Spinoza para definir los afectos (Brown & Stenner, 2001, 2009; Lara y Enciso, 2013).

## Prácticas y atmósferas afectivas: una aproximación al estudio de las emociones

Wetherell (2012, 2013a) señala que el interés por el afecto y la emoción en la investigación social constituye uno de los desarrollos más significativos en los últimos años. Para ella, el estudio de estos conceptos no solo configura un área de investigación, sino también compromisos teóricos y epistemológicos. Esta autora propone un enfoque basado en el concepto de “práctica afectiva” y en la aplicación de teorías de la pragmática para el dominio de la emoción. Así mismo, reconoce que el tema de los afectos humanos y la emoción en la investigación social suelen ser articulaciones y reclutamientos de afectos y significados, y señala que la investigación social requiere de métodos que discutan los vínculos de la encarnación<sup>1</sup> y el discurso. Estos elementos que no logran ser integrados en las primeras versiones de la PD de las emociones (Edwards, 1997, 1999; Edwards & Potter, 1992) constituyen las principales críticas a esta línea de investigación (Blackman & Cromby, 2007; Cromby, 2007; Enciso-Domínguez & Lara, 2014; Lara y Enciso, 2013; Massumi, 2002; Sedgwick, 2003).

<sup>1</sup> La palabra encarnación (en inglés *embodiment*) es utilizada para hacer alusión a la experiencia física o a las sensaciones experimentadas en el cuerpo, las cuales constituyen un eje vertebral en los estudios de los afectos a partir del giro afectivo.

La investigación de los afectos resuena particularmente con el nuevo foco en la materialidad y la relacionalidad, y busca resaltar lo transpersonal y personal, tratando los afectos como una propiedad emergente de los ensamblajes extensivos que construyen atmósferas afectivas. Esta perspectiva pone atención a las formas en la que los cuerpos se combinan, ensamblan, articulan y cambian en nuevas formaciones (Wetherell, 2012, 2013a).

Algunos académicos señalaron que los afectos se encontraban en el reino de lo palpable y no operaban a través de estructuras del lenguaje, discurso y significados (Wetherell, 2013a). Buscando escapar de los excesos de las prácticas del sujeto hablante, y centrando su atención en una perspectiva social que trabajara con lo sensual, lo corpóreo o cinestésico, los autores resaltaron las sensaciones del cuerpo en relación con las percepciones, las memorias, los sentimientos, las formas de movimientos musculares y las respuestas propioceptivas de vibraciones y ritmos (Wetherell, 2013a). Con esta orientación, los desarrollos del afecto estuvieron alejados de los métodos del discurso, y el escepticismo sobre el valor de la investigación discursiva se extendió a través diversos enfoques discursivos, como el trabajo inspirado por Foucault sobre formaciones discursivas, y la investigación cualitativa basada en narrativas (Blackman & Cromby, 2007; Brown & Stenner, 2009; Cromby, 2007, 2012a; Wetherell, 2012, 2013a).

Las características del trabajo discursivo crítico en la década de los 90 cerró la investigación detallada de los estados encarnados. Para los académicos de esta línea, la preocupación subyace cuando el cuerpo es leído simplemente como un efecto del habla y del texto. Según Sedgwick (2003), los afectos son performativos y expresan una enajenación radical entre el significado y la *performance* de cualquier habla o texto. Wetherell (2012, 2013a) resalta que con la investigación discursiva se priorizan el pensamiento y la observación representacional; esto quiere decir que se enfoca en mirar y escuchar cómo la experiencia del cuerpo se convierte en una narrativa. Blackman y Venn (citados en Wetherell, 2013a) sostienen que este modo de investigación es más probable que trate el cuerpo como una masa inerte o como una materialidad muda de la corporalidad; según ellos, en este marco “lo social” es conceptualizado tan solo como una influencia que actúa en un cuerpo individual, singular y separado, por lo que no se hace justicia a la vinculación de procesos y fenómenos reconocidos por los estudios relacionales.

Para Brown y Stenner (2009) el cuerpo y sus sensaciones sentidas, vinculadas con el mundo que nos rodea, son raramente representadas en esos términos en el trabajo discursivo de la psicología, y cuando lo hacen son convertidas o en un habla alrededor del cuerpo o en los motivos encarnados del habla; según estos autores, ninguna de estas estrategias es adecuada. Esta variedad de críticas presenta a la investigación discursiva como hegemónica en ciertas áreas de la investigación social, la cual no ha asumido o investigado la encarnación (Wetherell, 2012, 2013a). No obstante, el giro afectivo abrió el debate con preguntas cruciales sobre las prácticas de construcción de sentidos o significados, la articulación de lo somático con ellas, y la cuestión sobre cómo el sujeto hablante produce sensaciones de afectos y los comunica (Wetherell, 2013a).

De acuerdo con Massumi (2002) el discurso trabaja en un camino diferente desde el afecto, una vía de la “cualidad” que es opuesta a la de “intensidad”. La vía de la cualidad permite nombrar y enmarcar el afecto en el discurso convencional, en términos culturales y lingüísticos. Sin embargo, si el afecto es un tipo de exceso caótico y un impulso sin procesar, entonces el momento de la representación discursiva es burocrático y organizativo. Para este autor, este es el proceso a través del cual el “afecto salvaje” es domado, convirtiéndose en algo que las personas pueden reconocer, hablar entre sí y comunicar como una emoción domesticada.

El desarrollo de las teorías de la neurociencia y la psicobiología fortalecieron la división del discurso y el afecto como encarnación. Así mismo, los desarrollos en psicología experimental posicionaron un trazo radical entre estas dos dimensiones debido a la manera como se ha visto la operacionalización del discurso y la encarnación de los trabajos empíricos (Wetherell, 2013a). Por su parte, la crítica de Wetherell (2012, 2013a,) se basa en que el momento de la “intensidad” está indisolublemente vinculado a la “cualidad” de la historia, ya que los contextos de significados y de historias dan forma a los encuentros entre cuerpos y eventos. Para esta autora, es difícil sostener la propuesta de Massumi y Thrift que asume que los seres humanos primero se encuentran con el mundo corpóreamente, y luego en el mundo discursivo.

Brown y Stenner (2009) consideran de gran utilidad la filosofía de Spinoza para el estudio de los afectos, especialmente para lo que ellos plantean como “relaciones sentidas de afectos” y “ser/siendo afectado”. La filosofía de Spinoza señaló una confrontación explícita con el modelo cartesiano del cuerpo como máquina animada por la voluntad de una mente y alma inmaterial, ya que la concepción del conocimiento requiere de afecto. Esto quiere decir que no es posible conocer el mundo, pero sí el modo en que nos afecta. Nosotros, nuestro cuerpo, media nuestra relación con el mundo (Brown & Stenner, 2009). El problema de la interacción mente-cuerpo formulado por Descartes involucra una estricta separación de dos elementos del ser y la exclusión del primer concepto de naturaleza. Bajo el pensamiento de este autor se plantea la idea de dos sustancias radicalmente diferentes: la extensión (el campo físico de los objetos posicionados en un espacio geométrico que puede ser la materia de la investigación científica de la filosofía natural), y el pensamiento (la propiedad que distingue seres conscientes de objetos). Sin embargo, el pensamiento muestra al sujeto humano como “cosa pensante”, aunque no es objeto, es decir, no es una sustancia extendida. Igualmente, la extensión es aquello de lo cual el pensamiento está esencialmente separado, pero que puede llegar a conocer, y así ser controlable, por ejemplo a través de las matemáticas (Brown & Stenner, 2009).

La alternativa de Spinoza sugiere que no existen dos sustancias divididas, sino que son una sola. No obstante, la separación entre extensión y pensamiento son reconceptualizados por este autor como atributos de una misma sustancia. Así, mentes y cuerpos son considerados como modos limitados de esos atributos donde la mente es un modo de pensamiento y el cuerpo un modo de la extensión. El desarrollo de estas ideas ha posicionado que la experiencia humana,

las percepciones, los sentimientos y las sensaciones dependen del funcionamiento fisiológico de nuestros cuerpos personales. Según Spinoza, la mente y el cuerpo son uno y la misma cosa que es concebida bajo el atributo de pensamiento, y bajo el atributo de extensión (Brown & Stenner, 2009). Las emociones (afectos) son descritas por Spinoza como las modificaciones del cuerpo, por las cuales el poder de la acción del cuerpo es incrementado o disminuido, adicionado o restringido, y al mismo tiempo la idea de estas modificaciones. Para este autor, el cuerpo humano es afectado por cuerpos externos de diversos modos. Finalmente, las ideas derivadas de Spinoza permiten señalar que a través de los encuentros el sujeto es afectado, visto bajo el atributo de extensión, el afecto es una modificación del cuerpo, y visto bajo el atributo de pensamiento, el afecto es una idea de dicha modificación (Brown & Stenner, 2009).

