

Revista Colombiana
de Ciencias Sociales
Revista Colombiana
de Ciencias Sociales

Vol. **15**
N° 1





©Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51A N°. 67B-90
Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (604) 448 76 66.
Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó
www.ucatolicaluissamigo.edu.co

Revista Colombiana de Ciencias Sociales
Vol. 15, N° 1, enero-junio, 2024

ISSN (En línea)
2216-1201

Rector
Pbro. Carlos Enrique Cardona Quiceno

Vicerrectora de Investigaciones
Isabel Cristina Puerta Lopera

Decana Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar
Luz Marina Arango Gómez

Jefe Fondo Editorial
Carolina Orrego Moscoso

Diseño y diagramación
Arbey David Zuluaga Yarce

Corrector de estilo
Sebastián Álvarez Díaz

Traductores
Luis Arturo Chaparro Neira

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

Asistente de revistas
Daniela Flórez González

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
Ph. D. Liliana Parra Valencia, Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia. ORCID 0000-0002-9411-4513
Ph. D. Oscar Daniel Licandro Goldaracena, Universidad CLAEH, Montevideo, Uruguay

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
Ph. D. Tamara Falicov, Universidad de Kansas, Estados Unidos. ORCID 0000-0002-8310-8898

Árbitros

- Mg. Guadalupe María Henao, Universidad de Caldas. — Manizales, Colombia.
Ph. D. Sagrario Garay Villegas, Universidad Autónoma de Nuevo León — Monterrey, México.
Mg. Sandra Lorena Muñoz Herrera, Universidad de Caldas. — Manizales, Colombia.
Ph. D. Francisco Javier Porras Sánchez, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. — Ciudad de México, México.
Ph. D. Graciela Cruz Jiménez. Universidad Autónoma del Estado de México. — Toluca México.
Mg. Sara Ivette Olaya Escobedo, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Guanajuato. — Guanajuato, México.
Ph. D. Silvia Berenice Rocío Moncayo Quiñonez, Universidad Mariana. — Pasto, Colombia.
Ph. D. Laura Andrea Rodríguez Villamizar, Universidad Industrial de Santander. — Bucaramanga, Colombia.
Ph. D. Virginia Medina Avila, Universidad Nacional Autónoma de México. — Ciudad de México, México.
Ph. D. Jorge Chauca García, Universidad de Málaga. — Málaga, España.
Ph. D. José Manuel Azcona Pastor, Universidad Rey Juan Carlos. — Madrid, España.
Ph. D. Natalia Casola, Universidad de Buenos Aires. — Buenos Aires, Argentina.
Mg. Patricia Graciela Sepúlveda, Universidad Nacional de Quilmes. — Buenos Aires, Argentina.
Ph. D. Ana María Fernández Poncela, Universidad Autónoma Metropolitana. — Ciudad de México, México.
Ph. D. Juan Camilo Sánchez Gil, Universidad de Antioquia. — Medellín, Colombia.
Ph. D. Silvia Esther Fontana, Universidad Católica de Córdoba. — Córdoba, Argentina.
Mg. Alejandro Ramírez Madrigal, Institución universitaria visión de las Américas. — Medellín, Colombia.
Ph. D. Iván Montoya Zepeda, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. — Ciudad de México, México.
Ph. D. Dinorah Gabriela Miller Flores, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. — Ciudad de México, México.
Ph. D. Adrián de Garay Sánchez, Universidad Autónoma Metropolitana. — Ciudad de México, México.
Ph. D. Carla Sousa, Universidade Lusófona. — Lisbon, Portugal.
Ph. D. Diana Marín Suelves, Universitat de Valencia. — Valencia, España.
Mg. Julieth Katherin Acosta-Medina, Universidad Industrial de Santander. — Bucaramanga, Colombia.
Ph. D. Margarita María Arroyave Palacio, Universidad de Antioquia. — Medellín, Colombia.
Mg. Hilda Mar Rodríguez Gómez, Universidad de Antioquia. — Medellín, Colombia.
Ph. D. Leire Darretxe Urrutxi, Universidad del País Vasco. — Leioa, España.
Ph. D. Joaquín de Paúl Ochotorena, Universidad del País Vasco. — San Sebastián, España.
Mg. Jesús Wiliam Huanca Arohuana, Universidad Nacional. — San Agustín de Arequipa, Perú.
Mg. Florencia Retamal Quijada, Universidad de Chile. — Santiago de Chile, Chile.
Ph. D. Carlos Eduardo Valderrama Higuera, Universidad Central. — Bogotá, Colombia.
Mg. Francisco Javier Navarro de Pablos, Universidad de Sevilla. — Sevilla, España.
Ph. D. Alberto Javier Ribes Leiva, Universidad Complutense de Madrid. — Madrid, España.
Mg. Pablo Ignacio Jiménez Cea, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. — Puebla, México.
Ph. D. Iker Martínez Fernández, Universidad Nacional de Educación a Distancia. — Madrid, España.
Ph. D. Carlos Arturo Londoño Ramos, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. — Tunja, Colombia.
Ph. D. Grazielle Franciosi da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina. — Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
Ph. D. Iluminada Sánchez Doménech, Iluminada Sánchez Doménech. — Madrid, España.

Institución editora

Universidad Católica Luis Amigó

Dónde consultar la revista

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS>

Envío de manuscritos

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/about/submissions>

Contacto editorial y canje

revista.csociales@amigo.edu.co

Revista Colombiana de Ciencias Sociales – Acceso abierto

Órgano de divulgación de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar de la Universidad Católica Luis Amigó.



Hecho en Medellín, Colombia / Made in Medellín, 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

© 2024 Universidad Católica Luis Amigó



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

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

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

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

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

Revista Colombiana
Ciencias Sociales
Revista Colombiana

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). 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, EuroPub, Mir@bel, OpenEdition, Index Copernicus International.

Índice general

Presentación

Presentation

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

Editorial

¿Por qué somos tan susceptibles a los sesgos derivados de la percepción del rostro?

Why are we so susceptible to biases derived from facial perception?

Antonio Olivera-La Rosa, Eliana Aristizábal y Yesid Felipe Tapias Medina

Men's relationship to patriarchy. Reflections on masculinity and role models

La relación de los hombres con el patriarcado. Reflexiones sobre la masculinidad y los modelos de conducta

Till Hentschel

Artículos de investigación

Research article

Influencia del origen social en el acceso a educación superior. El caso de Trabajo social

Influence of social background on access to Higher education. The case for Social work

Edinson Gabriel Brand Monsalve, Yeny Magaly Gómez Aristizabal, Natalia Lopera Osorio, Erika Yuliet Álvarez Calle

32

Factores que inciden en la participación en grupos de conocimiento y reducción de riesgos de desastres

Factors affecting participation in groups for disaster knowledge and risk reduction

Lila María Cortés Fonnegra, Rafael Vicente Castro Delgado

57

Características de los estudios de crianza reflexiva en Colombia

Characteristics of reflective parenting studies in Colombia

Ovidio Herrera Rivera, Ledy Maryory Bedoya Cardona, Juan Esteban Zapata Zapata, Sonia Elena López Pulgarín

92

Kids' perceptions on gaming experience and learning with the Nintendo Labo: Multiple "make" and "play" experiences

Percepciones de los niños y niñas sobre la experiencia de juego y el aprendizaje con Nintendo Labo: múltiples experiencias de "hacer y jugar"

John Cano, Megan Chow

114

El deseo estaba puesto en la militancia. Paradojas y reapropiaciones de género en la experiencia de mujeres revolucionarias (Argentina, 1970)

The desire was placed in the militancy. Paradoxes and gender reappropriations in the experience of revolutionary women (Argentina, 1970)

María Florencia Actis

140

Apoyos y redes sociales de las personas mayores en calle

Support and social networks of older people living on the streets

Diva Marcela García, Margarita Medina, Miriam Lúcar

170

La reproducción de la vida a tempo capitalista. Una aproximación a los partos/nacimientos institucionales desde la perspectiva marxista del valor
The reproduction of life at capitalist tempo. An approach to institutional childbirth from Marx's theory of value
Ana Inés Lázzaro 197

Deseo, aceptación y voluntad de exterminio: sobre los fundamentos últimos de la violencia exterminista
Desire, acceptance, and will to exterminate: on the ultimate foundations of exterminist violence
Alberto Javier Ribes 218

Artículos de revisión

Review articles

Predecir la dislexia evolutiva antes de la instrucción lectora: una revisión sistemática
Predicting developmental dyslexia prior reading instruction: a systematic review
Cristina Quiroga Bernardos, Santiago López Gómez, Patricia María Iglesias-Soufo, Eva María Taboada Ares 245

La toma de decisiones en la filosofía antigua: la sabiduría práctica
Decision making in ancient philosophy: practical wisdom
Juan Diego Lopera Echavarría, Jonathan Echeverri Álvarez, Jesús Goenaga Peña, Horacio Manrique Tisnés 274

Artículos de reflexión derivados de investigación

Reflection articles derived from research

La escuela pública: entre la compensación y la formación inclusiva
Public school: between compensations and inclusive formation performance
Victor Hugo Durán Camelo, Alexandra Arias Pinzón 297

La narrativa de una crisis que nos vincula. Apuntes para una historia alternativa sobre la crisis de la replicabilidad
The narrative of a crisis that links us. Notes for an alternative story on the crisis of replicability
Alejandro Granados-García 317

La reapropiación del espacio público desde los movimientos sociales: la experiencia de las Comunas de Cali en el 2021
The reappropriation of public space from social movements: the experience of the communes of Cali in 2021
Odín Ávila Rojas 340

Presentación

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

Forma de citar este artículo en APA:

Castrillón Castrillón, A. A. (2024). [Presentación]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 7-9. <https://doi.org/10.21501/22161201.4855>

El volumen 15 número 1 contiene trabajos cuyos resultados ofrecen análisis desde diversas perspectivas, incluso con acotaciones del pensamiento filosófico, sobre fenómenos sociales, así como el educativo, económico, el de organización social y administrativo, y el de la participación ciudadana ante las situaciones políticas que las involucran, que son de interés científico para las diferentes disciplinas.

Iniciamos con la editorial “¿Por qué somos tan susceptibles a los sesgos derivados de la percepción del rostro?”, de Antonio Olivera-La Rosa, Eliana Aristizábal y Yesid Felipe Tapias Medina, en la que se analiza este comportamiento social que antepone juicios valorativos a los rostros desconocidos, no siempre ajustados a la moralidad de la persona que se ve por primera vez. Así, a partir de amplios referentes científicos que sustentan el conocimiento del tema, los autores muestran un panorama de esta práctica y de lo susceptible que somos ante los rostros de los otros, y de cómo, al mismo tiempo, el nuestro está expuesto ante el juicio los demás, debido a que, cognitivamente, nos permite recibir rápida y fácilmente información del otro y evaluarla para tomar cierta decisión de prevención o confianza. En la segunda editorial “Men’s Relationship to Patriarchy. Reflections on Masculinity and Role Models”, de Till Hentschel, reflexiona sobre la noción de masculinidad y patriarcado en el contexto occidental. Para él, es cuestionable la visión tradicional de la masculinidad en la que el hombre es autoritario y el centro de las actividades sociales y públicas, asimismo es cuestionable la actitud tanto de hombres y mujeres que asumen como algo establecido la posición cómoda y privilegiada concebida en el patriarcado y hace un llamado a revisar esta situación.

En cuanto a los artículos de investigación iniciamos con “Influencia del origen social en el acceso a educación superior. El caso de Trabajo social”, de Edinson Gabriel Brand Monsalve, Yeny Magaly Gómez Aristizabal, Natalia Lopera Osorio y Erika Yuliet Álvarez Calle. En este trabajo, se presentan los resultados tras el análisis de los componentes alrededor de la facilidad o dificultad para ingreso, egreso y la integración al mercado laboral en atención al origen social de los encuestados. En los casos de estudiantes con un contexto económico restrictivo, implicó ser estudiantes-trabajadores con alguna afectación en el desempeño académico. El siguiente trabajo es “Factores que inciden en la participación en grupos para el conocimiento y la reducción del riesgo de desastres”, de Lila María Cortés Fonnegra y Rafael Vicente Castro Delgado, en el

que se indagó en el entorno que se construye en el momento de diseñar estrategias comunitarias para atender o desarrollar la gestión del riesgo derivados de desastres en Medellín, Colombia. El artículo “Características de los estudios de crianza reflexiva en Colombia”, de Ovidio Herrera Rivera, Ledy Maryory Bedoya Cardona, Juan Esteban Zapata Zapata y Sonia Elena López Pulgarín, se enfocó en identificar las tipologías de investigaciones sobre la crianza reflexiva en los últimos diez años con un enfoque cualitativo, pero dada la escasa existencia de documentos a nivel nacional, los autores recurrieron al ámbito internacional para profundizar en este tema y presentar conclusiones de interés para este ámbito. En *Kids' perceptions on gaming experience and learning with the Nintendo Labo: Multiple “make” and “play” experiences*, de John Cano y Megan Chow, los autores examinaron las percepciones de los participantes que exploraron el juego Nintendo Labo y analizaron cómo dicha experiencia les permitió utilizar sus conocimientos previos para comprender contenidos relacionados con la ciencia.

El trabajo de María Florencia Actis “El deseo estaba puesto en la militancia. Paradojas y reappropriaciones de género en la experiencia de mujeres revolucionarias (Argentina, 1970)”, se analiza la experiencia de mujeres en organizaciones armadas y cómo su participación, sus reflexiones y prácticas mostraban una actitud feminista, incluso, antes de estar permeadas por la teoría de género, que derivó en el cuestionamiento a la ideación femenina. En el artículo “Apoyos y redes sociales de las personas mayores en calle” de Diva Marcela García, Margarita Medina y Miriam Lúcar, se caracterizó las redes de apoyo, tanto formales como informales, con las que cuentan los adultos mayores entrevistados, focalizados en un sector de Bogotá, Colombia, y realizaron una aproximación teórica a esta problemática. Finalmente, el trabajo “La reproducción de la vida a tempo capitalista. Una aproximación a los partos institucionales desde la teoría marxista del valor”, de Ana Inés Lázzaro, la autora relaciona el parto nacimiento institucional, que se da en los hospitales a diferencia de los partos que se atendían en el hogar, con el capitalismo como modo de producción y reproducción de bienes y de personas. Finalizamos con artículo “Deseo, aceptación y voluntad de exterminio: sobre los fundamentos últimos de la violencia exterminista”, de Alberto Javier Ribes, cuyo propósito es realizar una aproximación a los fundamentos de la violencia exterminista y a aquello que se manifiesta en el deseo de exterminio del otro, fenómeno que ha sido un acontecer sociohistórico y que ha generado una afectación a millones de personas, por lo que la revisión teórica es relevante y necesaria.

En el apartado de artículos de revisión tenemos el trabajo “Predecir la dislexia evolutiva antes de la instrucción lectora: una revisión sistemática”, de Cristina Quiroga Bernardos, Santiago López Gómez, Patricia María Iglesias Souto y Eva María Taboada Ares, cuyo objetivo se centró en identificar las habilidades psicolingüísticas, previas a la instrucción de la lectura, que pueden ayudar a detectar dificultades y, con ello, guiar una intervención temprana. Y en el artículo “La toma de decisiones en la filosofía antigua: la sabiduría práctica”, de Juan Diego Lopera Echava-

rría, Jonathan Echeverri Álvarez, Jesús Goenaga Peña y Horacio Manrique Tisnés, se revisa la sabiduría práctica, inserta en la filosofía antigua, que consideran como fundamento de la toma de decisiones en momentos de incertidumbre.

En el caso de los artículos de reflexión derivados de investigación, contamos con el trabajo “La escuela pública: entre la compensación y la formación inclusiva”, de Víctor Hugo Durán Camelo y Alexandra Arias Pinzón, el cual se enfoca en analizar la inclusión como experiencia de transformación en el contexto de la escuela pública relacionando y confrontando el papel de los sujetos, el saber docente y las políticas de atención a la población escolar diversa. El artículo “La narrativa de una crisis que nos vincula. Apuntes para una historia alternativa sobre la crisis de la replicabilidad”, de Alejandro Granados García, se enfoca en reflexionar sobre la resignificación de la narrativa sobre la llamada crisis de la replicabilidad en psicología, con la finalidad de considerar la ampliación de horizontes generativos, ontológicos, éticos y políticos propios para esta disciplina. Y cerramos con el trabajo “La reapropiación del espacio público desde los movimientos sociales: la experiencia de las Comunas de Cali en el 2021”, de Odín Ávila Rojas, que dio cuenta del fenómeno social a través del cual los movimientos comunitarios que integraron las comunas de Cali produjeron, mediante diversas manifestaciones socioculturales, una resignificación y se reapropiación de la ciudad.

Por último, y en consonancia con la conmemoración de los 40 años institucionales, la revista se suma a la relevancia que otorga la universidad a la participación de los investigadores, mujeres y hombres, en la construcción del conocimiento y la ciencia, producto humano que la dota de una base, hasta cierto punto, cercana a todos.

Presentation

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

Forma de citar este artículo en APA:

Castrillón Castrillón, A. A. (2024). [Presentation]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 10-12.
<https://doi.org/10.21501/22161201.4855>

Volume 15, Number 1 contains works whose results provide analyses from various perspectives, including philosophical considerations, on social phenomena as well as educational, economic, social and administrative organization, and citizen participation in political situations that involve them. These are of scientific interest to different disciplines.

We begin with the editorial titled “Why are we so susceptible to biases derived from facial perception?” by Antonio Olivera-La Rosa, Eliana Aristizábal, and Yesid Felipe Tapias Medina. In this editorial, the authors analyze the social behaviour that often leads to value judgments about unfamiliar faces, not always aligned with the morality of the person being seen for the first time. They provide an overview of this practice, highlighting how susceptible we are to the faces of others and how our own faces are exposed to the judgments of others. This cognitive process allows us to quickly gather information about others and make decisions based on trust or caution.

In the letter to the editor titled “Men’s Relationship to Patriarchy: Reflections on Masculinity and Role Models” by Till Hentschel, the author reflects on the notions of masculinity and patriarchy in the Western context. He questions the traditional view of masculinity, where men are seen as authoritative figures at the center of social and public activities. He also questions the attitudes of both men and women who accept the established positions of comfort and privilege within patriarchy and calls for a reevaluation of this situation.

Moving on to the research articles, we start with “Influence of social Background on access to Higher Education: the case of Social Work” by Edinson Gabriel Brand Monsalve, Yeny Magaly Gómez Aristizabal, Natalia Lopera Osorio, and Erika Yuliet Álvarez Calle. This work presents the results of an analysis of factors affecting access, graduation, and integration into the job market in relation to the social background of the respondents. Students from economically disadvantaged backgrounds often had to work while studying, which affected their academic performance.

The next research article is titled “Factors Affecting Participation in Groups for Disaster Knowledge and Risk Reduction” by Lila María Cortés Fonnegra, Pedro Ignacio Arcos González, and Rafael Vicente Castro Delgado. The study investigates the construction of community strategies to address disaster risk management in Medellín, Colombia.

The article “Characteristics of Reflective Parenting Studies in Colombia” by Ovidio Herrera Rivera, Ledy Maryory Bedoya Cardona, Juan Esteban Zapata Zapata, and Sonia Elena López Pulgarín focuses on identifying the types of research conducted on reflective parenting in the past decade with a qualitative approach. Given the limited availability of national documents on this topic, the authors expanded their research to international literature.

In Kids' perceptions on gaming experience and learning with the Nintendo Labo: Multiple “make” and “play” experiences by John Cano and Megan Chow, the authors examine the perceptions of participants who explored the Nintendo Labo game and analyze how this experience allowed them to use their prior knowledge to understand science-related content.

In “The desire was placed in the militancy. Paradoxes and gender reappropriations in the experience of revolutionary women (Argentina, 1970)”, María Florencia Actis analyzes the experiences of women in armed organizations and how their participation, reflections, and practices exhibited feminist attitudes even before being influenced by gender theory.

The article “Support and Social Networks of Older People Living on the Streets” by Diva Marcela García, Margarita Medina, and Miriam Lúcar characterizes the support networks, both formal and informal, available to interviewed older adults in a specific area of Bogotá, Colombia, offering a theoretical approach to this issue.

The article “The reproduction of life at capitalist tempo. An approach to institutional childbirth from Marx’s theory of value” by Ana Inés Lázzaro relates institutional childbirth in hospitals to capitalism as a mode of production and reproduction of goods and people.

We conclude with the article titled “Desire, acceptance, and will to exterminate: on the ultimate foundations of exterminist violence” by Alberto Javier Ribes. This article provides an approach to the foundations of extermination violence and the desire for the extermination of others, emphasizing the importance of a theoretical review of this phenomenon, which has affected millions of people.

In the section on review articles, we have “Predicting developmental dyslexia prior reading instruction: a systematic review” by Cristina Quiroga Bernardos, Santiago López Gómez, Patricia María Iglesias Souto, and Eva María Taboada Ares. This article aims to identify psycholinguistic skills assessed prior to reading instruction that can help detect reading difficulties and guide early intervention.

In the article “Decision-Making in Ancient Philosophy: Practical Wisdom” by Juan Diego Lopera Echavarría, Jonathan Echeverri Álvarez, Jesús Goenaga Peña, and Horacio Manrique Tisnés, the authors review practical wisdom as a foundation for decision-making in times of uncertainty.

In the section of reflection articles derived from research, we have “Public School: Between Compensation and Inclusive Education” by Víctor Hugo Durán Camelo and Alexandra Arias Pinzón, which focuses on the analysis of inclusion as a transformative experience in the context of public schools, examining the roles of individuals, teacher knowledge, and policies for diverse student populations.

The article “The Narrative of a crisis that connects Us: Notes for an alternative history of the Replicability Crisis” by Alejandro Granados García reflects on the reframing of the narrative surrounding the replicability crisis in psychology, aiming to broaden its generative horizons, both ontologically and ethically/politically within the discipline.

We conclude with the article “Reappropriation of Public Space by Social Movements: The Experience of the Communes of Cali in 2021” by Odín Ávila Rojas explores the social phenomenon through which community movements in the Communes of Cali produced a re-signification and reappropriation of the city through various sociocultural manifestations.

Finally, the journal joins in the commemoration of the 40th institutional anniversary and the relevance given by the university to the participation of researchers, women and men, in the construction of knowledge and science as a human product that provides it with a base close to everyone, to a certain extent.

Editorial

¿Por qué somos tan susceptibles a los sesgos derivados de la percepción del rostro?

Antonio Olivera-La Rosa*, Eliana Aristizábal**, Yesid Felipe Tapias Medina***

Universidad Católica Luis Amigó

Forma de citar este artículo en APA:

Olivera-La Rosa, A., Aristizábal, E., & Tapias Medina, Y. F. (2024). ¿Por qué somos tan susceptibles a los sesgos derivados de la percepción del rostro? [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 13-19. <https://doi.org/10.21501/22161201.4852>

“Yo no juzgo a las personas”. Probablemente el lector haya escuchado esta expresión en más de una ocasión. La realidad, no obstante, es muy diferente. Si algo hemos aprendido de décadas de investigación en los sesgos derivados de la percepción facial, es que los juicios asociados a las primeras impresiones resultan virtualmente inevitables. Se podría decir que estamos predeterminados para juzgar, pese a que no siempre lo hacemos intencionalmente.

En este contexto, cabe enfatizar la naturaleza predominantemente automática (rápida/no consciente/limitada atención) que caracteriza a la formación de primeras impresiones derivadas del rostro (Bar et al., 2006). Por ejemplo, se ha documentado que los juicios de confianza se forman a los 33-100 ms de exposición (Todorov et al., 2009), es decir, en una décima de segundo ya solemos “escanear” el rostro de la persona que acabamos de conocer para evaluar si nos parece (o no) digna de confianza.

Pensemos en las veces que paramos un taxi en la calle y lo primero que hacemos es, valga la redundancia, escanear el rostro del taxista para saber si debemos subir al taxi o esperar al siguiente. Consideremos que, si bien dicho escáner facial es supremamente rápido y nos proporciona in-

* Doctor en Cognición y Evolución Humana (Universidad de las Islas Baleares). Profesor Titular en Universidad Católica Luis Amigó. Pertenece al grupo Neurociencias Básicas y Aplicadas (Medellín, Colombia) Y al grupo Evolución y Cognición Humana (Palma de Mallorca, España). Contacto: antonio.oliverade@amigo.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7637-8518>, Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=p1jzZwMAAAJ&hl=en>

** Estudiante de Psicología. Integrante del semillero Emoción, Intuición y Toma de Decisiones de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Contacto: eliana.aristizabalm@amigo.edu.co Orcid: 0009-0009-7825-2973.

*** Psicólogo. Especialista en Neuropsicopedagogía Infantil. Pertenece al grupo de Neurociencias Básicas y Aplicadas (NBA). Integrante del semillero Emoción, Intuición y Toma de Decisiones de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Orcid: 0000-0003-3568-0168. Contacto: yesid.tapiasme@amigo.edu.co. Google académico: <https://scholar.google.es/citations?user=vIOMwjUA AAAJ&hl=es&oi=ao>

formación evaluativa (confiable/no confiable), la realidad es que no sabemos nada concreto sobre la moralidad del taxista en cuestión. Esta particularidad es importante por dos motivos. Primero, una característica de la formación de primeras impresiones es que se basa en cualquier información evaluativa (mirada, voz, olor, etc.) que resulta disponible (Cone et al., 2017). Segundo, la validez diagnóstica de las inferencias de personalidad derivadas del rostro resulta, en el mejor de los casos, cuestionable (Todorov et al., 2015). Esto no impide que el rostro sea utilizado como fuente de información regularmente, incluso cuando es posible acceder a información de mayor validez diagnóstica.

Es bien sabido que, nos guste o no, el atractivo del rostro desempeña un rol importante en la percepción social. Diversos estudios apuntan a que la relación entre atractivo facial y confianza percibida es tan estrecha que los primeros juicios podrían preceder y, hasta cierto punto, influir en los segundos (Gutierrez-García et al. 2019). Décadas de investigación han documentado consistentemente un sesgo positivo hacia los rostros atractivos que tiene implicaciones en diversos ámbitos (“lo bello es bueno”, Dio et al., 1972). Por ejemplo, los rostros atractivos suelen facilitar la percepción de valores morales más elevados y mejores habilidades sociales, en comparación con los rostros menos atractivos (Eagly et al., 1991; Langlois et al., 2000). El ámbito legal, fundamentado en un paradigma racional, no resulta inmune a estos sesgos (Kirshenbaum & Miller, 2021). En ciertas condiciones, los rostros atractivos pueden favorecer juicios menos severos (Yang et al., 2019), efecto que también puede afectar a jueces reales (Stewart, 1985). En esta línea, si el acusado de un crimen tiene un rostro que genera desconfianza, esta eventualidad puede repercutir en la severidad con la cual es juzgado (Jaeger et al., 2020). En otras palabras, la persona con rostro percibido como desconfiable puede ser “culpable hasta que se demuestre lo contrario”.

Este aspecto resulta especialmente relevante, pues los efectos de la percepción estética del rostro en los juicios sociales parecen ser especialmente potentes cuando se trata de rostros percibidos como poco atractivos (el heurístico de “lo feo es malo”, Griffin & Langlois, 2006). Estudios más recientes sugieren que los rostros percibidos como raros/extraños o “inquietantes” son más propensos a padecer una penalidad social, efecto que podría aplicar tanto a las interacciones sociales presenciales como a las virtuales (Olivera-La Rosa, 2018; Olivera-La Rosa et al., 2019; Villacampa et al., 2019). Por ejemplo, se ha documentado que rostros con implantes de bótox que desnaturalizan las expresiones faciales y rostros considerados como altamente desagradables son más propensos a ser considerados como poseedores de una moralidad “diferente” (Olivera-La Rosa et al., 2021). Este sesgo social negativo también aplicaría a aquellos rostros que presentan anomalías faciales, como cicatrices o problemas cutáneos (Hartung et al., 2019; Jamrozik et al., 2019).

Cabe señalar que los efectos de la percepción facial en las atribuciones sociales van más allá de las valoraciones de confianza/atractivo. Son numerosos los estudios que demuestran que las personas cuyos rostros se asocian con características consideradas como “laboralmente deseables”

suelen verse beneficiadas en el mercado laboral (Olivola & Todorov, 2017). Por ejemplo, los candidatos políticos cuyos rostros son percibidos como más competentes suelen recibir más votos (Olivola & Todorov, 2010). El efecto de la competencia facial percibida también parece predecir salarios más altos, incluso cuando el rendimiento real no lo justifica (Graham et al., 2017). Ciertamente, cuando se trata de calibrar la influencia del rostro en el mercado laboral, parece aplicarse la máxima de “dime como es tu rostro y te diré para qué eres bueno”. Así, en el ámbito militar, cadetes con rostros percibidos como más dominantes suelen alcanzar rangos más altos, hecho que explicaría por qué los líderes militares suelen caracterizarse por presentar rasgos faciales asociados a un aspecto “duro” o dominante (Olivola et al., 2014).

¿Por qué? Explicaciones psicológicas

La pregunta de fondo se antoja inevitable, ¿por qué somos tan susceptibles a los sesgos faciales? Resulta curioso que, pese a la generalidad y relevancia de estos atajos evaluativos, se echan en falta datos más concluyentes para entender mejor sus potenciales causas. Existen posibles explicaciones -no excluyentes- para este fenómeno. Por un lado, se ha propuesto que la ubicuidad de los sesgos faciales se sustenta parcialmente en creencias informales/subjetivas arraigadas en la “psicología popular”. De forma cotidiana, las personas hacen uso de diferentes creencias, intuiciones y conocimientos para comprender y explicar cómo funciona el mundo (Heintzelman et al., 2020). Por ejemplo, la pseudociencia de la fisiognomía —cuyos orígenes se remontan a la antigua Grecia— se fundamentaba en la idea del rostro como espejo de la personalidad. Pese a que la fisiognomía ha sido desacreditada como ciencia, estas creencias siguen más vigentes de lo que cabría esperar y tendrían un efecto real en la percepción social (Jaeger et al., 2019a). Dicho de otro modo, la influencia de los rostros, en la formación de primeras impresiones, radicaría parcialmente en su validez subjetiva: las personas suelen creer que las características del rostro constituyen una fuente de información.

Por otro lado, explicaciones más “cognitivas” sugieren que la ubicuidad de los sesgos derivados del rostro radica en nuestra tendencia hacia la economía cognitiva. Kahneman (2011) propone que procesamos la información a través de dos sistemas. El Sistema 1 es experiencial, se caracteriza por un tipo de procesamiento preconsciente, automático, rápido, holístico. El Sistema 2 es racional, incorpora un procesamiento que opera de manera consciente y controlada, lo que permite un pensamiento intencional y analítico. De forma crucial, el Sistema 1 hace uso de menos recursos atencionales, lo cual supone un ahorro de esfuerzo cognitivo. Kahneman (2011) sostiene que nuestra mente tiende a la pereza: salvo que la ocasión lo requiera, nuestro modo “por defecto” prioriza el ahorro de recursos cognitivos. Podemos pensar en esta dualidad como el equivalente mental a utilizar un ascensor en lugar de subir escaleras. Si bien hay dos formas de llegar al destino, la tendencia a ahorrar esfuerzo suele prevalecer en el momento de elegir tomar el ascensor

en lugar de subir por las escaleras. De hecho, así como las escaleras no son utilizadas, salvo caso de necesidad (sobre todo si vives en un piso alto), el “costoso” Sistema 2 suele predominar solo en aquellas ocasiones en que existe una motivación u oportunidad para ejecutarlo (decisión importante que requiere considerar múltiples opciones, por ejemplo).

En resumidas cuentas, nos dejamos guiar por los rostros porque es cognitivamente fácil. Específicamente, el rostro es un tipo de estímulo social que suele ser priorizado por nuestros limitados recursos atencionales (Hahn et al., 2018; Jaeger et al., 2019b). Se podría decir que desarrollamos tempranamente un PhD en identificar rostros, una experticia natural que se traduce en nuestra hipersensibilidad a detectar cualquier patrón perceptual que nos sugiera la presencia de un rostro (desde los rostros en las nubes al Volkswagen escarabajo). Es importante enfatizar que esta experticia radica presumiblemente en razones de tipo evolucionistas, vinculadas a la relevante función adaptativa del rostro en las interacciones sociales. Así, se ha argumentado que los sesgos derivados del rostro pueden haber evolucionado como una forma de ayudar a los seres humanos a tomar decisiones rápidas —mas no necesariamente acertadas— sobre cómo interactuar con otros individuos en el entorno social (Rhodes, 2006).

Por ejemplo, la capacidad de detectar rápidamente la intención de otra persona desconocida pudo ser de suma utilidad para evitar los altos costos de una interacción social desfavorable. Desde esta perspectiva, los sesgos derivados de la percepción facial funcionarían de forma análoga a un detector de humo: mecanismos hipersensibles que priorizan minimizar los errores de tipo falso positivo (acercarme a un asesino), a expensas de incrementar los errores de tipo falso negativo (evitar una potencial interacción amistosa). En otras palabras, desde una perspectiva adaptativa, el costo de actuar rápidamente y equivocarse es menor que el costo de realizar un análisis exhaustivo de la persona antes de actuar.

Llegados a este punto, es importante tener en cuenta que la ciencia de la percepción facial busca entender las causas y el funcionamiento de los sesgos derivados del rostro *tal como suceden en la realidad* (aproximación descriptiva). No busca, en ningún caso, legitimarlos prescriptivamente. Consideramos que el conocimiento de cómo funcionan estos mecanismos evaluativos es de suma importancia para poder lidiar con sus relevantes implicaciones cotidianas. Así como el tratamiento de cualquier enfermedad depende de un diagnóstico certero —mas no necesariamente agradable—, resulta necesario que el conocimiento esbozado en esta editorial no sea patrimonio exclusivo de aquellos que trabajamos la percepción facial. De la misma forma, debemos tener en cuenta que un buen diagnóstico es necesario —mas no suficiente— para solucionar un problema. En efecto, si bien el conocer sobre esta problemática no resulta suficiente para “inmunizarnos” ante el efecto de los sesgos, sí resulta del todo necesario para poder lidiar de forma más efectiva con estos silenciosos atajos evaluativos.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Bar, M., Neta, M., & Linz, H. (2006). Very first impressions. *Emotion, 6*(2), 269-278. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.6.2.269>
- Cone, J., Mann, T. C., & Ferguson, M. J. (2017). Changing our implicit minds: how, when, and why implicit evaluations can be rapidly revised. *Advances in Experimental Social Psychology, 56*, 131-199. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2017.03.001>
- Dion, K., Berscheid, E., & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology, 24*(3), 285-290.
- Eagly, A. H., Ashmore, R. D., Makhijani, M. G., & Longo, L. C. (1991). What is beautiful is good, but...: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. *Psychological Bulletin, 110*(1), 109-128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.109>
- Graham, J. R., Harvey, C. R., & Puri, M. (2017). A corporate beauty contest. *Management Science, 63*(9), 3044-3056. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2016.2484>
- Griffin, A. M., & Langlois, J. H. (2006). Stereotype directionality and attractiveness stereotyping: Is beauty good or is ugly bad? *Social Cognition, 24*(2), 187-206. <https://doi.org/10.1521/soco.2006.24.2.187>
- Gutiérrez-García, A., Beltrán, D., & Calvo, M. G. (2019). Facial attractiveness impressions precede trustworthiness inferences: lower detection thresholds and faster decision latencies. *Cognition and Emotion, 33*(2), 378-385. <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1444583>
- Hahn, A. C., DeBruine, L. M., & Jones, B. C. (2018). Are attractive men's faces masculine or feminine? The importance of controlling confounds in face stimuli. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 44*(10), 1716-1722. <https://doi.org/10.1037/a0016457>

- Hartung, F., Jamrozik, A., Rosen, M. E., Aguirre, G., Sarwer, D. B., & Chatterjee, A. (2019). Behavioural and neural responses to facial disfigurement. *Scientific Reports*, *9*, 8021. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-44408-8>
- Heintzelman, S. J., Mohideen, F., Oishi, S., & King, L. A. (2020). Lay beliefs about meaning in life: Examinations across targets, time, and countries. *Journal of Research in Personality*, *88*, 104003. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.104003>
- Jaeger, B., Evans, A. M., Stel, M., & van Beest, I. (2019b). Explaining the persistent influence of facial cues in social decision-making. *Journal of Experimental Psychology: General*, *148*(6), 1008-1021. <https://doi.org/10.1037/xge0000591>
- Jaeger, B., Evans, A. M., Stel, M., & van Beest, I. (2019a). Who judges a book by its cover? The prevalence, structure, and correlates of lay beliefs in physiognomy. <https://psyarxiv.com/8dq4x/>
- Jaeger, B., Todorov, A. T., Evans, A. M., & van Beest, I. (2020). Can we reduce facial biases? Persistent effects of facial trustworthiness on sentencing decisions. *Journal of Experimental Social Psychology*, *90*, 104004. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.104004>
- Jamrozik, A., Oraa Ali, M., Sarwer, D. B., & Chatterjee, A. (2019). More than skin deep: Judgments of individuals with facial disfigurement. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *13*(1), 117-129. <https://doi.org/10.1037/aca0000147>.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan.
- Kirshenbaum, J. M., & Miller, M. K. (2021). Judges' experiences with mitigating jurors' implicit biases. *Psychiatry, Psychology and Law*, *28*(5), 683-693. <https://doi.org/10.1080/13218719.2020.1837029>
- Olivera-La Rosa, A. (2018). Wrong outside, wrong inside: A social functionalist approach to the uncanny feeling. *New Ideas in Psychology*, *50*, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.03.004>
- Olivera-La Rosa, A., Arango-Tobón, O. E., & Ingram, G. P. (2019). Swiping right: face perception in the age of Tinder. *Heliyon*, *5*(12), e02949. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02949>
- Olivera-La Rosa, A., Villacampa, J., Corradi, G., & Ingram, G. P. (2021). The creepy, the bad and the ugly: exploring perceptions of moral character and social desirability in uncanny faces. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01452-w>

- Olivola, C. Y., & Todorov, A. (2010). Elected in 100 milliseconds: Appearance-based trait inferences and voting. *Journal of nonverbal behavior*, *34*, 83-110. <https://doi.org/10.1007/s10919-009-0082-1>
- Olivola, C. Y., Eubanks, D. L., & Lovelace, J. B. (2014). The many (distinctive) faces of leadership: Inferring leadership domain from facial appearance. *The Leadership Quarterly*, *25*(5), 817-834. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.06.002>
- Olivola, & Todorov. (2017). The biasing effects of appearances go beyond physical attractiveness and mating motives. *Behavioral and Brain Sciences*, *40*, e38. <https://doi.org/10.1017/s0140525x16000595>
- Rhodes, G. (2006). The evolutionary psychology of facial beauty. *Annual Review of Psychology*, *57*, 199-226. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190208>
- Stern, C., & Rule, N. O. (2018). Physical androgyny and categorization difficulty shape political conservatives' attitudes toward transgender people. *Social Psychological and Personality Science*, *9*(1), 24-31. <https://doi.org/10.1177/1948550617703172>
- Stewart, J. E. (1985). Appearance and punishment: The attraction-leniency effect in the courtroom tribunales. *The Journal of social psychology*, *125*(3), 373-378. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00224545.1985.9922900>
- Todorov, A., Pakrashi, M., & Oosterhof, N. N. (2009). Evaluating faces on trustworthiness after minimal time exposure. *Social Cognition*, *27*, 813-833. <https://doi.org/10.1521/soco.2009.27.6.813>
- Todorov, A., Olivola, C. Y., Dotsch, R., & Mende-Siedlecki, P. (2015). Social attributions from faces: Determinants, consequences, accuracy, and functional significance. *Annual Review of Psychology*, *66*(1), 519-545. <https://doi.org/10.1146/annurevpsych-113011-143831>.
- Villacampa, J., Ingram, G. P., Corradi, G., & Olivera-La Rosa, A. (2019). Applying an implicit approach to research on the uncanny feeling. *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, *16*(1), 11-22.
- Workman, C. I., Bilici, N., Chatterjee, A., & Humphries, S. (2022, 19 de mayo). Normalizing Anomalies with Mobile Exposure (NAME). <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/B9G6V>

Editorial

“Why are we so susceptible to biases derived from facial perception?”

Antonio Olivera-La Rosa*, Eliana Aristizábal**, Yesid Felipe Tapias Medina***

Universidad Católica Luis Amigó

Forma de citar este artículo en APA:

Olivera-La Rosa, A., Aristizábal, E., & Tapias Medina, Y. F. (2024). Why are we so susceptible to biases derived from facial perception? [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 20-26. <https://doi.org/10.21501/22161201.4852>

“I don’t judge people.” You’ve probably heard this expression on more than one occasion. However, the reality is very different. If there’s one thing, we’ve learned from decades of research on biases derived from facial perception, it’s that judgments associated with first impressions are virtually unavoidable. You could say that we are predisposed to judge, even if we don’t always do it intentionally.

In this context, it’s worth emphasizing the predominantly automatic (fast/non-conscious/limited attention) nature that characterizes the formation of first impressions based on faces (Bar et al., 2006). For example, it has been documented those judgments of trustworthiness are formed within 33-100 ms of exposure (Todorov et al., 2009). In other words, in a tenth of a second, we usually “scan” the face of the person we’ve just met to assess whether we find them trustworthy or not. Think about the times you flag down a taxi on the street, and the first thing you do is, redundantly put, “scan” the taxi driver’s face to decide whether to get in or wait for the next one. Consider that while this facial “scan” is extremely fast and provides evaluative information (trustworthy/untrustworthy), we actually know nothing concrete about the morality of the taxi driver in question. This particularity is important for two reasons. First, a characteristic of forming first impressions is that it is based on any evaluative information available (gaze, voice, smell, etc.) (Cone et al., 2017). Second, the diagnostic validity of personality inferences

* Doctor en Cognición y Evolución Humana (Universidad de las Islas Baleares). Profesor Titular en Universidad Católica Luis Amigó. Pertenece al grupo Neurociencias Básicas y Aplicadas (Medellín, Colombia) Y al grupo Evolución y Cognición Humana (Palma de Mallorca, España). Contacto: antonio.oliverade@amigo.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7637-8518>, Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=p1jzZwMAAAAJ&hl=en>

** Estudiante de Psicología. Integrante del semillero Emoción, Intuición y Toma de Decisiones de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Contacto: eliana.aristizabalmo@amigo.edu.co Orcid: 0009-0009-7825-2973.

*** Psicólogo. Especialista en Neuropsicopedagogía Infantil. Pertenece al grupo de Neurociencias Básicas y Aplicadas (NBA). Integrante del semillero Emoción, Intuición y Toma de Decisiones de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Orcid: 0000-0003-3568-0168. Contacto: yesid.tapiasme@amigo.edu.co. Google académico: <https://scholar.google.es/citations?user=viOMwjUAAAAJ&hl=es&oi=ao>

derived from faces is, at best, questionable (Todorov et al., 2015). This doesn't prevent faces from being regularly used as a source of information, even when more diagnostically valid information is available.

It is well known that, whether we like it or not, facial attractiveness plays a significant role in social perception. Several studies suggest that the relationship between facial attractiveness and perceived trust is so close that initial judgments could precede and, to some extent, influence subsequent ones (Gutierrez-García et al., 2019). Decades of research have consistently documented a positive bias toward attractive faces that has implications in various domains (“what is beautiful is good,” Dion et al., 1972). For example, attractive faces tend to facilitate the perception of higher moral values and better social skills compared to less attractive faces (Eagly et al., 1991, Langlois et al., 2000). The legal domain, grounded in a rational paradigm, is not immune to these biases (Kirshenbaum and Miller, 2021). Under certain conditions, attractive faces may lead to less severe judgments (Yang et al., 2019), an effect that can also affect real judges (Stewart, 1985). In this regard, if a defendant in a crime case has a face that arouses distrust, this circumstance can affect the severity of their judgment (Jaeger et al., 2020). In other words, a person with a perceived untrustworthy face may be “guilty until proven innocent”.

This aspect is especially relevant because the effects of facial aesthetics on social judgments seem to be particularly powerful when it comes to faces perceived as unattractive (the heuristic of “ugly is bad,” Griffin & Langlois, 2006). Recent studies suggest that faces perceived as strange or “unsettling” are more likely to suffer social penalties, an effect that could apply to both face-to-face and virtual social interactions (Olivera-La Rosa, 2018; Olivera-La Rosa et al., 2019). For example, it has been documented that faces with Botox implants that alter facial expressions and faces considered highly unpleasant are more likely to be seen as possessing a “different” morality (Olivera-La Rosa et al., 2021). This negative social bias could also apply to those faces with facial anomalies, such as scars or skin problems (Hartung et al., 2019; Jamrozik et al., 2019).

It should be noted that the effects of facial perception on social attributions go beyond assessments of trust/attractiveness. Numerous studies have shown that people whose faces are associated with traits considered “desirable for work” tend to fare better in the job market (Olivola and Todorov, 2017). For example, political candidates whose faces are perceived as more competent tend to receive more votes (Olivola and Todorov, 2010). The effect of perceived facial competence also seems to predict higher salaries, even when actual performance does not justify it (Graham et al., 2017). Certainly, when it comes to gauging the influence of faces in the job market, the maxim “tell me what your face looks like, and I'll tell you what you're good for” seems to apply. Thus, in the military domain, cadets with faces perceived as more dominant tend to achieve higher ranks, which explains why military leaders often have facial features associated with a “tough” or dominant appearance (Olivola et al., 2014).

Why? Psychological Explanations

The underlying question inevitably appears: why are we so susceptible to facial biases? It's curious that, despite the generality and relevance of these evaluative shortcuts, we lack more conclusive data to better understand their potential causes. There are possible explanations, not mutually exclusive, for this phenomenon. On one hand, it has been proposed that the ubiquity of facial biases is partially rooted in informal/subjective beliefs ingrained in “popular psychology.” In everyday life, people rely on different beliefs, intuitions, and knowledge to understand and explain how the world works (Heintzelman et al., 2020). For example, the pseudoscience of physiognomy—whose origins trace back to ancient Greece—was based on the idea that the face mirrors one's personality. Despite physiognomy being discredited as science, these beliefs persist more than one might expect and have a real effect on social perception (Jaeger et al., 2019a). In other words, the influence of faces on the formation of first impressions would partially reside in their subjective validity: people tend to believe that facial features provide information.

On the other hand, more “cognitive” explanations suggest that the ubiquity of biases derived from the face is rooted in our tendency toward cognitive economy. Kahneman (2011) proposes that we process information through two systems. System 1 is experiential, characterized by preconscious, automatic, rapid, and holistic processing. System 2 is rational, involving conscious and controlled processing, enabling intentional and analytical thinking. Crucially, System 1 uses fewer attentional resources, resulting in cognitive effort savings. Kahneman (2011) argues that our minds tend to be lazy: unless the occasion requires it, our “default” mode prioritizes saving cognitive resources. We can think of this duality as the mental equivalent of taking an elevator instead of climbing stairs. While there are two ways to reach the destination, the tendency to save effort often prevails when choosing the elevator over the stairs. In fact, just as stairs are not used unless necessary (especially if you live on a high floor), the “costly” System 2 usually predominates only in those instances when there is motivation and/or opportunity to engage it (important decisions that require considering multiple options, for example).

In summary, we are guided by faces because it is cognitively easy. Specifically, the face is a type of social stimulus that tends to be prioritized by our limited attentional resources (Hahn et al., 2018; Jaeger et al., 2019b). One could say that we develop an early “PhD” in identifying faces, a natural expertise that translates into our hypersensitivity to detect any perceptual pattern suggesting the presence of a face (from faces in clouds to Volkswagen Beetles). It is important to emphasize that this expertise presumably has evolutionary reasons linked to the important adaptive function of the face in social interactions. It has been argued that biases derived from the face may have evolved as a way to help humans make quick decisions—though not necessarily

accurate ones—about how to interact with other individuals in the social environment (Rhodes, 2006). For example, the ability to quickly detect the intention of an unknown person could have been highly useful in avoiding the high costs of an unfavorable social interaction. From this adaptive perspective, biases derived from facial perception would function similarly to a smoke detector: hypersensitive mechanisms that prioritize minimizing false positive errors (approaching a potential threat) at the expense of increasing false negative errors (avoiding a potential friendly interaction). In other words, from an adaptive perspective, the cost of acting quickly and making mistakes is lower than the cost of conducting a thorough analysis of a person before taking action.

At this point, it is important to note that the science of facial perception seeks to understand the causes and functioning of biases derived from the face as they occur in reality (a descriptive approach). It does not seek to legitimize them prescriptively. We consider that knowledge of how these evaluative mechanisms work is of utmost importance to deal with their significant everyday implications. Just as the treatment of any disease depends on an accurate diagnosis—even if it's not necessarily pleasant—it is necessary for the knowledge outlined in this editorial not to be the exclusive domain of those who work in facial perception. Likewise, we must keep in mind that good diagnosis is necessary—but not sufficient—to solve a problem. In effect, while knowing about this issue may not be sufficient to “immunize” us against the effects of biases, it is entirely necessary to deal more effectively with these silent evaluative shortcuts.

Conflict of Interest

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

References

- Bar, M., Neta, M., & Linz, H. (2006). Very first impressions. *Emotion*, 6(2), 269-278. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.6.2.269>
- Cone, J., Mann, T. C., & Ferguson, M. J. (2017). Changing our implicit minds: how, when, and why implicit evaluations can be rapidly revised. *Advances in Experimental Social Psychology*, 56, 131-199. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2017.03.001>

- Dion, K., Berscheid, E., & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24(3), 285-290.
- Eagly, A. H., Ashmore, R. D., Makhijani, M. G., & Longo, L. C. (1991). What is beautiful is good, but...: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. *Psychological Bulletin*, 110(1), 109-128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.109>
- Graham, J. R., Harvey, C. R., & Puri, M. (2017). A corporate beauty contest. *Management Science*, 63(9), 3044-3056. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2016.2484>
- Griffin, A. M., & Langlois, J. H. (2006). Stereotype directionality and attractiveness stereotyping: Is beauty good or is ugly bad? *Social Cognition*, 24(2), 187-206. <https://doi.org/10.1521/soco.2006.24.2.187>
- Gutiérrez-García, A., Beltrán, D., & Calvo, M. G. (2019). Facial attractiveness impressions precede trustworthiness inferences: lower detection thresholds and faster decision latencies. *Cognition and Emotion*, 33(2), 378-385. <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1444583>
- Hahn, A. C., DeBruine, L. M., & Jones, B. C. (2018). Are attractive men's faces masculine or feminine? The importance of controlling confounds in face stimuli. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 44(10), 1716-1722. <https://doi.org/10.1037/a0016457>
- Hartung, F., Jamrozik, A., Rosen, M. E., Aguirre, G., Sarwer, D. B., & Chatterjee, A. (2019). Behavioural and neural responses to facial disfigurement. *Scientific Reports*, 9, 8021. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-44408-8>
- Heintzelman, S. J., Mohideen, F., Oishi, S., & King, L. A. (2020). Lay beliefs about meaning in life: Examinations across targets, time, and countries. *Journal of Research in Personality*, 88, 104003. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.104003>
- Jaeger, B., Evans, A. M., Stel, M., & van Beest, I. (2019b). Explaining the persistent influence of facial cues in social decision-making. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(6), 1008-1021. <https://doi.org/10.1037/xge0000591>
- Jaeger, B., Evans, A. M., Stel, M., & van Beest, I. (2019a). Who judges a book by its cover? The prevalence, structure, and correlates of lay beliefs in physiognomy. <https://psyarxiv.com/8dq4x/>

- Jaeger, B., Todorov, A. T., Evans, A. M., & van Beest, I. (2020). Can we reduce facial biases? Persistent effects of facial trustworthiness on sentencing decisions. *Journal of Experimental Social Psychology, 90*, 104004. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.104004>
- Jamrozik, A., Oraa Ali, M., Sarwer, D. B., & Chatterjee, A. (2019). More than skin deep: Judgments of individuals with facial disfigurement. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 13*(1), 117-129. <https://doi.org/10.1037/aca0000147>.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan.
- Kirshenbaum, J. M., & Miller, M. K. (2021). Judges' experiences with mitigating jurors' implicit biases. *Psychiatry, Psychology and Law, 28*(5), 683-693. <https://doi.org/10.1080/13218719.2020.1837029>
- Olivera-La Rosa, A. (2018). Wrong outside, wrong inside: A social functionalist approach to the uncanny feeling. *New Ideas in Psychology, 50*, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.newideap-sych.2018.03.004>
- Olivera-La Rosa, A., Arango-Tobón, O. E., & Ingram, G. P. (2019). Swiping right: face perception in the age of Tinder. *Heliyon, 5*(12), e02949. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02949>
- Olivera-La Rosa, A., Villacampa, J., Corradi, G., & Ingram, G. P. (2021). The creepy, the bad and the ugly: exploring perceptions of moral character and social desirability in uncanny faces. *Current Psychology, 1-11*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01452-w>
- Olivola, C. Y., & Todorov, A. (2010). Elected in 100 milliseconds: Appearance-based trait inferences and voting. *Journal of nonverbal behavior, 34*, 83-110. <https://doi.org/10.1007/s10919-009-0082-1>
- Olivola, C. Y., Eubanks, D. L., & Lovelace, J. B. (2014). The many (distinctive) faces of leadership: Inferring leadership domain from facial appearance. *The Leadership Quarterly, 25*(5), 817-834. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.06.002>
- Olivola, & Todorov. (2017). The biasing effects of appearances go beyond physical attractiveness and mating motives. *Behavioral and Brain Sciences, 40*, e38. <https://doi.org/10.1017/s0140525x16000595>
- Rhodes, G. (2006). The evolutionary psychology of facial beauty. *Annual Review of Psychology, 57*, 199-226. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190208>

- Stern, C., & Rule, N. O. (2018). Physical androgyny and categorization difficulty shape political conservatives' attitudes toward transgender people. *Social Psychological and Personality Science*, 9(1), 24-31. <https://doi.org/10.1177/1948550617703172>
- Stewart, J. E. (1985). Appearance and punishment: The attraction-leniency effect in the courtroom tribunales. *The Journal of social psychology*, 125(3), 373-378. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00224545.1985.9922900>
- Todorov, A., Pakrashi, M., & Oosterhof, N. N. (2009). Evaluating faces on trustworthiness after minimal time exposure. *Social Cognition*, 27, 813-833. <https://doi.org/10.1521/soco.2009.27.6.813>
- Todorov, A., Olivola, C. Y., Dotsch, R., & Mende-Siedlecki, P. (2015). Social attributions from faces: Determinants, consequences, accuracy, and functional significance. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 519–545. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25196277/>
- Villacampa, J., Ingram, G. P., Corradi, G., & Olivera-La Rosa, A. (2019). Applying an implicit approach to research on the uncanny feeling. *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 16(1), 11–22.
- Workman, C. I., Bilici, N., Chatterjee, A., & Humphries, S. (2022, 19 de mayo). Normalizing Anomalies with Mobile Exposure (NAME). <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/B9G6V>

Editorial

Men's relationship to patriarchy. Reflections on masculinity and role models

Till Hentschel*

Forma de citar este artículo en APA:

Hentschel, T. (2024). Men's relationship to patriarchy reflections on masculinity and role models [Editorial], *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 27-30. <https://doi.org/10.21501/22161201.4860>

In today's patriarchal and capitalist society, issues such as feminism and patriarchy are often seen as "women's issues" and the role of women is often discussed, while men's relationship to patriarchy is often neglected. Yet, this is a very important aspect if we want to describe the system we live in holistically. But what is men's relationship to patriarchy?

To answer this question, we first have to clarify what masculinity really is. I define masculinity as a way of looking at the world. It arises from a set of ideas that shape our everyday lives, but that we can also discuss and change. These beliefs about gender roles are often closely related to education at school, church, or university, which can lead to the idea that gender roles are natural or ordained by God or determined by hormones.

These beliefs then lead to a traditionally male image and worldview: Firstly, men feel they have a clear vision. From an early age, we learn that male bodies are supposed to be very simple and always work the same way. They have no cycle, no period, the body just runs and runs without rest. A real man is always in control of his body. When it comes to eating and sex, he has simple needs and hardly any feelings except hunger, anger, and lust. These assumptions can lead to the suppression of one's emotions.

Secondly, men are and always think rationally. Related to the sense of simplicity is the idea of always being rational. Men often ask or show others to please be rational. On the face of it, this is a request for arguments and statistics. However, the consequences of sexual harassment, for example, cannot be expressed in figures; that requires empathy. If you see yourself as rational

* Estudiante de Filosofía de la Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU), Alemania. Intercambio académico con la Universidad de Antioquia. Contact: tillhentschel@web.de

and always emphasize that, you will get nowhere. Men try to subject everyone else to exactly the same kind of rationality and their own way of discussing things, so they limit what you have to deal with and fix things from the start in order to feel comfortable.

Thirdly, men feel at ease in the world—who feels safe in the street and when? Men are rarely told to dress a certain way, to avoid certain streets, and to carry pepper spray. Men are less likely to be assaulted in a café or to be touched against their will in a discotheque. The world is their living room, the underground is the club of drunken men's clubs. In sport, it is almost always men's football, political leaders are mostly men. And when men defend themselves against this, I get the feeling that they are actually defending their comfortable living room against people who have supposedly suddenly appeared and are sprawling on the sofa. But these people have always been there, the world has never been your living room, men!

Fourthly, men feel they can welcome others into the world. Mansplaining is a particularly good way of illustrating this: the belief that one has grasped the world rationally and with the only correct perspective and can now make others see it in the same way. Mansplaining does not mean “welcome to my world” but “welcome to the world as it is”. It is unthinkable that others can see the world differently or even more clearly than oneself.

The fifth is the expectation that the world will be ordered according to one's own desires. Male encroachment. Traditional masculinity leads to feeling very much at home in the world and therefore triggers the expectation that you can have what you want and that everyone else really wants what you want, or at least should want. That a woman, for example, wants to be approached or to dance closely, even though she makes it clear that she doesn't want that. Because in reality, according to expectation, everything falls under male need and if that doesn't happen, it's a mistake that needs to be corrected. This makes people blind to equal needs and, in the worst case, leads to the neglect of other people.

This personal definition of masculinity already contains many aspects and causes of our current patriarchal system, in which, by the way, men and women are born equally. For the most part, children are pushed from an early age by education, society and the church into a binary, heterosexual gender system in which everything “different” is considered unnatural and/or inferior. Today's heavy media consumption also promotes patriarchal ideas. In the early 1990s, there were a number of publications on this topic due to the role of gendered male body visualization and the representation of masculinity on screen (Horlacher, S., et al., 2016). However, men are not determined from birth to be patriarchs, they are made to be patriarchs. There is no natural gender order in which one gender dominates and oppresses the other.

This oppression manifests itself, on the one hand, in normal everyday life, but also in crime statistics around the world. In the late 1980s, it was also recognized in South America that the impact that masculinity has on so-called macho violence is problematic and needs to be investigated (Horlacher, S., et al., 2016). Anthropologists subsequently examine the central issues of machismo and identity. The problem is that biological and social gender are equated as natural and this almost creates pressure on men to oppress women. Together with other negative phenomena in our society, such as increasing anonymization and harassment on the internet, this can make men feel attracted to oppress women, which unfortunately can also lead to acts of violence. And it certainly does not help that the leadership of the state and the judiciary around the world is still largely in the hands of men. Today, patriarchy quietly pervades all areas of society, from the hospital to the supermarket, from the church to the state. It influences us subconsciously and, if we do not look closely, we do not realize that it occupies us and affects us every day and everywhere.

Personally, I too was born into this patriarchal society and was forced to play a role from an early age, but it did not cause me any major problems, on the contrary. It is only in the last two years or so that I have questioned this role and dealt with it. Sometimes I find it difficult to resist my role as a patriarch because I get a lot of headwinds from it. Examples are men's groups in real life or chat groups where you are insulted as "gay" or "faggot" if you make feminist statements. But also, the statements of women who rejected me in puberty with the argument that they were looking for a "real man" and not a "sissy" used to intimidate me when I resisted the stereotypical masculinity explained above.

So sometimes it seems easier to go with the flow and just accept your position in society and, in my opinion, that is also the reason why many men prefer to keep quiet and not change anything, because they can be happy with their role anyway. Giving up or losing hegemonic privileges causes anxiety and identity crises, which also explains why some men adopt radical and anti-feminist positions (Horlacher, S., et al., 2016).

If men are not born as patriarchs but are made as patriarchs, this also means that it is possible to escape from this system or to step out of their prescribed role. Basically, I observe that more and more people all over the world, both men and women and non-binary people, question the binary gender order, the dominance of men, as well as the "naturalness" of a gender-defined at birth (Horlacher et al., 2016). If we really want to control the big problems of our time, such as wars, social injustices and climate change, we need a systemic shift away from capitalism and patriarchy, which can only be done from below. By this, I mean that each and every individual, whether male, female or non-binary, should start with themselves. For me, as a man, this means resisting any urge to fit into the traditional image of masculinity described above. And that is the beginning. Every man should critically question his attitude toward patriarchy. I think it is not

easy for many men to understand at first that renouncing privilege in this case can represent an added value for society as a whole, i.e., also for ourselves. Moving away from patriarchy and overcoming traditional ideas of masculinity can lead to a change towards a more inclusive, more social, and therefore more productive society.

Referencias

Horlacher, S., Jansen, B., & Schwanebeck, W. (2016). *Männlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: JB Metzler.



Artículos de investigación

Research article



Influencia del origen social en el acceso a educación superior. El caso de Trabajo social¹

Influence Of Social Background On Access To Higher Education. The Case For Social Work

Edinson Gabriel Brand Monsalve*, Yeny Magaly Gómez Aristizabal**, Natalia Lopera Osorio***, Erika Yuliet Álvarez Calle****

Universidad de Antioquia

Recibido: 22 de marzo de 2022–Aceptado: 19 de octubre de 2022–Publicado: 1 de enero de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Brand Monsalve, E. G., Gómez Aristizabal, Y. M., Lopera Osorio, N., & Álvarez Calle, E. Y. (2024). Influencia del origen social en el acceso a educación superior. El caso de Trabajo social. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 32-56. <https://doi.org/10.21501/22161201.4295>

¹ Este artículo es resultado del proyecto de investigación "Medición del impacto expost de la formación profesional regionalizada de la Universidad de Antioquia en los pregrados de Trabajo Social, Psicología y Biología de la sede del Carmen de Viboral". Financiado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Antioquia, en el marco de la Convocatoria "Proyectos de investigación regionalización 2017".

* Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Profesor Asociado en el Departamento de Sociología de la Universidad de Antioquia, Medellín – Colombia. Investigador en Redes y Actores Sociales (RAS). Contacto: edinson.brand@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0063-5703>. Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=fgD8RwQAAAJ&hl=es>

** Profesional en Sociología de la Universidad de Antioquia sede del Carmen de Viboral, Medellín – Colombia, Auxiliar de investigación. Contacto: yenyum0309@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4211-3682> Google Académico: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=ONeCVN4AAAAJ

*** Profesional en Sociología de la Universidad de Antioquia, Medellín – Colombia, Auxiliar de investigación. Contacto: natalialopera10@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3323-3323> Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=klSDwAUAAAAJ&hl=es>

**** Profesional en sociología de la Universidad de Antioquia, Investigadora en Redes y Actores Sociales (RAS) y en Cultura, Violencia y Territorios (CVT), Medellín – Colombia, Auxiliar en investigación. Contacto: erikaalvarez030@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8787-3653> Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=tl5dhgMAAAAJ&hl=es>

Resumen

El propósito de este artículo es presentar los resultados de una investigación que evidencia cómo influye el origen social de los individuos en el acceso y logro de la educación superior y la integración al mercado laboral de un grupo de egresados de la Universidad de Antioquia, pertenecientes al programa de Trabajo Social de la seccional Oriente. En este estudio, se implementó una metodología integrada haciendo uso de la encuesta y la entrevista semiestructurada, con el fin de reconocer las características principales de la experiencia de los egresados y el sentido y significado de la misma. El principal hallazgo es que si bien las condiciones del origen social, caracterizadas por una baja disponibilidad de capital económico y cultural, generan situaciones limitantes para el logro educativo, de igual forma configuran situaciones habilitantes que, en función del aprovechamiento de diferentes recursos que ofrece el entorno, hacen posible la transformación del proyecto de vida de los individuos que se motivan por la educación superior, en respuesta al escenario de oportunidad que constituye la oferta educativa pública de calidad en el territorio.

Palabras clave

Educación superior; Mercado de trabajo; Movilidad social; Entorno familiar; Trabajo Social; Educación y Empleo; Estudiante Universitario; Origen social.

Abstract

The purpose of this article is to present the results of research that shows how individuals' social backgrounds influence access to and success in higher education and integration into the job market for a group of graduates from the University of Antioquia's Social Work program at the Eastern Campus. This study implemented an integrated methodology, using surveys and semi-structured interviews to recognize the main characteristics of graduates' experiences and the significance of these experiences. The main finding is that while the conditions of their social backgrounds, characterized by limited economic and cultural capital, create limiting situations for educational achievement, they also create enabling situations that, based on the use of different resources offered by the environment, allow for the transformation of individuals' life projects. These individuals are motivated by higher education in response to the opportunity presented by high-quality public education in the region.

Keywords

Social Mobility; Familiar origin; Higher education; Labor market; Social Work; Education and Employment; University Student; Social origin.

Introducción

En el estudio de la educación superior como principal mecanismo de movilidad social pueden identificarse dos líneas de estudio fundamentales. Una línea se orienta a la relación entre educación superior y mercado laboral; aquí, los investigadores suelen basarse en la experiencia académica y laboral de los egresados, generando un espacio evaluativo de la formación recibida en la universidad en función de su utilidad y pertinencia en el ejercicio ocupacional, además de la importancia que tiene la obtención de un título universitario porque permite acceder a empleos mejor cualificados y pagados (Castillo & Rodríguez, 2016; Enciso-Ávila & Planas-Coll, 2018; Ynurreta-Panti, 2019).

En esta línea, los estudios se dan en tres enfoques, el primero, es la correspondencia entre los contenidos del pregrado y el perfil profesional; en el que se señala la importancia del complemento entre el uno y el otro, dado que hace posible un desempeño más íntegro en el área específica de desarrollo de las habilidades y conocimientos de los egresados (Cedeño Barreiro et al., 2017; Blanco et al., 2019; Santana Hernández, 2019). El segundo, busca analizar el papel de las instituciones de educación superior (IES) en el proceso de inserción laboral de sus graduados desde una perspectiva más institucional, destacando, por ejemplo, la importancia de las prácticas y/o pasantías académicas, debido a que son el primer acercamiento al mercado y representan la posibilidad de adquisición de experiencia y referencias laborales (Arellano & Salas, 2019; Valdivieso & De Ibarrola, 2019; Ynurreta-Panti, 2019). El tercero, se orienta a identificar las dificultades que tienen los egresados en la obtención de un empleo, encontrando, para el caso del pregrado de Trabajo Social, la competencia con otras áreas de las Ciencias Sociales y Humanas (Saravia Cortés, 2015; Castillo & Rodríguez, 2016; Blanco et al., 2019). En estos dos últimos enfoques, la identificación de las dificultades genera retos institucionales para disminuir las desventajas presentadas en el proceso de inserción al mercado laboral, otorgando a las IES una responsabilidad en la transición de la vida universitaria a la vida ocupacional (Arellano & Salas, 2019, Valdivieso & De Ibarrola, 2019).

La otra línea se orienta al estudio de la incidencia que tiene el origen social en el logro educativo y ocupacional de los sujetos; aquí, los autores se centran en el papel que desempeña la familia, a través de sus condiciones económicas y educativas, en el acceso a educación superior y al mercado laboral de los individuos (Martínez, 2017; Cruz, 2018; García, 2019; Donoso-Bravo, 2021; Cristaldo de Álvarez & Caballero-Merlo, 2021). En esta línea, se adscriben varios artículos enfocados a la carrera de Trabajo Social, donde se encontró que el contexto de crianza de los profesionales, caracterizado por desigualdades sociales, influyó en la elección del pregrado (Rondón, 2015; Hernández, 2017; Saravia & Saavedra, 2018). La pretensión de estos estudios fue analizar

el nivel en que la educación permite romper las desventajas del entorno de origen; por ello se enmarcan en discusiones sobre desigualdad de oportunidades e igualdad y equidad (Rondón, 2015; Cerezo, 2018; Dalle et al., 2019).

Varios investigadores han encontrado aspectos que son permeados por el origen familiar, como (a) el campo de educación elegido, donde se identifica que los que eligen Trabajo Social como profesión provienen, en general, de estratos socioeconómicos bajos (Orós, 2018); (b) el tipo de institución educativa donde cursaron los estudios profesionales, donde se halla que los jóvenes que eran de hogares con altos niveles socioeconómicos y con padres que tienen alta escolaridad acceden a instituciones de mayor costo y calidad (Cerezo, 2018), lo que puede relacionarse con el hecho de que los estratos bajos tengan oportunidades de acceder a formación superior gracias a las instituciones de carácter público y su gratuidad (Cuenca, 2016) y (c) el rendimiento académico, donde se identifica que “a menor capital cultural, se espera también menos rendimiento académico y/o posibilidades de promoción social” (Rondón, 2015, p. 340) logro educativo, donde se encuentran estudios orientados al abordaje de la influencia familiar en la formación profesional de los sujetos, a partir de aspectos como la escolaridad, el capital social, el apoyo económico y el modelo comunicativo de los padres (Martínez, 2018). Es importante mencionar que los autores han vinculado estos aspectos a la posición ocupada por los profesionales en la estructura laboral, reconociendo una relación directa entre el origen social, la educación y el logro ocupacional, donde el primero tiene una alta influencia en los otros dos.

La influencia de las características socioeconómicas del núcleo familiar en las posibilidades de formación de los individuos lleva a que se entienda el origen social como elemento reproductor de las condiciones materiales y las desigualdades sociales, pues se asume que las probabilidades de acceder a educación superior de calidad, así como de ocupar una buena posición en el mercado laboral, en términos salariales y contractuales, depende en gran medida del origen de los profesionales, de tal forma que quienes vienen de entornos menos privilegiados están en desventaja, en comparación con quienes provienen de mejores contextos (Giovane & Solache, 2019; Martínez, 2018).

Particularmente, las investigaciones enfocadas en profesionales de Trabajo Social plantean que el haber estado expuestos a desigualdades e injusticias influye en la decisión de estudiar la profesión (Saravia & Saavedra, 2018); estableciéndose que el pregrado se encuentra vinculado a la idea de ayuda; aspecto que, además, está presente de forma mayoritaria en la racionalidad de las mujeres, en comparación con la de los hombres (Nebra, 2018; Azpetitia 2019); característica de género que se convierte en un aspecto importante para el análisis (Nebra, 2018; Saravia & Saavedra, 2018; Azpeitia, 2019), debido a que, de acuerdo a la mayoría de estudios, esta profesión se encuentra compuesta mayoritariamente por mujeres de orígenes sociales bajos, lo que hace que tanto el género como el origen social sean aspectos relevantes en este tipo de estudios (Rondón,

2015; Azpeitia, 2019) y genera debates sobre la “feminización” del pregrado (Nebra, 2018) y sus impactos en las condiciones laborales de las y los trabajadores sociales, tanto en términos salariales como de reconocimientos y contractuales.