Para Anderson (2014), el afecto no es un objeto representativo *per se*, debido a que no se refiere a un nivel de reacciones corporales autónomas inexplicables, que no son representativas en el sentido de que son de cierta manera inaccesibles para los sujetos. Por otra parte, la representación para significar un afecto siempre falla en relación con el modo en que se está siendo afectado. Para este autor, comprender los afectos implica reconocer que el efecto de estos se refiere a las capacidades corporales que en la práctica no se distinguen de las emociones, y que los afectos están mediados por encuentros que hacen que estos no sean reducibles a sistemas de “referencia representativa”. Como consecuencia, el afecto no es más que un objeto no representativo *per se*, derivado del ensamblaje con otros cuerpos.

A través del análisis de algunas investigaciones sobre los afectos y el cuerpo (Brown & Stenner, 2009; McCormack, 2008), Wetherell (2012, 2013a, 2013b) encuentra dificultad en separar el discurso de los afectos y las representaciones. Para el caso de la investigación de Marjorie Goodwin, que se concentra tanto en el afecto como en el discurso, se asume que estos fenómenos están enredados, en el sentido de que la acción encarnada tiende a estar ligada con la conversación en algún momento de un flujo de actividad (Wetherell, 2012). Este “enredo” se puede presentar ya sea por medio de patrones de enunciados asociados con las actividades del momento o producirse después, cuando los participantes comiencen a dar cuenta de dichas actividades, a comunicarlas o dar sentido a sus acciones. Según esta investigación, el “enredo” ya ha ocurrido y siempre ocurre porque las acciones actuales de los participantes usualmente se orientan a prácticas familiares del pasado, y además estas son reconocibles y significativas por otros (Wetherell, 2012).

Con los casos citados anteriormente, Wetherell (2012, 2013a) busca ejemplificar la noción de práctica afectiva. Esta noción hace alusión a los movimientos del cuerpo, las expresiones faciales, y demás, que son coreografiados o performados (actuados) en conjunto con el discurso (habla). Para Wetherell (2012) la práctica afectiva involucra formas de orden, reconociendo que sus cualidades podrían ser de otra manera, así mismo se enfoca en lo emocional que aparece en

la vida social y trata de seguir lo que hacen los participantes. De este modo, se considera que la práctica afectiva es continuamente dinámica y posee el potencial de moverse en direcciones múltiples y divergentes.

Si bien para Wetherell (2012) el afecto es comprendido como la incorporación del significado de la emoción humana, este tiene otros matices, es tanto sentido como sensibilidad, práctico, comunicativo y organizado. En la práctica afectiva, elementos del cuerpo como los músculos faciales, las vías en el cerebro, el ritmo cardíaco, las regiones de la corteza prefrontal, entre otros, se moldean junto con sentimientos y pensamientos, patrones de interacción y de relaciones, narraciones y repertorios interpretativos, relaciones sociales, historias de vida y modos de vida. Estos componentes y modalidades, cada uno con su propia lógica y trayectoria, son ensamblados conjuntamente en métodos prácticos interactivos y recursivos, o de ida y vuelta (Wetherell, 2012).

Continuando con Wetherell (2012), los patrones somáticos, neuronales, fenomenológicos, discursivos, relacionales, culturales, económicos, de desarrollo e históricos, interrumpen, cancelan, contradicen, modulan, construyen y se entrelazan entre sí. Así, algunas prácticas afectivas podrían involucrar a solo un par de patrones contribuyentes, y algunos de ellos podrían descomponerse rápidamente. Otras prácticas afectivas, por lo contrario, podrían estar muy densamente unidas en prácticas sociales conectadas, en donde el grado de tejido refuerza el afecto y puede hacer que sea resistente y duradero. Los elementos de un patrón afectivo pueden variar en su intensidad y en su dominio en el conjunto.

Wetherell (2013b) también propone el concepto de “atmósferas afectivas”. Este concepto está asociado a las dimensiones personales o transpersonales de la vida afectiva y la existencia cotidiana, por lo cual constituye un tipo de especie de propiedad asociada o emanada de espacios, lugares, eventos y situaciones. Teniendo como base los trabajos desarrollados por Ben Anderson, Wetherell (2013b) define las atmósferas como una clase de experiencias que ocurren antes y al lado de la formación de la subjetividad, a través de las materialidades humanas y no-humanas, y entre las relaciones de sujetos y objetos. Bajo esta definición, las atmósferas subyacen de la forma en que los cuerpos están ensamblados entre sí. En ella, lo que está ensamblando, es el continuo flujo y devenir del espacio y del acontecimiento, organizando significaciones, formaciones afectivo-discursivas, participantes humanos y no-humanos, y las entidades técnicas y materiales involucradas. Al igual que el clima, estas surgen de interacciones indeterminadas, complejas y potencialmente turbulentas entre fuerzas inmensamente oscuras y poderosas (Wetherell, 2013b).

Para Anderson (2014) las atmósferas afectivas se configuran en los “encuentros”, los cuales son innumerables en la vida humana y se dan entre diferentes tipos de cuerpos. Según este autor, la “carga del afecto” de un cuerpo refleja y expresa el inicio de encuentros con otros tiempos y espacios. Los encuentros se hacen a través de las repeticiones, por lo que algo del pasado persiste en un encuentro, es decir, los encuentros contienen referencias de encuentros pasados,

y estos se realizan a través de relaciones, disposiciones y hábitos acumulados. Adicional a ello, los encuentros también implican diferencias, puesto que a medida que los cuerpos se unen o se ensamblan, la vida se abre a lo desconocido o a lo que se debe determinar o conocer. En medio de los encuentros, los sujetos recuerdan el pasado, lo que involucra elementos psíquicos (ideas y significados) que hacen que este sea inseparable de otros tiempos y espacios. En este marco, el afecto es inseparable de la acción (Anderson, 2014).

Anderson (2009, 2018) considera que la atmósfera de un objeto o un cuerpo revela el espacio-tiempo, es decir, un “mundo expresado” y no un espacio-tiempo objetivo, en donde el mundo es presentado y organizado en sujeto y objetos. Desde esta noción se da respuesta a cómo lo social se relaciona con lo afectivo y emotivo de las dimensiones de la vida, dejando de lado la problemática subjetivo-objetivo del estudio de las emociones. Es por ello que las atmósferas mezclan elementos narrativos y significantes, así como no narrativos. Son impersonales en el sentido de que pertenecen a situaciones colectivas, aunque pueden sentirse de manera personal.

Desde el punto de visto empírico existen algunos trabajos que dan cuenta de la aplicación del concepto de atmósfera afectiva en la investigación social (Bille & Simonsen, 2019). En el ámbito de los trabajos de la geografía cultural, la investigación de Closs (2015) analizó el modo en que el nacionalismo opera afectivamente y atmosféricamente en el marco de los Juegos Olímpicos de Londres 2012 y cómo configura “atmósferas de felicidad”. Ash (2013) en su investigación puso de manifiesto la agencia de los objetos técnicos, los cuales producen activamente atmósferas espacio-temporales que dan forma a los humanos que están inmersos en ellas, en especial a la organización y experiencia del espacio y el tiempo para los humanos. Desde un estudio documental, Lupton (2017) revisó la literatura publicada sobre atmósferas afectivas para demostrar y explicar las prácticas de salud digital, principalmente los elementos afectivos y sensoriales que se producen en el marco de estas prácticas y así responder a la pregunta ¿cómo se siente la salud digital?

Michels y Steyaert (2017) investigaron la composición de las atmósferas afectivas en la intervención del arte urbano. Desde esta postura teórica, los autores consideran que es posible estudiar el afecto organizacional asociado a la ontología espacial de “estar juntos en una esfera”. También en el contexto urbano, Bissell (2010) exploró las diferentes atmósferas afectivas que se producen en el espacio del vagón de un tren, los modos de transmisión afectiva que puedan tener lugar, y el carácter de los colectivos que se movilizan y cohesionan a través de dichas atmósferas.

Ellis et al. (2013) realizaron un análisis empírico sobre las experiencias cotidianas de vivir con los sistemas de vigilancia contemporáneos, explicando la sociedad de la vigilancia desde la noción de atmósferas e identificando los impactos afectivos que ello tiene en los sujetos. Luna (2018), por su parte, examinó los efectos de los rumores dentro de la guerra militarizada contra las drogas de los gobiernos de México y Estados Unidos, y la configuración de las atmósferas afectivas de terror.

En el contexto organizacional y del trabajo existen investigaciones como la de Bedoya-Dorado (2019) que analiza el modo como se construye el miedo en el trabajo. Según este estudio, el miedo como afecto se moviliza y se configura en el entramado de las relaciones sociales del sistema sociomaterial que constituyen las atmósferas afectivas de los trabajadores. Vitry et al. (2020) exploraron los procesos de aprendizaje y creación de sentido a través de las atmósferas afectivas; vinculados con los trabajos del ámbito del giro afectivo, los autores resaltan la condición cuasi autónoma de las atmósferas afectivas, así como la condición que suponen para los colectivos de humanos y no humanos.

El creciente trabajo académico sobre los procesos afectivos en el marco del giro afectivo ha planteado distintos desafíos en términos metodológicos, lo que ha llevado a ciertos autores a discutir sobre cómo desarrollar y explicar metodologías que permitan investigar los procesos afectivos con relación a estudios empíricos, y que implica desde el modo en que se recolecta el material, hasta los enfoques analíticos para su procesamiento. En este sentido, existen algunos avances, como la obra de Timm y Stage (2015), quienes compilan algunas apuestas desde experimentos, diseños etnográficos, entrevistas, análisis discursivos, entre otros, y los trabajos de Cromby (2012a, 2012b) sobre estrategias metodológicas cualitativas para la salud y la psicología.

## CONCLUSIONES

En este artículo se presentó un trayecto del desarrollo teórico de las emociones caracterizado por la tensión entre la dimensión biológica y fisiológica y la dimensión discursiva y simbólica. Este rumbo inició con las críticas que subyacen en el seno de la PD con el posicionamiento de la emoción como práctica discursiva. Los supuestos ontológicos de la PD han estado asociados a las premisas desarrolladas en el marco del construccionismo, las cuales plantean que la realidad se construye socialmente y que reside en el lenguaje y sus múltiples dinámicas simbólicas. Como lo mencionan Enciso-Domínguez y Lara (2014), el construccionismo legó diversos aportes al estudio de las emociones, entre los que se destaca el paso de lo bio-natural hacia lo sociocultural, la crítica a las teorías representacionistas y el impulso para el desarrollo de otras líneas de investigación en emociones. Este es el caso de los debates que han transitado hacia lo que algunos autores han etiquetado como “post-construccionismo” (Flores-Pons et al., 2015; Íñiguez, 2005).

El post-construccionismo retoma algunos planteamientos del construccionismo, principalmente la conceptualización del lenguaje como constructor de la realidad social y como constitutivo de realidad. Adicionalmente, esta corriente considera que existen otras condiciones de posibilidad en la construcción social de la realidad; es por ello que apela a los aportes de la sociología del conocimiento, las epistemologías feministas o el post-feminismo, la teoría del actor-red

y la performatividad. Al igual que el construccionismo, se caracteriza por resaltar el carácter construido de las realidades, por lo que se fundamenta en el relativismo y la existencia de más de una construcción posible de la realidad. Este rescata la relacionalidad práctica y pone de relieve la mediación de lo material (Flores-Pons et al., 2015; Íñiguez, 2005).

El dualismo natural/social y el principio de simetría generalizada sugirieron que la subjetividad no solo está situada en los sujetos, sino también en los objetos y en la relación que se construye entre los sujetos y los objetos. De acuerdo con lo anterior, esta mediación de lo material ha permitido que el estudio de los afectos integre tanto la dimensión corpórea como la discursiva. Bajo esta perspectiva, el cuerpo es visto como materialidad en donde ocurren las transformaciones del afecto que son sentidos y narrados por el discurso. De acuerdo con lo anterior, todos aquellos cambios del cuerpo o desplazamientos materiales tienen sentido o algún significado cuando son puestos en alguna relación. Bajo estas ideas, no solo aparecen los aportes de la semiótica de la materialidad (Flores-Pons et al., 2015), sino también de la *performance*, los cuales sugieren que los afectos se construyen bajo un proceso abierto de constantes transformaciones y redefiniciones que se dan mediante las dimensiones discursiva y corpórea (Belli et al., 2010; Butler, 2002; Garay et al., 2005; Íñiguez, 2005).

La propuesta formulada por Wetherell (2012, 2013a, 2013b) sobre prácticas y atmósferas afectivas asume e integra algunas de las críticas subyacentes del giro afectivo a la PD y plantea un nuevo camino al estudio de las emociones. Continuando con el énfasis pragmático y empírico que se impulsó desde los orígenes de la PD, esta autora reivindica cómo el discurso desempeña un papel fundamental para dar cuenta del modo en que los cuerpos son modificados (afectados), sentidos y narrados, y ensamblados con sujetos y objetos, para significar o producir el afecto, sin negar la dimensión del cuerpo humano y sus desplazamientos fisiológicos. No obstante, es necesario reconocer que la propuesta de Wetherell (2012, 2013a, 2013b) es un camino que transitó desde la PD e hizo una nueva versión con el giro afectivo, diferente al recorrido de otros trabajos desde esta misma psicología que no asumieron las críticas de sus limitaciones y avanzaron en términos metodológicos, más no en términos epistemológicos y teóricos.

Desde la aproximación de prácticas y atmósferas afectivas, los afectos, el modo de llamar a las emociones, es conceptualizado como un híbrido en donde la dimensión corpórea y sus cambios fisiológicos, así como el componente discursivo, narrativo y de memoria, se mezclan para dar forma a lo que se siente o se denomina la experiencia de “ser o estar siendo afectado”. Esta aproximación, por ser relacional y pragmática, involucra lo que autores como Anderson (2009, 2014, 2018) llama “encuentros”, en donde son ensamblados cuerpos y entidades materiales y no materiales a través de los cuales se moviliza y se produce el afecto. Esta noción de encuentros configura las atmósferas afectivas, que son tanto colectivas por involucrar sujetos y objetos, pero

también singulares e individuales por la manera relativa en que se experimenta el afecto. Así mismo, los encuentros implican la noción de tiempo y espacio, ya que recrean experiencias del pasado y los lugares donde han ocurrido o donde ocurren.

La formulación y desarrollo de algunas estrategias metodológicas centradas en el tema de afectos (Cromby, 2012a, 2012b; Timm & Stage, 2015a) sugiere para futuras investigaciones algunas luces para el trabajo empírico y el fortalecimiento de esta línea de investigación en el estudio de las emociones. Gracias a los aportes de diversas teorías para conformar el giro afectivo y las propuestas derivadas, la aplicación de este tema puede llevarse a cabo en las distintas disciplinas y áreas del conocimiento que agrupa las ciencias sociales y humanas, como es el caso de la psicología, la política, los estudios culturales, la sociología, los estudios de la organización, la antropología, la salud, etc.

## CONFLICTO DE INTERESES

---

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

## REFERENCIAS

---

- Anderson, B. (2009). Affective Atmospheres. *Emotion, Space and Society*, 2(2), 77-81. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2009.08.005>
- Anderson, B. (2014). *Encountering Affect. Capacities, Apparatuses, Conditions*. Ashgate Publishing Limited.
- Anderson, B. (2018). Affective Materialism. *Dialogues in Human Geography*, 8(2), 229-231. <https://doi.org/10.1177/2043820617748271>
- Ash, J. (2013). Rethinking Affective Atmospheres: Technology, Perturbation and Space Times of the Non-human. *Geoforum*, 49, 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2013.05.006>

- Augoustinos, M., & Tileagă, C. (2012). Twenty Five Years of Discursive Psychology. *British Journal of Social Psychology*, 51(3), 405-412. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2012.02096.x>
- Bedoya-Dorado, C. (2019). Construcción social del miedo en el trabajo: análisis desde la noción de atmósfera afectiva. *Innovar*, 29(73), 25-38. <https://doi.org/10.15446/innovar.v29n73.78009>
- Belli, S. (2009). *Emociones y lenguaje*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Belli, S., Harré, R., & Iñiguez-Rueda, L. (2010). Emociones y discurso: Una mirada a la narrativa científica de la construcción social del amor. *Prisma Social*, (4), 1-45.
- Belli, S., & Iñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 39(2), 139-151.
- Bille, M., & Simonsen, K. (2019). Atmospheric Practices: On Affecting and Being Affected. *Space & Culture*, 24(2), 295-309. <https://doi.org/10.1177/1206331218819711>
- Bissell, D. (2010). Passenger Mobilities: Affective Atmospheres and the Sociality of Public Transport. *Society & Space*, 28(2), 270-289. <https://doi.org/10.1068/d3909>
- Blackman, L., & Cromby, J. (2007). Affect and Feeling. *International Journal of Critical Psychology*, 21, 5-22.
- Brown, S. D., & Stenner, P. (2001). Being Affected: Spinoza and the Psychology of Emotion. *International Journal of Group Tensions*, 30(1), 81-105. <https://doi.org/10.1023/A:1026658201222>
- Brown, S. D., & Stenner, P. (2009). *Psychology without Foundations. History, Philosophy and Psychosocial Theory*. Sage Publications.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Closs, A. (2015). The Affective Atmospheres of Nationalism. *Cultural Geographies*, 23(2), 181-198. <https://doi.org/10.1177/1474474015569994>
- Cromby, J. (2007). Toward a Psychology of Feeling. *International Journal of Critical Psychology*, 21, 94-118.