Otros autores también han identificado la expansión de la oferta educativa desregulada como un problema que precariza las condiciones laborales de este pregrado, pues genera una sobresaturación de profesionales, en relación a la demanda del mercado, lo que se agudiza con la oferta de estudios técnicos que intervienen en el mismo campo de acción del Trabajo Social, incrementando la competencia e impactando negativamente la valoración del perfil profesional y los salarios (Rondón, 2015; Saravia Cortés, 2015).

Si bien se cuenta con evidencia suficiente que permite comprender el papel del origen social, especialmente familiar en los profesionales de Trabajo Social, son pocos los estudios que se han abordado en territorios diferentes a las ciudades principales, es decir, territorios en los que el acceso a la educación superior se encuentra más restringido por la reducida oferta de instituciones universitarias, especialmente de carácter público, de tal forma que sea posible reconocer las particulares en que en dicha relación se cumple y, por consiguiente, el impacto que la educación superior genera en la experiencia de las personas de esos territorios y de sus grupos cercanos. A causa de esta situación, el objetivo de este estudio fue identificar el papel que el origen social tuvo en la relación entre educación superior y mercado laboral en un grupo de egresados del programa de Trabajo Social, ofertado en la sede del Carmen de Viboral de la Universidad de Antioquia, en el marco del proceso de descentralización educativa que tiene lugar a través de la generación del programa de regionalización, creado a partir de la Resolución N° 1280 del 30 de octubre de 1990 [Universidad de Antioquia]; el cual se constituye como el primer estudio que aborda la población egresada de esta sede en particular.

El territorio en el que se ubica la sede El Carmen de Viboral de la Universidad es conocido como la subregión del Oriente del Departamento de Antioquia, compuesta por 23 municipios, encontrándose a una hora y veinte minutos, aproximadamente, de la ciudad de Medellín. La tasa de cobertura en educación superior, en este territorio, es de 29,6 %, producto de la creciente oferta que se ha venido consolidando allí desde lo público y lo privado, no obstante, no refleja la participación total en educación superior debido que el Valle de Aburrá, por su cercanía, absorbe parte de la población que cursa estudios superiores. La economía de este territorio se mueve principalmente entre los sectores de servicios: agropecuario y comercio; los cuales tienen una alta participación en la rama agrícola a nivel departamental con cultivos como el tomate, la papa, el aguacate y el pimentón (PD Unidos por Un Nuevo País, 2020-2023).

Para el cumplimiento del objetivo de este estudio, se abordó una población de 32 egresados del programa de Trabajo Social, 24 mujeres y 8 hombres, que cumplieran con la cualidad de tener más de dos años de egreso como principal característica de inclusión, debido a que contaban con una experiencia profesional significativa que permitiera reconocer elementos del ejercicio de la carrera.

En un proceso investigativo de aproximadamente dos años y medio, que culminó en el año 2020, se aplicaron dos instrumentos partiendo de una metodología integrada basada en la encuesta y entrevista semiestructurada, ya que el uso de ambos instrumentos permitió; por un lado, contrastar datos obtenidos y ampliar el conocimiento por medio de la visualización de elementos no detectados por un solo método (Sánchez, 2015; Osorio-González & Castro-Ricalde, 2021) y, por otro, la encuesta cumplió el propósito de caracterizar la población a partir de las condiciones de origen, la experiencia de estudio y las características del ejercicio de la profesión, con el fin de identificar elementos específicos del pregrado de Trabajo Social.

Este grupo de egresados fue contactado a partir de la información disponible en la base de datos institucional, así como por aplicación de la técnica de la bola de nieve (Alloatti, 2014) para ampliar la cantidad de participantes. Este instrumento estuvo compuesto por 24 preguntas, que dieron cuenta del *origen social*, *proyecto de vida*, *capital cultural* y *capital social*. El análisis de los datos se hizo mediante la aplicación de procedimientos de estadística descriptiva, específicamente distribución de frecuencias y medidas de tendencia central y variabilidad, con asistencia del programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

La entrevista semiestructurada, como técnica complementaria (Ríos, 2019), estuvo compuesta por tres momentos: en el primero, se profundizó en aspectos del origen social como el entorno físico, el relacionamiento y las prácticas del entorno familiar, vecinal y educativo; en el segundo, se indagó por las motivaciones que influyeron en el egresado para elegir el pregrado de Trabajo Social en la Universidad de Antioquia, en el tercero, se ahondó en las condiciones de acceso a la universidad, la trayectoria académica y la inserción al mercado laboral, enfatizando en el apoyo familiar, el acceso a empleo, las dificultades ocupacionales y las redes de empleabilidad de los egresados. Este instrumento fue aplicado a una muestra, seleccionada a conveniencia, compuesta por 7 de los 32 profesionales que respondieron la encuesta. Para el análisis de la información, se aplicó un proceso de codificación cerrada (Grimaldo, 2009) y la construcción de redes semánticas (Hickman et al., 2016) con apoyo del programa ATLAS.Ti, identificando, a partir de los discursos, cómo se entretajan elementos comunes en las experiencias de los egresados.

Los capitales como manifestación de la estructura

El origen social se relaciona directamente con elementos estructurales, de índole socioeconómico principalmente, que condicionan las posibilidades de los sujetos para acceder a la educación superior y moverse en el mercado laboral de acuerdo a sus intereses; también contribuyen a la reproducción de prácticas aprendidas en el proceso de socialización, como es el caso de las prácticas educativas que, de acuerdo con lo planteado por Rondón (2015) y Cuenca (2016), generan una relación directa entre el origen social y el rendimiento académico de los sujetos, pues el nivel educativo de los padres, así como sus prácticas intelectuales, se tornan en modelo de base para los hijos, lo que conduce desde su infancia a que adquieran hábitos académicos y configuren sus motivaciones en torno a la educación superior. En este sentido, y de acuerdo con estos autores, los sujetos provenientes de familias con altas habilidades cognitivas suelen tener un mayor rendimiento académico respecto a aquellos que provienen de grupos familiares con ninguna o pocas prácticas intelectuales.

La influencia de los padres en el rendimiento académico de sus hijos corresponde a unas dinámicas de reproducción estructural donde los sujetos interiorizan prácticas que luego reproducen en su trayectoria de vida mediante el proceso de socialización; en esta medida, los hábitos educativos hacen parte de la estructura social, si se entiende por esta el conjunto de prácticas que, mediante el proceso de interiorización y reproducción, condicionan el comportamiento humano y las relaciones sociales, la cual se haya conformada por recursos y reglas (Giddens, 2006).

Los recursos son los medios empleados por los sujetos en la producción y reproducción de prácticas y pueden ser adquiridos o potencializados a través de instituciones como la educativa, que se concreta en este caso en la Universidad, lo que les permite a quienes ingresan a ella acceder a un conjunto de habilidades estratégicas para el despliegue de acciones en el mercado laboral. Las reglas constituyen el lado restrictivo de la acción, toda vez que definen un tipo de comportamiento que se espera que realicen los actores concededores del reglamento que rige las relaciones sociales; de este modo, ayudan a direccionar las acciones del individuo, facilitando las prácticas y también imponiendo restricciones (Aronson, 1999, como se cita en Cambiasso, 2011).

La coexistencia de reglas y recursos devela un papel relativamente activo del sujeto, quien pese a encontrar restricciones y cohesiones sobre sus acciones también tiene, dentro del marco de posibilidades habilitado por la estructura, la oportunidad de construir motivaciones y desplegar acciones que le permitan adquirir y acumular poder para alcanzar ciertos fines (Giddens, 2003), esto hace que el sujeto adquiera capacidad de agencia, pues es capaz de ejercer poder e, incluso, de influir sobre el poder desplegado por otros para lograr lo que se propone, convirtiéndose en agente (Giddens, 2006); proceso en el cual los distintos recursos acumulados por el sujeto, en su trayectoria de vida, son la base fundamental para lograr la capacidad de agencia, dado que le permiten el despliegue de dicho poder.

Para este estudio, se tomaron tres tipos de capitales como recursos, que son (a) el capital económico, constituido principalmente por el conjunto de los bienes económicos —ingresos, patrimonio y bienes materiales—; (b) el capital social, que se define en esencia como el conjunto de las relaciones sociales de las que dispone un individuo o un grupo y (c) el capital cultural, que corresponde al conjunto de las calificaciones intelectuales, sean producidas por el sistema escolar o transmitidas por la familia. (Bonnewitz, 2006; Bourdieu, 2001). En la coexistencia de estos recursos, se encuentra que el capital económico condiciona el acceso al capital cultural y al capital social; con base en lo cual se comprende que el origen social, con fundamento en las condiciones económicas, es determinante del tipo de institución educativa en la que el sujeto desarrolla sus estudios, en términos de calidad, así como de sus posibilidades de acceder a educación superior, en función de la capacidad que tenga para costear su formación, y, por consiguiente, determinante de las cualidades del capital cultural y social que puede adquirir. A su vez, el capital social y cultural pueden convertirse en capital económico por medio de la relación entre el nivel educativo, las redes y la posición ocupada en el mercado laboral, con un impacto significativo —favorable o desfavorable— en el salario (Bourdieu, 2001).

De esta forma, los profesionales, en su paso por la universidad, adquieren recursos en forma de capital cultural y social; el primero, por el aumento en sus conocimientos y nuevos aprendizajes, que se concretan en producción académica en la que participen y en el título profesional —además de otros títulos adquiridos en proceso formativos complementarios—; el segundo, porque al acceder a la universidad se generan nuevas relaciones, lo que favorece el aumento en la cantidad de vínculos estratégicos para acceder a otros espacios académicos y laborales durante su estancia en la institución y después de su egreso. Así, el capital cultural y el social permiten al sujeto acumular y desplegar poder que los lleva a consolidar su capacidad de agencia, al posibilitarle la inserción al mercado laboral en correspondencia con sus motivaciones. Sin embargo, el paso al ejercicio profesional no solo depende de la capacidad de agencia del egresado, sino también de las condiciones de empleabilidad de la profesión, que pueden ser limitantes por razones contractuales, salariales o de oferta; razón por la cual, el acceso a unas determinadas condiciones de ejercicio profesional son el resultado de la combinación de la capacidad de agencia de cada individuo con las condiciones estructurales del mercado laboral de su profesión.

En síntesis, puede plantearse que el egresado se encuentra inmerso en una estructura caracterizada por una doble condición, ya que es habilitante porque le permite adquirir recursos para el despliegue de poder, a la vez que es constrictiva por la existencia de condiciones ajenas o exteriores a él, que limitan su accionar y la obtención de posiciones específicas en el mercado laboral, de acuerdo a sus intereses, por lo que el abordaje de la relación educación-trabajo debe considerar esta característica.

Resultados

La trayectoria educativa familiar en las posibilidades de profesionalización

Las características del entorno familiar de origen, constitutivo del escenario primario para el acceso a diferentes tipos de recursos, permiten comprender en principio las condiciones en que los egresados constituyeron las bases académicas en su trayectoria de vida previa al ingreso a la Universidad y, desde allí, el tipo de recursos a los que tuvieron acceso y las circunstancias de su encauzamiento educativo hacia la vida profesional. Al respecto, se encuentra que 96,9 % de egresados pertenecían a familias de estratos 2 y 3 antes de entrar a la universidad, habitando en núcleos familiares donde el 64,51 % de las madres tenían como ocupación las labores del hogar y el 90,32 % de los padres se encontraban laborando —empleados o independientes— en actividades como la agricultura, el chance, las confecciones y el transporte público; correspondiéndose en general con familias tradicionales donde la madre cumple el rol de ama de casa y cuidado de los hijos y el padre el de proveedor; caracterizadas por ingresos bajos, de hecho, el 80,6 % de las familias tenían ingresos de entre 1 y 3 salarios mínimos mensuales (SMMLV) como ingreso familiar, es decir, para cubrir los gastos de todos los miembros del hogar.

Estas condiciones económicas, de ocupación y de ingresos, para gran parte de la población abordada, representaron una limitante para pensar en el acceso a la educación superior, debido fundamentalmente a los costos que implicaba la educación privada o el desplazamiento a ciudades principales ante la ausencia de una oferta educativa pública accesible en su territorio; por tanto, la profesionalización no fue un escenario que se motivara en el proceso de encauzamiento educativo de los hijos, lo que estableció un alcance formativo circunscrito a la titulación como bachiller, en la mayoría de los casos, en función de la posibilidad de acceso a la educación pública hasta la educación media. Al respecto, se encontró que el 81,3 % de egresados realizaron los estudios de este nivel en instituciones de carácter público. Esa formación media prepara al estudiante para la universidad, lo cual implica la posibilidad de adquirir estrategias cognitivas, aprender contenidos específicos, vislumbrar el sistema de educación superior y desarrollar técnicas de aprendizaje (Ovalle Ramírez, 2019).

En este contexto de origen, tal y como lo expresaron los egresados en las entrevistas, la presencia de la Universidad de Antioquia en el territorio, con oferta educativa accesible, abre nuevas oportunidades de ingreso a la educación superior, lo que motivó el interés en la población abordada por profesionalizarse (ver figura 2), a pesar de no haber recibido, en la mayor parte de los casos, un encauzamiento educativo conducente a este nivel de formación, es decir, la puesta en

práctica de una serie de acciones que condujeran a la motivación del logro de un título profesional, teniendo en cuenta que solo el 25 % de egresados contaban con un antecedente de formación superior en la familia —diferente a padres y abuelos—, que fue determinante para su ingreso a la Universidad (ver figura 1). De aquí que la presencia de la institución en el territorio configuró un escenario de oportunidad más que de encauzamiento encaminado a la educación superior, constituyendo un interés, principalmente en los hijos (egresados), por formarse en el nivel profesional. Además, la llegada de la universidad a la región pudo resolver los obstáculos de costo y cercanía para el acceso a la educación superior, lo cual se evidencia en que la mayoría, poco más del 75 %, de egresados señalaron el costo y la cercanía como aspectos muy o totalmente determinantes para el ingreso a la universidad, a lo cual se suma la condición de ser una institución de alto reconocimiento, lo cual fue muy determinante para el 93,75 % de la población abordada.

Esto sugiere que si bien las acciones de encauzamiento educativo de los padres, u otras figuras familiares, constituyen un aspecto significativo para el acceso a la educación superior. Las condiciones del entorno son otro aspecto que tiene una alta influencia en la transformación de la trayectoria de vida de las personas, en este caso, en función de la oferta en educación superior; especialmente en territorios diferentes a las ciudades principales, que presentan mayor desigualdad en el acceso a estos servicios (Rama-Vitale, 2015), lo que adicionalmente pone en evidencia la importancia de la descentralización de la educación superior, en la medida que permite a las familias de territorios “no centrales”, particularmente de nivel socioeconómico bajo, la posibilidad de acceder a este nivel de formación.

Igualmente, es importante mencionar que, pese a los bajos ingresos familiares, la ausencia de un proceso de encauzamiento educativo hacia la formación superior, caracterizado, como se presenta en la figura 1, por la ausencia de casos directos de educación superior —padres y abuelos— y como puede verse en la tabla 1, la baja práctica de actividades intelectuales como la lectura, la escritura, entre otros, el 62,5 % de egresados afirmaron que hubo de manera expresa en el discurso una expectativa de los padres por la profesionalización de los hijos, traducida principalmente en el deseo de que sus hijos llegaran a la universidad, con la idea de lograr mejores condiciones a futuro, además del énfasis en la importancia que tiene el estudio para ser mejores personas; aspecto que fue importante en la motivación de los egresados para titularse, una vez ingresaron a la universidad.

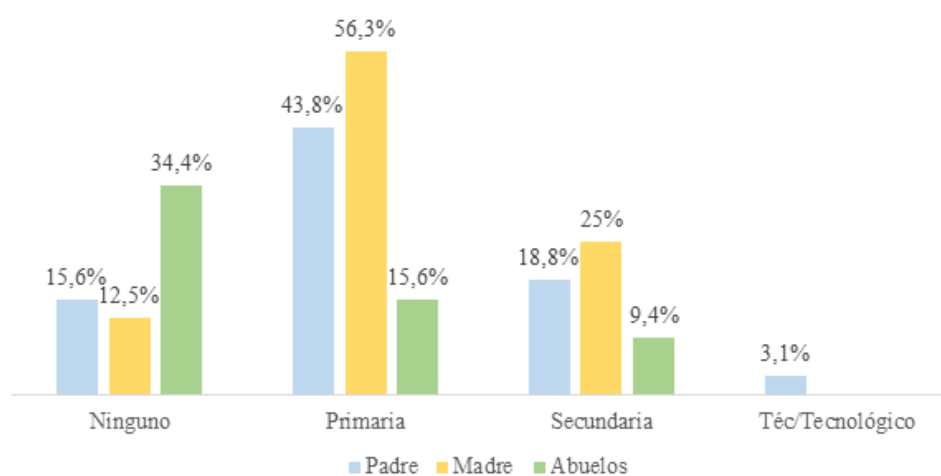
Tabla 1

Distribución porcentual de actividades intelectuales de abuelos, padre y madre

	Padre	Madre	Abuelos
Lectura	15,6 %	12,5 %	6,3 %
Escritura	0 %	0 %	0 %
Uso de Computadores	3,1 %	3,1 %	0 %
Prácticas artísticas	0 %	12,5 %	6,3 %

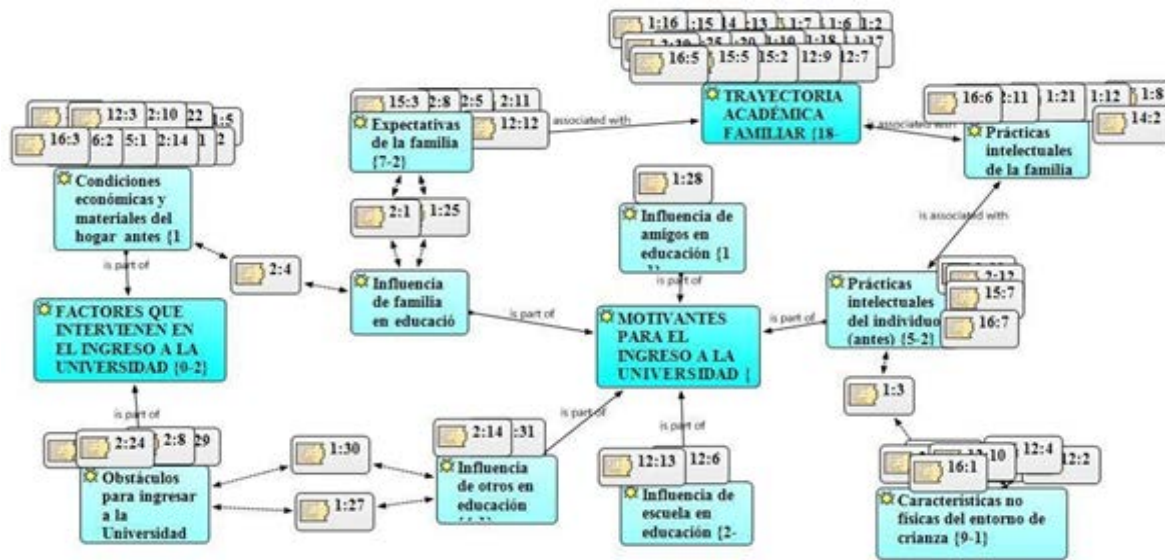
Igualmente, es relevante hacer notar que el acceso de los egresados a la educación superior muestra una movilidad ascendente en la trayectoria educativa generacional, expresada en el alcance de un mayor nivel educativo de los hijos (egresados) frente a los padres, quienes a su vez tenían, en general, un mayor logro educativo frente a sus padres (abuelos de los egresados); nótese que el 50 % de los abuelos tienen bajo o ningún nivel educativo, mientras que para la siguiente generación más del 50 % de las madres y del 40 % de los padres cuentan con primaria, y 25 % de las madres y 19 % de los padres, con secundaria, frente a la generación de los hijos que cuenta ya con estudios universitarios (ver figura 1); hasta tener que, en la mayoría de los casos, el egresado constituyó el primer miembro en el núcleo familiar en lograr acceso a la formación superior o, incluso, el único caso —solo el 25 % contaba con hermanos profesionales—, y en gran parte en la familia extensa —solo el 18,8 % tenía tíos profesionales y el 37,5 % primos profesionales—.

Figura 1. Distribución porcentual de la población por nivel educativo de abuelos, padre y madre



Este logro educativo se traduce en varias situaciones asociadas al capital cultural acumulado en sus diferentes formas a través del proceso formativo; en la que la más significativa es la ruptura de una práctica familiar que adolece del encauzamiento educativo de los hijos, esto debido a que, en su condición de profesionales, para los egresados se torna de gran importancia cultivar en sus hijos —actuales o futuros— la motivación por la educación superior o, incluso, en familiares cercanos como hermanos y sobrinos, a causa de que la educación para ellos no se trata ya solo de tener mejores oportunidades en la vida, sino además de lograr un progreso personal e intelectual que permite la educación como transformadora de la experiencia cuando es integrada al proyecto de vida; lo que representará para la próxima generación una mayor acumulación de capital cultural, conducente a una mayor movilidad social en general.

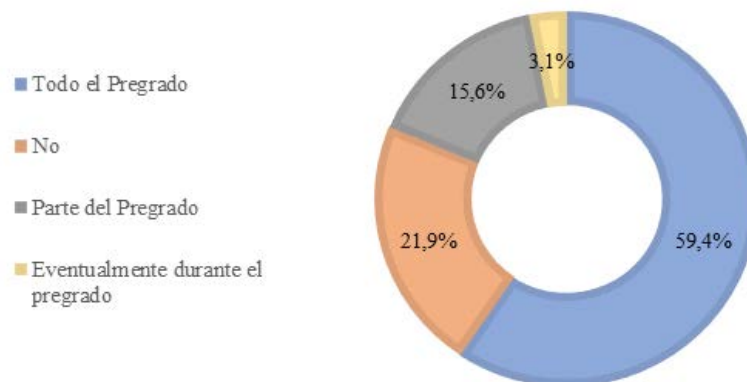
Figura 2. Red semántica tema Factores intervinientes en el acceso a la educación superior



Condicionamiento del origen social a la trayectoria académica de los trabajadores sociales

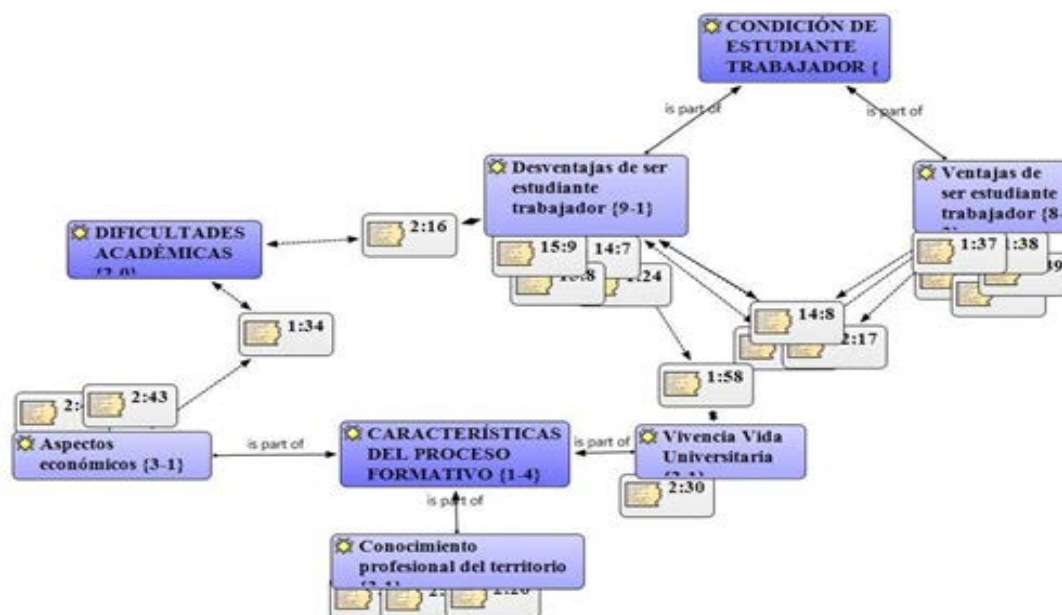
Para gran parte de los egresados, superar las barreras económicas no solo tuvo relación con el acceso a la educación superior, en términos de costos de matrícula, sino que además significó buscar los recursos que garantizaran el sostenimiento durante la trayectoria formativa en la institución; encontrando que, si bien el 62,5 % de egresados recibió algún apoyo económico de sus padres, el 69,2 % manifestó que tuvieron que procurarse un empleo con el fin de apoyar su proceso educativo; donde poco más de la mitad, el 54,2 %, tuvo que alternar entre actividades académicas y laborales durante todo el pregrado, y solo tres casos lo hicieron durante parte de su formación profesional (ver figura 3).

Figura 3. Distribución porcentual según si fue estudiante-trabajador durante el pregrado



En las entrevistas, las personas abordadas manifestaron que asumir el rol de estudiante-trabajador hizo necesario que los que hoy son profesionales establecieran relaciones de apoyo y colaboración entre compañeros para lograr un buen desempeño académico, debido a la dificultad de dedicar la totalidad del tiempo a las labores educativas, incluso, algunos afirmaron que debieron privarse de la participación de proyectos educativos como grupos de estudio porque debían trabajar, razón por la cual, en varios de los casos se consideró la condición de estudiante-trabajador como una desventaja, relacionándola como causa de las dificultades que se tuvieron en la trayectoria educativa, así puede observarse en la figura 4. Otros casos califican la experiencia de ser estudiante-trabajador como algo positivo, debido a que pudieron adquirir experiencia laboral y mayor confianza para desenvolverse en el mercado laboral, además de poder acceder a empleos donde ponían en práctica los conocimientos que iban adquiriendo en el pregrado, dado que, del total de estudiantes-trabajadores, el 63,6 % adquirió trabajos relacionados con su profesión.

Figura 4. Red semántica tema Trayectoria académica de los trabajadores sociales



Así, puede decirse que el origen social, en función del capital económico de la familia, se presentó como una condición limitante para algunos egresados, pues tener que alternar actividades laborales con académicas les demandó más esfuerzo para sostener su rendimiento académico y les restringió su integración a diferentes espacios de la vida universitaria, en comparación con quienes no debían laborar; aunque esto también generó vínculos estratégicos entre compañeros, es decir, capital social, gracias al cual pudieron superar las dificultades de la situación.

Pero, paralelamente, el origen social también tuvo un efecto habilitante para otros egresados, pues el adquirir experiencia laboral en el campo de estudio y ampliar sus conocimientos desde la práctica generó un impacto positivo en el capital cultural de estos trabajadores sociales, porque no solo ampliaban sus conocimientos en la universidad, sino que también desarrollaban habilidades y destrezas en el ámbito ocupacional, lo que luego se tradujo en una integración al mercado laboral más rápida y efectiva, como también lo plantean Arellano y Salas (2019).

En la población estudiada, la mayoría de las personas provenían de familias con un bajo capital cultural asociado al logro educativo, lo que implicaba que, al menos desde la práctica, no hubiera un patrón de herencia de hábitos educativos o intelectuales de padres a hijos. Sin embargo, esta situación no tuvo mayor impacto en el rendimiento académico universitario de los egresados, teniendo en cuenta que su promedio fue bueno, que oscilaba entre 3,9 y 4,6, notas que en términos generales reflejan un buen desempeño, en un rango evaluativo de 1 a 5. En parte, esto se debe, como ya se mencionó, precisamente al capital social adquirido en la trayectoria universitaria, incluso los egresados afirmaron que sin estos vínculos estratégicos sus probabilidades de culminar el pregrado se habrían reducido significativamente.

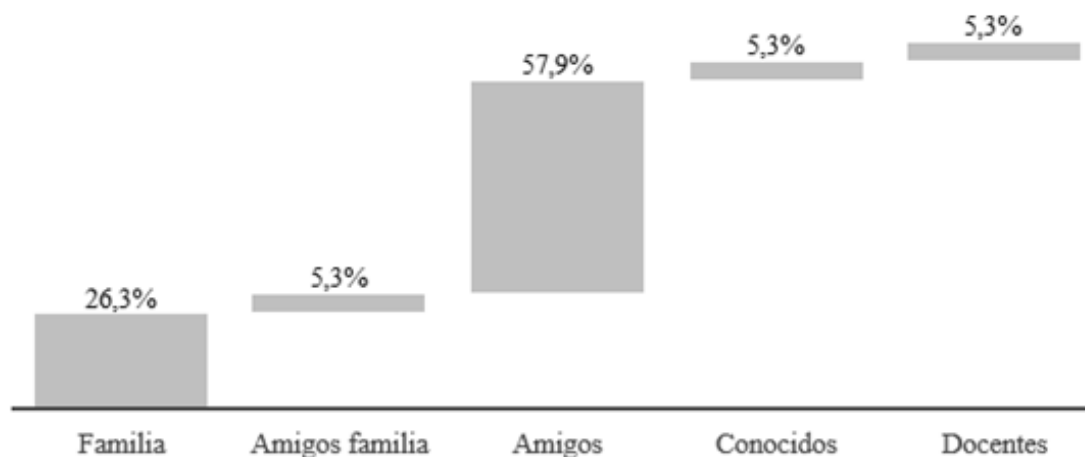
Igualmente, pese a las pocas prácticas de encauzamiento educativo del núcleo familiar, antes de ingresar a la universidad varios de los egresados manifestaron en las entrevistas que habían participado de actividades culturales y deportivas extracurriculares, ligadas a las ofertas de los programas del municipio de residencia, esto es, varios trabajadores sociales ya habían asumido prácticas educativas, culturales y deportivas antes de ingresar a la educación superior, lo que les significó el enriquecimiento de su capital cultural, lo cual aportó a su proceso educativo y a la movilidad ocupacional que han logrado. De esto puede decirse que si bien la familia, a través del proceso de crianza, cumple un papel fundamental en la reproducción de prácticas que limitan o habilitan elementos que impactan las acciones de los egresados para el desarrollo de su proyecto de vida, este es un escenario que se amplía con otros actores del entorno social, a partir de los cuales los individuos pueden adquirir recursos estratégicos que aportan a la acumulación de capital cultural y social para el despliegue de sus acciones, en tanto tales escenarios brinden espacios para el cultivo de las capacidades y sean accesibles a los individuos. En muchos casos, estos escenarios se configuraron a partir de la oferta de programas de carácter público, lo que demostró que no aplica para todos los casos la premisa respecto a la cual a más bajo capital cultural del núcleo familiar se espera menos rendimiento académico y/o posibilidades de promoción social en los profesionales (Rondón, 2015).

El logro educativo como eje en las transformaciones de las condiciones de vida de los egresados de Trabajo Social

El proceso formativo constituyó un escenario que le permitió a la población profesional abordada no solo adquirir nuevos conocimientos, que se traducen en habilidades y destrezas para el posterior ingreso al mercado laboral, sino también la posibilidad de generar nuevos vínculos sociales con los que no se contaban antes de ingresar a la educación superior, lo que les permitió consolidar redes de relaciones profesionales que cumplieron, y siguen cumpliendo, un papel fundamental para el acceso a diferentes oportunidades laborales, principalmente porque a través de estas redes accedieron a información relevante para el ejercicio profesional; teniendo que para más de la mitad de los casos, 59,3 %, el primer acercamiento con el mundo laboral fue gracias a los amigos, en contraste con el 25 %, que lo hizo a partir información brindada por la familia (ver figura 5).

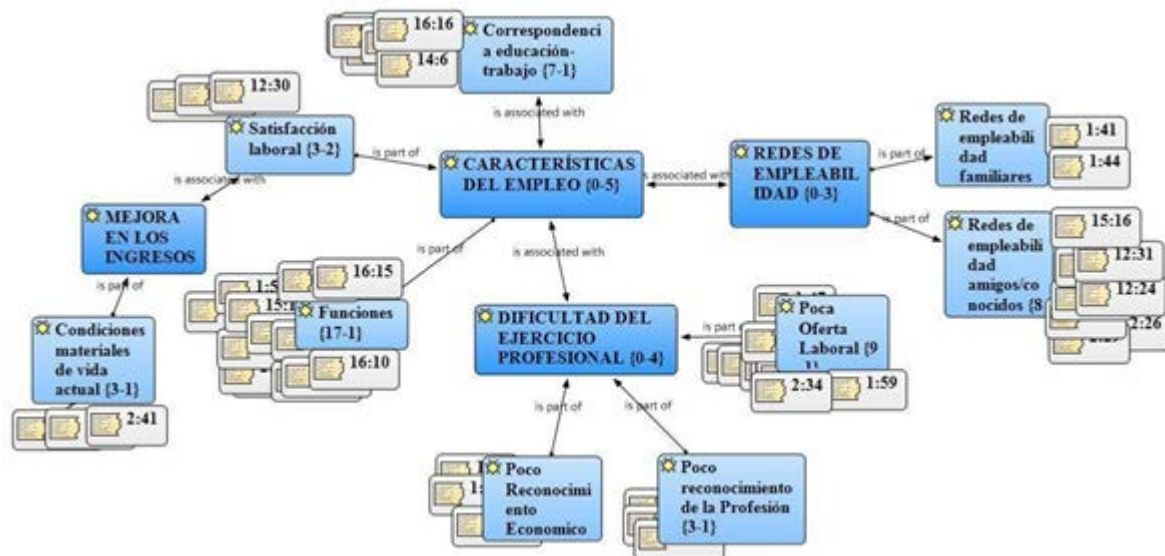
Para los casos abordados, es la red de amigos que se construyó en el proceso educativo —de la misma y de otras carreras— la que ha proporcionado recursos estratégicos para la movilidad ocupacional de los egresados, en la medida que ha complementado el recurso brindado por el título universitario, que en sí mismo no es suficiente y, por tanto, requiere que sea acompañado de la acumulación de capital social para configurar mejores oportunidades en el ingreso y el movimiento en el mercado laboral, esto es, la posibilidad de ir ocupando diferentes y mejores puestos de trabajo. Al respecto, se ha encontrado que el 78,1 % de egresados consideran ser exitosos en haber logrado la consolidación de una red de relaciones profesionales, mientras que el 21,8 % consideran que no tener contactos ha sido su mayor obstáculo para conseguir empleo.

Figura 5. Distribución porcentual por contactos para la adquisición de primer empleo



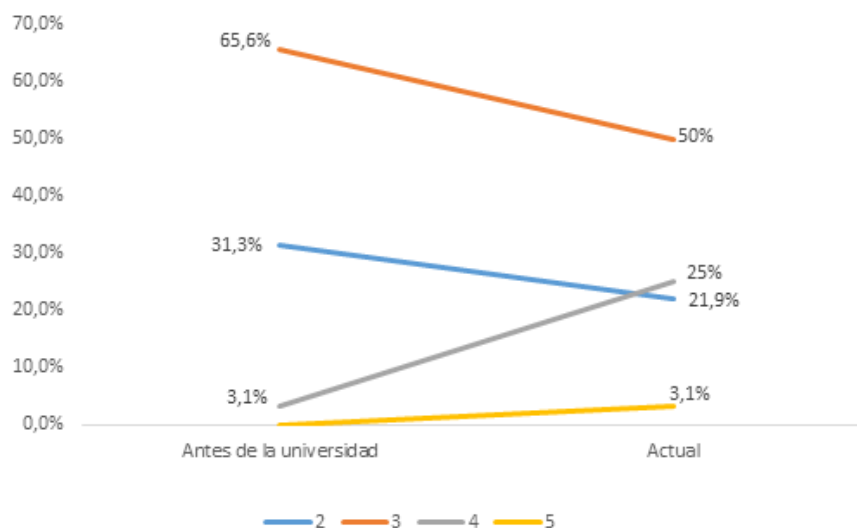
La acumulación de capital cultural incorporado e institucionalizado a través del logro educativo —conocimientos y título—, así como de capital social —relaciones profesionales principalmente—, les ha permitido a la mayor parte de los egresados de Trabajo Social ocupar una mejor posición en el mercado laboral, en relación con la ocupación de sus padres y abuelos, lo que se traduce, a su vez, en acumulación de capital económico, debido a que, principalmente, muchos de los casos abordados expresaron transformaciones en cuanto a los ingresos luego de salir de la de la universidad (ver figura 6), de donde se tiene que el 65,6 % manifestó que logró obtener ingresos personales entre 3 y 5 SMMLV, y el 12,5%, para el momento de aplicación del instrumento, tenía ingresos de 5 o más SMMLV. Esto generó una variación importante frente a los ingresos familiares que, como se mencionó anteriormente, en la mayoría de los casos se ubicaban entre 1 y 3 SMMLV; situación que posibilitó que los egresados se convirtieran en un apoyo económico para sus familias. Se encontró adicionalmente que el 68,7 % de los egresados se siente satisfecho o totalmente satisfecho con sus ingresos actuales, aunque mantienen la expectativa de seguirlos mejorando.

Figura 6. Red semántica tema El logro educativo en la trayectoria laboral de los egresados



Esta acumulación de capital económico, que no ocurre solo por vía de la generación de ingresos individuales, sino además por la conformación de nuevos núcleos familiares, caracterizados por un nivel educativo profesional, se expresa también en una variación en los grupos por estrato donde se observa una disminución de los grupos del estrato 2 y 3 y un incremento en los casos del 4 y 5. Así, pueden derivarse diferentes movimientos, por ejemplo, de carácter secuencial donde personas del estrato 2 pasan al 3, las del 3, al 4, y las del 4, al 5, así como de carácter no secuencial, esto es, personas que del estrato 2 pasan al 4 o al 5 en un solo movimiento; se tiene algunos casos que puedan mantener su posición inicial (ver figura 7).

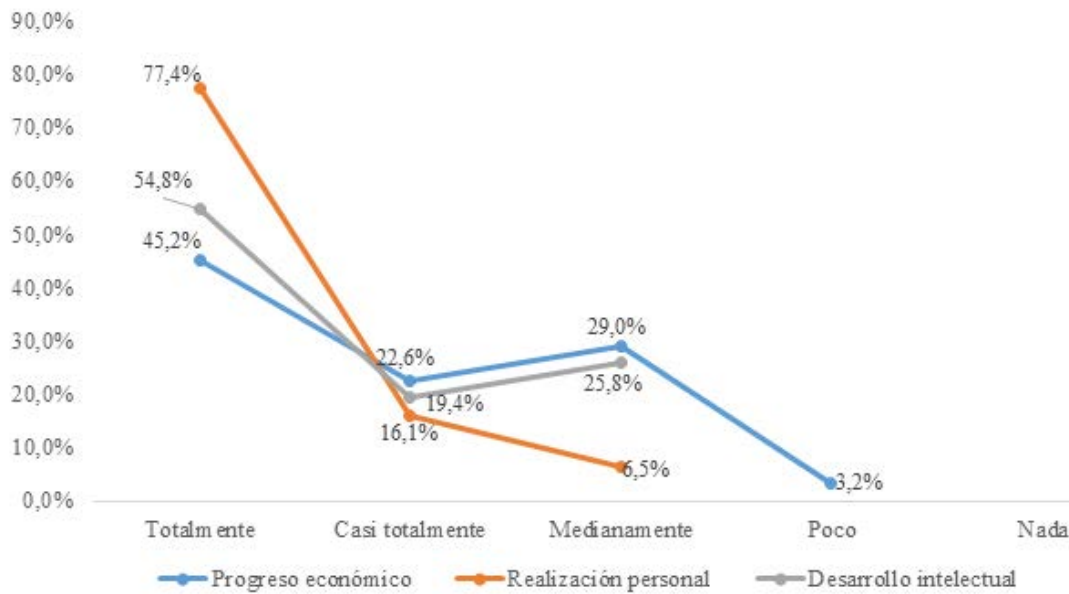
Figura 7. Variación porcentual de los grupos por estrato antes y después del paso por la universidad



Además de las mejoras en los ingresos, la educación superior también le permitió a una parte de los trabajadores sociales lograr una movilidad ocupacional efectiva, en función de lograr lo que se puede denominar como buenas condiciones laborales, lo que se evidencia a través de las características contractuales, pues la mitad de los casos, 50 %, expresó tener un contrato a término indefinido, y el 15,6 %, a término fijo, así, son estas dos modalidades las que confieren mayor estabilidad ocupacional y seguridad en las prestaciones sociales: servicios de salud y el acceso a pensión. A diferencia de esta condición, el 28,1 % de los egresados dijo ejercer a través de contratos por prestación de servicios, lo cual implica mayor inestabilidad laboral debido a que son empleos que no garantizan una permanencia, y las prestaciones sociales son asumidas por el trabajador en la medida en que logren ejercer. El porcentaje restante presenta otras formas de contratación.

Ahora bien, sumado a las características del contrato, es relevante encontrar que el 68,8% egresados dicen que en los cargos ocupados ponen en práctica todos, o la mayoría, de los contenidos aprendidos durante el proceso formativo en la Universidad, lo que genera una alta calificación al nivel de satisfacción con los cargos trabajados, correspondiente a un valor promedio de 4,48 en una escala de 1 a 5. Esta situación evidencia la idoneidad del plan de formación ofertado por la institución, en razón que el 70% de los casos manifiesta que ejerce su profesión en municipios del Oriente Antioqueño, esto es, en el territorio cercano al lugar de origen de los egresados. En este escenario, se presenta en general un alto grado en la autopercepción de éxito de los egresados respecto a la realización personal, el desarrollo intelectual y el progreso económico, con una mayor cantidad de casos de quienes se consideran totalmente o casi totalmente exitosos, hasta el momento de la aplicación de los instrumentos (ver figura 8).

Figura 8. Distribución porcentual de la población por nivel de éxito profesional según su dimensión de realización personal, desarrollo intelectual y progreso económico



Si bien en este marco ocupacional se encuentra que la mayoría de los casos ha logrado ejercer la profesión en una condición estable y satisfactoria, para una parte de ellos existen obstáculos para el ejercicio de la profesión, obstáculos que están relacionados principalmente con el bajo reconocimiento económico, con 37,1 % del total de los casos; la falta de ofertas de empleo, con 31,3 % del total de los casos y la existencia de otras profesiones que cumplen funciones similares, con el 25 % del total de los casos; lo que constituye aspectos que contemplan escenarios de mejora para esta proporción de la población.

Conclusiones

El estudio desarrollado permitió profundizar en diferentes elementos de la trayectoria de vida del grupo de egresados abordado, además, comprender el sentido y significado que los sujetos tenían sobre su propia experiencia, lo que amplió el conocimiento de aspectos clave del proceso formativo: la condición de ser estudiante-trabajador, el rendimiento y las dificultades académicas, las características de la transición educación-trabajo, las condiciones del ámbito ocupacional y las dificultades del ejercicio profesional, el papel de las redes para moverse en el mercado laboral, entre otros.

Sobre lo presentado aquí es importante resaltar varios aspectos. En primer lugar, que los egresados abordados provienen, en su mayoría, de familias con un nivel socioeconómico bajo; condición que representó limitantes para acceder a la educación superior, debido a la imposibilidad de financiar estudios en instituciones privadas o de sufragar un desplazamiento a alguna ciudad principal para acceder a la educación pública, lo que se tradujo, en principio, en la ausencia de acciones de encauzamiento hacia la educación superior por parte de los padres sobre los hijos, toda vez que no representaba un logro alcanzable, aunque fuera deseable.

En esta condición, la oferta de la Universidad de Antioquia en el territorio, en función no solo del bajo costo, sino además de la calidad académica que representa, creó un escenario de oportunidad que generó motivación en los individuos para realizar estudios de educación superior, aunque adolecieran de tal proceso de encauzamiento familiar, lo que pone en evidencia la importancia de la descentralización de la educación superior, en la medida que amplía las posibilidades de acceso que tienen a esta las personas provenientes de niveles socioeconómicos bajos y que no residen en ciudades principales.

En segundo lugar, un aspecto por resaltar es que el nivel socioeconómico bajo de las familias de origen generó condiciones constrictivas y habilitantes para gran parte de los egresados, toda vez que les requirió convertirse en estudiantes-trabajadores, condición que por una parte, hizo más difícil su rendimiento académico debido al tiempo limitado con el que contaban, en tanto que, por otra, posibilitó que los egresados establecieran vínculos estratégicos, es decir, que adquirieran capital social para poder terminar sus estudios, que luego se mantendría para proveer apoyo social y emocional, así como información de diferente tipo, entre otras funciones importantes de las redes en la trayectoria de vida. Adicionalmente, en los casos en los que el trabajo estuvo relacionado con el campo de formación, en los que era posible poner en práctica los conocimientos obtenidos en la universidad, adelantaron sus trayectorias laborales, lo que les permitió adquirir experiencia y mejores habilidades para desenvolverse en el mercado de trabajo.

En tercer lugar, es importante mencionar que, a pesar de tener origen en familias con un bajo nivel educativo, los egresados presentaron, en general, un rendimiento académico entre bueno y excelente, a partir de lo cual es claro que el desempeño de la mayoría de la población abordada estuvo condicionado por factores diferentes al capital cultural acumulado en el grupo familiar, como es la motivación individual que se consolidó a partir de la oferta de la universidad y que configuró un fuerte interés por profesionalizarse como parte del proyecto de vida.

Además, las oportunidades que se configuran en el entorno también condicionan no solo el acceso a la educación superior, sino también el desempeño académico, en el proceso educativo, en aquellos individuos en que se consolida un interés por profesionalizarse como base de su proyecto de vida. Por esto, los programas formativos y extracurriculares ofertados en el municipio de origen, en escenarios como el colegio o entidades gubernamentales, entre otras, cumplen un

papel fundamental para modificar el efecto negativo que la familia puede generar en la trayectoria académica universitaria de los profesionales, pues estos escenarios diferentes a la familia también permiten a los sujetos acceder a capital cultural.

Esto sugiere que tanto el capital cultural acumulado en el entorno de crianza y en el proceso de formación superior, así como el capital social adquirido en la universidad, permitió a los trabajadores sociales abordados en este estudio superar las dificultades y desigualdades, asociadas a su origen social, para acceder y mantenerse en la educación superior y, en esa medida, desplegar poder para alcanzar sus metas, esto es, adquirieron capacidad de agencia, que se tradujo en el logro educativo y en la inserción a un mercado laboral —profesional— que les genera satisfacción en función de lo aprendido y de la posición ocupada en el mismo, procurándose nuevas metas —educativas y laborales— para lograr mayor movilidad ocupacional a futuro.

Declaración de contribución de autoría

Edinson Gabriel Brand Monsalve, Investigador Principal, labor en la investigación: diseño metodológico, construcción marco teórico, diseño de instrumento, recolección y análisis de datos, redacción artículo, revisión de la versión final del manuscrito. Yeny Magaly Gómez Aristizabal, Coinvestigadora, labor en la investigación: construcción marco teórico, diseño de instrumento, recolección y análisis de datos, redacción artículo, revisión de la versión final del manuscrito. Natalia Lopera Osorio, Coinvestigadora, labor en la investigación: construcción marco teórico, diseño de instrumento, recolección y análisis de datos, redacción artículo, revisión de la versión final del manuscrito. Erika Yuliet Álvarez Calle, Coinvestigadora, labor en la investigación: construcción marco teórico, diseño de instrumento, recolección de datos, análisis de datos, redacción artículo, revisión de la versión final del manuscrito.

Financiamiento

Este proyecto fue financiado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Antioquia, a través de la convocatoria de proyectos regionalización – 2017.

Conflicto de intereses

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

Agradecimiento

Agradecemos a los egresados que nos ayudaron con su tiempo, puesto que sus testimonios fueron de gran aporte para el desarrollo de esta investigación; también queremos destacar la colaboración del profesor Carlos Andrés Aristizábal por sus asesorías en el manejo del *software* Atlas.Ti, que sirvió como herramienta para el análisis de datos. Finalmente, este proyecto fue posible por el respaldo económico y académico de la Universidad de Antioquia mediante la Vicerrectoría de Investigación y el Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH).

Referencias

- Alloatti, M. N. (2014, 27-29 de agosto). *Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales* [Memoria académica]. iv Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Heredia, Costa Rica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev8286>
- Arellano-Martínez, J-A., & Salas-Durazo, I-A. (2019). ¿Puntos de partida y llegada simétricos? Una tipología basada en la relación educación-empleo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 3-24. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.28.426>
- Azpeitia, M. C. (2019). *La elección de estudios universitarios. Una mirada desde la sociología y el género el caso del trabajo social* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://docta.ucm.es/entities/publication/58e20f01-d147-4863-bd2b-86ab359292b3>
- Blanco, M., Sánchez, E., & Tallón, E. (2019). La inserción laboral y la satisfacción de los egresados del Grado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2), 329-340. <https://doi.org/10.5209/cuts.60790>

- Bourdieu, P. (2001a). La fuerza del derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico. En Pierre, B. (Ed.), *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 165-223). Desclee de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2001b). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Desclee de Brouwer.
- Cambiasso, M. (2011, 10-12 de noviembre). *La teoría de la estructuración de Anthony Giddens: un ensayo crítico* [Jornadas]. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-093/291.pdf>
- Castillo, V., & Rodríguez, C. (2016). Los problemas del stock en campos profesionales difusos: Oferta educativa en Trabajo Social. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 37–52. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100003>
- Cedeño Barreiro, M., Anchundia Anchundia, K. L., & Cobacango Villavicencio, J. G. (2017). La inserción laboral del trabajador social en instituciones de educación superior: Caso de estudio universidades manabitas. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2017/03/trabajo.html>
- Cerezo, L. (2018). El ingreso a la universidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: razones y factores que los motivan. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 62-84. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2018.25.278>
- Consejo Departamental de Planeación. (2020). *Plan de Desarrollo Unidos por la Vida 2020-2023*. https://plandesarrollo.antioquia.gov.co/archivo/PlanDesarrolloUNIDOS_VF-comprimido-min.pdf
- Cristaldo de Alvarez, N., & Caballero-Merlo, J. N. (2021). Capital social de origen y proyección educativa y laboral de estudiantes de educación media. *Revista Científica multidisciplinar*, 5(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.666
- Cuenca, A. (2016). Desigualdad de oportunidades en Colombia: impacto del origen social sobre el desempeño académico y los ingresos de graduados universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 69-93. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200005>

- Dalle, P., Boniolo, P., & Navarro, J. (2019). Efectos del origen social familiar en el logro educativo en el nivel superior en Argentina y México. Caminos diferentes, desigualdades similares. *Revista de Educacion y Derecho*, (19), 1-28. <https://doi.org/10.1344/reyd2019.19.29091>
- Donoso-Bravo, J. (2021). Experiencias y aspiraciones educacionales de estudiantes de educación secundaria de distinta clase social en Valparaíso, Chile: similares aspiraciones, desigualdades condiciones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(2), 171-189. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.2.16667>
- Enciso-Ávila, M. I., & Planas-Coll, J. (2018). ¿Aumentar la cobertura aumenta la equidad?: el caso de la educación superior en México de 1990 a 2010. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 3-23. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.275>
- García, G. (2019). Oportunidades de acceso a la educación superior y al trabajo profesional. Un estudio de caso. *Revista de Educación Superior*, 48(189), 97-120. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n189/0185-2760-resu-48-189-97.pdf>
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: Base para la teoría de la estructuración*. Amorrortort Editores.
- Giovane, M. A., & Solache, A. (2019). Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba-Argentina en la actualidad. *Revista de Educación Superior*, 48(192), 67-92.
- Hickman, H., Alarcón, M., Cepeda, Ma. L., Cabrera R., & Torres, X. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica*, (47), 1-16.
- Martínez López, A. (2018). Familia y orientación laboral en la conformación del objetivo profesional de jóvenes universitarios en búsqueda de empleo. *Lan Harremanak*, 39, 213-231. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.20086>
- Nebra, J. (2018). Feminización del Trabajo Social: implicancias en la construcción del perfil y la identidad profesional en estudiantes y docentes de la Universidad de Buenos Aires. *Trabajo y Sociedad*, (31), 261-284.
- Orós, C. (2018). *Origen social y empleo de los titulados universitarios en Uruguay: exploración mediante un análisis de tipologías*. Universidad de la República de Montevideo.

- Osorio-González, R., & Castro-Ricalde, D. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. *NovaRua Revista Universitaria de Administración*, 13(22), 65-84. https://www.researchgate.net/publication/353084328_Aproximaciones_a_una_metodologia_mixta
- Ovalle Ramírez, C. P. (2019). Preparación para la universidad: un modelo conceptual para las trayectorias estudiantiles hacia la educación superior. *Sophia*, 15(2), 28-39. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.865>
- Consejo Superior Universidad de Antioquia. (1990). *Resolución Superior 1280 del 30 de octubre de 1990. Por la cual se oficializa el programa de regionalización de la universidad.*
- Ríos, K. M. (2019). La entrevista semi-estructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, (41), 65-91. <https://doi.org/10.33064/41crscsh1203>
- Rondón, L. M. (2015). Familia, origen social y capital cultural del alumnado de Trabajo Social. *Reidocrea*, 4(42), 334-342. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.38508>
- Sánchez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, 11-30.
- Santana Hernández, J. D. (2019). Expectativas de los estudiantes de Trabajo Social sobre su desempeño profesional con víctimas de violencia familiar y de género: un estudio cualitativo. *Trabajo Social*, 21(1), 195-217. <https://doi.org/10.15446/ts.v21n1.69983>
- Saravia, F. A. (2015). La formación de los trabajadores sociales en Chile: ¿un asunto de oferta y demanda? *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), 69-81. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n1.46510
- Saravia, F. A., & Saavedra, J. (2018). Desigualdades generacionales, de género y etnia entre trabajadores sociales chilenos. *Revista Katálysis*, 21(3), 554-563. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n1.46510
- Universidad de Antioquia, García, D. M., & Siegert, C. I. A. (2003). *Plan estratégico de regionalización de la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia; Dirección de Regionalización; Instituto de Estudios Regionales. <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/f5cd640e-4c5c-46b3-8fcf-7de56ac30d34/plan-regiones.pdf?MOD=AJPERES&CVID=kMKOI30>

Valdivieso, A., & De Ibarrola, M. (2019). Transiciones y configuraciones laborales de egresados universitarios: ruptura del significado lineal. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 3-24. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.338>

Ynurreta-Panti, E. (2019). Seguimiento de egresados de la Escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano, Campeche, México. *I.C Investigación*, (15), 73-83. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Factores que inciden en la participación en grupos para el conocimiento y la reducción del riesgo de desastres¹

Factors affecting participation in groups for disaster knowledge and risk reduction

Lila María Cortés Fonnegra*, Rafael Vicente Castro Delgado**

*Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia
Universidad de Oviedo*

Recibido: 11 de enero de 2022–Aceptado: 24 de octubre de 2022–Publicado: 1 de enero de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Cortés Fonnegra, L. M., & Castro Delgado, R. V. (2024). Factores que inciden en la participación en grupos para el conocimiento y la reducción del riesgo de desastres. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 57-91. <https://doi.org/10.21501/22161201.4153>

Resumen

A la hora de diseñar estrategias comunitarias para la Gestión de Riesgos de Desastres (GRD), hay que tener en cuenta que las personas interpretan su condición de riesgo basadas en su cultura, en sus experiencias o en su racionalidad económica: factores que promueven o no su interés en participar en los grupos que hacen énfasis en los procesos de conocimiento y reducción del riesgo de desastres en sus comunidades.

¹ Artículo derivado de la investigación en el Doctorado en Ciencias de la Salud de la Universidad de Oviedo.

* Ph. D. en Ciencias de la Salud con énfasis en Gestión de Riesgos de Desastres. Docente e Investigadora de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, Medellín, Colombia. Contacto: lila.cortes@colmayor.edu.co ORCID: 0000-0003-1472-2197

** Prof. Rafael Castro MD PhD. Profesor Asociado Departamento de Medicina Universidad de Oviedo, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud. Líder del Equipo de Investigación en Atención Prehospitalaria y Desastres. ORCID: 0000-0001-9520-656X

des. Con el objetivo de indagar por esos factores individuales que los llevan a cooperar en estos proyectos colectivos, se realizó esta investigación con los habitantes de Medellín y el Área Metropolitana del Valle de Aburrá (Colombia). Para esto, primero se aplicó una encuesta a los habitantes de los diez municipios, para identificar la motivación por la cual harían parte de grupos que trabajan los procesos de conocimiento y reducción de la gestión de riesgos. Segundo, se determinaron las características de las personas que ya integran ese tipo de grupos con el fin de comparar sus rasgos. Finalmente, se realizó el juego de simulación: Mecanismo de Contribuciones Voluntarias (MCV), con el propósito de indagar qué tan dispuestas están las personas a pertenecer a grupos que contribuyan a un “proyecto colectivo” de GRD. Lo anterior, se analizó a través de estadística descriptiva.

Palabras clave

Gestión de riesgos; Desastre; Gestión de riesgos de desastres; Conocimiento del riesgo; Reducción del riesgo; Motivaciones intrínsecas; Motivaciones extrínsecas.

Abstract

When designing community strategies for disaster risk management, it must be taken into account that people interpret their risk status based on their culture, experiences or economic rationality, factors that promote or not their interest in participating in the groups that emphasize knowledge and disaster risk reduction processes in their communities. In order to investigate these factors, an investigation was carried out with the inhabitants of Medellín and the Metropolitan Area of Valle de Aburrá (Colombia). For this, a survey was applied to the inhabitants of the ten municipalities to identify the motivation for which they would be part of groups that work on the processes of knowledge and reduction of risk management; Next, the characteristics of the people who already make up this type of groups were determined in order to compare their traits; Then, the simulation game was played: Mechanism of Voluntary Contributions (MCV), with the purpose of investigating how willing people are to contribute to a collective DRM project. The above was analyzed through descriptive statistics.

Keywords

Risk management or disaster prevention; Disaster; Disaster risk management; Risk awareness; Risk reduction; Intrinsic motivations; Extrinsic motivations.

Introducción

Partiendo de la aparición progresiva de los riesgos de desastres, tanto a nivel global como regional y local, se ha identificado la necesidad de trabajar de la mano con las comunidades para identificar y reducir estos riesgos, pues se evidencia la urgencia de que estas ejerzan la gobernanza de sus recursos para gestionar de manera integral los riesgos. Esto concuerda con la normativa nacional colombiana, principalmente con la Política Nacional de Gestión de Riesgos de Desastres, la cual manifiesta que “la responsabilidad de la gestión del riesgo no es únicamente de las entidades estatales, sino que da un papel fundamental a la población” (Congreso de la República de Colombia, 2012, Ley 1523, Artículo 2), lo que exige al Estado fomentar la Gestión de Riesgos de Desastres (GRD) en todo el territorio nacional.

Sin embargo, a la hora de diseñar estos programas y estrategias comunitarias poco se tiene en cuenta aspectos como que las personas —individual o colectivamente— interpretan o experimentan entre ellas su condición de riesgo de manera distinta; así mismo, toman las decisiones de cuáles problemas relacionados con esos riesgos van a solucionar y la manera de cómo van a hacerlo. Así, en muchas ocasiones, la racionalidad económica es la que los lleva a otorgar prioridades y, con base en ellas, elegir las soluciones por implementar.

Lo anterior, es una de las razones por la que se hace necesario indagar por los factores y motivaciones que llevan a las personas a querer participar en grupos que incorporen procesos de reducción de riesgos y hacer contribuciones a este fin, unidos a otros factores que se han considerado tradicionalmente en los estudios, como la edad, el género, el nivel de educación, entre otros.

Partiendo de esto, se evidencia que la Gestión de Riesgos de Desastres (GRD) es un compromiso colectivo donde el conocimiento es un proceso fundamental para reducir los escenarios de riesgo, además, sustenta su desarrollo en la contribución de todos los involucrados (instituciones públicas y privadas y la sociedad civil organizada), hasta generar instancias de articulación para la adecuada toma de decisiones, no obstante, dicha toma de decisiones está limitada a diferentes factores que cada contexto individual y colectivo otorga.

En los últimos años, se ha mostrado que los individuos toman decisiones donde intervienen varias clases de motivaciones. En ocasiones, estas motivaciones “se complementan o refuerzan mutuamente, pero en otras se debilitan o socavan” (Bénabou & Tirole, 2011, p. 5). Dichas motivaciones, se enmarcan en tres clases: motivaciones intrínsecas, motivaciones extrínsecas y motivaciones de imagen, como lo hacen saber los autores Bénabou y Tirole, antes mencionados.

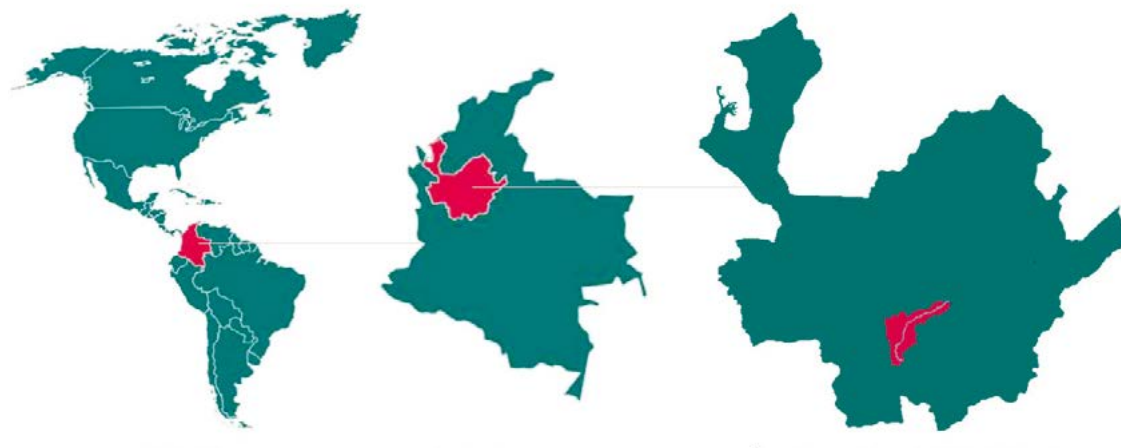
Las motivaciones, por lo tanto, son un aspecto por considerar cuando se trata de indagar por qué los individuos muestran interés o no de participar en políticas públicas o en programas de Gestión de Riesgos de Desastres que, para el caso particular de este estudio, se presentó como trabajo de grado del Doctorado en Ciencias de la Salud de la Universidad de Oviedo (España), cuyo objetivo fue determinar los factores que incentivan a las personas en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá a participar en grupos que tienen como énfasis los procesos de conocimiento y reducción del riesgo de desastres.

En muchas ocasiones, los individuos se enfrentan al dilema que se denomina *de cooperación*, donde “el interés individual no lleva al grupo a una maximización del bienestar colectivo, ya que existe esa falla derivada de los incentivos” (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2020). Ejemplos de esta situación se encuentran en cómo las personas hacen una contribución de mano de obra para algún plan comunitario, como es el caso de un acueducto veredal o el cuidado de un nacimiento de agua, en los que es posible lograr un bienestar social siempre y cuando haya contribuciones particulares suficientes, aunque resulten costosas. Por ello, para una efectiva gestión se quiere la cooperación y contribución de las personas de las comunidades, quienes son las encargadas de vigilar, monitorear y llevar a cabo acciones con el fin de reducir el riesgo. Es así como, a través de la aplicación de un ejercicio como el Mecanismo de Contribuciones Voluntarias (MCV), se indaga cómo los individuos toman la decisión de contribuir —cooperar o no cooperar— en un proyecto colectivo para la GRD basados en sus beneficios individuales.

Marco contextual

El Departamento de Antioquia cuenta con una extensión de 63 612 km², de acuerdo con los reportes del Instituto Geográfico Agustín Codazzi, está ubicado en la zona noroccidental del territorio colombiano y se divide en 125 municipios, agrupados en nueve regiones. La capital del departamento de Antioquia es Medellín: segunda ciudad en importancia de Colombia ubicada en la parte más ancha de la región natural, conocida como Valle de Aburrá, en la Cordillera Central de los Andes. La ciudad se extiende a ambas orillas del río Medellín, que la atraviesa de sur a norte y es el núcleo principal del Área Metropolitana del Valle de Aburrá (AMVA), constituida por 9 municipios más, lo que suma una población de 3 726.219 personas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2018) y ubica como la duodécima área metropolitana más poblada de Suramérica (Instituto Geográfico Agustín Codazzi [IGAC], 2018, párr. 1). A continuación se muestra en la figura 1 la localización del Área Metropolitana del Valle de Aburrá en el departamento de Antioquia.

Figura 1. Mapas para la ubicación geográfica del estudio



Fuente: Área Metropolitana del Valle de Aburrá (2019)

Tabla 1.

Población de los municipios del Valle de Aburrá-2018

Entidad territorial	Total personas
Colombia	44 164 417
Antioquia	5 974 788
Medellín	2 372 330
Barbosa	44 757
Bello	481 901
Caldas	76 260
Copacabana	76 479
Envigado	212 437
Girardota	49 045
Itagüí	263 332
La Estrella	67 881
Sabaneta	81 797
Valle de Aburrá	3 726 219

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2018)

Según el Departamento Administrativo para la Prevención y Atención de Desastres de Antioquia (DAGRAN, 2015),

Las complejas condiciones físicas del Valle de Aburrá, con sus laderas susceptibles a movimientos de masa, sus altos índices de vulnerabilidad incrementada por la rápida y, en algunos casos, desordenada ocupación de las laderas y los retiros de quebradas, así como por la localización de altas densidades de viviendas cercanas a empresas que manejan o transportan sustancias peligrosas, las condiciones de pobreza en las periferias, entre otros muchos fenómenos amenazantes de distintos orígenes han propiciado escenarios con un alto potencial de pérdidas humanas y económicas. (p. 65)

Específicamente en la ciudad de Medellín y el Área Metropolitana, el trabajo de Gestión de Riesgo de Desastres con las comunidades se ha centrado en la creación, por parte de instituciones gubernamentales, de grupos de voluntarios en cada municipio; así surgieron los llamados *Comités Ambientales Cuidá*, cuyo principal marco de acción es el conocimiento del riesgo, a partir del cual se abordan los aspectos de reducción de este. Así mismo, se han conformado los grupos de voluntarios en prevención de desastres, denominados Comités Comunitarios para la Gestión del Riesgo de Desastres (CCGRD), coordinado por la entidad administrativa Área Metropolitana del Valle de Aburrá, articulada con el Departamento Administrativo de Gestión del Riesgo de Desastres (DAGR), la instancia del municipio de Medellín encargada de liderar el proceso de la Gestión del Riesgo de Desastres y responsable de formular, ejecutar y hacer seguimiento a las políticas, estrategias, planes y programas para el conocimiento, la reducción del riesgo y el manejo de los desastres en la ciudad (Alcaldía del Municipio de Medellín, 2015, Decreto 1240, Artículo 3).

También, a través del programa Sistema de Alertas Tempranas Comunitarias (SIATA, 2021) se ha desarrollado

una estrategia regional que se aborda desde el conocimiento científico, el desarrollo tecnológico y la innovación, para identificar y pronosticar la ocurrencia de fenómenos naturales y antrópicos que alteren las condiciones ambientales de la región o que puedan generar riesgos a la población. (párr. 2)

creando grupos con voluntarios en los municipios del Área y “trazando directrices para que los habitantes de cada comunidad en riesgo puedan responder de manera oportuna ante una emergencia” (SIATA, 2021, párr. 2).

Marco normativo

Teniendo como precedente la Estrategia de Yokohama en 1994, “Para un Mundo más Seguro”, que reconoció las pérdidas económicas y de vidas humanas y propendía la Reducción del Riesgo de Desastres, se continuó con el diseño de estrategias en el Marco de Acción de Hyogo (MAH) 2005-2015 (2006) y el Marco de Sendai 2015-2030 (2012), constituyéndose estos últimos en los acuerdos globales más importantes para desarrollar acciones de reducción del riesgo de desastres, donde los Estados pertenecientes a las Naciones Unidas (ONU) establecen como prioridades:

1. Comprender el riesgo de desastres; 2. Fortalecer la gobernanza del riesgo de desastres para gestionar dicho riesgo; 3. Invertir en la reducción del riesgo de desastres para la resiliencia; y 4. Aumentar la preparación para casos de desastre a fin de dar una respuesta eficaz y actuar mejor en los ámbitos de la recuperación, la rehabilitación y la reconstrucción. (p. 14)

En Colombia, la Ley 1523 de 2012 se convierte en la Política Nacional en Gestión de Riesgos de Desastres¹ e indica que:

la gestión del riesgo se constituye en una política de desarrollo indispensable para asegurar la sostenibilidad, la seguridad territorial, los derechos e intereses colectivos, mejorar la calidad de vida de las poblaciones y las comunidades en riesgo y, por lo tanto, está intrínsecamente asociada con la planificación del desarrollo seguro, con la gestión ambiental territorial sostenible, en todos los niveles de gobierno y la efectiva participación de la población. (Artículo 1)

Esta Ley tiene un articulado que hace referencia específica a la participación aclarando el alcance en cómo llevar a cabo el seguimiento, el control y la participación de los ciudadanos.

Marco conceptual

Al evolucionar el concepto de los llamados equivocadamente desastres naturales, se acepta que los desastres son en realidad el producto de una amenaza y de unas condiciones de vulnerabilidad frente a dicha amenaza, por lo tanto, se requiere planear acciones para reducir los impactos negativos que puedan generarse y producir una situación de desastre. Este planteamiento es la base para la construcción del concepto de *gestión del riesgo de desastres*, que hace referencia a los procesos y actividades que tienden a conocer dónde se puede originar un riesgo y cómo disminuirlo o erradicarlo o, en su defecto, cuando el desastre es inminente, qué hacer para manejarlo.