- Cromby, J. (2012a). Feeling the Way: Qualitative Clinical Research and the Affective Turn. *Qualitative Research in Psychology*, 9(1), 88-98. <https://doi.org/10.1080/14780887.2012.630831>
- Cromby, J. (2012b). The Affective Turn and Qualitative Health Research. *International Journal of Organisation. Work & Emotion*, 5(2), 145-158. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1504/IJWOE.2012.049518>
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. Sage Publications.
- Edwards, D. (1999). Emotion Discourse. *Culture & Psychology*, 5(3), 271-291. <https://doi.org/10.1177/1354067X9953001>
- Edwards, D. (2007). Managing Subjectivity in Talk. In A. Hepburn & S. Wiggins (Eds.), *Discursive Research in Practice: New Approaches to Psychology and Interaction* (pp. 37-49). Cambridge University Press.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. Sage Publications.
- Ellis, D., Tucker, I., & Harper, D. (2013). The Affective Atmospheres of Surveillance. *Theory & Psychology*, 23(6), 716-731. <https://doi.org/10.1177/0959354313496604>
- Enciso-Domínguez, G., & Lara, A. (2014). Emociones y ciencias sociales en el S. XX: la precuela del giro afectivo. *Athenea Digital*, 14(1), 263-288. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1094>
- Flores-Pons, G., Íñiguez-Rueda, L., & Martínez-Guzmán, A. (2015). Discurso y materialidad: Pensar las prácticas semiótico-materiales. *Alpha*, (40), 201-214. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012015000100016>
- Garay, A., Íñiguez, L., & Martínez, L. M. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 7, 105-130.
- Gergen, K. J. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós.
- Íñiguez, L. (2005). Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era “pos-construccionista”. *Athenea Digital*, (8), 1-7.
- Lara, A., & Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-120. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>

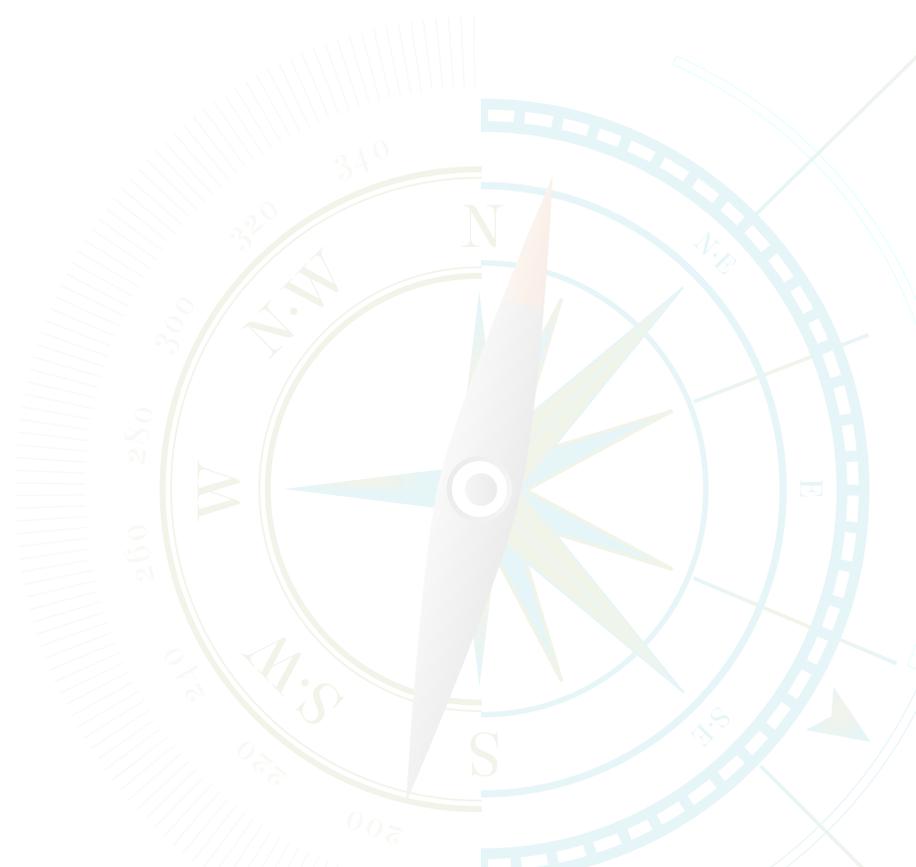
- Luna, S. (2018). Affective Atmospheres of Terror on the Mexico-U.S. Border: Rumors of Violence in Reynosa's Prostitution Zone. *Cultural Anthropology*, 33(1), 58-84. <https://doi.org/10.14506/ca33.1.03>
- Lupton, D. (2017). How Does Health Feel? Towards Research on the Affective Atmospheres of Digital Health. *Digital Health*, 3, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2055207617701276>
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual. Movement, Affect, Sentation*. Duke University Press.
- McCormack, D. (2008) Engineering affective atmospheres: On the moving geographies of the 1897 Andree Expedition. *Cultural Geographies*, 15(4), 413– 430. <https://doi.org/10.1177/1474474008094314>
- Michels, C., & Steyaert, C. (2017). By Accident and by Design: Composing Affective Atmospheres in an Urban Art Intervention. *Organization*, 24(1), 79-104. <https://doi.org/10.1177/1350508416668190>
- Potter, J. (2012). Re-reading Discourse and Social Psychology: Transforming Social Psychology. *British Journal of Social Psychology*, 51(3), 436-455. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02085.x>
- Potter, J., & Hepburn, A. (2007). Discursive Psychology: Mind and Reality in Practice. In A. Weatherall, B. Watson, & C. Gallois (Eds.), *Language, Discourse and Social Psychology* (pp. 160-181). Palgrave Macmillan.
- Ramos-Linares, V., Piqueras-Rodríguez, J., Martínez-González, A., & Oblitas, L. A. (2009). Emoción y cognición: Implicaciones para el tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27(2), 227-237. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082009000200008>
- Sedgwick, E. K. (2003). *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Duke University Press.
- Timm, B., & Stage, C. (Eds.). (2015a). *Affective Methodologies*. Palgrave Macmillan.
- Timm, B., & Stage, C. (Eds.). (2015b). *Affective Methodologies. Developing Cultural Research Strategies for the Study of Affect*. Palgrave Macmillan.
- Vitry, C., Sage, D., & Dainty, A. (2020). Affective Atmospheres of Sensemaking and Learning: Workplace Meetings as Aesthetic and Anaesthetic. *Management Learning*, 5(3), 247-292. <https://doi.org/10.1177/1350507619893930>

Wetherell, M. (2012). *Affect and Emotion. A New Social Science Understanding*. Sage Publications.

Wetherell, M. (2013a). Affect and Discourse – What’s the Problem? From Affect as Excess to Affective/discursive Practice. *Subjectivity*, 6(4), 349-368. <https://doi.org/10.1057/sub.2013.13>

Wetherell, M. (2013b). Feeling Rules, Atmospheres and Affective Practice: Some Reflections on the Analysis of Emotional Episodes. In C. Maxwell & P. Aggleton (Eds.), *Privilege, Agency and Affect. Understanding the production and effects of action* (pp. 221-239). Palgrave Macmillan.

# 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](http://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 interdisciplinares en Ciencias Sociales que respondan a los lineamientos del presente manual; por tal razón, la continuidad de los textos postulados está supeditada tanto a la comprensión y aceptación de los autores de las políticas de la revista, como al cumplimiento de los criterios que se describen a continuación.

### Formación académica y filiación de los autores

Se reciben artículos de autores con nivel académico de especialización, maestría, doctorado y posdoctorado, y de estudiantes de posgrado que escriban en coautoría con docentes o investigadores titulados en alguno de los niveles mencionados.

Para velar por la exogamia institucional, prevalecerá la publicación de textos de autores externos a la Universidad Católica Luis Amigó, sin que esto prime sobre la calidad del contenido.

### Idioma y tipología de los artículos

Los artículos pueden ser originales e inéditos, escritos en español, inglés, portugués o francés, siempre y cuando su estructura responda a uno de los tipos descritos por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – Colciencias en el Documento guía para la indexación, emitido en febrero de 2010 (p. 7), que se citan en esta sección:

**Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de *proyectos terminados* de investigación. La estructura contiene seis partes importantes: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

**Artículo de reflexión derivada de investigación.** Documento que presenta *resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor*, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

**Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

Aunque la revista privilegia los tres tipos de artículos antes descritos, considera además:

**Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

**Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – Colciencias en el Documento guía para la indexación, emitido en febrero de 2010 (pp. 7-8).

Cada número estará encabezado por:

**Presentación.** Documento redactado por el editor; da cuenta de los propósitos de la revista y de los artículos que componen el número en particular.

**Editorial.** Orientaciones y reflexiones sobre el dominio temático de la revista escritas por un miembro de los comités o un investigador invitado.