Tradicionalmente, los procedimientos que forman parte de la gestión del riesgo se han dividido así: (a) gestión de amenazas, es decir, las actividades que buscan “reducir la probabilidad de que las amenazas físicas se conviertan en hechos o eventos reales, o disminuir su probable intensidad o impacto” (Lavell, 2019, p. 4); (b) gestión de vulnerabilidad, o sea, todas las actividades que intentan reducir las condiciones de vulnerabilidad presentes en un grupo determinado de la población respecto a posibles riesgos naturales; (c) gestión de emergencia o de respuesta inmediata, cuyo objetivo es restaurar las condiciones de vida mínimas de las víctimas del desastre y (d) gestión de la rehabilitación y reconstrucción, que busca poner en práctica medidas que restablezcan las condiciones de vida normales de las víctimas del desastre. (Lavel, 2019, p. 6)

Es de esta manera que el concepto de Gestión del Riesgo de Desastres —ahora llamado solo Gestión del Riesgo—, como es tomado en Colombia, está dirigido a los procesos y acciones para el conocimiento, reducción del riesgo y manejo del desastre, incluyendo la reconstrucción y recuperación de las condiciones de vida. Aunque el concepto de *riesgo* es definido como la combinación de la probabilidad de que se produzca un evento y sus consecuencias negativas (UNDRR, 2021), la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNDRR, 2021) profundiza el concepto y define la Gestión del Riesgo como

el enfoque y la práctica sistemática de gestionar la incertidumbre para minimizar los daños y las pérdidas potenciales [y a la ‘Gestión del Riesgo de Desastres’ (GRD) como] el proceso sistemático de utilizar directrices administrativas, organizaciones, destrezas y capacidades operativas para ejecutar políticas y fortalecer las capacidades de afrontamiento, con el fin de reducir el impacto adverso de las amenazas naturales y la posibilidad de que ocurra un desastre. (p. 19)

También, la GRD es definida como “el proceso que recoge la evaluación y el análisis del riesgo, al igual que la ejecución de estrategias y de acciones específicas para controlar, reducir y transferir el riesgo” (UNDRR, 2021, p. 18). Así mismo, la Unidad de Gestión de Riesgos de Desastres de Colombia, define el riesgo de desastres como:

los daños o pérdidas potenciales que pueden presentarse debido a los eventos físicos peligrosos de origen natural, socio-natural tecnológico, biosanitario o humano no intencional, en un período de tiempo específico y que son determinados por la vulnerabilidad de los elementos expuestos; por consiguiente, el riesgo de desastres se deriva de la combinación de la amenaza y la vulnerabilidad. (UNGRD, 2016, p. 19)

La Ley 1523 de 2012 define la *amenaza* como:

peligro latente de que un evento físico de origen natural, o causado, o inducido por la acción humana de manera accidental, se presente con una severidad suficiente para causar pérdida de vidas, lesiones u otros impactos en la salud, así como también daños y pérdidas en los bienes, la infraestructura, los medios de sustento, la prestación de servicios y los recursos ambientales. (Artículo 4)

Además, plantea una definición para el concepto de *vulnerabilidad* como:

la susceptibilidad o fragilidad física, económica, social, ambiental o institucional que tiene una comunidad de ser afectada o de sufrir efectos adversos en caso de que un evento físico peligroso se presente. Corresponde a la predisposición a sufrir pérdidas o daños de los seres humanos y sus medios de subsistencia, así como de sus sistemas físicos, sociales, económicos y de apoyo que pueden ser afectados por eventos físicos peligrosos. (Artículo 4)

Las *capacidades*, por su parte, se definen como la “combinación de todas las fortalezas, los atributos y los recursos disponibles dentro de una comunidad, sociedad u organización que pueden utilizarse para la consecución de los objetivos acordados” (UNDRR, 2021, p. 10). Las capacidades hacen referencia a las fortalezas locales, lo cual incluye el concepto de participación ciudadana en la Gestión del Riesgo de Desastres, toda vez que se permite hacer parte de la toma de decisiones y la construcción de medidas para prevenir o reducir del riesgo. Esta corresponsabilidad le abre paso a la construcción, al diseño y a la implementación de las llamadas estrategias comunitarias locales para la GRD.

Como se presenta en Aznar-Crespo y Aledo (2020), la interrelación de estos conceptos expuestos está dada por la siguiente ecuación: $\text{Riesgo} = (\text{Amenaza} * \text{Vulnerabilidad}) / \text{Capacidades}$. Esta fórmula, más que una formulación matemática, es la representación de las relaciones que se dan entre elementos externos e internos que configuran el riesgo. Las capacidades tienen un peso muy grande en esta ecuación, pues, mientras más altas son, menor será el riesgo de las comunidades.

Se introduce así el concepto de participación, asociado a la Gestión de Riesgos de Desastres, como ese conjunto de acciones llevadas a cabo por los ciudadanos y su contribución en la toma de decisiones de interés colectivo (Aznar-Crespo & Aledo, 2020). Por lo tanto, la Gestión del Riesgo de Desastres incorpora la participación ciudadana como mecanismo principal en la instauración y el desarrollo de políticas públicas, de gran importancia en el diseño de marcos legales y normativos, planes de emergencias, planes locales de reducción del riesgo o los Planes de Ordenamiento Territorial (POT), etc.

Desde hace pocos años, como se mostró al principio de este documento, han surgido teorías que explican las distintas motivaciones que las personas tienen para tomar sus decisiones, una de ellas es la economía comportamental o del comportamiento (*economic behavior*). Distintos teóricos, que se han convertido en referentes, como Benabou y Tirole (2011) hacen una clasificación de estas en tipos:

Motivaciones intrínsecas, motivaciones extrínsecas y motivaciones de imagen. Mientras las motivaciones intrínsecas y extrínsecas se enfocan en asuntos como el altruismo e incentivos monetarios respectivamente, las motivaciones de imagen tienen que ver con que las personas derivan bienestar de la forma como los perciben los demás (aprobación social) o como ellos mismos se autoperciben. (p. 11)

Existen evidencias de que hay factores como los cambios en las percepciones, en las preferencias o, incluso, influencias de agentes externos que pueden cambiar las motivaciones intrínsecas de las personas (Bénabou & Tirole, 2011). De hecho, se ha comprobado, en múltiples ocasiones, que cuando se activan influencias externas a las personas, como es el caso de recompensas o sanciones (especialmente monetarias), las motivaciones intrínsecas se aumentan o se socavan, lo cual muestra que sí se cambia la manera como las personas abordan los objetivos o tareas propuestas (Chaparro & Murcia, 2016).

Titmuss (2020) afirma que “los incentivos monetarios propuestos para aumentar las donaciones de sangre podrían, en cambio, disminuir su suministro” (p. 403). A partir de este estudio, han surgido muchos más que explican cuáles incentivos, y en qué casos, tienden a tener efectos contrarios en el comportamiento prosocial, así se demuestra también en Frey y Gallus (2017).

En general,

en presencia de incentivos extrínsecos (por ejemplo, pagos) es difícil concluir a qué se debe el comportamiento prosocial, pero si la imagen realmente es la que motiva la conducta prosocial, la introducción de las recompensas extrínsecas puede reducir esta motivación y conducir a un efecto negativo en la conducta prosocial. (Ariely & Bracha, 2009, p. 549)

En consecuencia, antes de ejecutar políticas públicas que apunten a la reducción del riesgo de desastres, se debe analizar cuáles de las anteriores motivaciones tienen las personas para direccionar eficientemente la implementación de políticas, programas o proyectos en una co-

munidad: introduciendo ya sea una política basada en mecanismos extrínsecos, como los instrumentos económicos; intrínsecos, como la alusión a los valores sociales y el altruismo, o una conjunción de todos.

En el caso de la aplicación del problema de cooperación a la Gestión de Riesgos de Desastres, se muestra que los individuos y los grupos sociales están inmersos en situaciones de riesgo, emergencias y desastres de origen múltiple. Por ello, instrumentalizar eficazmente la política de GRD puede aumentar la capacidad de resiliencia de las comunidades y su recuperación, lo que fortalece la capacidad de respuesta de los habitantes de un territorio frente a los desastres. Precisamente, el conocimiento y la reducción del riesgo son elementos esenciales de la política de GRD para identificar escenarios y conocer la manera como el riesgo se presenta y distribuye en un territorio, lo mismo que los grupos de personas más vulnerables frente a las distintas amenazas.

Materiales y métodos

Se diseñó un estudio de análisis con estadística descriptiva, correspondencia múltiple (AC), que es “una técnica exploratoria cuyo objetivo es resumir una gran cantidad de datos en un número reducido de dimensiones, con la menor pérdida de información posible” (De la Fuente, 2011, p. 3). En esta línea, el método se emplea sobre variables cualitativas que corresponden a las obtenidas mediante los instrumentos diseñados para tomar los datos en este estudio.

Para ello, se realizó una identificación general de los grupos del Área Metropolitana del Valle de Aburrá que participan en programas estatales para el conocimiento y la reducción de riesgo de desastres, llevando a cabo una búsqueda de información secundaria en la que se acudió a los registros de las entidades estatales que orientan a dichos grupos: Departamento Administrativo de Gestión de riesgo de Desastres (DAGR) y Área Metropolitana del Valle de Aburrá (AMVA), a la cual está adscrito el programa de Sistemas de Alertas Tempranas del Valle de Aburrá (SIATA). Con base en estos registros, se determinó la caracterización de los participantes para identificar cuáles características, de quienes pertenecen a estos grupos de voluntarios, coinciden con las características de las personas encuestadas que reportan estar dispuestas participar en este tipo de programas.

También, se diseñó y aplicó una encuesta con 33 preguntas a personas mayores de 18 años, habitantes de alguno de los 10 municipios del Área Metropolitana del Valle de Aburrá. El cálculo del tamaño de la muestra se hizo con base en el conocimiento del tamaño de la población, así:

Tamaño de Muestra $Z^2 * (p) * (1-p) / c^2$
 Nivel de confianza 99 %
 Z2,58 %
 D (error máximo de estimación)7 %
 Muestra341
 Donde: Z = Nivel de confianza (95 % o 99 %)
 p = 5
 c = Margen de error (04 = ±4)

Así mismo, se utilizó el muestreo aleatorio estratificado por estrato socioeconómico, con afijación proporcional, con base en la población de cada municipio. En ese sentido, se hicieron más encuestas que las arrojadas por la muestra estadística.

Tabla 2

Distribución de la muestra en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá

Municipios del área metropolitana del valle de Aburrá	Población (número de habitantes)	Porcentaje población por municipio %	Muestra según fórmula	Muestra aplicada	Número de encuestas por estrato socioeconómico (6 estratos) *
Medellín	2 530 723	63,0	214	100	13
Bello	578 560	14,4	49	60	10
Itagüí	280 920	7,0	24	40	7
Envigado	238 599	5,9	20	33	6
Caldas	81 762	2,0	6	20	4
Copacabana	74 033	1,8	6	20	4
La Estrella	67 332	1,7	6	20	4
Girardota	58 477	1,5	5	16	3
Sabaneta	54 559	1,4	5	16	3
Barbosa	53 832	1,3	5	15	3
TOTAL	4 018 797	100	341	352	57

*La estratificación socioeconómica en Colombia es una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. En el Área Metropolitana del Valle de Aburrá, el estrato más alto es el 6.

La encuesta incluyó los siguientes componentes: información sociodemográfica; percepción y conocimiento de riesgo en el municipio de residencia; acciones de reducción de riesgos que las personas realizan en su vida cotidiana; participación a grupos de acción o de toma de decisiones en GRD y motivaciones que impulsan a las personas a participar de grupos de Gestión de Riesgos de Desastres, como se muestra más adelante.

El estudio también contempló la aplicación de un juego llamado Mecanismo de Contribuciones Voluntarias (MCV) en el que participaron cuatro jugadores, reunidos en un grupo, que contaban con una asignación inicial de unas fichas que representaban dinero real (pesos colombianos). El propósito era realizar con esas fichas contribuciones a un grupo de voluntarios para la Gestión de Riesgos de Desastres (proyecto colectivo).

La teoría científica describe el desarrollo de este MCV de manera que, adaptado a nuestro grupo de estudio y propósito objetivo propuesto, se desarrolló de la siguiente manera:

El tamaño de la muestra fue de 4 personas que conformaron un grupo (mínimo sugerido avalado por la literatura). Se tuvo como criterios de inclusión a personas mayores de 18 años, habitantes del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, sin vínculos cercanos entre sí y que supieran realizar operaciones matemáticas básicas de conteo (suma, resta, multiplicación). Cada jugador recibió 10 fichas en cada ronda del juego (10 rondas). En la primera parte del juego, cada uno debió decidir entre (a) guardarlas: cada ficha guardada generaba un retorno de \$ 1 o (b) invertirlas: cada ficha invertida en el proyecto colectivo generaba un retorno de \$ 0,50, así, fichas guardadas + fichas invertidas = 10 fichas. Al final de cada ronda, las fichas se le entregaban al moderador, quien las contaba y anunciaba al grupo cuál había sido la contribución total.

Por cada ficha no invertida (lo que se consideraba una “opción privada”), el jugador obtenía una rentabilidad fija y conocida (1 punto); mientras que, por cada ficha invertida en el proyecto colectivo, el jugador —y todos sus compañeros de grupo— obtenía un retorno menor que el de la ficha invertida en el proyecto privado (0,5 punto), pero que podía ser superior porque se sumaban los retornos de las fichas invertidas por los demás miembros del grupo en el proyecto colectivo.

En la segunda parte del juego, además de las opciones anteriores, cada jugador podía pagar un punto (1) por enviar un mensaje de insatisfacción a los demás de su grupo. Para esto, a cada jugador se le entregaron cinco tarjetas de color rojo; en la ronda que decidía enviar un mensaje debía entregar la tarjeta al moderador y hacer la anotación correspondiente en su hoja de cuentas. Al final del ejercicio, se le pagó a cada jugador el promedio de sus ganancias (en moneda local, pesos colombianos).

A partir del ejercicio, se hizo el análisis de los datos obtenidos para cotejar con la estrategia de Nash, que consiste en que

para cada jugador es no aportar al proyecto común (0 unidades); y cotejar con el óptimo social consistente en que cada uno de los jugadores aporte el total de sus fichas para recibir beneficios totales de 80 unidades (10 unidades x 4 jugadores = 80 puntos).

En cada ronda se pudo analizar la cercanía al óptimo social (más de 50 puntos) o al equilibrio de Nash (menos de 30 puntos). En la segunda parte del ejercicio se podía notar si el grupo cambiaba sus decisiones de acuerdo con los mensajes de insatisfacción que los jugadores tenían la oportunidad de manifestar. (Cárdenas & Ramos, 2006, p. 97)

Luego del juego, se les realizó una entrevista estructurada a los participantes donde se les pidió que explicaran su comportamiento y motivaciones en cada ronda y qué factores los llevaron a tomar las decisiones de contribución o no al proyecto colectivo. Otras variables consideradas en

la entrevista fueron las sociodemográficas (género, edad, ocupación, lugar de residencia) y las de participación comunitaria (conocimiento y pertenencia a grupos comunitarios de cualquier temática). Los resultados podrán observarse más adelante en el apartado correspondiente.

Resultados

Respecto a la caracterización de los grupos de GRD del Área Metropolitana del Valle de Aburrá (AMVA), se tuvieron en cuenta las bases de datos que las entidades municipales o departamentales han registrado de los distintos grupos que lideran en toda el Área, como se observa en la tabla 3.

Tabla 3

Grupos de Gestión de Riesgos de Desastres en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá

Nombre del grupo	Número de grupos en el AMVA reportados hasta 2020*	Número de integrantes reportados hasta 2020*
Comité Comunitario de Gestión de Riesgos de Desastres Medellín	50	442
Comités Cuidá	49	894**
SIATA	19	148**
TOTAL	118	1484

Nota. Estos datos fueron proporcionados antes de comenzar la pandemia en el 2020, después de lo cual todos los grupos suspendieron sus actividades. Al momento de construir este documento no se obtuvieron registros actualizados. El número de personas es fluctuante, este se construyó con el promedio de los años 2019 y 2020.

Tanto los integrantes de los grupos voluntarios de GRD reportados en las bases de datos como los encuestados estaban caracterizados con base en variables como género, edad, nivel educativo y estrato, con el fin de indagar si las características que tienen los miembros de grupos de voluntarios en grupos de GRD coinciden con las características de las personas del AMVA que responden estar interesadas en participar en grupos de toma de decisiones en GRD en sus municipios, las anteriores características se describen a continuación en la Tabla 4:

Tabla 4

Comparación de características de pertenecer a grupos de voluntarios y tomar decisiones

	Tipo de Persona	Respuesta
Miembro actual del grupo	63,64 %	371
Personas que manifiestan querer participar	36,36 %	212
Total general*	100,00 %	583

Nota. Los datos corresponden al cruce de la base de datos del total de personas de la encuesta que responden querer integrar grupos de GRD, con la base de datos de las personas que ya pertenecen a los grupos de voluntarios Comités Comunitarios de GRD, 2020.

En las figuras 2, 3 y 4 se muestra que, en general, las poblaciones son diferentes en cuanto a las variables analizadas. La caracterización mostró una tendencia de los estratos 4, 5 y 6 a querer participar, aunque en los grupos conformados no hay una gran representatividad importante de ellos. En ambos grupos, se da una tendencia de pertenencia homogénea hasta los 55 años, aproximadamente, tratándose ambos grupos de poblaciones jóvenes; asimismo, se ve una tendencia a la participación en las personas con niveles educativos secundaria y profesional, principalmente.

Figura 2. Pertenencia un grupo de GRD por estrato

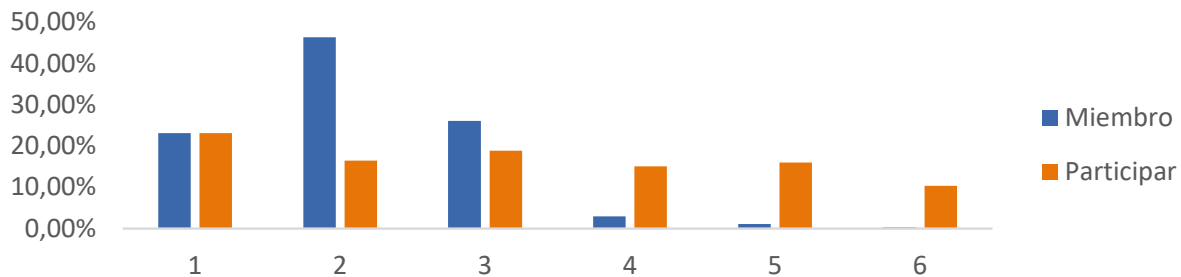


Figura 3. Pertenencia a un grupo GRD por edad

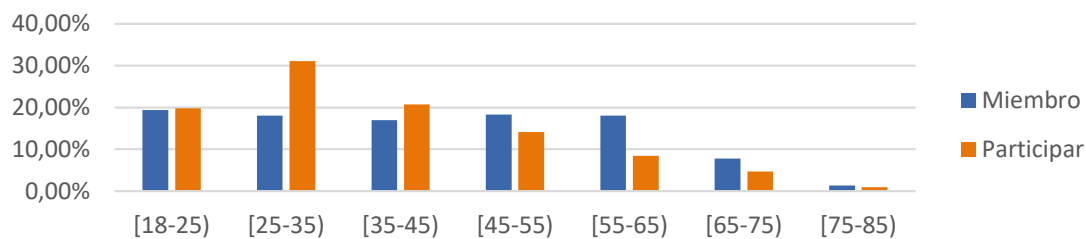
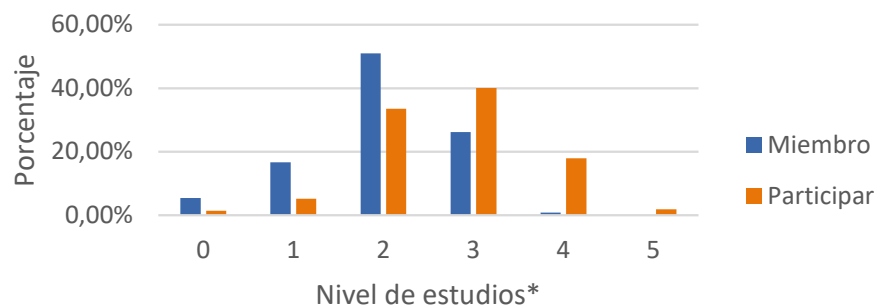


Figura 4. Pertenencia por nivel de estudios



Nota. 0, ninguno; 1, primaria; 2, secundaria; 3, profesional; 4, posgrado, y 5, otro.

Resultados de la encuesta:

Continuando específicamente con el análisis de la encuesta a la población del AMVA, sin incluir aún los grupos en GRD, se evidenció que los participantes encuestados tenían mayoritariamente entre 18 y 37 años. En la Tabla 5 se muestra que, ante la pregunta sobre el conocimiento que tienen de la manifestación en su municipio de algunas amenazas o si no identifica ninguna de ellas, se reporta que:

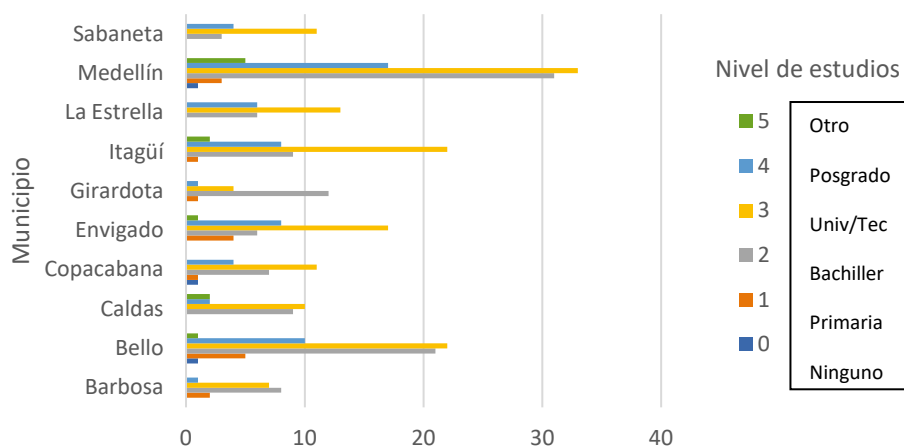
Tabla 5

Amenazas que se perciben en el territorio

Amenaza	% Encuestados que reconoce su manifestación
Inundaciones	39,8
Sequías	11,3
Incendios forestales	28,8
Terremotos	47,8
Huracanes	8,5
Deslizamientos	42,4
Orden público	52,3
Otro	9,3

Nota. Los encuestados reportaron otras respuestas como la contaminación, la mala construcción de edificaciones, caída de árboles, entre otras.

Figura 5. Nivel de educación de los encuestados por municipio



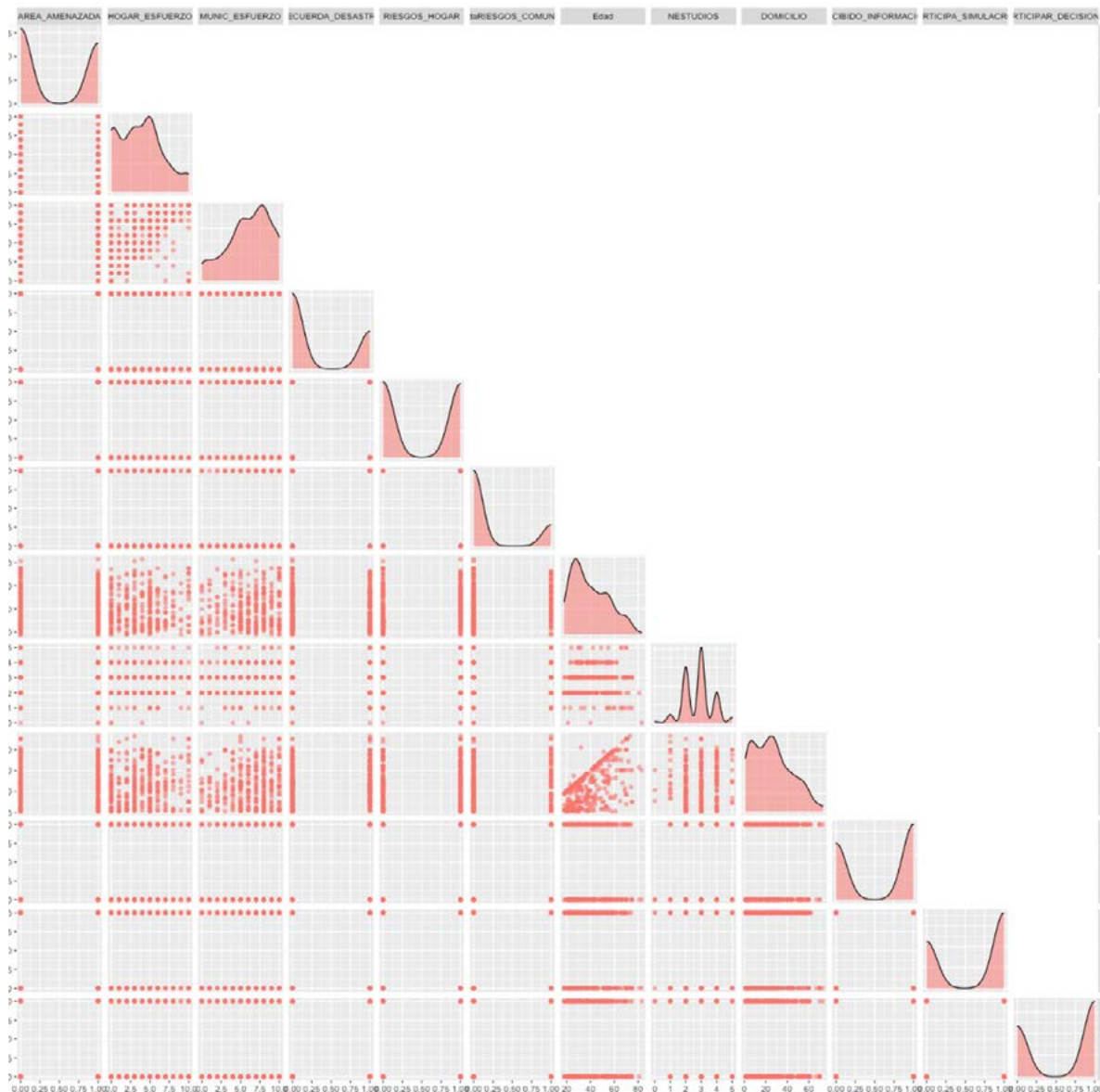
En cuanto al nivel de educación de los encuestados, se encuentra que la mayoría ha terminado el bachillerato (educación secundaria) y el pregrado universitario o tecnológico. Algunos resultados, en cuanto a la percepción del riesgo, evidencian que la percepción de amenazas en los municipios tiende a ser baja.

Análisis correlacional

En este análisis, se busca observar la relación que tienen las variables incluidas en la encuesta, así como su fuerza y dirección.

Para realizar el análisis correlacional, fue necesario; primero, verificar la distribución que siguen las variables según su naturaleza con el fin de escoger el método más apropiado. Se procedió, por lo tanto, a hacer una verificación visual de cómo se distribuyen las variables y, para esto, se hizo el respectivo histograma para cada una de las variables:

Figura 6. Histograma



Como se puede observar en la Figura 6, los histogramas graficados no siguen una distribución normal. También, los puntos en las diferentes gráficas de una variable contra otra muestran, en su mayoría, patrones regulares debido a su naturaleza categórica, en vez de una distribución continua y aleatoria.

Tabla 6

Identificación de las variables sociodemográficas, percepción y de imagen

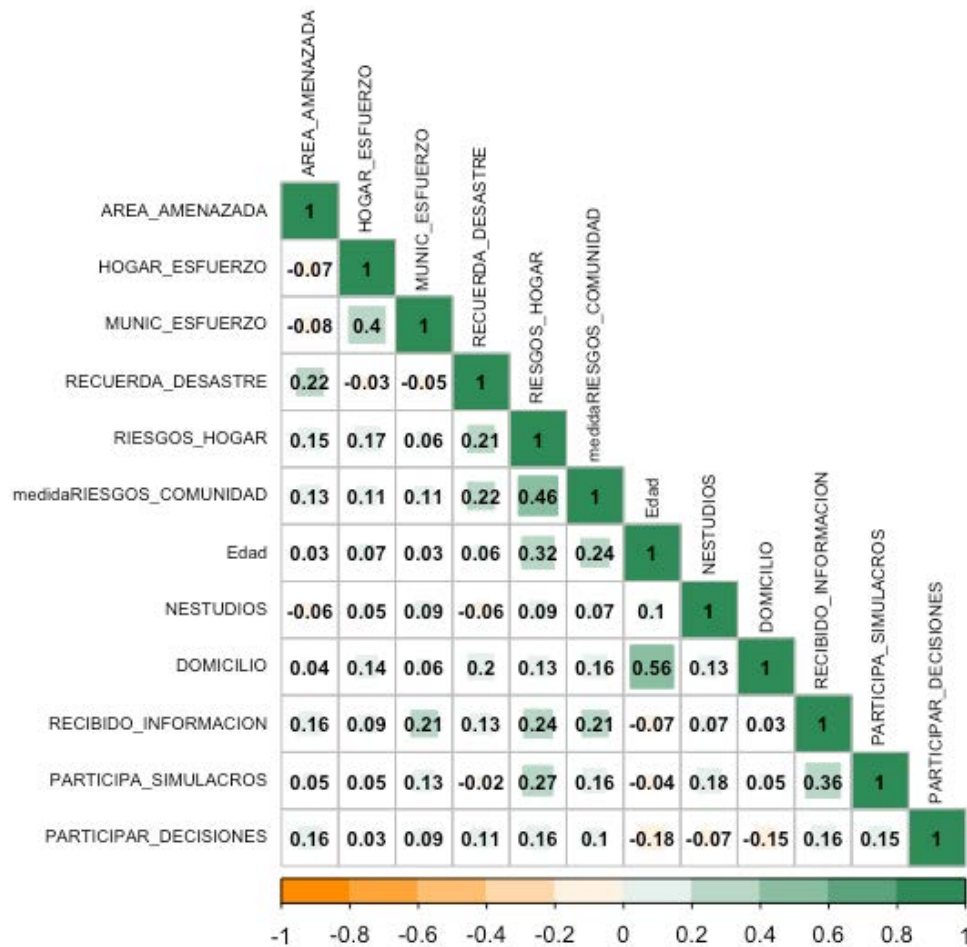
Variable	Pregunta relacionada con la variable
Area_amenazada	¿Considera que vive en un área amenazada por algún fenómeno?
Hogar esfuerzo	¿Considera que los hogares realizan esfuerzos por la GRD?
Munici_esfuerzo	¿Considera que el municipio realiza esfuerzos por la GRD?
Recuerda__desastre	¿Recuerda algún desastre en su municipio?
Riesgos	¿Conoce los riesgos que existen en el municipio?
Medidariesgo_comunidad	¿Toma medidas para reducir el riesgo en su comunidad?
Edad	¿Qué edad tiene?
Nestudio	¿Cuál es el último nivel de estudios realizado?
Domicilio	¿Cuánto tiempo lleva habitando en el municipio?
Recibir_información	¿Ha recibido información sobre la GRD?
Participa_simulacros	¿Ha participado en simulacros?
Participar_decisiones	¿Le interesa participar en la toma de decisiones para la GRD?
Recibir_información	¿Ha recibido información sobre la GRD?
Recibir_dinero	¿Recibió dinero por participar en un grupo para GRD?
Recibir_refrigerios	¿Recibió refrigerios por participar en un grupo para GRD?
Tener_tiempo	¿Tiene tiempo para participar en un grupo para GRD?
Tener_conviccion	¿Tiene convicción para participar en un grupo para GRD?
Tener_distintivo	¿Tiene un incentivo para participar en un grupo para GRD?
Vecinos_participan	¿Conoce que los vecinos participan?
Reconocimiento_publico	¿Recibió dinero por participar en un grupo para GRD?

Nota. Estas variables incluyen la mayoría de las preguntas en la encuesta.

Con base en el análisis de los histogramas, se infirió que el mejor por realizar, en cuanto a correlación, era hacer rangos de correlaciones de Spearman debido a la naturaleza no paramétrica de los datos; estos miden la relación monótonica de dos variables, lo cual significa que mide qué tan probable es que las variables analizadas se muevan en la misma dirección. El análisis correlacional se realizó en el *software* estadístico R con el aplicativo de RStudio.

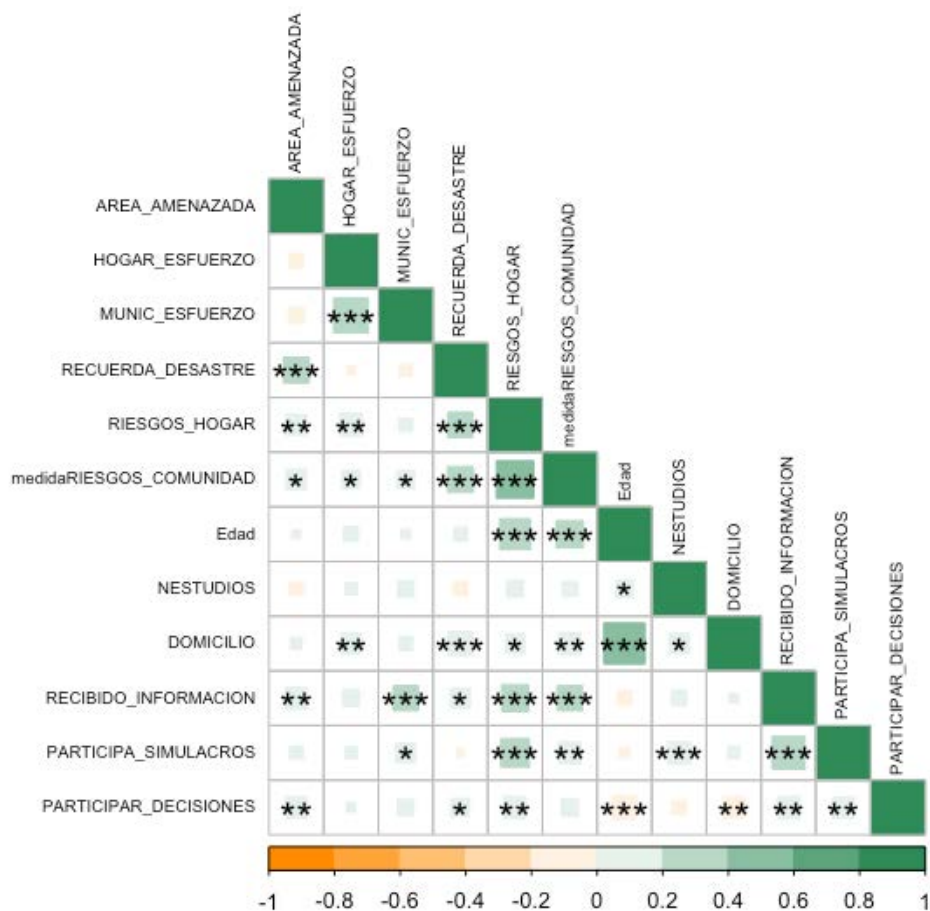
El coeficiente obtenido se interpretará en el caso de ser -1, que la variable tendrá una relación monótonica estrictamente negativa; en 1, será una relación monótonica estrictamente positiva; y en 0, ninguna relación entre las variables, como se muestra a continuación en las Figuras 7 y 8 que representan el cruce de algunas variables sociodemográficas de la encuesta con otras variables sobre conocimiento y percepción del riesgo (Tabla 6), esto con el fin de indagar si existe una correlación entre ellas y si tienen una significancia.

Figura 7. Coeficientes de correlación Serman



En las Figuras 8 y 9, se cruzaron las variables de la encuesta que expresaban factores intrínsecos, extrínsecos o de imagen posibles para participar y aportar en un grupo para la GRD; se puede evidenciar que la variable TENER_CONVICCION (0,52) tiene alta correlación con las variables RECIBIR_INFORMACIÓN (0,53) y TENER_TIEMPO (0,41), al tiempo que son significativas: se explica que la convicción propia, tener tiempo e información pueden ser variables movilizadoras de la participación en grupos de GRD. Así mismo, ocurre con la correlación moderada y significativa entre PARTICIPAR_DECISIONES y RECIBIR_INFORMACIÓN (0,34), en la que se muestra la importancia entre las variables recibir información sobre riesgos y participar en grupos de GRD para tomar decisiones en su territorio.

Figura 8. Significancia de coeficiente Spermán



Nota. Signif. codes: 0.001 '***' 0.01 '**' 0.05 '*'.

La correlación MedidaRIESGO_COMUNIDAD contra RIESGOS HOGAR (0,46) permite mostrar la fuerte relación que se tiene entre tomar medidas para reducir el riesgo en la comunidad y la identificación o el conocimiento de riesgos existentes en su municipio, lo cual se refuerza con su significancia. Se encuentra también que entre las correlaciones moderadas y significativas están MUNICI_ESFUERZO, HOGAR ESFUERZO (0,37), donde las personas que identifican que en el municipio se está haciendo esfuerzos por la GRD también reconocen ese esfuerzo por parte de los hogares.

PARTICIPA_SIMULACROS, RECIB_INFORMACIÓN (0,36) se obtiene una correlación moderada con significancia donde recibir información puede depender de esa participación o el mismo simulacro ha sido una forma de recibir información. Otras correlaciones como RECIBIR_INFORMACIÓN, RIESGOS (0,24); PARTICIPAR_DECISIONES, RIESGOS (0,27) y Edad,

RIESGOS (0,28) poseen también significancia y se explican como el recibir información, el participar en grupos para la toma de decisiones en temas de gestión de riesgos e, incluso, la edad están asociadas a tener conocimiento del riesgo existente en el municipio.

RECUERDA_DESASTRE, ÁREA_AMENAZADA (0,22), con significancia, muestra la relación entre recordar algún desastre en su municipio y considerar que se habita en un área amenazada por algún fenómeno, en este sentido, se ha obtenido información basados en la experiencia. También, existe una correlación significativa que puede denotar interés entre 'EDAD y Medida-RIESGO_COMUNIDAD (0,23), que muestra alguna tendencia a tomar medidas de reducción de riesgos en el hogar, dependiendo de la edad de la persona.

Figura 9. Matriz de correlación 2: Motivaciones

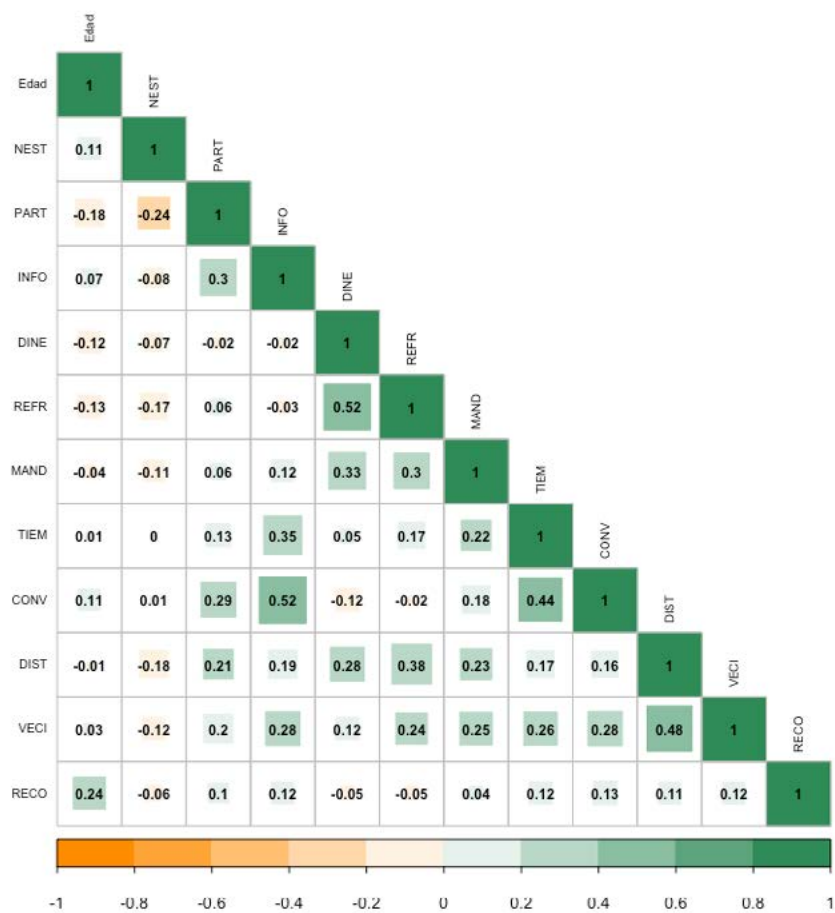
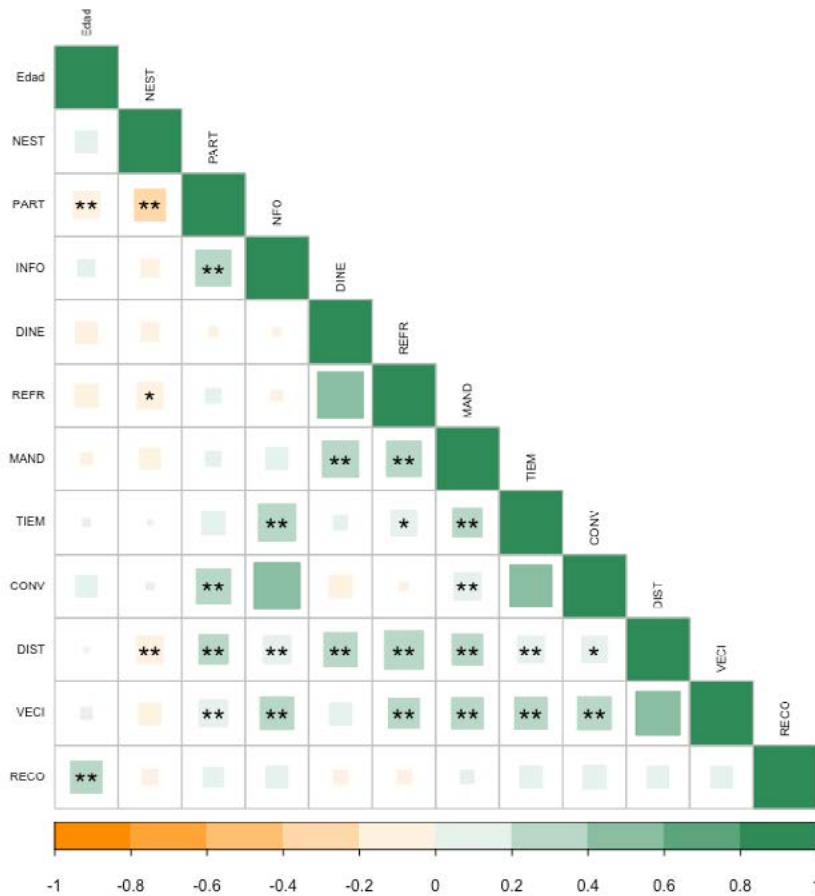


Figura 10. Matriz de significancia 2: Motivaciones



Variables correlacionadas moderadamente y significativas que se asocian con las motivaciones extrínsecas y de imagen son RECIBIR_DINERO, RECONOCIMIENTO_PUBLICO (0,32); RECIBIR_REFRIGERIOS, RECONOCIMIENTO_PUBLICO (0,36); RECIBIR_REFRIGERIOS, TENER_DISTINTIVO (0, 38); TENER_DISTINTIVO, VECINOS_PARTICIPAN (0,48), y VECINOS_PARTICIPAN, RECONOCIMIENTO_PUBLICO (0,46), lo que evidencia la influencia de los motivadores: recibir dinero, distintivos o refrigerios con el reconocimiento público y saber que otros vecinos también participan en grupos.

Resultados mecanismo de cooperación voluntaria:

En cuanto al juego de Mecanismo de Cooperación Voluntaria, el perfil de los jugadores consistió en personas mayores de edad (18 años en adelante), habitantes de cualquiera de los 10 municipios del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, con capacidad de hacer operaciones matemáticas

básicas (suma, resta, multiplicación). El grupo estuvo conformado por personas pertenecientes a distintos estratos socioeconómicos, profesiones, municipio de residencia y edad. En cuanto a los resultados, se muestra en tabla 7 las decisiones tomadas por los jugadores en cada ronda:

Tabla 7

Decisiones de los jugadores por ronda

Registro de decisiones					
Ronda		J1	J2	J3	J4
Juego 1					
1	Contribución	4	4	5	6
	Contribución del grupo	19	19	19	19
	Ganancias	15,5	15,5	14,5	13,5
2	Contribución	3	5	5	6
	Contribución del grupo	19	19	19	19
	Ganancias	16,2	14,5	14,5	13,5
3	Contribución	5	5	5	7
	Contribución del grupo	22	22	22	22
	Ganancias	16	16	16	14
4	Contribución	5	6	5	6
	Contribución del grupo	22	22	22	22
	Ganancias	16	15	16	15
5	Contribución	5	5	5	7
	Contribución del grupo	22	22	22	22
	Ganancias	16	16	16	14
Juego 2					
1	Contribución	5	4	6	7
	Contribución del grupo	22	22	22	22
	Ganancias	16	17	15	14
	Envío de mensaje	0	0	0	0
	Ganancias Finales	16	17	15	14
2	Contribución	5	6	6	3
	Contribución del grupo	20	20	20	20
	Ganancias	15	14	14	17
	Envío del mensaje	0	0	0	-1
	Ganancias Finales	15	14	14	16

Registro de decisiones					
Ronda		J1	J2	J3	J4
Juego 2					
3	Contribución	4	6	6	7
	Contribución del grupo	23	23	23	23
	Ganancias	17,5	15,5	15,5	18,5
	Envío del mensaje	-1	0	0	0
	Ganancias Finales	16,5	15,5	15,5	18,5
4	Contribución	5	10	7	7
	Contribución del grupo	29	29	29	29
	Ganancias	19,5	14,5	17,5	17,5
	Envío del mensaje	0	0	0	0
	Ganancias Finales	19,5	14,5	17,5	17,5
5	Contribución	4	2	7	6
	Contribución del grupo	19	19	19	19
	Ganancias	15,5	17,5	12,5	13,5
	Envío del mensaje	0	0	0	0
	Ganancias Finales	15,5	17,5	12,5	13,5

En las tablas 8 y 9 se muestran las contribuciones y ganancias de cada jugador, y un ejemplo de la tabla de registro que se lleva de cada participante.

Tabla 8

Registro de información de cada participante primera parte

Contribución voluntaria a bienes públicos						
A Ronda	B Cantidad Inicial	C Contribución al Bien Público	D Contribución Total del Grupo (Suma de todas las C en el grupo)	E Ganancia Individual del Bien Público (D*0,5)	F Total del Pago Individual (10-C)+E	G GANANCIAS FINALES

Nota. Adaptado de “Manual de juegos económicos para el análisis del uso colectivo de los recursos naturales” por Cárdenas y Ramos, 2006.

Tabla 9

Registro de información de cada participante segunda parte

Contribución voluntaria a bienes públicos							
A Ronda	B Cantidad Inicial	C Contribución al Bien Público	D Contribución Total del Grupo (Suma de todas las C en el grupo)	E Ganancia Individual del Bien Público (D*0,5)	F Total del Pago Individual (10-C)+E	G Sanción (Mensaje de Insatisfacción)	H Ganancias Finales (F-G)

Nota. Adaptado de “Manual de juegos económicos para el análisis del uso colectivo de los recursos naturales” por Cárdenas y Ramos, 2006.

Los resultados se evidencian, como se muestra en las figuras 11 y 12, la tendencia de las contribuciones de los participantes en cada juego realizado.

Figura 11. Contribuciones de los jugadores Juego 1

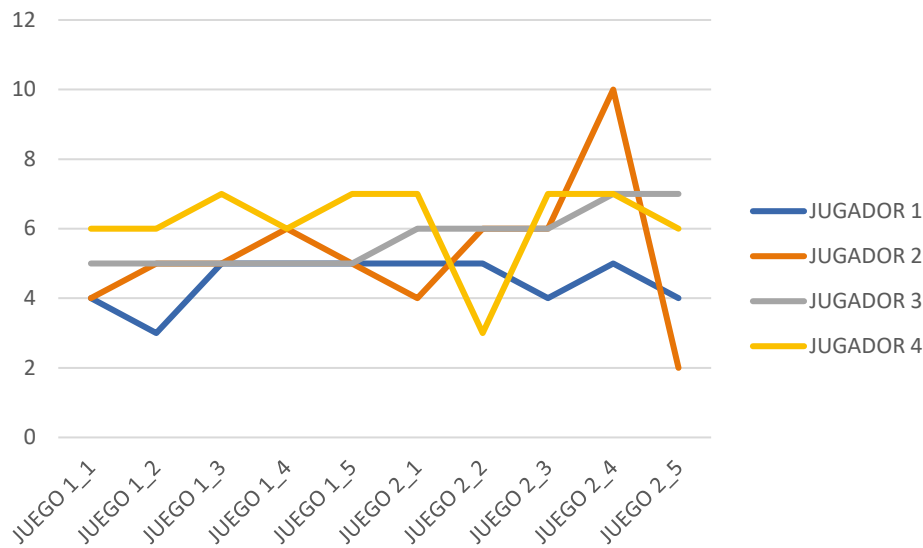
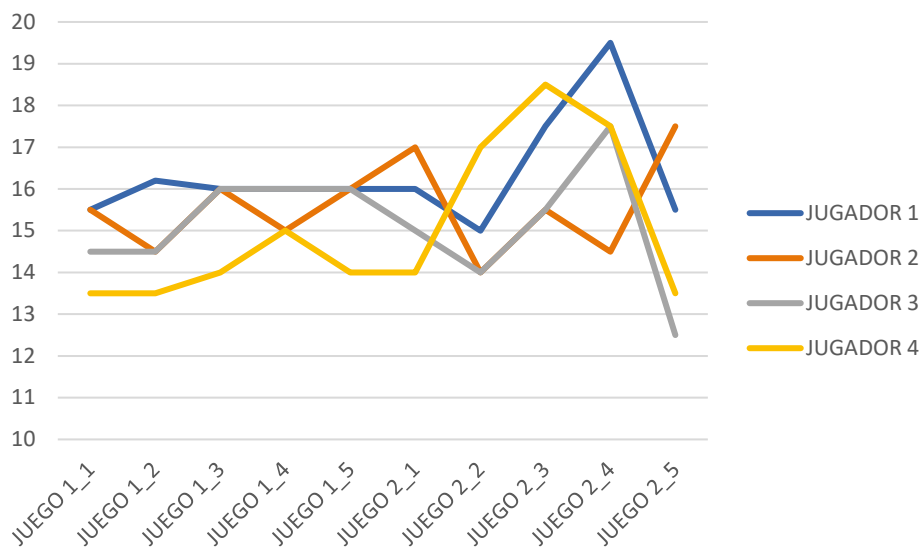


Figura 12 Contribuciones de los jugadores Juego 2



En concordancia con la estrategia de Nash para cada individuo donde

lo óptimo es no aportar al bien común (0 unidades); y para el óptimo social es que cada uno de los jugadores aporte el total de sus fichas para recibir beneficios totales de 80 unidades (10 unidades x 4 jugadores = 80 puntos). En cada ronda se pudo analizar la cercanía al óptimo social (más de 50 puntos) o al equilibrio de Nash (menos de 30 puntos). (Cárdenas & Ramos, 2006, p. 97)

En este sentido, en la primera y segunda parte del juego no se evidencia un cambio importante en el comportamiento de los jugadores, y se mantienen, en general, en un punto medio tanto de contribución como de ganancias. Incluso, en la segunda parte del juego, cuando se tenía la posibilidad de expresar una sanción al grupo para tratar de modificar el comportamiento, lo que le costaría un punto al jugador que la enunciara, no se mostró reacción en la manera de jugar y se siguió conservando el promedio.

A través del juego, el jugador uno mantuvo en todas las rondas sus contribuciones cercanas o iguales al óptimo social. El jugador dos, un promedio de contribuciones bajo, no obstante, tomó dos decisiones extremas que no fueron significativas en sus ganancias. El jugador tres, su nivel de contribución en la primera parte del juego; en la segunda parte, subió la contribución, aunque mantuvo el promedio estable durante las distintas rondas; en la última ronda hizo su contribución más alta, sin embargo, las ganancias fueron las más bajas de su ejercicio, en este aspecto, también es consistente con la estrategia de Nash, aunque solo lo aplicó en la última ronda. El jugador cuatro, las contribuciones altas a lo largo de las rondas, lo que le representó ganancias bajas.

En lo referido al juego MCV, no se tiene actuaciones relevantes por ninguno de los participantes; de hecho, en la segunda parte del ejercicio, donde la teoría indica que “el grupo cambia sus decisiones de acuerdo con los mensajes de insatisfacción de los jugadores y la cercanía al óptimo social” (Cárdenas & Ramos, 2006, p. 92), en el grupo de estudio pocos jugadores se arriesgaron a emitir sanciones, además, al notar que sus ganancias disminuyen, no repiten su comportamiento; en cambio, los jugadores más conservadores no emitieron sanción y prefirieron no variar su nivel de contribución. En este sentido, no se evidencia que las motivaciones extrínsecas sean un factor motivador para el grupo en la toma de decisión de contribución tendiente al óptimo social.

Usando los mismos conceptos de teoría para el modelo descrito, según la estrategia de Nash que “para cada jugador sería la de no contribuir con fichas al bien público, generando en el equilibrio apenas \$ 10 de ganancias para cada jugador, con un total de \$ 40 para la sociedad” (UNAM, 2020, p.22), se evidencia un contraste en nuestro grupo de estudio, pues los jugadores sí hacían una contribución al bien público, aunque eligiendo un punto medio, siendo paradójicamente el jugador cuatro el que más contribuciones hizo en la mayoría de rondas, en contraste con la teoría de Nash (1994), donde el cuarto jugador

tendrá siempre como mejor estrategia no invertir fichas en el bien público, ya que siempre percibe gratis los beneficios de las fichas contribuidas por los demás y, mientras tanto, obtiene un retorno mayor de sus fichas guardadas, pues el equilibrio de Nash resulta de que cada jugador guarde sus fichas, no las invierta en el bien público, generando un resultado que es socialmente inferior al óptimo social en el que se podrían producir \$ 80 para el grupo, en lugar de \$ 40 que se generan por la no contribución. (p. 66)

En este caso, tampoco las motivaciones extrínsecas explican por sí mismas el nivel de contribución del jugador, no evidenciándose, de este modo, tampoco como factor motivador principal.

Relacionando el MCV con la teoría de las motivaciones de imagen, esta se encontró como factor determinante, tanto así que el jugador uno aceptó haber sido influenciado en su decisión, por la manera como se sentía percibido por los demás, para llevar a cabo la acción o evitar hacerla (contribuir). Recibir ganancias no fue importante para la toma de decisiones, por lo tanto, no fueron las motivaciones extrínsecas (recompensas o castigos) las que primaron. Así mismo, expresó que si bien el ejercicio explicaba a qué se refería la contribución al bien público, no se sentía identificado con él, puesto que tenía poca información al respecto: no sabía qué era la Gestión de Riesgos de Desastres ni qué implicaba servir de voluntario en un grupo de estas características. Esta respuesta es consistente con los resultados de la encuesta, con respecto a la correlación que se encontró entre “participar” en un grupo de toma de decisiones y “recibir información”.

Respecto a las decisiones tomadas por otros jugadores, el jugador dos, cuando tuvo una mayor contribución, generó ganancias que estaban dentro de su promedio; en cambio, la decisión de contribuir muy bajo le generó las ganancias más altas de su juego, lo que concuerda, en este caso, con la estrategia de Nash (1994); sus motivaciones estaban centradas en las motivaciones intrínsecas, consistente con la teoría en que “no ansiaba otra recompensa más que el interés y el disfrute que lo acompaña de contribuir a este proyecto común” (p. 67), por lo tanto, sus motivaciones intrínsecas no se vieron socavadas por motivaciones extrínsecas. El jugador dos tenía conocimientos en Gestión de Riesgos de Desastres, además de suficiente información con el proyecto común. Las motivaciones extrínsecas no fueron las más importantes para la toma de decisiones, y no usó la opción de sanción para el grupo, pero sí influyeron las motivaciones de imagen, además, otorgó mucha importancia a las motivaciones intrínsecas, pues consideró que el altruismo era de su máximo interés.

El jugador tres consideró que las ganancias por sus contribuciones eran más de las esperadas, por lo tanto, no quiso arriesgar más. Las motivaciones extrínsecas fueron importantes para tomar decisiones (premios o castigos), por lo tanto, decidió no usar la sanción al grupo que le haría perder un punto en la ronda en que la utilizara. Las motivaciones de imagen no fueron importantes para la contribución al proyecto común, pues las decisiones de los demás no influenciaron la propia.

Para el jugador cuatro, las motivaciones de imagen no fueron determinantes en sus decisiones y las motivaciones extrínsecas fueron consideradas en menor grado que las motivaciones intrínsecas, como la satisfacción de ayudar; aunque la recompensa le representaba algún interés y notaba que sus ganancias disminuían o aumentaban en función de las contribuciones de los demás, no era la razón para mantenerlo motivado. En este caso, las motivaciones intrínsecas no fueron socavadas sino reforzadas por las motivaciones extrínsecas.

El perfil de los integrantes de los grupos de voluntarios en GRD y el de los encuestados que reportan estar dispuestos a participar en grupos de estas características coincide en características como la edad y el género, sin embargo, no se puede concluir que sean factores determinantes para integrar este tipo de grupos. Otros factores como el nivel de estudios dan cuenta del interés de las personas con niveles mayores de formación por participar en estos grupos; sin embargo, no podría afirmarse que sea un factor generalizado.

En el comportamiento observado en las encuestas, la percepción de las amenazas por parte de los habitantes del Área Metropolitana tiende a ser baja, no obstante, quienes reconocen su existencia manifiestan que las mayores amenazas son las antrópicas, específicamente el orden público, esta situación coincide con un estudio de ciudad que muestra el panorama de seguridad en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá (2019).

La identificación de los riesgos se encuentra relacionado con el hecho de recordar algún desastre en el municipio, lo que permite que las personas identifiquen que su área puede estar en riesgo por distintas clases de amenazas. Lo anterior se resalta, puesto que se encontró una correlación entre la identificación de riesgos que hacen las personas en su municipio y el realizar acciones de reducción del riesgo en su comunidad. Este aspecto del proceso de conocimiento del riesgo, que incluye la determinación de escenarios y la evaluación de riesgos, es importante porque puede activar el interés de las personas en disminuir las vulnerabilidades de la comunidad frente al riesgo.

Adicionalmente, las personas muestran que recibir información es un motivante relacionado con el participar en grupos para la GRD. Esa información puede darse a través de la participación en simulacros de emergencias o de la visibilidad de los programas que se llevan a cabo en el municipio; de hecho, las personas que evidencian que el municipio está haciendo esfuerzos por la GRD también evidencian ese esfuerzo en sus hogares, en una relación directamente proporcional.

En cuanto a las motivaciones extrínsecas, se encuentra que, aunque no constituyen un porcentaje alto, algunas personas que están interesadas en recibir dinero por participar también quieren obtener reconocimiento público, así mismo, las que en vez de dinero quieren recibir refrigerios a cambio de su asistencia. Las personas interesadas en recibir reconocimiento público también se asocian fuertemente a las que quieren recibir distintivos del grupo al que pertenecen y saber que sus vecinos también están participando.

Discusión y conclusiones

A partir de esta investigación, se da un paso más para que quienes toman decisiones utilicen evidencias científicas de las ciencias sociales y económicas, a fin de que estas se conviertan en herramientas para implementar en el territorio políticas en Gestión de Riesgos de Desastres. En ese sentido, se puede concluir en este trabajo que es necesario acudir a estrategias que van desde apelar a la racionalidad económica de los individuos hasta los aspectos motivacionales intrínsecos que los impulsen a tomar acciones, mediante la participación en grupos para el conocimiento y la reducción del riesgo.

De hecho, es posible comparar los resultados aquí obtenidos con otras investigaciones similares, enfocadas en promover motivaciones intrínsecas, extrínsecas y confrontarlas con la racionalidad económica al mismo tiempo, como fue el caso de la reducción voluntaria en el consumo residencial de agua potable en la ciudad de Bogotá. Para este caso, Guevara (2005) observó cómo consumían el agua los habitantes de Bogotá debido a la emergencia de la presa que surtía agua a casi toda la ciudad y que generó medidas extremas de racionamiento de agua, encontrándose un significativo interés en filantropía y en cooperación voluntaria, sumado a aspectos de eficiencia económica, esto impulsado por la decisión política del gobierno de la ciudad, que desde lo motivacional estimuló en la ciudadanía la actitud responsable hacia el manejo y ahorro del agua. (p. 50)

Así mismo, el juego de Mecanismo de Contribuciones Voluntarias (MCV), donde se contrasta el funcionamiento del equilibrio de Nash (1994) con las actuaciones de un grupo de jugadores, se pueden estudiar casos similares. En el estudio Prevención del riesgo de inundaciones fluviales: un enfoque de teoría de juegos cooperativos (González & Ordóñez, 2020) se debe motivar a los propietarios de tierras a usarlas de una forma eficiente y así lograr retener el agua. No obstante, se pone en riesgo la equidad porque un propietario puede verse más favorecido que el resto, o perjudicado, dependiendo del uso que otros propietarios hagan de la tierra. El juego cooperativo MCV ayudó a los planificadores a distribuir el beneficio total entre los propietarios, teniendo en cuenta un principio de estabilidad, también se establecieron compensaciones y beneficios para sensibilizar y animar a los propietarios de tierras a cooperar.

Con el estudio de las diferentes variables de los habitantes del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, sumado a la aplicación de la encuesta y del juego MCV, se muestran perspectivas teóricas para explicar la acción de personas individuales en la toma de decisiones frente a diversos dilemas, especialmente si estos implican acuerdos sociales o proyectos colectivos. En este sentido, la aplicación de este tipo de estudios en políticas públicas para la Gestión de Riesgos de Desastres es poco conocida, tanto que en la literatura consultada no se hallaron investigaciones publicadas en el área con este enfoque.

Desde 1950 hasta el presente, la teoría de equilibrio de Nash (1994) ha mostrado que los jugadores tienen una respuesta “estratégica” que responde de manera óptima a la de los otros jugadores, y, aunque haya al menos un jugador que responda solo a la racionalidad económica, lo que se ha mostrado en este trabajo es que las estrategias no responden únicamente a intereses económicos, sino también a un conjunto de valores y creencias del individuo.

Aunque el ejercicio tiene que involucrar ganancias económicas, y esto queda muy claro desde el comienzo del ejercicio con los jugadores, sería interesante, para futuras investigaciones, indagar qué aspectos adicionales al dinero podrían considerar los jugadores como “ganancia” o “beneficio”, de hecho, la teoría de los juegos y, específicamente, el equilibrio de Nash (1994), es la teoría unificadora que más se resalta de las ciencias sociales, pues “permite abordar por medio de una estructura sistemática, relaciones conflictivas entre entes, instituciones o personas” (Muley-Escribano, 2021, p. 13). De esta manera, se valida la toma de decisiones para la políticas públicas en temas ambientales y de gestión de riesgos, incorporando discusiones basadas en herramientas científicas como la teoría de juegos.

Tanto en los análisis obtenidos de la encuesta como en el juego de MCV y la entrevista se encuentra que factores como las motivaciones extrínsecas no son lo suficientemente fuertes para llevar a las personas a participar y aportar en grupos de GRD; sin embargo, sí es posible advertir que la presencia de otros factores como las motivaciones de imagen y las motivaciones intrínsecas promueven esta participación.

En este trabajo se emplearon métodos diferentes: encuestas con enfoque de la economía comportamental, teoría de juegos y bases de datos actualizadas para entender las características comunes que pueden llevar a las personas a participar en grupos pro-gestión del riesgo de desastres. El cruce de esta información ha puesto de manifiesto que hay una serie de factores que no tendrán un efecto importante en el comportamiento de las personas, uno de ellos es el económico y las motivaciones extrínsecas.

Es importante resaltar que hay otras evidencias, aplicadas al cuidado del medio ambiente, donde estas motivaciones son relevantes, como es el caso del BancO2, una estrategia de pago por servicios ambientales de carácter voluntario, implementada desde 2016 en Colombia, a través de la cual se entrega un incentivo económico a las familias campesinas que tengan dentro de sus predios ecosistemas estratégicos y estén dispuestos a conservarlos. Sin embargo, en esta investigación se muestra que son las motivaciones intrínsecas (y de imagen) las que tienen mayor presencia en las personas dispuestas a participar en estos grupos para la GRD, así se muestra en los distintos instrumentos utilizados para la obtención de información y, por lo tanto, pueden ser aprovechadas para la conformación de grupos de voluntarios, del orden gubernamental, institucional —como las universidades, por ejemplo— o a nivel de comunidad organizada.

Aspectos como el nivel de conocimiento y de información sobre aspectos de la gestión de riesgos —como la amenaza y la vulnerabilidad— aumentan la tendencia a participar, ya sea mediante la implementación de acciones particulares para la reducción del riesgo en sus hogares o integrando grupos a nivel comunitario, hasta hacer de esta manera una contribución voluntaria a la reducción del riesgo.

Se muestra con más frecuencia que las motivaciones intrínsecas y de imagen son factores que refuerzan la toma de decisiones de las personas y promueven la participación en grupos de GRD. Factores como la edad o el nivel de estudio de las personas pueden influir en la participación en grupos de voluntarios de GRD; sin embargo, no es concluyente que sean factores determinantes, de ahí la importancia de impulsar otros estudios y proyectos de investigación que amplíen la discusión científica donde se involucre a quienes toman decisiones.

La falta de conocimiento o información, por parte de la comunidad, sobre la Gestión de Riesgos de Desastres sí es concluyente; el Estado y todos los que hacen parte del Sistema Nacional de Gestión de Riesgos de Desastres deben procurar que el conocimiento del riesgo llegue a la población, no solo para mejorar la percepción del riesgo en el territorio, sino también para reforzar las motivaciones intrínsecas e incentivar la participación de las personas en los procesos y programas de reducción de riesgos, como es el caso de grupos de voluntarios en las comunidades. La información debe ser pública y, además, buscarse los mecanismos para que esta llegue a toda la comunidad, indiferente de si las personas tienen o no conocimientos específicos en Gestión de Riesgos de Desastres o interés por conocer sobre estas temáticas.

La toma de decisiones o las acciones que realizan las personas en favor de la Gestión de Riesgos de Desastres son poco útiles o determinantes cuando las personas tienen información escasa, puesto que los individuos tienden a planificar con base en sus experiencias y en la información que tienen a su disposición, por lo tanto, solo cuando conocen el riesgo y sus vulnerabilidades frente a las amenazas podrán razonar que es preciso emprender acciones de reducción, lo cual traerá consigo beneficios tanto privados como colectivos.

En la mayoría de municipios donde se llevó a cabo esta investigación, las personas evidencian falta de información en cuanto a los riesgos que se presentan en su territorio, esto demuestra que la actuación de las administraciones públicas de los municipios del AMVA, aunque se ha avanzado en el tema, no es completamente consistente con la Política Nacional de Gestión de Riesgos de Desastres, especialmente en uno de sus principios rectores, el *Principio de oportuna información*:

Para todos los efectos de esta ley, es obligación de las autoridades del Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres, mantener debidamente informadas a todas las personas naturales y jurídicas sobre: posibilidades de riesgo, gestión de desastres, acciones de rehabilitación y construcción, así como también sobre las donaciones recibidas, las donaciones administradas y las donaciones entregadas. (Congreso de la República de Colombia, 2012, Ley 1523, Artículo 3)

En cuanto a la Gestión de Riesgos de Desastres, a partir de esta investigación se pueden mejorar los programas y pactar ciertos compromisos con las comunidades que potencialicen los procesos de conocimiento del riesgo en los municipios, la identificación de las amenazas y las vulnerabilidades y el monitoreo del riesgo, pero siempre acompañados de estrategias de comunicación eficaces, públicas y orientada a los distintos grupos poblacionales.

Por último, uno de los fines de la investigación científica es poder encontrar formas de mejorar la seguridad y la calidad de vida de los grupos sociales, para lo cual hay que partir necesariamente de la caracterización de la población, puesto que sus aspectos culturales son determinantes a la hora de tomar acciones o decisiones que los impactan, de este modo, si el grupo social siente que puede hacer parte de las decisiones y que se toman en cuenta sus particularidades como grupo social, podrán apropiarse de las soluciones a sus necesidades. No hay un solo camino: todas las disciplinas que puedan aportar desde su campo a la solución de un problema deben considerarse; así mismo, las personas como individuos toman las decisiones de contribución a la sociedad — tiempo, dinero, etc. —, como en este caso a la gestión del riesgo, o en otros campos, no debe dejársele la responsabilidad a un solo sector, pues como lo dice la Política Nacional de Gestión de Riesgos de Desastres (2015): “es responsabilidad de todos en el territorio nacional” (Artículo 2).

Declaración de contribución de autoría

Lila María Cortés Fonnegra, Investigadora principal. Labor desempeñada: recolección y análisis de datos, trabajo de campo, marco teórico y redacción. Rafael Castro Coinvestigador, revisión final del documento.