Excepcionalmente se publicarán reseñas de libros, que deberán ser escritas por un autor-investigador reconocido y obedecer a textos que se consideren de importancia para las disciplinas que cubre la revista. Por decisión del Comité editorial, las reseñas podrán ocupar el lugar del editorial.

## Características de forma del documento

- ▶ Digitado en Word, en tamaño carta.
- ▶ Las márgenes utilizadas serán de 3 centímetros en todos los lados: superior, inferior, derecha e izquierda de cada página.
- ▶ Letra Times New Roman, tamaño 12 puntos.

- ▶ Texto en interlineado a 1,5 líneas, justificado y sin sangría en el primer párrafo de cada apartado; desde el segundo párrafo debe utilizarse sangría a la izquierda. En tablas y figuras el interlineado será en espacio sencillo.
- ▶ Todas las figuras y tablas se ubican dentro del texto en el sitio que les corresponde. Las tablas no tienen líneas separando las celdas.
- ▶ La extensión mínima es de 7.000 palabras y la máxima de 10.000, incluyendo tablas, ilustraciones y notas, y exceptuando referencias.
- ▶ La norma que se sigue para citas, referencias, tablas y gráficos es APA (6ta edición en inglés, 3ra en español).
- ▶ El título del artículo se escribe en mayúsculas sostenidas, negrilla y centrado. Los subtítulos se escriben en negrillas y alineados a la izquierda, con la primera palabra en mayúscula inicial –las demás en minúscula, exceptuando los nombres propios-. Los entretítulos tendrán negrilla, cursiva y mayúscula solo en la letra inicial.

## Indicaciones para la redacción

Además de cumplir los lineamientos generales de ortografía y gramática propios del idioma en el que se presenta el artículo, la **redacción** debe ser clara y precisa, sin utilizar eufemismos ni discriminaciones en el lenguaje, como lo estipula el Manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2010, pp. 61-84). En ese sentido, las diferencias en cuanto al género, orientación sexual, grupo étnico o racial, discapacidades o edad deben mencionarse solo cuando sean relevantes para la comunicación.

Use las **cursivas** para los títulos de libros, revistas, periódicos, películas y programas de televisión, la primera vez que presente un término nuevo o clave, las anclas de una escala y para las palabras en otro idioma.

Se debe evitar el uso de **citas secundarias** o “citas de citas”; en su lugar es recomendable citar a los autores originales.

Se recomienda el uso de la **cita literal** para presentar ideas que requieran precisión o discusión de términos.

El uso del **ampersand (&)** es exclusivo para citas y referencias en inglés.

El **título** debe tener una extensión de 12 palabras; si incluye subtítulo, la extensión máxima total es de 18 palabras. En este se identifican las variables y asuntos teóricos que se investigan. Incluye nota al pie de página indicando el nombre del proyecto de investigación del que se deriva el artículo, las entidades financiadoras, el código del proyecto, fase de desarrollo y fechas de inicio y finalización.

La **nota de autor** (para cada uno de los autores) debe contener lo siguiente: declarar su máximo nivel de formación académica y el programa del que egresó, su filiación institucional, correo electrónico, número de registro en ORCID y su perfil en Google Académico. Para la creación de este último se recomienda el siguiente tutorial: <https://www.youtube.com/watch?v=Xc3IUyjjYX8>. 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., & 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., & Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A.,... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

**Autor corporativo:** cuando el autor es una entidad con sigla muy conocida, en la primera cita se escribe el nombre completo y en las siguientes se abrevia a la sigla conocida. Ejemplo: (American Psychological Association [APA], 2010). Sigüientes citas: (APA, 2010).

**Citas secundarias:** corresponde a las citas de citas, es decir, cuando un texto fue leído por un autor diferente a quien redacta el artículo. En este caso, debe indicarse claramente el autor que citó directamente la fuente. No es recomendable hacer uso de este tipo de citas. Únicamente es aceptable emplearlas cuando el trabajo original ya no se imprime, no se encuentra a través de bases de datos y demás fuentes de internet o no está disponible en español. Es aconsejable consultar directamente la fuente primaria. Ejemplo: “la mayoría de los sandieguinos se oponía a fortalecer los vínculos entre San Diego y Tijuana, y el 54% de los entrevistados declaró nunca haber visitado esta ciudad” (Nevins, 2002, p. 82, como se citó en Muriá y Chávez, 2006, p. 39). En ese caso, en las referencias irán Muriá y Chávez (2006).

**Citas en otro idioma:** las citas en otro idioma deben traducirse, generalmente en una nota al pie de página. Puede citarse la traducción en el cuerpo del texto, o dejar la cita en el idioma original. En este caso, deberá escribirse en cursiva.

**Citas de entrevistas:** el material original, producto de entrevistas, grupos focales o conversatorios, no se incluye en la lista de referencias. Al citar en el cuerpo del texto, se procede así: (Codificación del informante. Comunicación personal, fecha exacta de la comunicación). Ejemplo: “Nuestras historias son parecidas, aunque no iguales” (P5, 3:3. Comunicación personal, 25 de septiembre, 2015).

**Autocitas:** no son recomendables las citas que aluden a trabajos previos del autor o autores de un artículo, pues “La autocita es equivalente a autopremiarse por reconocimientos que otros debieran hacer, si un autor es merecedor de tal distinción” (Valderrama Méndez, 2008, p. 1). La referencia de esta cita es:

Valderrama Méndez, J. O. (2008). Las autocitas en artículos de revistas de corriente principal. *Información tecnológica*, 19(5), 1. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642008000500001>

## Lista de referencias

El listado de referencias se escribe al final del texto en orden alfabético, sin viñetas, y con sangría francesa. A continuación se detalla cómo se referencian las principales fuentes que se utilizan en un artículo.

**Libros.** Consta de: Apellidos del autor, iniciales del nombre del autor. (Año). *Título del libro*. Ciudad: Editorial. Se escribe a continuación el título. Nótese cómo se omiten las palabras editorial, fondo editorial o librería. Ejemplos:

Cisneros Estupiñán, M. y Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe.

Todorov, T. (1993/2004). *Frente al límite*. 2ª ed. México: Siglo XXI.

**Libro con editor, compilador, director u organizador.** Luego del nombre del responsable se consigna su grado de responsabilidad: si es un editor, se escribe (ed.); si es compilador (comp.), director (dir.), organizador (org.). Ejemplo:

Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., e Miranda, T. (orgs.). (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

**Número de edición.** En los casos en que entre la primera publicación del libro y la que leyeron los autores del texto, haya transcurrido un tiempo importante, se indica la primera fecha de publicación y de la versión consultada, así: (1993/2004). Si el material no tiene fecha de publicación, se escribirá la abreviatura (s.f.). Si está a punto de publicarse, se escribe (en prensa).

**Trabajos con ocho autores o más.** Incluya los nombres de los seis primeros, luego se escriben puntos suspensivos y el último autor. Ejemplo:

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A.,... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

**Capítulos de libro.** Se cita al autor de la parte o el capítulo, procediendo del mismo modo que en autores de libros completos, seguido de la palabra En y a continuación las iniciales de los nombres y los apellidos completos de los autores o compiladores y el título del libro, luego del cual van las páginas que comprende el capítulo consultado. Ejemplo:

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior. En A. A. Sánchez Upegui, C. A. Puerta Gil, L. M. Sánchez Ceballos y J. C. Méndez Rendón, *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica* (pp. 15-50). Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf>

**Artículos de revista.** No es necesaria la fecha de recuperación, pero sí es importante que se agregue la página de recuperación si tiene disponibilidad en línea. Ejemplo:

Baeza Duffy, P. (2011). La reconstrucción de la memoria en *La Hija del General*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (21), 41-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45924228003>

**Artículo de revista con DOI.** Si un artículo o capítulo tiene DOI no se requiere página de recuperación, en cambio se debe agregar el enlace completo del DOI. Ejemplo:

Strait, D. L., Kraus, N., Parbery-Clark, A., & Ashley, R. (March, 2010). Musical experience shapes top-down auditory mechanisms: Evidence from masking and auditory attention performance. *Hearing Research*, 261(1-2), 22-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.heares.2009.12.021>

**Artículos de periódicos.** Si especifica el autor, la referencia va de la siguiente manera:

Castrillón, G. (9 de septiembre de 2012). Farc quieren a un militar activo en la mesa de negociaciones. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/paz/articulo-373674-farc-quieren-un-militar-activo-mesa-de-negociaciones>

En caso de que no especifique el autor, en el listado de referencias anote el título del artículo empezando por la primera palabra importante (excluir los artículos definidos e indefinidos). Ejemplo:

Revive temor por “casas de pique” en Buenaventura. (19 de enero de 2015). *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/revive-temor-por-casas-pique-buenaventura>

**Tesis.** Se deben referenciar así: Apellidos, A. A. (año). *Título* (Tesis de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Lugar. Ejemplo:

De la Cruz Lichet, V. (2010). *Retratos fotográficos post-mortem en Galicia (siglos XIX y XX)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11072/1/T32199.pdf>

**Ponencias o conferencias.** Ejemplo:

Lanero, A., Sánchez, J. C., Villanueva, J. J., & 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., & 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](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.