Conflicto de interés

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

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2015). *Decreto 1240 de 2015. Por el cual se establece el Sistema Municipal de Gestión del Riesgo de Desastres, se reestructuran sus instancias de dirección, coordinación y orientación; se adopta el Plan Municipal de Gestión del Riesgo de Desastres -PMGRD- la Estrategia Municipal para la Respuesta a Emergencias -EMRE- y el Sistema Comando de Incidentes -SCI- y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 4318 del 23 de julio de 2015. https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/Subportaldel-Ciudadano_2/PlandeDesarrollo_0_15/Publicaciones/Shared%20Content/GACETA%20OFICIAL/2015/Gaceta%204318/DECRETO%201240%20DE%202015.pdf
- Álvarez, X., Gómez-Rúa, M., & Vidal-Puga, J. (2019). River flooding risk prevention: A cooperative game theory approach. *Journal of Environmental Management*, 248, e109284. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2019.109284>
- Área Metropolitana del Valle de Aburrá. (2019). *Acuerdo Metropolitano No. 22 del 14 de noviembre 2019. Por medio del cual se adopta la Política Metropolitana para la Gestión de Riesgos de Desastres, sus instrumentos de gestión y se dictan otras disposiciones*. https://alphasig.metropol.gov.co/normograma/compilacion/docs/A_AMVA_0022_2019.htm
- Área Metropolitana del Valle de Aburrá (2019). Experiencia del Área Metropolitana del Valle de Aburrá en gestión del riesgo y cambio climático. https://archivo.minambiente.gov.co/imagenes/cambioclimatico/pdf/Encuentro_nacional_experiencias_GR_y_ACC/4._PRESENTACION_AREA_METROPOLITANA_NOV6.pdf
- Ariely, D., & Kreisler Jeff (2017). *Dollars and Sense: How We Misthink Money and How to Spend Smarter* [Dólares y sentido común: cómo pensamos mal sobre el dinero y cómo gastarlo de forma inteligente]. Harper.
- Ariely, D.; Bracha, A. & Meier, S. (2009). Doing Good or Doing Well? Image Motivation and Monetary Incentives in Behaving Prosocially. *American Economic Review*, 99(1), 544-55. <http://dx.doi.org/10.1257/aer.99.1.544>
- Aznar-Crespo, P., & Aledo, A. (2020). *Sociología del riesgo y de los desastres socio-ambientales. Sociología del ambiente*. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/118151/1/Clase-Sociologia-del-Riesgo-y-de-los-Desastres.pdf>

- Bénabou, R., & Tirole, J. (2011). Identity, Morals and Taboos: Beliefs as Assets. <https://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/benabou-r-tirole-j-2011-identity-morals-and-taboos-beliefs-assets-quarterly-journal-ec>
- Cárdenas, J. C., & Ramos, P. A. (2006). *Manual de juegos económicos para el análisis del uso colectivo de los recursos naturales*. <https://cgspace.cgiar.org/handle/10568/21934>
- Chaparro, S., & Ramírez, A. (2016). *Cooperación en una economía monetarista: un estudio experimental desde la economía conductual* [Tesis de grado, Universidad Militar Nueva Granada]. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/14772/CHAPARRO%20GIL%20STEFHANIA%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Comité Nacional para el Conocimiento del Riesgo SNGRD (2017). *Terminología sobre Gestión del Riesgo de Desastres y Fenómenos Amenazantes*. <http://repositorio.gestiondelriesgo.gov.co/bitstream/handle/20.500.11762/20761/Terminologia-GRD-2017.pdf;jsessionid=FD6ABEA2E7E4F0B10D6247BDBDB29FF8?sequence=2>
- Congreso de la República de Colombia (2012). *Ley 1523 de 2012. Por la cual se adopta la Política Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres y se establece el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 48.411 de 24 de abril del 2012. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=47141>
- De la Fuente, S. (2011). *Análisis correspondencias simples y múltiples*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Departamento Administrativo de Gestión del Riesgo de Desastres (DAGR). (2021). *¿Qué es el DAGRD?* <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/AtencionCiudadana/Preguntasfrecuentes/Shared%20Content/Documentos/Preguntas%20Frecuentes%20Departamento%20Administrativo%20de%20Gestión%20del%20Riesgo%20de%20Desastres%20-%20DAGR.pdf>
- Departamento Nacional de Estadística. (2018). *Resultados censo nacional de población y vivienda 2018*. www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018
- Departamento Administrativo del Sistema de Prevención, Atención y Recuperación de Desastres (DAGRAN). (2015). *Plan Departamental de Gestión de Riesgos de Desastres. Gobernación de Antioquia*. <https://repositorio.gestiondelriesgo.gov.co/handle/20.500.11762/20839>

- Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres. (2006). *Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres. Marco de Acción de Hyogo para 2005-2015: Aumento de la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres, Hyogo, Japón*. <https://www.eird.org/cdmah/contenido/hyogo-framework-spanish.pdf>
- Frey, B., & Gallus, J. (2017). *Honours versus Money: The Economics of Awards*. Oxford University Press.
- González, L., & Ordóñez, M. (2020). *Aplicación de la Teoría de Juegos a los recursos de agua*. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/99312/TFG%20Gonz%C3%A1lez%20Parejo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guevara A., O. (2005). *Incentivos microeconómicos en el consumo y provisión de recursos de interés colectivo. El agua potable en la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/9019/u271025.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi (2018). *Datos Abiertos Cartografía y Geografía*. <https://geoportal.igac.gov.co/contenido/datos-abiertos-cartografia-y-geografia>
- Lavell, A. (2019). Del Concepto de riesgo y su gestión a los parámetros para la acción: un resumen básico. https://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/1398/lavelalan01.pdf
- Muley-Escribano, E. (2021). *Aplicaciones del Equilibrio de Nash a situaciones reales*. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/127068/TFG-3790%20MULEY%20ESCRIBANO%2C%20CRISTINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oficina de Naciones Unidas para la Reducción de Riesgos de Desastres. (2021). *Informe de evaluación regional sobre el riesgo de desastres en América Latina y el Caribe. Desafíos para la reducción del riesgo de desastres y avances en el cumplimiento de las metas del Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres (2015-2030)* [Informe n° 1]. <https://www.undrr.org/es/publication/rar21-informe-de-evaluacion-regional-sobre-el-riesgo-de-desastres-en-america-latina-y>
- Oficina de Naciones Unidas para la Reducción de Riesgos de Desastres. (2019, 31 de diciembre). *Terminología sobre Reducción del Riesgo de Desastres*. <https://reliefweb.int/report/world/2009-unisdr-terminolog%C3%ADa-sobre-reducci%C3%B3n-del-riesgo-de-desastres>

- Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030*. https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf
- Rojas-Fajardo, P. L. (2015). *La gestión del riesgo en el ordenamiento jurídico colombiano* [Informe]. Universidad de los Andes, Centro Interamericano de Estudios sobre Desarrollo. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cider-uniandes/20170727041752/pdf_515.pdf
- Shevlyakov, G., & Oja, H. (2017). *Robust Correlation. Theory and Applications*. Wiley, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. India.
- Sistemas de Alertas Tempranas Comunitarias. (2021). *Quienes somos*. https://siata.gov.co/sitio_web/index.php/quienesSomos Municipio de Medellín.
- Titmuss, R. (2020.). *The Gift Relationship From Human Blood to Social Policy*. *Isis*, (93), 401-434.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). *Teoría de juegos, juegos cooperativos y no cooperativos*. <http://www.economia.unam.mx/profesores/blopez/juegos-Introducci%C3%B3n.pdf>
- Unidad Nacional para la Gestión de Riesgo de Desastres (2016). *Plan Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres Una estrategia de desarrollo 2015–2025*. <http://repositorio.gestion-delriesgo.gov.co/handle/20.500.11762/756>

Características de los estudios de crianza reflexiva en Colombia¹

Characteristics of reflective parenting studies in Colombia

Ovidio Herrera Rivera*, Ledy Maryory Bedoya Cardona**, Juan Esteban Zapata Zapata***, Sonia Elena López Pulgarín****

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Universidad Católica Luis Amigó

Recibido: 28 de enero de 2022–Aceptado: 26 de octubre de 2022–Publicado: 1 de enero de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Herrera Rivera, O., Bedoya Cardona, L. M., Zapata Zapata, J. E., & López Pulgarín, S. E. (2024). Características de los estudios de crianza reflexiva en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 92-113. <https://doi.org/10.21501/22161201.4279>

Resumen

Objetivo: identificar las características de los estudios realizados sobre *crianza reflexiva* en Colombia durante los últimos 10 años. **Método:** la investigación es documental con enfoque cualitativo, al permitir un proceso comprensivo e interpretativo de investigaciones, artículos y libros vinculados al tema de estudio. **Resultados:** se encontró que los estudios realizados sobre la crianza reflexiva, en el contexto colombiano, adolecen de participación por parte de las instancias académicas, sociales y estatales; en este sentido, son escasas las investigaciones locales y nacionales que faciliten un desarrollo profundo sobre el tema. **Discu-**

¹ Investigación científica, financiada por la Universidad Católica Luis Amigó en Convenio con la Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2020. Medellín – Colombia.

* Doctor en Pensamiento Complejo, Multiversidad – México. Universidad Católica Luis Amigó. Docente investigador, Líder de la línea Estudios de Familia, adscrita al grupo de investigación Familia, desarrollo y calidad de vida, Medellín–Colombia. ovidio.herrerari@amigo.edu.co. <https://orcid.org/0000-0002-0872-7840>. <https://scholar.google.es/citations?user=gojNnGEAAAAJ&hl=es>

** Magíster en Terapia Familiar Universidad Pontificia Bolivariana. Universidad Católica Luis Amigó, Docente Investigadora, adscrita a la línea Estudios de Familia, grupo de investigación Familia, desarrollo y calidad de vida. Medellín–Colombia. ledy.bedoyaca@amigo.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4943-3256>. <https://scholar.google.es/citations?user=6vKCOHYAAAAJ&hl=es>

*** Magíster en Terapia Familiar, Universidad Pontificia Bolivariana. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Medellín, Colombia. juan.zapata.za@uniminuto.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5100-240X>

**** Doctora en humanidades American Andragogy University. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Medellín, Colombia. slopezpu@uniminuto.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4620-9304>, <https://scholar.google.es/citations?user=GXXlpVMAAAAJ&hl=es>

sión y conclusión: los artículos encontrados en el contexto local, nacional e internacional en el tema de estudio presentan características teóricas y prácticas con aportación valiosa al contexto de la intervención psicoterapéutica y psicoeducativa.

Palabras clave

Crianza del niño; Reflexividad; Crianza reflexiva; Mentalización; Desarrollo afectivo; Estudios en crianza; Intervención en crianza.

Abstract

Objective: To identify the characteristics of studies conducted on reflective parenting in Colombia over the last 10 years. **Method:** The research is documentary, with a qualitative approach allowing a comprehensive and interpretive process of research, articles, and books related to the study topic. **Results:** It was found that studies on reflective parenting in the Colombian context lack participation from academic, social, and governmental institutions. Therefore, there is a scarcity of local and national research that would facilitate a deeper understanding of the subject. **Discussion and conclusion:** The articles found in the local, national, and international contexts regarding the study topic present both theoretical and practical characteristics that contribute significantly to the field of psychotherapeutic and psychoeducational intervention.

Keywords

Child rearing; Reflexivity; Reflective parenting; Mentalization; Affective development; Parenting studies; Parenting intervention.

Introducción

Esta investigación está vinculada a dos investigaciones anteriores relacionadas con el tema de la crianza, realizadas en los años 2017 y 2018 por la Universidad Católica Luis Amigó (Colombia); la primera, centrada en los imaginarios sobre la crianza y las formas de acompañamiento; la segunda, dedicada al análisis de los procesos de intervención psicosocial en el tema. En este sentido, el grupo de investigación, en línea con estos resultados, consideró pertinente analizar los estudios sobre la crianza reflexiva en el contexto colombiano, en atención a que padres, cuidadores y los mismos profesionales psicosociales destacan la importancia de la *reflexividad* en el proceso de crianza, considerado un aspecto fundamental en el desarrollo y crecimiento de los hijos; interés en su momento despojado de perspectivas teóricas y metodológicas para su contrastación. En este contexto, es evidente la preocupación de académicos e investigadores por propender hacia el estudio y análisis de la crianza; no obstante, al interrogar en distintas fuentes documentales, entre el 2010 y el 2020, por los referentes teóricos y prácticos sobre crianza reflexiva evidenciaron su déficit bibliográfico, sin entender los intereses o las motivaciones académicas e institucionales.

Es importante indicar que sobre el tema de *crianza* existen innumerables tratados investigativos, en su mayoría vinculados a los estilos, los modelos, las pautas y prácticas de crianza, con afectación en la dimensión relacional, afectiva, comunicacional y social de niños y niñas, esto se debe a la “proliferación de estudios y textos de consulta para los padres, sobre cómo hacer frente a cada uno de los comportamientos infantiles” (Álvarez, 2016, p. 87). Sin embargo, al interrogar por la crianza reflexiva sustentada en un soporte teórico y metodológico desde los estudios realizados, se observa que está limitada en sus alcances y comprensiones a la luz de los procesos de intervención y acompañamiento social, profesional e institucional.

Álvarez (2016) refiere que “no son muchos los estudios en los que se les dé una voz a los niños y niñas con relación a los sentidos que construyen sobre su propia crianza” (p. 90), en este sentido, invita a dinamizar acciones transformadoras de la sociedad en vínculo con la niñez. Paradójicamente, los estudios sobre la crianza reflexiva están directamente relacionados con el rol parental, donde padres y madres generan consciencia de sus actuaciones. Así, se observa que desde marcos comprensivos y aprehensivos este proceso, en la diada padres e hijos, debe ser bidireccional, centrándose en la *reflexividad* de los padres, a tono con las acciones y actitudes derivadas de la función parental. Aun así, Durrant (2013) recrea aspectos teóricos y prácticos en los que padres e hijos reflexionan e introducen acciones en el acompañamiento a la crianza, pero aclara que

la crianza de los hijos es un camino alegre, frustrante, estimulante y agotado ... A veces simplemente no sabemos qué hacer. A veces nada de lo que hacemos parece ser lo correcto. Y a veces nos sentimos derrotados por todas las otras tensiones en nuestras vidas. (p. 1)

Siegel & Payne (2015) para repensar la disciplina aportan perspectivas teórico-prácticas al tema de crianza consciente, resaltando que

la mejor forma de ayudar a un niño a desarrollarse es contribuyendo a crear en su cerebro—su cerebro entero, global—conexiones que producirán aptitudes conducentes a mejores relaciones, mejor salud mental y una vida con más sentido. (p. 12)

es decir, la mejor forma de criar a los hijos es teniendo en cuenta sus capacidades mentales: “Los niños actúan, los padres reaccionan, y luego los niños reaccionan a su vez” (p. 14), en este sentido, se observa por medio de los autores no solo la invitación a los padres a reflexionar sobre sus actuaciones, sino también una apuesta correlacional y vincular entre padres e hijos para sortear las dificultades propias de la crianza, entre ellas, la norma y la disciplina.

El discurso sobre la crianza se hace cada vez más exigente y necesario en la realidad de un país, concebida fundamental para su presente y futuro. Así, academias, instituciones sociales, entes nacionales e internacionales entregan presupuestos y recurso humano técnico y profesional para estudiar y acompañar la realidad infantil. Por su parte, los estudios contemporáneos en el tema inducen a otras lecturas sobre la crianza, que lejos de apartarse de los tratados tradicionales, usualmente vinculados a los estilos y prácticas de crianza, ayudan a visibilizar otras formas de acompañar y apoyar la compleja tarea de ser padres.

De este modo, la crianza reflexiva propone unas formas conscientes de su ejercicio. Zuluaga (2018) hace un llamado a la *recreación humanizada*, desde la cual se pueda visibilizar y confrontar perspectivas tradicionalistas vinculadas a la crianza contemporánea, hasta evidenciar un análisis confrontativo de la mirada adultocéntrica que recae sobre la realidad infantil, tanto desde las familias como desde las instituciones del Estado e, incluso, desde el abordaje profesional:

El modelo adultocéntrico es un tipo de crianza basado en concepciones de las personas adultas como proyectos terminados, dueñas de la experiencia y la verdad, la que han conseguido a través de sus años de vida; lo cual supone, para estos individuos, una posición superior y hegemónica respecto de la niñez. (p. 3)

A tono con estas ideas, este artículo, si bien preconiza descolonizar la mirada hegemónica y superior de los padres en el acompañamiento a la crianza, evidencia la necesidad de un tratado en profundidad sobre la crianza reflexiva, interés traducido en bienestar para los padres en tanto que puede ayudarles a mejorar su desempeño en escenarios donde se necesite de una escucha atenta y consciente, mejorándoles pensamientos, comportamientos y acciones, acompañados de dosis de afecto, tolerancia y comprensión. En armonía con lo expuesto, la investigación ayuda a generar comprensiones sobre la crianza reflexiva desde una concepción teórica y metodológica, especialmente relacionada con las características en cuanto a diseño, método, participantes, campos de aplicación, entre otras, que revisten aporte científico y procedimental en el tema de estudio.

En sintonía, la reflexividad, como concepto teórico, ha sido objeto de atención de los profesionales psicosociales, especialmente de la psicología y el trabajo social. Jones (2010, como se cita en Sicora, 2012) considera que la reflexividad en el contexto profesional incluye un análisis crítico del ejercicio dispuesto al mejoramiento continuo. Así, la práctica reflexiva ayuda no solo a los profesionales sociales, sino también a las personas para que reflexionen y apropien de significados sus experiencias de vida:

Una de las maneras disponibles para la activación de procesos de reflexividad es la de centrar la propia atención en los errores cometidos con el fin de maximizar la comprensión y el aprendizaje y así reducir lo más posible el eventual daño causado mediante mecanismos de autocorrección. (Sicora, 2012, p. 54)

Ahora bien, entendiendo el concepto de reflexividad en relación con la crianza, Acevedo et al. (2016) consideran que esta representa un “conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza que permiten pensar acerca de las influencias y trayectorias de la propia parentalidad, identificar las prácticas parentales actuales y reflexionar sobre el desarrollo del hijo” (p. 121).

Por su parte, el concepto de crianza reflexiva incluye las *competencias parentales* en sus diferentes expresiones: protección, afecto, seguridad emocional, cognición, comunicación, mente-cerebro-emoción; entre otras, que propenden hacia el bienestar de padres/madres, hijos y cuidadores. Carlone & Milan (2020), desde una perspectiva contemporánea, introducen al concepto de la crianza reflexiva *la mentalización*, definida como “el proceso de imaginar o inferir estados mentales en uno mismo y en los demás, generalmente como una forma de comprender la conducta” (p. 1), concepto que también será objeto de análisis en este estudio. Ahora bien, si existen competencias parentales, es propio hablar de *incompetencia parental*, denominada como incapacidad parental, donde las dimensiones de acompañamiento, anteriormente señaladas, experimentan un nivel de afectación que vulnera el bienestar de niños, niñas y adolescentes. Los autores consideran que las competencias parentales se sitúan como una forma saludable para conducir el comportamiento parental (Acevedo Alemán et al., 2016).

Al respecto, Tilano et al. (2018), en un estudio realizado en Colombia entre el 2004 y 2014, en un articulado titulado “Parenting in Colombia”, si bien resaltan la preocupación de académicos e investigadores en el tema de crianza, en sus resultados no incluyen la crianza reflexiva como eje de análisis, aspecto que induce a profundizar en su conocimiento y comprensión, sino que al respecto vinculan estudios de revisión documental relacionados con estrés parental, niñez trabajadora, modelos transaccionales, programas de prevención, desarrollo emocional, tipologías familiares, comportamiento prosocial, desarrollo cognitivo, características parentales asociadas con comportamientos agresivos en la niñez, desarrollo emocional, programas de intervención, entre otros, con alta relevancia en el acompañamiento a la crianza. En este contexto, convocan a la corresponsabilidad de la crianza, destacando la familia como un eje modulador de la experiencia infantil, al permitir el desarrollo de competencias emocionales y de socialización.

En sintonía con lo expuesto, este artículo responde al objetivo de identificar las características de los estudios realizados en Colombia, durante los últimos 10 años, sobre la crianza reflexiva, al reconocer la influencia reciente de propuestas teóricas y metodológicas en el tema de estudio. Es de aclarar que, dado el déficit de investigaciones en el contexto local y nacional, se precisó ampliar el espectro de búsqueda en fuentes documentales internacionales.

Diseño y método

El enfoque del estudio es cualitativo. De acuerdo con Galeano (2004), este permite interpretar y analizar la realidad social, al encontrar nuevos significados y sentidos que operan en los procesos de transformación social, mediados por la inclusión de personas y contextos que saben y conocen su realidad. En coherencia con aquel tipo de enfoque, la metodología seleccionada fue el Análisis de Contenido (AC), “al estudiar el significado de distinto tipo de testimonios (bien se trate de transcripciones de entrevistas, grupos focales, etc., o bien sea de textos escritos, tomados como fuente de información primaria)” (Ruíz, 2006, p. 45), considerada por el autor como una herramienta rigurosa y sencilla, mediada por procesos interpretativos con orientación hermenéutica. De este modo, los testimonios escritos seleccionados, las transcripciones realizadas, nos servirán de insumos básicos para el análisis y la interpretación (Ruíz, 2006, p. 48).

Muestra. La investigación generó un rastreo de información en bases de datos especializadas como Ebsco, Scopus, Redalyc, Dialnet, Scielo, Google Académico y repositorios institucionales, de las cuales, a través de un proceso de selección cuidadoso, se lograron extraer 70 artículos con aportes en la crianza y la crianza reflexiva, en el orden local, nacional e internacional; no obstante, solo 48 de ellos estaban en estrecha afinidad con el tema de estudio. Los textos para el análisis debían contemplar un tiempo no mayor a 10 años. Hay que indicar que, tras un rastreo local y nacional, se pudo comprobar la escasa producción e investigación sobre el tema, por lo cual, se hizo necesario ampliarlo al contexto internacional, hasta lograr evidenciar información de relevancia. Al respecto, el 50 % (24) de los documentos analizados se encontraban en una lengua extranjera, principalmente en inglés y portugués; el otro 50 % (24), en español. Los textos analizados incluyen fuentes primarias en formatos físico (10 %) y digital (90 %), entre ellas, artículos y libros resultados de investigación.

Estrategia. En consonancia con el enfoque cualitativo, la estrategia elegida fue la investigación documental, pues “[el] primer paso del investigador debe ser el acopio de noticias sobre libros, expedientes, informes de laboratorio o trabajos de campo publicados en relación con el tema por estudiar desde dos puntos de vista: el general y el particular” (Baena, 2017, p. 69). En este caso, se hizo una revisión exhaustiva y rigurosa de documentos físicos y digitales afines al

tema de estudio. Al respecto, se implementó en Excel una matriz de información que posibilitó sistematizar y analizar resultados del rastreo de investigaciones en el tema de estudio, adaptando filtros que ayudaron a su ubicación en relación con el objetivo propuesto. La matriz incluyó los siguientes descriptores: tipo de investigación, autor(es), año de publicación, título del documento (artículo o capítulo del libro, libro), palabras clave, resumen, referentes teóricos, método, población y muestra, variables en estudio, instrumentos, discusión y resultados que ayudaron a fortalecer el proceso de análisis.

Instrumentos. Se utilizó la ficha de contenido constituida en unidad de registro, desde la cual se apropiaron comprensiones teóricas y metodológicas de los estudios vinculados a la investigación. A tono con este proceso, se apropió la metodología AC, incluyendo la incorporación de instrumentos como matriz de análisis, mapas conceptuales y tablas para dimensionar los aportes en coherencia con la subcategoría: “características de los estudios sobre crianza reflexiva en Colombia”, y sus subcategorías: “contextos de aplicación, perspectivas teóricas y metodológicas de los autores”, proceso que permitió la triangulación y el análisis de información.

Procedimiento. En coherencia con la metodología AC, el proceso de análisis de información relacionó los siguientes niveles: en el primero, se inició el rastreo documental en bases de datos especializadas en el tema de estudio. Este primer nivel de acercamiento incorpora afirmaciones y preguntas básicas para el análisis. En línea con este, se introduce un segundo nivel denominado *de análisis*, a partir del cual se ordenan y organizan comprensiones teóricas y metodológicas con aportación básica al estudio. Finalmente, se incluyó un tercer nivel que reúne los dos primeros, *nivel interpretativo*, en el cual se comprende el sentido de la información recopilada, lo que genera nuevos significantes con respecto al tema (Ruíz, 2006).

Resultados

Fuentes documentales: los documentos analizados configuran aspectos relacionales en su diseño por parte de teóricos e investigadores en la crianza reflexiva, en referencia al método de investigación implementada, participantes, contextos de aplicación, país de origen del estudio, perspectivas teóricas y metodológicas, que contribuyen a ampliar las particularidades e intereses de estos, además de proveer resultados significativos en la intervención psicosocial en el tema objeto de estudio.

Es importante indicar que el formato físico en libros sobre el tema de estudio, al igual que los textos digitales, fue igualmente limitado, excepto por las contribuciones que Siegel y Payne (2015); Siegel y Hartzell (2017) y Lecanellier (2013, 2018) han realizado al introducir análisis

sobre la conciencia personal, parental, trauma y dolor, apego, cuidado respetuoso, el cerebro complejo, estilo parental proactivo, entre otros, que finalmente hacen pensar en la crianza reflexiva como un constructo teórico y práctico que busca articular un clima de bienestar en el acompañamiento de la crianza, donde el proceso reflexivo en los padres implica el reconocimiento de sus propias emociones y percepciones, lo cual permitirá tomar distancia de los patrones aprendidos y elegir nuevas acciones según la experiencia actual con los hijos.

De acuerdo con el resultado, es propio advertir que en Colombia, respecto a la crianza reflexiva, no existen estudios en profundidad que logren presentar alcances y aportaciones teóricas y metodológicas; en este sentido, el artículo muestra una novedad investigativa al presentar un análisis de estudios realizados en el que evidencia características y aportes. En Colombia, ciudades como Medellín, Manizales y Bogotá presentaron entre 2016 y 2019 investigaciones que ayudaron al análisis de la crianza reflexiva, en la medida en que se aproximan al concepto; no obstante, como se mencionó anteriormente, no hay un desarrollo en profundidad en este tipo de temas.

En este sentido, el rastreo documental en el orden local y nacional (Colombia) no fue el esperado, en virtud del déficit de estudios; sin embargo, existe una amplia producción bibliográfica y cibergráfica sobre el tema de crianza de alta relevancia, como los estilos, prácticas, creencias, competencias parentales, estrés parental, prácticas educativas parentales; inversión parental (Aguirre, 2010; Álvarez M, 2010; Álvarez J. et al., 2012; Buitrago, 2014; González et al., 2014; Jaramillo & Ruiz, 2013; Álvarez C, 2016), entre otras investigaciones que, si bien describen hallazgos significativos en el tema de crianza, no vinculan aportes en profundidad sobre la crianza reflexiva en su concepción teórica y metodológica, que tributen beneficios al contexto de las relaciones familiares y de la intervención profesional. En este punto, la revisión inicial de fuentes primarias generó la necesidad de implementar un nuevo rastreo del tema en el contexto internacional, la cual permitió una mejor producción e interés de investigadores y académicos sobre la crianza reflexiva, presentando metodologías de alta rigurosidad científica con aportación teórica y metodológica en la clínica aplicada.

De este modo, la mayoría de los estudios en el orden nacional e internacional clarifican el concepto de crianza reflexiva al explicarlo como una manera de que padres y madres, en conexión con su historia de origen, generen consciencia de su condición parental, así, mediados por procesos de reflexividad y mentalización constante, ayudan a resolver situaciones de la crianza, hasta facilitar una mejor conexión y empatía con los hijos, acompañada de canales de escucha y comunicación permanente, los cuales se observan como factores básicos para mejorar el clima relacional y afectivo. Autores como Siegel y Payne (2020); Siegel y Hartzell (2017) y Pally (2018) generan un aporte sustantivo frente a la crianza reflexiva, al incluir textos que explicitan de manera clara las acciones que reflejan este tipo de crianza que, más que tratarse de un modelo, se reconoce como un enfoque en el cual se convierten en premisas la importancia del afecto y su

incidencia en el desarrollo psíquico y emocional, la autoconsciencia y conexión con la historia personal, el lugar de la emoción en el ámbito intra e interpersonal, la comunicación trascendente y la importancia de la presencia.

Intereses de los autores: los intereses son variables y están en concordancia con los objetivos de cada investigación. En general, tanto los estudios de revisión documental como los de investigación aplicada describen la importancia de la crianza reflexiva en la realidad de las familias como una manera de fortalecer el acompañamiento efectivo de los padres en el proceso de desarrollo y crecimiento de los hijos. Es importante resaltar que estas comprensiones teóricas y metodológicas se realizan desde disciplinas como la psicología, la psiquiatría y el trabajo social. Se observa igualmente un número representativo de artículos enfocados en la función reflexiva parental en madres gestantes y con trastorno por abuso de sustancias (Smaling et al., 2016; Håkansson et al., 2019; Roald et al., 2020; Bergby et al., 2019).

Perspectivas teóricas. Autores clásicos y contemporáneos presentan afinidad en la comprensión teórica y metodológica de la crianza reflexiva, ya que incluyen para su análisis la teoría del apego (Bowlby, 1998), puesta en conexión con los niveles de emoción y empatía de los padres; la teoría de la mente (Fonagy & Target, 1996); neurobiología interpersonal (Siegel & Hartzell, 2004, 2017; Smaling et al., 2016; Luyten et al., 2017; Aznar, 2019). Al respecto, de acuerdo con los resultados se encontraron estudios contemporáneos de la mentalización, entre ellos los de Zegarra y Chino, 2017; Rutherford et al., 2017, con enfoque particular en la crianza reflexiva. Finalmente, se encontró un estudio que, sin compartir una reflexión o aporte al tema de la crianza reflexiva, ayudó a comprender conceptualmente la reflexividad (Sicora, 2012).

Se evidencia teóricamente el nexo de la teoría del apego en referencia a la crianza reflexiva, como también un fuerte vínculo entre *reflexividad* y *mentalización*, en conexión con la función parental, más concretamente con el desarrollo de competencias o capacidades parentales. En este sentido, no se evidencian perspectivas teóricas que logren generar diferencias significativas entre uno y otro conceptos, incluso parecen ser tomados como sinónimos por la mayoría de los autores. Por su parte, desde las perspectivas latinoamericanas, los estudios particularmente centralizan propuestas prácticas que generan contextos de reflexividad en la crianza, como los programas de psicoeducación en crianza positiva y humanizada, grupos de padres y redes de apoyo; sin embargo, no todas estas propuestas metodológicas incluyen perspectivas teóricas de base que logren validar su impacto y alcance. Hay que destacar que tanto los artículos de producción latinoamericana como norteamericana y europea en crianza reflexiva relacionan autores contemporáneos, entre ellos Bowlby (1998), con la teoría del apego, y Fonagy et al. (1998), con el manual de funcionamiento reflexivo.

Métodos de investigación: El 60 % de los estudios analizados confiere un diseño instrumental vinculado a la investigación aplicada, especialmente con enfoque cuantitativo y mixto; no obstante, se hace complejo entender su diseño metodológico, en especial en el uso de pruebas y cuestionarios que resultan complejos para su análisis debido a los resultados presentados. El otro 40 % de los estudios sobre crianza reflexiva son de revisión documental y diseño cualitativo, estos generan aportes sobre la crianza reflexiva, especialmente en su concepción teórica y metodológica. También es importante destacar que se encontraron cuatro tesis que, al igual que los artículos de revisión, presentan aportación teórica y metodológica sobre el tema, particularmente en procesos de entrenamiento conductual y comportamental de los padres en el tema de crianza.

Participantes: representados en su mayoría por madres de familia, algunos estudios tienen un interés marcado en identificarles su función reflexiva, especialmente a las madres gestantes con abuso de sustancias y madres con hijos escolarizados (Smaling et al., 2016; Håkansson et al., 2019; Kristiansen et al., 2019; Bergby et al., 2019). Es de resaltar que pocos estudios incluyen la participación masculina, tampoco clarifican las razones de su no inclusión. Los estudios latinoamericanos, por su parte, obedecen en su mayoría a revisión documental, cuyo contenido está enfocado al análisis de la crianza, algunos con afinidad y aporte a la crianza reflexiva, entre ellos Vergara Hernández (2017) y Aznar (2019). La población participante varía por el estudio y objetivo de cada investigación, la cual oscila entre 30 y 115 participantes, representada por padres/madres, hijos y cuidadores.

Programas de entrenamiento: se encontró un número representativo de programas enfocados en la crianza, algunos de ellos con estrecha afinidad a la crianza reflexiva (Lecannelier, 2018; Slade, 2007; Siegel & Hartzell, 2017; Siegel & Payne, 2015, 2020; Grellert, 2016; Pally, 2018; Rahmqvist et al., 2013), con descripciones teóricas y metodológicas sobre la reflexividad en la crianza donde los consejos, la psicoeducación y el entrenamiento parental (Kristiansen et al., 2019; Smaling et al., 2016) configuran un universo amplio de posibilidades y estrategias, para que padres y cuidadores resuelvan y confronten su rol. Se dinamizan estudios de base científica, cualitativos, cuantitativos y algunos mixtos, apoyados por la implementación de instrumentos de medición como pruebas y cuestionarios (Fonagy et al., 1998), con algunas modificaciones en su implementación en coherencia con los objetivos de cada estudio (Benbassat & Shulman, 2016; Carlone & Milan, 2020; Rutherford et al., 2017; Dieleman et al., 2019).

Se observa como aspecto particular que la mayoría de aquellos estudios presentan no solo un interés en teorizar el concepto de crianza reflexiva, sino también visibilizar aspectos procedimentales en el contexto de la intervención social y psicosocial. En este orden, un interés por analizar la función reflexiva de padres/madres y cuidadores, observándose un mayor interés en madres y población infantil y adolescente. Particularmente, los estudios evidencian en menor proporción registro de participación de padres.

Campos de aplicación. Algunos de los estudios analizados generan aportes significativos en el contexto psicosocial, especialmente a la psicoterapia grupal, donde los profesionales materializan estrategias clínicas/terapéuticas que ayudan a padres y madres a activar los procesos reflexivos, entre ellas, las narrativas de vida, usualmente implementadas por terapeutas familiares con orientación sistémica, convocando a los profesionales psicosociales a vincular la reflexividad en los procesos de intervención como una manera de mejorar sus prácticas (Aznar, 2019; Aguilar, 2018; Kristiansen et al., 2019). Se incluyen otros contextos para el ejercicio de la crianza reflexiva como las redes de apoyo familiar y social y los procesos psicoeducativos, los cuales facilitan que padres y madres describan sus experiencias de vida resaltando fortalezas y limitantes propias de su función parental (Zuluaga, 2018; Castillo et al, 2019; Acevedo et al, 2016; Aznar, 2019; Carlone y Milan, 2020, Vargas et al, 2016).

De esta manera, padres y madres aprenden de experiencias propias y ajenas que, según los autores, podrán surtir efecto positivo en sus propias realidades. Algunos estudios internacionales confieren, desde sus resultados, un aporte valioso no solo a la crianza reflexiva, sino también a la reflexividad que debe operar en los contextos de intervención profesional con familias, otorgándole su aprestamiento y uso recurrente. También es prudente describir algunas disciplinas sociales a las cuales tributa la mayoría de los estudios, entre ellas la psicología, especialmente clínica; la psiquiatría y el trabajo social.

Producción de estudios. Como se aclaró anteriormente, en el orden nacional son pocos los estudios que incluyen una aportación profunda sobre la crianza reflexiva, asimismo, se observó un mayor interés en el contexto internacional, con publicaciones que datan de los años que están entre el 2011 y el 2020. De esta manera, existe publicación de ese tipo de estudios en países latinoamericanos, Chile, Argentina y Brasil; centroamericanos, México y Norteamérica (Canadá y Estados Unidos); europeos, Noruega, Bélgica, Holanda, Italia, Suiza y España, con una producción significativa, entre el 2015 y el 2020, estrechamente vinculada al análisis de la crianza reflexiva, incluyendo perspectivas teóricas y metodológicas, entre ellas, los grupos de entrenamiento conductual parental con enfoque en mentalización, y también del Medio Oriente, Israel.

Limitantes: El lenguaje técnico, utilizado en la mayoría de los estudios, se convierte en una limitante para destacar y comprender sus resultados y alcances. Igualmente, desde lo metodológico, las pruebas y cuestionarios implementados revisten una alta complejidad para su comprensión, presentando información de análisis que se queda en la superficie, aspecto que también se evidencia en las conclusiones. No obstante, se observa producción de artículos de investigación, aplicada en el contexto internacional, sobre crianza reflexiva que resulta inspiradora para estudios futuros.

Discusión

En contraste con los resultados, los estudios encontrados sobre el tema de la crianza en el contexto local y nacional presentan afinidades teóricas-prácticas. De esta forma, se reconoce que si bien existe un largo listado de investigaciones y escritos la mayor parte de estos presenta un enfoque adultocentrista. Frente al tema de crianza reflexiva, las perspectivas teóricas y metodológicas de los estudios operan muy básico, resaltando la reflexividad como un elemento articulador, especialmente en el proceso de la mentalización. A modo de ejemplo, los estudios de Zuluaga (2018); Álvarez (2016); Castillo et al., (2019); Vergara Hernández (2017); Fernández y Fontes (2013); Acevedo Alemán et al. (2016); Tilano et al. (2018) y Durrant (2013) focalizan la crianza humanizada, el restablecimiento de derechos; la comunicación familiar, crianza tradicional-moderna-postmoderna, la psicología positiva, la perspectiva política y social de la crianza; prácticas y estilos, la formación parental, comportamiento infantil y adolescente; los procesos de socialización, la primera infancia, el cuidado y el afecto, la responsabilidad parental, entre otros tópicos que constituyen referentes teóricos y metodológicos; no obstante, al concentrar la mirada en la crianza reflexiva como categoría central de análisis, no todos los estudios presentan una sustentación teórica y metodológica sobre este tema.

Estudios realizados en el contexto internacional: Chile, México, España, Suiza, Holanda, Bélgica, Italia, entre otros, confieren un mayor aprestamiento a la investigación científica y aplicada en el tema de crianza reflexiva. De esta manera, autores como Siegel y Payne (2015); Aznar (2019); Sicora (2012); Benbassat y Shulman (2016); Carlone y Milan (2020); Rutherford, et al. (2017); Dieleman et al. (2019); Håkansson et al. (2019); Kristiansen et al. (2019); Bergby et al. (2019); Lecannelier (2013) y Fonagy et al. (1998) describen aspectos teóricos y metodológicos sobre el estudio de la crianza reflexiva desde la investigación aplicada, vinculando pruebas y cuestionarios mediados por el análisis de variables, contextos, personas y campos de aplicación con contribución científica, especialmente en el contexto de la salud mental y los procesos de intervención psicosocial.