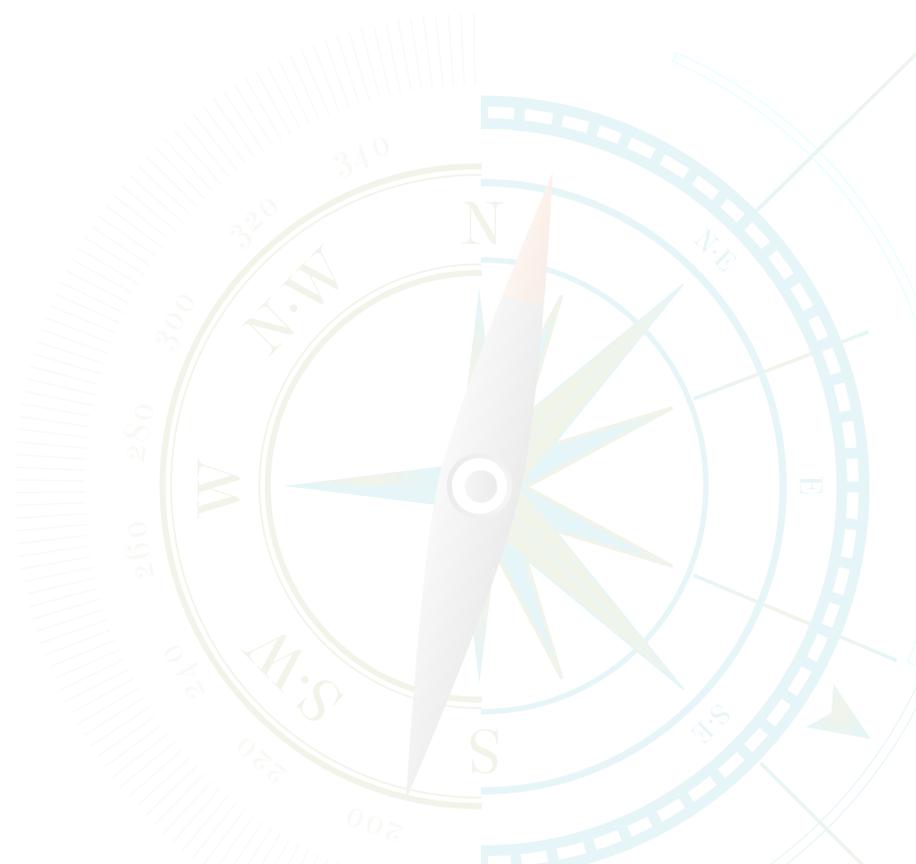
## Envío del artículo

- ▶ 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](mailto: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](mailto: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 requirement, it is sent to the second step.

**2. Analysis of similarity with other publications:** in order to identify if the paper is original and unpublished and avoid possible plagiarism, all papers must undergo a technological revision which compares the manuscript with others published in digital media and Crossref academic publications. The technological system reports the similarity level, if it is over 25% the paper is discarded, if it is below 25% the paper is sent to the third step. The report also points out errors in citation and reference as well as primary sources and information credibility and avoids plagiarism.

**3. Peer revision:** all papers will be assigned referees under the double-blind review model. That is, both the author's and reviewers' identities and decisions regarding the paper are confidential. Once this review of the paper has begun, the author commits to seeing it through and not withdrawing the paper. The estimate time between the reception of the article and the evaluation process is about 3 months. The time might vary due to editorial processes and topics.

*Referee selection:* the journal has a group of national and international research scholars, with wide experience and publications in the field of social sciences. Each paper is assigned two referees that hold a masters or preferably a doctoral degree in the field and have no conflict of interests; that are not part of the editorial or scientific committees, nor are they affiliated to Universidad Católica Luis Amigó, Colombian scholars must be recognized as researchers by Colciencias, international peers must have graduate education or an h5 index above 2.

*Paper review:* the director of the journal provides the referee with the paper, author guidelines and an assessment rubric which focuses on the following formal and topic based elements:

- ▶ Relevance of the paper for the journal's fields of interest.
- ▶ Coherence between title and topic.
- ▶ Validity of the topic.
- ▶ Usage of concepts and terminology of the discipline.
- ▶ Relevance of graphics, tables and figures.

- ▶ Appropriate use of citation and reference.
- ▶ Up to date references
- ▶ Novelty of the paper
- ▶ Theoretical and methodological thoroughness
- ▶ Coherence

**4.Decision:** the rubric has three alternatives regarding the final decision: 1. “Accepted to publish with content unaltered” 2. “Accepted to publish with minor changes”; 3. “Rejected”. If both referees, consider that the paper should be “Rejected” the Director of the journal informs the authors and provides the result of the peer review. If both referees agree that the paper should be “Accepted to publish with content unaltered”, the author is notified and the paper is sent to edition. If one referee considers that the paper should be “Accepted to publish with content unaltered” while the other one “Accepted to publish with minor changes”, the author is notified about the required changes and the due date. If one of the referees considers that the paper should be “Rejected”, while the other one is under the opinion that it should be published, a third referee will be appointed by the editor (under the double-blind review model) in order to settle the situation. Once the third evaluation is received the author will be notified of the decision.

*Causal of rejection:*

- ▶ There is plagiarism and self-plagiarism; alteration, forgery or foul play in the data, content or author.
- ▶ If the article has been partially published and therefore unedited.
- ▶ The content of the paper does not have an originality index of 75% or above. The criteria for originality is the capacity of the author to create, find, analyze and imagine.
- ▶ There are conflicts of interest. The authors must notify the journal of any situation that can influence the result or interpretation of the manuscript.
- ▶ The author does not follow the guidelines and code of conduct.
- ▶ There is obscene, abusive, defamatory, insulting language or any expression that goes against human dignity and the good name of a person or institution.
- ▶ There is data that was collected without permission such as deficiency of accuracy in the presentation of findings and results, questionable data or results.
- ▶ There is information or acts that violate national and international copyright laws or minor protection laws.

### *Communication with the authors*

- ▶ The editorial decisions are informed by the journal in a timely way, with respectful terms, and try mutual learning.
- ▶ Each stage of the editorial process, the publication and divulgation will be notified to the authors, that in use of their rights can make and request changes in their texts until before the public disposition of material design.

### *Causes of suspension of the publication of the article*

- ▶ The detection during any stage of the process of some of the terms described in this text.
- ▶ Doubt or dispute of the authorship or co- authorship.
- ▶ Request of the authors about any kind of benefit.

### *Transparency*

- ▶ the committees will safeguard for the journal academic quality; thus, their opinions are consulted regularly and they will be aware of the on line disposition of the journal.
- ▶ The director, the committees, and the evaluators will have freedom to emit their opinion regarding the viability of the article publication.
- ▶ The journal will not reveal the names of the authors to the evaluators and vice versa, during the edition and revision process. The evaluators 'group will be published on the preliminary pages of each number.
- ▶ In no case, the journal's direction will demand to the author the citation of the same or someone of the collaborates team. The evaluators declare the inexistence o
- ▶ The evaluators declare the inexistence of interest conflicts, furthermore, that the concept is not cut on by the financial, working, professional, personal or other connivance agreement.

### *No collection model*

- ▶ The journal does not pay to the authors for their contribution neither generate receipt for the activities of the editorial and publication process.
- ▶ Do not generate economical retributions for the members of evaluators or committee members.
- ▶ All the prices for the editorial production, publication and divulgation are assumed by the Luis Amigo catholic university.

## ETHICAL OF THE PUBLICATION AND GOOD PRACTICES

### The Editor is responsible for

The editor of the Revista Colombiana de Ciencias Sociales is in charge of select the articles that will make great of the annual of the journal. For this, it is ridged by the conduct code that this publication has. The selection of the articles will have guided for their level and their thematic pertinence, and in this since the gender discrimination, sexual orientation, nationality, ethnic, or religious inclination or politics of someone who postulates their manuscripts never will be considered as a selection criterion. However, the editor has the possibility to discuss the decisions regarding the article's selection that other members of the publication take, always under the quality text criteria in the field of social sciences publication. Regarding the authors, the editor is committed to maintaining the decisions' confidentiality concerning his / her articles, in this sense, only the authors will be informed of those decisions. Finally, the editor will avoid expressly manage articles that derive in interests' conflicts with the result of any possible connection with those conflicts, with the objective of maintaining the transparency of the edition and publication process.

### The referees will be responsible for

As a fundamental part of the publication process, the reviewers should maintain the confidentiality of the manuscripts that they receive, in this sense, they should avoid sharing with foreign people the material to evaluate. Is fundamental that the referee maintains the objectivity and neutrality when is time to formulate their article critics, especially, they should be supported by reasonable arguments. The evaluators are in freedom to support the editor and the author to elevate, with their suggestions, the academic quality of the articles that they are evaluated. Also is a responsibility abstaining for using for their benefit the material, and in the same line, avoid belong processes that could derive any interest conflict. Finally, the journal aims that evaluators accomplish with the assigned times for the evaluation process and inform the editor about their possibility of review in a timely and suitable way the text that is invited to evaluate.

## Authors will be responsible for

Authors should be regulated according to the publication guidelines and the ethics code that our journal embrace. According to this, the manuscripts must be originals, unpublished, and cannot be in the process of publication in another journal. As members of a research community, their texts should be regulated for the procedures that allow the development of the discipline in the scientific order, that is to say, their texts should provide verified and reliable data, complete references and sources, and the well development of the themes with the objective that other authors should confirm, discuss, or support the ideas that the author presents. Therefore, fake and wrong statements will not be tolerated by our journal. The manuscripts presented should give recognition for the authorship to the persons that participated on its construction and redaction, and in this sense, the main authors and coauthors should be included on the texts, should have approved the information that is going to be presented by the journal. Authors must respect the integrity of the communities that are participants of their research exercises and give guarantee presenting the formats that show the voluntary and worthy participation of the participants. Moreover, the data of the financial sources must be transparent. Finally, the author has the compromise to inform and notify the editor immediately any kind of mistake, inaccuracy, or imprecision that the manuscripts could have.

## Procedure to resolve conflicts arising from unethical behavior

The requestor must identify before any affirmation the situation that affects the ethics of the publication, the nature of the fault, and the evidence that show the fault. After that, the requestor can send the complaint to the editor of our journal.

### Claims

- ▶ If once published an article: 1) the editor discovers plagiarism, mistakes that attempt to the quality or scientificity, he/she will request its removal or correction. 2) If a third person detects the mistake, it is the obligation of the author to publish an immediate retraction and the public correction.
- ▶ During the edition process, authors must inform of any mistake or alteration in the manuscript; if the article has been published with such mistakes the author will request its removal or correction.

- ▶ The opinions expressed in articles and papers are those of the authors, therefore, Universidad Católica Luis Amigó will not be held responsible for them.
- ▶ Any claim can be sent to the email (revista.csociales@amigo.edu.co). It will be answered within five days of the complaint.

### **Copyright and access to the publication**

**Moral rights.** The authors are acknowledged as creators of the piece and are protected under it. The author or authors may have additional rights in their articles as established in the agreement with the editor. Authors are morally and legally responsible for the content of their articles, as well as, respect for copyright. Therefore, these do not in any way compromise the committees, referees, editorial staff or Universidad Católica Luis Amigó.

### **License**

The journal and the individual texts in this publication are protected by copyright laws and by the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial-No Derivative-International 4.0. © 2019 Universidad Católica Luis Amigó.

Licenses that go beyond of what is covered by this license can be found at <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

### **Publication and divulgation**

The Journal is published in PDF and HTML formats in the *Open Journal Systems* (available at: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/index>). Also the journal has a *Digital object identifier* (DOI), both for each issue and the articles as well, which facilitates online location and guarantees access to the content, in case the journal is no longer published.

Once the papers are selected to be published, a previous publication is generated, in order to respond to the needs of the field with up-to-date content. This version is the last one sent by the author without copyediting, translation or layout.

The Revista Colombiana de Ciencias Sociales among others, uses social media and academic networks to promote its content.

## Frequency of publication

The Revista Colombiana de Ciencias Sociales is a serial semiannual publication. It publishes two issues per year, the first one for the period between January-June, and the second one for the July-December term.

## Reception of contributions

**Ways and terms of reception.** The purposed texts are sent through Open Journal System (OJS), management and publication software of journals that allows the follow up of the documents on different stages. The online deliveries request a username and password, that can be asked for in <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/rccs/about/submissions#onlineSubmissions>. The journal will not receive printed articles neither partial versions of the text, that is to say, those texts that are not adjusted to the requirements described on the guide of authors.

The journal will give an answer maximum three days later of the reception of the document, but it is not a confirmation that the journal is going to publish the article.

The enquiries for the reference can be sent to the journal's email ([revista.csociales@amigo.edu.co](mailto: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](http://www.ucatolicaluisamigo.edu.co), the data are not shared to foreign people without the author's permission. In addition, the university has the technological media to claim the data in safety and reliable way.

According to the last statement, is an obligation during the edition process to give the authorization to Universidad Católica Luis Amigó for the treatment of personal data, for the own university objectives.

***Privacy declaration.*** All authors 'data, committees, evaluators, and other members of Revista Colombiana de Ciencias Sociales that are introduce in the OJS platform and/or in the articles will be used exclusively for the inclusion of the journal on the indexing and summary systems and the aims declared by the journal and they will not be available for other purposes or person.

***Closing edition.*** The article's reception is permanent, but the journal establishes as closing dates for the articles' sections the second Friday of march for the corresponding number to the period July – December; and the second Friday of September for the number that is published in January – June. Sice those terms, the journal starts the process of correction, diagraming, and the other processes. Due to the high number of articles that the journal receives, the revision and evaluation activities are done in the order that the journal receive the papers, the time between the reception and the publication is six months.

***Ethics committee approval.*** With the objective of evidence that the journal has the required permission of the juridical and natural persons related in the research, each article must send to the journal a copy of the ethics committee approval.

## GUIDELINES FOR AUTHORS

The *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* accepts articles result of disciplinary and interdisciplinary research in Social Sciences that respond to the guidelines of this manual; for this reason, the continuity of the postulated texts is subject both to the understanding and acceptance of the authors of the policies of the journal, and to the fulfillment of the criteria described below.

### Academic background

Articles are received from authors with an academic level of specialization, masters, doctorate and post-doctorate, and graduate students who write in co-authorship with teachers or qualified researchers in any of the aforementioned levels.

In order to ensure institutional exogamy, the publication of texts by authors external to the Universidad Católica Luis Amigó will prevail, without this take precedence over quality of the content.

### Language and types of articles

The articles should be original and unpublished, written in Spanish, English, Portuguese or French, as long as their structure responds to one of the types described by the Administrative Department of Science, Technology and Innovation–Colciencias in the Guide Document for Indexing, issued in February 2010 (p.7), which are cited in this section:

**Scientific and technological research article.** The paper fully details the original results of a *conducted research project*. There are six main parts: introduction, method, results, discussion, conclusions and references.

**Scholarly theoretical based on research.** The paper that presents the results of a *conducted research project from analytical, interpretative or critical perspective*, on a specific topic citing original sources (data collected through interviews, surveys from participants in the study). The structure of this type is introduction, development, conclusions and references.

**Review article.** Document resulting from a finished research where the results of published or unpublished research are analyzed, systematized and integrated, in a field of science or technology, in order to give an account for the advances and development trends. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 references

Although the journal privileges the three types of articles described above, it also considers:

**Case report.** Paper that presents the results of a study of a specific situation in order to share the technical and methodological experiences considered in a specific case. It includes a systematic review of the literature on analogous cases.

**Letters to the editor.** Critical, analytical or interpretative positions on the documents published in the journal, which in the opinion of the Editorial Committee constitute an important contribution to the discussion of the topic by the scientific community of reference (Administrative Department of Science, Technology and Innovation–Colciencias in the Guidance document for indexing, issued in February 2010 (pp. 7-8).

Each number will be headed by:

**Editorial.** Document written by the editor; It gives an account of the purposes of the journal and of the articles that make up the particular number.

**Bibliographical review.** Orientations and reflections based on the thematic domain of the journal written by a member of the committees or a guest researcher.

## Characteristics of document form

- ▶ Typed in Word, letter size.
- ▶ The margins used will be 3 centimeters on all sides: top, bottom, right and left of each page.
- ▶ Times New Roman font, size 12 points.
- ▶ Text in line spacing to 1.5 lines, justified and without indentation to the left of the beginning of each paragraph. In tables and figures the line spacing will be in a single space.
- ▶ All figures and tables are located within the text in the corresponding site. The tables do not have lines separating the cells.

- ▶ The minimum extension is 7,000 words and the maximum of 10,000, including tables, illustrations and notes, and excluding references.
- ▶ The standard followed for citations, references, tables and graphs is APA (6th edition in English, 3rd in Spanish).
- ▶ The title of the article is written in capital letters, bold and centered. The subtitles are written bold and aligned to the left, with the first word in capital letters -the rest in lowercase, except for proper names-. The inter-titles will have bold and italics and capital letters only in the initial letter.

## Instructions for writing

In addition to complying with the general guidelines of spelling and grammar of the language in which the article is presented, the text will respect the following standards, [these indications, the citation form and references, were prepared by Cogollo Ospina (Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8(2), policies and manual), taking up the essential aspects of the *Publication Manual of the APA* (2010)]:

The **wording** must be clear and precise, without using euphemisms or discriminations in the language, as stipulated in the Publication Manual of the American Psychological Association (APA, 2010, pp. 61-84). Accordingly, differences in terms of gender, sexual orientation, ethnic or racial group, disability or age should be mentioned only when they are relevant to communication.

Use the **italics** for the titles of books, magazines, newspapers, movies and television programs, the first time you present a new term or key, the anchors of a scale and for the words in another language.

The use of **citing secondary sources** or “citation of citation” should be avoided; instead it is advisable to quote the original authors.

The use of the **literal quotation** is recommended to present ideas that require precision or discussion of terms.

The use of **ampersand (&)** is exclusive for appointments and references in English.

The **title** should have a maximum of 12 words; if there is a subtitle, it should not be over 18 words. The title should identify the topics or variables of the research process. It must include a note at the bottom of the page referring to the name of the research project which the article is based on, the funding institutions, the project code, phase and beginning and ending dates.

The **author's note** (for each of the authors) must include the following information: highest level of academic education, graduate program, institutional filiation, email, ORCID registration number and Google Scholar profile. In case you have not done it, the following tutorial is recommended: <https://www.youtube.com/watch?v=Xc3IUyjgYX8>. It is given that people that sign as authors have contributed substantially to the research process. In order to have more information on who deserves to hold authorship, refer to the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA, 2010, p. 18).

The **abstract** must be **analytical** and use the following structure: introduction, method, results and conclusion in 180 words maximum. For reflective papers based on research processes the summary should clearly establish the purpose, the main premises, as well as the thesis and the arguments used. Abstract should never include references nor citations.

All **keywords** without exception must be from the *Unesco Thesaurus* available at <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>. Keywords should be between three and five.

Authors should include title, summary and keywords in **Spanish and English**. The use of translation Web pages or software is not recommended.

**Footnotes** should only be used for clarification or digressions, not for references or important information. If they are used, it must be in Times New Roman 10.

**Article structure:** The **Introduction** must include the research problem, research background and theoretical framework, the hypothesis and specific objectives. The **Method** describes the way the problem was studied: characteristics of the study, participants, sample and data collection techniques. The **Results** show the research findings, tables and figures might be included if needed. In **Discussion** shows the meaning of results discussing with research background and theoretical framework. The **Conclusions** present the author's voice, the implications that the research might have as well as the practical or theoretical contributions to a specific field. Any technical help regarding supporting activities such as data collection and introduction, recruiting participants, providing suggestions on the analytical analysis or proofreading and analyzing the article, financial support like a grant merits an **Acknowledgment section**. Finally, the **References** should include all the works that were mentioned in the article. It is important to compare the references with the original material, so no information is omitted and is easier to find by including DOI or URL if possible.

## Citation and references

Citations and references must follow the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA, 2010). This means that citations and references must have total correspondence. In APA, the complete list of works cited or referenced are included in the reference section. It is important to make sure that the authors appear in the same exact way both in the citation and in the reference, that is if they use **two last names** it must always be so. It is necessary, likewise, to maintain the order of appearance of the authors and sources, for it shows the level of contribution to the research project.

**Short textual citation:** also known as the literal citation. It is when the writer uses the exact words of the author. No part of the text should be altered, in case there is need to introduce a word it must be included in brackets. If it's a short quote, under 40 words use quotation marks followed by a parenthesis with the author's or authors' last name, year and pages. The quotes do not go in italics and the emphasis should be placed on the who it belongs to (if it's the original or an emphasis is needed). For example, "It is infinitely more comfortable for each of us to think that evil is external to us, that we have nothing in common with the monsters who have committed it." (Todorov, 1993/2004, pp. 163-164).

The **reference** would be:

Todorov, T. (1993/2004). Gente común. En *Frente al límite* (pp. 129-167). 2ª ed. México: Siglo XXI.

**Citations of more than 40 words:** the literal citations of more than 40 words are placed in a paragraph. No quotation marks, nor italics. In the design process the Colombian Social Science Journals uses size 10 fonts, with a 2.54 cm indentation. Once the quotation is finished, there is a period before the reference in the parenthesis. For example:

Mental illness has personal and family implications. The styles of facing and the behavior towards illnesses depend on the resources the person uses, the main environmental resource is family, which is the reason why family is especially important during the treatment of a mental illness (García Laborda and Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45).

The **reference** would be:

García Laborda, A. and Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

**Paraphrasing:** Citing while paraphrasing is not using the original terms but those of the author. It is used to present general ideas. For example: Mathew Benwell's (2015) works try to improve a renewed view of the field of social geography.

The **reference** would be:

Benwell, M. (December, 2015). Reframing Memory in the School Classroom: Remembering the Malvinas War. *Journal of Latin American Studies*, 48(2), 273-300. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X15001248>

**Works with multiple authors:** When there is a citation of a work with **two authors**, both last names should be included. For example: (García Laborda and Rodríguez Rodríguez, 2005). If there are from **three to five authors**, all names should be included the first they are mentioned. Other citations of the same text should only use the last name of the first author and finish with et al., also including the year and page. Example for first citation: (García del Castillo, López-Sánchez, Tur-Viñes, García del Castillo-López and Ramos, 2014). Other citations: (García del Castillo et al., 2014). If there are **six or more authors** use only the last name of the first author and finish with et al. (no italics) from the first time they are cited. For example: (Torres Pachón et al., 2015).

The **references** of the works of these examples are placed in alphabetical order:

García del Castillo, J. A., López-Sánchez, C., Tur-Viñes, V., García del Castillo-López, A. and Ramos, I. (2014). Las redes sociales: ¿adicción o progreso tecnológico? En A. Fernández (coord.), *Interactividad y redes sociales* (pp. 261-279). Madrid: Visión.

García Laborda, A. and Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A.,... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

**Corporate author:** If the author is an organization with a well-known abbreviation. The first citation includes the full name of the organization and the others use only the abbreviation. For example: (American Psychological Association [APA], 2010). The rest of the references would be: (APA, 2010).

**Indirect citation:** It refers to citing another citing, that is when the author cites another author but was read by a different person than the author of article. In this situation, it should be made clear the author that directly cited the source. This type of reference is not recommendable. It is only acceptable when the original work is no longer available on data bases, online or in Spanish. It is recommendable to avoid the primary source. For example: “Most San Diegans opposed strengthening the bonds between San Diego and Tijuana and 54% of them expressed that they had never visited that city.” (Nevins, 2002, p. 82, cited by Muriá and Chávez, 2006, p. 39). In this type of situation, the best way to reference would be Muriá and Chávez (2006).

**Quotes in other languages:** The quotes in other languages should be translated usually in a footnote. The quote can be cited in the translation in the body of the text or leave the quote in the original language. In this case, it should be in italics.

**Citing interviews:** the original material that results from an interview, a focus group or a group interview are not included in the references. When they are used in the text, the following information should be included: (codification. Personal communication, date of the communication. For example, “Our stories are similar, but not the same” (P5, 3:3. Personal communications, September 25<sup>th</sup>, 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<sup>a</sup> ed. México: Siglo XXI.

**Books with editors, compilers, directors or organizers.** After the name of the person that is responsible the role should be included, that is editor (ed.), compiler (comp.) director (dir.), organizer (org.). For example:

Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., e Miranda, T. (orgs.). (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

**Number of edition.** In case there is a significant amount of time between the first edition and the one the author read, use (1993/2004). If the material does not have a publication date, use the abbreviation (n.d.) if it is about to be published, write (in press).

**Eight authors or more.** Include: the names of the first six authors, followed by three points and the name of the last author. For example:

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A., ... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). *Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos?* *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

**Book chapter.** Cite the specific chapter author, as if it were a book author and use the word In along with the first letter of the name and full last name of the authors or compilers as well as the title of the book, followed by the pages of the chapter. For example:

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior. In A. A. Sánchez Upegui, C. A. Puerta Gil, L. M. Sánchez Ceballos and J. C. Méndez Rendón, *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica* (pp. 15-50). Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Retrieved from <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf>

**Journal Articles:** the retrieval date is not necessary, but the website is. For example:

Baeza Duffy, P. (2011). La reconstrucción de la memoria en *La Hija del General*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (21), 41-68. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45924228003>

**Electronic Journals in data bases that have DOI.** If a chapter or an article has DOI, it is not necessary to include the website, only the link of the DOI. For example,

Strait, D. L., Kraus, N., Parbery-Clark, A., & Ashley, R. (March, 2010). Musical experience shapes top-down auditory mechanisms: Evidence from masking and auditory attention performance. *Hearing Research*, 261(1-2), 22-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.heares.2009.12.021>

**Articles in Newspapers.** If the article includes the name of the author, the reference goes:

Castrillón, G. (September 9<sup>th</sup> 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 19<sup>th</sup> 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](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](mailto: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.

**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](http://www.ucatolicaluisamigo.edu.co)