En este contexto, varios de estos estudios hacen uso del cuestionario de entrevista 5.0, o del manual de funcionamiento reflexivo parental propuesto por Fonagy et al. (1998), el cual es una entrevista semiestructurada de 20 preguntas diseñada para provocar narrativas de representaciones parentales. La entrevista aborda temas relacionados con los sentimientos, pensamientos e intenciones, tanto en la madre, como su hijo (Håkansson et al., 2017, p. 7). Llama la atención que aquel cuestionario no incluya al padre, dado que el acompañamiento durante la crianza obedece y es compromiso de ambas partes, aspecto que confiere aprestamiento e inclusión, lo que también exige adaptaciones del instrumento a cada contexto en que fuese aplicado. En este sentido, se evidencia que varios de los estudios realizados acogieron esta observación, lo cual aportó favorablemente en sus resultados.

En contraste, especialmente con Europa, el estudio de la crianza reflexiva convoca a académicos e instituciones universitarias en su análisis y reflexión, entonces, ¿cuáles son los intereses que lo movilizan? La respuesta gira en torno a dos líneas de interés de los investigadores; así, los estudios como los de Håkansson et al. (2017); Rutherford et al. (2013); Borelli et al. (2014); Luyten et al. (2017); Moser et al. (2019) y Smaling et al. (2016) particularizan un análisis centrado en el funcionamiento reflexivo parental asociado al apego entre padres e hijos, direccionado a la regulación de emociones que, en su momento, constituye un factor de protección que impide la aparición del maltrato infantil, en el que se asocia también la incidencia de las situaciones traumáticas parentales como posibles limitantes de la capacidad reflexiva parental.

En este contexto, los estudios evidencian el impacto que puede tener el estilo, las pautas, las creencias y las formas de acompañar durante la crianza en el fortalecimiento o déficit del funcionamiento reflexivo parental, que como ya se describió anteriormente, obedece a una capacidad parental que puede ser fortalecida o, en su defecto, menguada por circunstancias familiares y de contexto. Un segundo grupo de estudios mediatiza la reflexividad parental puesta en consonancia con los traumas en la infancia, el consumo de sustancias, los diagnósticos de depresión, entre otros, que limitan la capacidad reflexiva. Siegel y Hertzell (2003) resaltan con respecto a las experiencias de la infancia que “el sentido que usted da a las experiencias de su niñez tiene un profundo efecto en cómo usted ejerce la maternidad o la paternidad con sus hijos/as” (p. 3). Los autores indican, a su vez, que el afrontamiento del rol paterno o materno permite comprenderse mejor a sí mismo, aspecto básico para construir relaciones más efectivas y saludables con los hijos.

De este modo, el desarrollo de la capacidad reflexiva parental puede resultar limitada por el influjo de situaciones no resueltas o no confrontadas, lo que genera déficit en el bienestar físico y emocional en ellos mismos y en sus hijos. Complementario al análisis de estos estudios, en el contexto latinoamericano Lecannelier (2013, 2018) y Siegel y Harzell (2017) introducen perspectivas teóricas y metodológicas no solo para entender la génesis del concepto de la crianza reflexiva, sino también para introducir componentes prácticos direccionados al entrenamiento reflexivo-mentalizado de padres y madres, en favor de asegurar un contexto emocional, cognitivo y relacional mediatizado por la crianza reflexiva extensivo a cuidadores. Por otra parte, es importante reconocer los estudios generados por Fonagy et al. (1998) que implementan un cuestionario que identifica los niveles de reflexividad parental, instrumento que, como se observó, se constituye en objeto de implementación y adaptación por estudiosos e investigadores en diversas partes del mundo, especialmente en Europa.

Con lo expuesto, se evidencia un alto porcentaje de producción de artículos y libros en el contexto internacional; Estados Unidos 8,3 %, Chile 6,9 %, México 3,2 %, Noruega 3,2 %, España 3,2 % y Reino Unido 2,2 %. Paradójicamente, Colombia aparece con una producción del 6,9 % que resulta significativa, no obstante, la mayoría de estos estudios no particularizan un análisis estrictamente centrado en la crianza reflexiva; aun así convocan a la reflexividad parental, pero

sin un corpus teórico y metodológico que profundice el análisis del cómo de la mentalización, la neurobiología interpersonal, la teoría del apego y el funcionamiento parental reflexivo, aspectos de los cuales algunos estudios latinoamericanos, centroamericanos, norteamericanos y europeos generan gran aportación. Al respecto, la tabla 1 describe algunos estudios representativos que aportan atributos que amplían sus características, entre ellos: el año en que más se publica, los métodos de estudio, los participantes, los instrumentos utilizados, los campos de aplicación, los autores representativos y, finalmente, las teorías o los enfoques que transversalizan el estudio y el análisis de la crianza reflexiva.

Tabla 1

Características de los estudios en crianza reflexiva

Año en que más se publica	Métodos de estudio	Participantes estudio	Instrumentos utilizados	Campos de aplicación	Autor(es) representativos	Teorías o enfoques
2019 (15,2 %)	Investigación cuantitativa (23,6%)	Solo madres (16,6 %)	Pruebas – cuestionarios (23,6 %)	Psicoanálisis (6,9 %)	Bergby (4,1 %)	Reflexividad – mentalización (18 %)
2017 (12,5 %)	Investigación cuantitativa (8,3 %)	Madres – padres (16,6 %)	Entrevistas (41,6 %)	Psicorientación (psicología, psiquiatría, terapia familiar) (15,2 %)	Fonagy; Aznar; Siegel (2,7 %)	Función reflexiva parental (13,8 %)
2016 (11 %)	Revisión documental (22,2 %)	Padres, madres y cuidadores (34,7 %)	Programas de entrenamiento parental (16,6 %)	Entrenamiento parental reflexivo (5,5 %)	Smaling; Borelli (2,7 %)	Teoría de la mente (11 %)
2018 (8,3 %)		Solo hijos (1,3 %)			Lecannelier (2,7 %)	Teoría del apego (8,3 %)
		Madres e hijos (1,3 %)			Siegel (2,7 %)	Neurobiología interpersonal (2,7 %)

En línea con estos resultados, y en concordancia con los estudios nacionales y latinoamericanos, la crianza en la crianza reflexiva es vista como un concepto amplio y multidimensional del ser humano que atrae el interés de académicos, dada su complejidad y aporte a la familia y a los estudios sociales. Razón por la cual, se dimensionan tratados e investigaciones contemporáneas centradas en funciones, capacidades y competencias parentales y parentales que retoman el tema de las capacidades e incapacidades en dicho ejercicio (Acevedo Alemán et al., 2016), atribuyendo a estas últimas comportamientos negligentes y maltrato infantil. Sin embargo, al acoplar los resultados de estos estudios relacionados con la crianza reflexiva, no se observa discursividad teórica y metodológica centrada en el desarrollo de un concepto, por ende, no hay un aporte concreto para el accionar en el contexto de la intervención psicosocial.

De esta manera, la crianza reflexiva, aunque no tiene un desarrollo concreto u homogéneo, confiere concepciones teóricas vinculadas, y configura, además, una plataforma metodológica que incluye la psicorientación, el psicoanálisis y el trabajo grupal, representan estrategias de

acompañamiento dirigidas a la confrontación y reflexividad de experiencias ligadas al ejercicio parental. Estudios como los de Zuluaga (2018); Castillo et al. (2019); Siegel y Payne (2015); Rahmqvist et al. (2013); Durrant (2013); Aznar (2019); Aguilar (2018), Acosta Quiroz (2016); Benbassat y Shulman (2016), Carlone y Milan, 2020; Dieleman et al. (2019) habilitan la crianza reflexiva no simplemente como una forma tradicional de ver la crianza, sino más bien como una manera de repensar y reflexionar en contextos de bienestar para padres, hijos y cuidadores. En este punto, es propio señalar que, si bien los estudios locales y nacionales no generan un aprestamiento directo sobre la crianza reflexiva, sus contenidos y aportes dimensionan rutas de reflexividad sobre el proceso de crianza, por ello, en ningún momento este estudio invalida sus aportes y alcances, más bien alienta su profundización.

Otro aspecto por destacar, producto del análisis, está asociado a una subcategoría emergente que vincula perspectivas teóricas y metodológicas en la crianza reflexiva: la *neurobiología interpersonal*, vista por teóricos e investigadores como un aporte en la intervención clínica (Luyten et al., 2017; Aznar, 2019; Siegel & Hartzell, 2017; Siegel & Hartzwell, 2003), vincula la tesis del cerebro social, considerado un órgano que se adapta y desarrolla su estructura a través de la interacción con los demás. Para el caso la crianza reflexiva, la supervivencia y cuidado no necesariamente equivalen a *hacerlo bien o más rápido*, se precisa, en el marco de este enfoque, identificar primeramente las necesidades de los hijos.

En lo particular, este proceso de mentalización permite tomar las perspectivas de los otros atribuyendo intenciones propias que derivan en acciones futuras, en favor de asegurar metas y objetivos. En concordancia con los intereses de la investigación, la neurobiología interpersonal no fue objeto de análisis como categoría de estudio, aspecto por dimensionar en investigaciones futuras acorde a su aportación teórica y práctica.

Conclusiones

En virtud del análisis realizado sobre crianza reflexiva en Colombia, los estudios locales y nacionales aportan elementos teóricos e, incluso, metodológicos que operan en el acompañamiento e intervención de la crianza. De esta manera, estilos, prácticas y creencias se focalizan como centro de interés en investigadores y teóricos. Por su parte, es prudente indicar que son muy pocos los estudios que configuran un interés investigativo por la crianza reflexiva, aspecto que induce al fomento e inclusión de este tipo de temas y que reviste novedad teórica y metodológica en el contexto de la intervención psicosocial. Este tema específico es fundamental en la agenda política y social y en los discursos académicos que se articulan en eventos como los promovidos

por instancias como la Gerencia de Infancia, Adolescencia, Juventud y Familia (Gobernación de Antioquia), en foros que evidencian cambios en los discursos, y que distanciándose del adultocentrismo, se acercan cada vez más al interés por una crianza consciente².

Es notorio el interés de investigadores internacionales, especialmente de países europeos como Holanda, Bélgica, Italia, España, entre otros, donde los entes académicos y centros de salud acoplan principalmente voluntades humanas, profesionales y económicas a este tipo de estudios con aportaciones teóricas y metodológicas que enriquecen el escenario de la intervención profesional en el tema de crianza. Por su parte, en el contexto latinoamericano, a través del investigador chileno Lecannelier (2013, 2018), se describen aportes significativos en la aplicación clínica y/o terapéutica, lo que genera nuevas maneras de acompañar e intervenir a la crianza; y motiva a padres y cuidadores a incluir y permitirse otras maneras de reflexionar sus experiencias parentales, en favor de fortalecer el acompañamiento parental en condiciones de calidad y eficiencia.

De esta manera, estudios locales, nacionales e internacionales dejan claro que la crianza representa un proceso complejo que resulta estimulante, pero también agotador, por ello, la necesidad de instaurar procesos de reflexividad parental desde el acompañamiento psicosocial, con el objeto de ayudar a los padres a introducir acciones orientadas al cambio, es decir, al bienestar parentofamiliar y familiar donde el amor, la emoción, las interacciones, los encuentros dialogales y el lenguaje se convierten en insumos fundamentales de la crianza reflexiva. Es así como esta incluye un reflexionar distinto al permitir leer emociones, sentimientos entre niños y adultos, con la posibilidad de generar en los padres aperturas para agenciar emociones y acciones que constituirán un soporte valioso para el desarrollo y crecimiento de sus hijos, interés que también incluye a los cuidadores, en tanto su cercanía y vínculo con niños, niñas y adolescentes les faculta de comprensión y reflexión constante para acompañar la crianza con otras perspectivas y posibilidades. La crianza reflexiva, en este contexto, genera aperturas a una crianza consciente, mediada por una actitud para el cambio, donde padres e hijos permiten procesos de mentalización que favorecen su rol y bienestar físico y mental.

El método de investigación utilizado por la mayoría de los estudios es de corte cuantitativo y mixto; sin embargo, se describen algunos estudios con descripciones eminentemente cualitativas sobre el tema de estudio. A este respecto, los marcos teóricos que centralizan la crianza reflexiva, desde una lectura internacional, incluyen el análisis del concepto de reflexividad, mentalización, funcionamiento reflexivo parental, teoría del apego, teoría de la mente y, finalmente, neurobiología interpersonal; categoría emergente con aportes teóricos de alta relevancia en el tema, la cual amerita atención y análisis en estudios futuros. Es prudente indicar que los estudios encontrados en Colombia distan de un análisis profundo de la crianza reflexiva, de ahí la urgencia de que favorezca nuevas formas de acompañar e intervenir profesionalmente la realidad familiar y, con ella,

² El 27 de noviembre de 2020, en Medellín (Antioquia) se realizó el foro virtual la familia como entorno potenciador de la salud mental de la primera infancia y se presentó el tema "crianza reflexiva y acompañamiento consciente". El foro contó con la participación de los autores del presente artículo.

la crianza. A su vez, este tipo de enfoque, que incluyen también procesos prácticos en el tema de la crianza, consolida escenarios de entrenamiento reflexivo parental, auspiciados por perspectivas teóricas que le dan solidez y confiabilidad en una de las tareas más complejas del ser humano: la crianza.

Frente al déficit de estudios en el contexto Colombiano e, incluso, latinoamericano, este tipo de investigaciones pueden ser conducente al interés de académicos e investigadores en el tema de crianza, a fin de convocarlos a explorar y profundizar los alcances de la crianza reflexiva, no como una *panacea salvadora de los padres* en situación de conflicto o crisis, sino como un enfoque y un modelo que genera aperturas para confrontar y analizar la crianza, donde el ejercicio de la mentalización, la reflexividad, la empatía, el vínculo parental y la conexión cerebro-emoción permiten a los padres de familia y cuidadores auspiciar contextos de apertura para comprender, sentir y resignificar su experiencia parental. A los profesionales psicosociales, por su parte, les ofrece nuevas posibilidades para cualificar su ejercicio profesional, en aras de habilitar comprensiones teóricas y metodológicas en beneficio de las familias intervenidas en el tema de crianza.

Los resultados de los estudios revelan que la crianza reflexiva puede ser medida y monitoreada, regulada y fortalecida a través de procesos de entrenamiento y con ayuda psicoterapéutica. Ahora bien, la función reflexiva parental, nombrada así por diversos autores, puede ser menguada o limitada por circunstancias diversas, entre ellas, los traumas de infancia, los trastornos mentales, el consumo de sustancias, entre otros.

Finalmente, se destaca el aporte que hacen los estudios, especialmente internacionales, en el tema de la crianza reflexiva, mediada por el uso de pruebas y cuestionarios básicos en investigaciones de naturaleza cuantitativa; sin embargo, es prudente indicar su complejidad de entendimiento, en tanto los resultados incluyen un lenguaje especializado y técnico que limita su comprensión y alcances en el contexto de la intervención psicosocial. No obstante, se evidencia el interés de los investigadores en señalar la necesidad de este tipo de estudios que, al igual que en el contexto colombiano, se perciben ausentes y con poca relevancia, por lo cual exhortan a su análisis, profundización y estudio.

Declaración de contribución de autoría

Ledy Maryory Bedoya Cardona, Investigadora principal. Ovidio Herrera Rivera, Coinvestigador. Juan Esteban Zapata Zapata, Coinvestigador. Sonia Elena López Pulgarín, Coinvestigadora.

Conflicto de interés

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

Referencias

- Acevedo Alemán, J., De León Alvarado, C. A., & Delgadillo, G. (2016). Ante la crianza con violencia: las competencias parentales. *Trabajo Social UNAM*, (11,12,13), 111-131. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/64174>
- Acosta Quiroz, L. (2016). Habilidades para la crianza. Una apuesta por ser significativo para la niñez. *En clave social*, 5(2), 24-32. <http://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/EN-Clave/article/view/1386/1451>
- Aguilar, C. (2018). *Acompañamiento educativo con un grupo de crianza; visibilizando la reflexión colectiva como práctica sustentable e intercultural* [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/meis/files/2018/12/DR-MEIS-Gabriela-Aguilar.pdf>
- Aguirre, A (2010). Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilientes de niños y niñas [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/6777>
- Álvarez, M. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 253-273. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/44/98>
- Álvarez, J., Pemberty, A., Blandón, A., & Grajales, D (2012). Otras prácticas de crianza en algunas culturas étnicas de Colombia: Un diálogo intercultural. *Revista Ágora*, 12(1), 89-102. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/225>
- Álvarez, C. (2016). Crianza-regulación, crianza-emancipación estado de la cuestión de estudios sobre crianza. *Revista Aletheia*, 8(1), 80-99. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/306/218>

- Aznar, M. (2019). Entre el desarrollo de la capacidad reflexiva y la elaboración de las proyecciones sobre los hijos. Un modelo de trabajo con padres en clínica psicoanalítica de niños. *Aperturas Psicoanalíticas*, 60, 1-32. <http://aperturas.org/articulo.php?articulo=0001051>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3.^a ed.). Patria.
- Benbassat, N., & Shulman, S. (2016). The Significance of Parental Reflective Function in the Adjustment of Young Adults. *J Child Fam Stud*, 25, 2843-2852. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-016-0450-5>
- Bergby, T., Kristiansen, V., Lau, B., Håkansson, U., & Øie, M. (2019). High degree of uncertain reflective functioning in mothers with substance use disorder. *Addictive behaviors reports*, 10, 1-5. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31193539/>
- Borelli, J., Compare, A., Snavely, J., & Decio, V. (2015). Reflective functioning moderates the association between perceptions of parental neglect and attachment in adolescence. *Psychoanalytic Psychology*, 5(32), 23-35. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-016-0450-5>
- Bowlby, J. (1998). *El apego* (Tomo 1). Paidós.
- Buitrago, A. (2014). Madres de crianza, levantando vida en el norte del Tolima. Un estudio etnográfico sobre las prácticas de crianza y adopción. *Maguaré*, 28(1), 211-248. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/53318>
- Carlone, C., & Milan, S. (2020). Does your child need therapy? Maternal reflective functioning and perceived need for and use of child mental health treatment. *Attachment & Human Development*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1734641>
- Castillo, M., Aguirre, E., & Duran, L. (2019). Los contenidos de la formación parental y sus implicaciones en el comportamiento de los adolescentes: elementos desde una revisión. *Saúde Soc. São Paulo*, 28(3), 224-238. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902019181111>
- Dieleman, L., Soenens, B., De Pauw, S., Prinzie, P., Vansteenkiste, M, & Luyten, P. (2019). The Role of Parental Reflective Functioning in the Relation between Parents' Self-Critical Perfectionism and Psychologically Controlling Parenting Towards Adolescents. *Parenting: Science and Practice*, 00, 1-27. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1642087>
- Durrant, J. (2013). *Disciplina positiva: en la crianza cotidiana*. (3.^a ed.). Save de Children.

- Fernández, D., & Fontes, L. (2013). Comunicación afectiva en los cuidados parentales. *Psicología em Estudo, Maringá*, 18(1), 15-25. Eliminar y reemplazar por: <https://www.scielo.br/j/pe/a/VKzMYQnDWf8YCZcWKnzf5Lj/?format=pdf&lang=pt>
- Fonagy, P., & Target, M. (1996). Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psycho-chic reality. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 217-234.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., & Target, M. (1998). *Reflective-functioning manual: Version 5.0 for application to the adult attachment interview*. University College London.
- Galeano, E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. EAFIT.
- González, R., Trujillo, A., & Pereda, N. (2014). Child Abuse and Neglect Corporal punishment in rural Colombian families: Prevalence, family structure and socio-demographic variables. *Child Abuse and Neglect*, 38(5), 909-916. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.10.006>
- Grellert, A. (2016). Marco conceptual operativo de crianza con ternura: el ejercicio del amor desde la cuna que amarca la humanidad. Visión Mundial Oficina Región al para América Latina y el Caribe. <https://www.wvi.org/sites/default/files/Marco%20Conceptual%20de%20Crianza%20con%20Ternura%20-%2027%20de%20agosto.pdf>
- Håkansson, U., Söderström, K., Watten, R., Skårderud, F., & Øie, M. (2017). Parental reflective functioning and executive functioning in mothers with substance use disorder. *Attachment y Human Development*, 20(2), 181-207. <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1398764>
- Håkansson, U., Watten, R., Söderström, K., Øie, M. (2019). The association between executive functioning and parental stress and psychological distress is mediated by parental reflective functioning in mothers with substance use disorder. *Stress and Health*, 1-14. <https://doi.org/10.1002/smi.2868>
- Jaramillo, J., & Ruiz-C., M. (2013). Metas y prácticas de socialización de madres del área rural cundiboyacense. *Psicología Desde El Caribe*, 30(2), 276-308. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21328601005.pdf>
- Kristiansen, V., Bergby, T., Lau, B., Sørderstrøm, K., Håkansson, U., & Øie, M. (2019). Trauma in childhood and adolescence and impaired executive functions are associated with uncertain reflective functioning in mothers with substance use disorder. *Addictive Behaviors Reports*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2019.100245>

- Lecannelier, F. (2013). El uso de la mentalización y la regulación emocional en programas de intervención temprana para el fomento de la seguridad en el apego. *Revista de Mentalización, 1*, 1-19. https://eps.aragon.es/wp-content/uploads/2020/08/A-M-A-R_Mentalizaci%C3%B3n.pdf
- Lecannelier, F. (2018). El trauma oculto en la infancia. Guía científicamente informada para padres, educadores y profesionales. Penguin Random House.
- Luyten, P., Nijssens, L., Fonagy, P., & Mayes, L. (2017). Parental reflective functioning: Theory, research, and clinical applications. *The Psychoanalytic Study of the Child, 70*(1), 174-199. <https://doi.org/10.1080/00797308.2016.1277901>
- Moser, D., Suardi, F., Sancho, A., Vital, M., Manini, A., Rusconi, S., & Scott, D. (2019). Parental Reflective Functioning correlates to brain activation in response to video-stimuli of mother-child dyads: Links to maternal trauma history and PTSD. *Psychiatry Research: Neuroimaging, 293*, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2019.09.005>
- Pally, R. (2018) *Educación con calma: Cómo hacer menos y relacionarte mejor con tus hijos*. Plataforma.
- Rahmqvist, J., Wells, M., & Sarkadi, A. (2013). Conscious Parenting: A Qualitative Study on Swedish Parents' Motives to Participate in a Parenting Program. *Journal of Child and Family Studies, 23*(5), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9750-1>
- Ruiz, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Becerra & A. Torres. (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales*. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>
- Rutherford, H., Goldberg, B., Luyten, P., Bridgett, D., & Mayes, L. (2013). Parental reflective functioning is associated with tolerance of infant distress but not general distress: Evidence for a specific relationship using a simulated baby paradigm. *Infant Behavior and Development, 36*(4), 635-641. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2019.100193>
- Rutherford, H., Byrne, S., Crowley, M., Borstein, J., Bridgett, D., & Mayes, L. (2017). Executive Functioning Predicts Reflective Functioning in Mothers. *J Child Fam Stud, 27*, 944-952. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0928-9>
- Siegel, D., & Hartzell, M. (2003). *Parenting from inside out: how a deeper selfunderstanding can help you raise children who thrive*. Jeremy Tarcher; Putnam.

- Siegel, D., & Hartzell, M. (2004). *Parenting from the inside out*. Jeremy P. Tarcher; Penguin.
- Siegel, D., & Payne, T. (2015). *Disciplina sin lágrimas*. B, S.A.
- Siegel, D., & Hartzell, M. (2017). *Ser padres conscientes* (4ta ed.). La Llave DH.
- Siegel, D., & Payne, T. (2020). *El poder de la presencia* (I. Ferrer, Trad.; 1 ed.). Alba editorial.
- Sicora, A. (2012). Práctica reflexiva y profesiones de ayuda Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 45-58. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/26719>
- Smaling, H., Huijbregts, S., Heijden, M., Goozen, S., & Swaab, H. (2016). Maternal reflective functioning as a multidimensional construct: Differential associations with children's temperament and externalizing behavior. *Infant Behavior & Development*, 44, 263-274. <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.06.007>
- Slade, A. (2007). Reflective parenting programs: Theory and development. *Psychoanalytic Inquiry*, 26(4), 640-657. <https://doi.org/10.1080/07351690701310698>
- Tilano, L., Londoño, N., & Tobón, K. (2018). Parenting in Colombia: Relevance and research updates. *Psicología Desde el Caribe*, 2(35), 156-170. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.35.2.8175>
- Vargas, N., Morales, M., Zamorano, J., Olhaberry, M., & Farkas, Ch. (2016). ¿En qué medida la mentalización parental y el nivel socioeconómico predicen el lenguaje infantil? *Psicoperspectivas*, 15(1), 169-190. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-690>
- Vergara Hernández, L. (2017). Prácticas de crianza en la primera infancia en los municipios de Riosucio y Manzanares. *Zona Próxima*, 27, 2145-9444. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.27.10980>
- Zegarra, J., & Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Rev Neuropsiquiatr*, 8(3), 189-199. <http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i3.3156>
- Zuluaga, A. (2018). La recrianza humanizada: Un giro a las relaciones de poder y al paradigma adultocéntrico en las instituciones de protección de niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.20>

Kids' perceptions on gaming experience and learning with the Nintendo Labo: Multiple “make” and “play” experiences

Percepciones de los niños y niñas sobre la experiencia de juego y el aprendizaje con nintendo labo: múltiples experiencias de “hacer” y “jugar”

John Cano*, Megan Chow**

University of California, Berkeley

Yale Center of Emotional Intelligence

Recibido: January 27, 2022—Aceptado: December 2, 2022—Publicado: January 1, 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Cano, J., & Chow, M. (2024). Kids' perceptions on gaming experience and learning with the Nintendo Labo: Multiple “make” and “play” experiences. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 114-139. <https://doi.org/10.21501/22161201.4243>

* PhD. Education, University of California Santa Barbara: Santa Barbara, CA, US. University of California, Berkeley, Berkeley, California. Contacto: jcano@berkeley.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0422-4621> — CVLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001410612

** Bachelor of Science in Psychological and Brain Sciences — University of California, Santa Barbara. Yale Center of Emotional Intelligence, San Francisco, California. Contacto: meganchow@ucsb.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5971-5201>

Abstract

This paper explores the perceptions of kids that had the chance to explore the “Make” and “Play” phases of the Nintendo Labo variety “Toy-Con 01”. Focusing on the roles of engagement, knowledge utilization and acquisition of new concepts. This paper broadens the general understanding of how video games can elicit active learning. Building on the experiences in constructing DIY projects, the authors analyze how the kids—through four different cases—connected their previous knowledge and experiences with science-related content (implicit in the interactions and hardware of the Nintendo Switch console and the Nintendo Labo software and cardboard pieces). The results of the study show that kids can use their cultural and academic experiences as well as their funds of knowledge to make sense or create theories and hypotheses of how the hardware and the software of the Nintendo Labo interact with each other and work. The limitations of the study suggest that more time is needed to have a more in-depth exploration of the kids’ perceptions by exploring the “Discover” phase—the third and final phase of the Nintendo Labo.

Keywords

Nintendo; Informal Learning; Kids; Science; Knowledge; Maker; Play; Learn; Videogames.

Resumen

Este artículo explora las percepciones de niños y niñas que tuvieron la oportunidad de explorar las fases de “Hacer” y “Jugar” del Kit de variedad “Toy-Con 01” del Nintendo Labo. A través de aspectos claves como el involucramiento/compromiso estudiantil, la utilización del conocimiento y la adquisición de nuevos conceptos (Gee, 2008), este artículo amplía la comprensión general de cómo los videojuegos pueden generar un aprendizaje activo. A partir de las experiencias en la construcción de proyectos de “Hazlo tú mismo”, los autores analizan cómo los niños, a través de cuatro casos diferentes, conectaron sus conocimientos y experiencias previas con contenido relacionado con la ciencia (implícito en las interacciones y el hardware de la consola Nintendo Switch y el software Nintendo Labo y piezas de cartón). Las limitaciones del estudio sugieren que se necesita más tiempo para tener una exploración más profunda de las percepciones de los niños explorando la fase “Descubrir”—la tercera y última fase de Nintendo Labo.

Palabras clave

Nintendo; Aprendizaje informal; Niños; Ciencias; Conocimiento; Maker; Jugar; Aprender; Juegos de vídeo.

Introduction

Within the past two decades there has been extensive analyses on the relationship between video games and learning. Gee (2005, 2008) has pioneered this area of research and brought to light the advantages of video games and learning (with a strong focus on literacy development). When we think of video games, we often refer to the pleasurable and unpropitious properties. However, researchers have helped surface the underlying advantages that are associated with playing video games (Gee, 2005, 2008; Squire, 2011; Matijević & Topolovčan, 2019). Video games are constantly changing and creating different experiences. In recent years players have been able to immerse themselves in virtual, augmented and mixed realities. Gee (2005, 2008) emphasizes the idea that games act like the human mind and are an applicable avenue to study and produce human thinking and learning. Human understanding is not the memorization of general concepts or the application of abstract concepts to experiences. Humans think and understand best when they can imagine an experience in such a way that the simulation prepares them for actions they need and want to take in order to accomplish their goals (Gee, 2004b).

It is important to emphasize that strong learning principles follow from “good video games” proposed by Gee (2008). Video games allow us to study and exercise the human mind, which provides us greater insights on human thinking and learning. Gee (2008) highlights core principles within good video games that should be implemented to school learning. His principles serve as a foundation for the lenses we will use to analyze experiences*. Gee (2008) organizes his list into three sections: 1) Empowered Learners; 2) Problem Solving; and 3) Understanding. After reviewing his collection of principles and their relevance to learning, we identified two analytical lenses for our research (Gee, 2005). These lenses consist of: Engaged Participation (EP) and Learning New Things (LNT).

As the expansion of collaborative platforms continues, the spaces for informal learning increase. The definition of informal learning is continuously evolving and benefits more than just students. The main objective of this paper is to identify informal learning experiences and strategies young students are developing outside of formal learning settings. A classic definition of the concept of informal learning comes from Coombs & Ahmed (1974), who defined information education as “the lifelong process by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposures to the environment” (p.8).

The diversification of informal learning has greatly shifted towards social media, websites, and video games. Humans seem to learn more deeply and more equitably when they learn outside of school in areas they choose and for which they are motivated (Gee, 2004b). Understanding informal learning processes in the realm of video games proposes the question of: How do teens learn to play video games? Scolari and Contreras-Espinosa (2019) found that in order to

comprehend such processes, it is necessary to map and analyze these informal learning strategies. This analysis and classification furthered the understanding of video game literacy and identified a number of informal learning strategies (ILS) used by students. These scholars organized these strategies into six modalities, with some already in the formal educational context: learning by doing, problem solving, imitating/simulating, playing, evaluating and teaching. They recognized the various contexts in which these strategies were applied (ranging from video games to social media) and the form they adopt. The analysis developed to describe various informal learning strategies across different contexts proved useful to our paper as we opted for a non-traditional video game.

Potential of Maker Activities

Making is the act of creating physical artifacts and using knowledge from science, technology, engineering, art, and mathematics (McBeath et al., 2017). Makerspaces and activities continue to develop and improve learning for students. The maker movement started outside of formal education and emerged from technological creation. This movement is now growing within K-12 education and smart learning environments (Toivonen et al., 2018; Ricardo et al., 2021; Arya et al., 2022; Cano & Arya, 2023). The tasks given to our participants fall under the category of maker activities. In combination with the digital video game basis, there is a physical component alongside.

In his work, Hatch (2013, p. 1) proposed a compilation of nine foundational principles for the Maker Movement:

- ▶ **MAKE:** Making is fundamental to what it means to be a human. We must make, create, and express ourselves to feel whole.
- ▶ **SHARE:** Sharing what you have made and what you know about making with others is the method by which a maker's feeling of wholeness is achieved.
- ▶ **GIVE:** There are a few things more selfless and satisfying than giving away something you have made.
- ▶ **LEARN:** You must learn to make. You must always seek to learn about your making
- ▶ **TOOL UP:** You must have access to the right tools for the project at hand. Invest in and develop local access to the tools you need to do the making you want to do.
- ▶ **PLAY:** Be playful with what you are making, and you will be surprised, excited, and proud of what you discover.

- ▶ **PARTICIPATE:** Join the Maker Movement and reach out to those around you who are discovering the joy of making.
- ▶ **SUPPORT:** This is a movement, and it requires emotional, intellectual, financial, political, and institutional support. The best hope for improving the world is us, and we are responsible for making a better future.
- ▶ **CHANGE:** Embrace the change that will naturally occur as you go through the maker journey.

Nintendo Labo and its approach for learning while making

Nintendo Labo is a recently developed concept (released in Spring of 2018), which isn't exactly a conventional video game. Instead, it is a building set made of cardboard, designed to complement the Nintendo Switch console. The user builds the accessory out of cardboard, known as a "Toy-Con", and proceeds to use it to play the supplemental game.

Various projects were built and ranged in complexity. Much of the research on video games and learning has primarily centered on massively-multiplayer games (MMOGs). Nintendo Labo is a combination of digital and physical play. Highly detailed step-by-step instructions are given on the Switch screen while the user is configuring the Toy-Con. Though the Toy-Con can be constructed individually, we opted for a collaborative approach, collecting data from five different groups of students. Within this context, we focused on understanding informal learning as well as creating a makerspace.

The purpose of this paper is to provide an exploration and understanding of students' perspectives of how they lived and interpreted their experiences when an unconventional video game is used in an informal learning environment. Our paper is based on the experience and usage of Nintendo Labo.

As researchers, we asked two questions:

- 1) What were the kids' perceptions of their participation during the gaming experience with Nintendo Labo; and
- 2) Specifically, what aspects of the game allowed the kids to relate their prior knowledge in understanding science-related content?




Research context/ Participants



This study was conducted in a R1 University of California that offered a literacy summer camp to young kids whose ages ranged from seven to twelve. This summer camp looks to foster literacy skills through collaborative activities and initiatives, which include (but not limited to) writing, reading, storytelling, and creating. The participants of this study were third, fourth, fifth, sixth, and seventh graders who were willing to participate in the process of trying out some aspects offered by the variety kit “Toy-Con 01” of the Nintendo Labo (game developed by Nintendo for the Nintendo Switch video game console).

The variety kit “Toy-Con 01” offers the possibility to build, play, and explore with five “artifacts” that can be built using pre-made cardboard sheets (that serve as a “mold” to construct the artifacts), reflective stickers, sponge sheet, strings, set of grommets, and rubber bands. The artifacts included in the set are listed and displayed in **table 1**:

Table 1.

Artifacts included in the “Toy-Con 01” Variety Kit of the Nintendo Labo

Artifact name	Artifact picture
Toy-Con Piano	 A cardboard piano artifact with a Nintendo Switch screen integrated into the top, showing a colorful game interface. The keyboard is made of black and white keys.
Toy-Con Fishing Rod	 A blue and white fishing rod artifact with a Nintendo Switch screen at the base, showing a fishing game. The rod is made of cardboard and has a hook and reel mechanism.
Toy-Con Motorbike	 A red and white motorbike artifact with a Nintendo Switch screen in the center, showing a racing game. It has a steering mechanism and a seat.

Artifact name	Artifact picture
Toy-Con RC Cars	
Toy-Con House	

Images from Nintendo (2018a).

The participants of this study were twelve kids, whose ages ranged from eight to twelve. These kids were grouped and assigned one artifact to build as displayed in **table 2**.

Table 2.

Groups distribution and participants information

Group	Artifact	Participant's age	Participant's gender	Participant's grade
1	Toy-Con Piano	12	male	6th
		11	female	5th
2	Toy-Con Fishing Rod	11	male	5th
		11	male	5th
		10	male	4th
3	Toy-Con Motorbike	9	female	4th
		10	male	4th
		9	male	3rd
4	Toy-Con RC Cars	8	male	2nd
		8	male	3rd
		7	male	3rd

The “Toy-Con 01” Variety Kit of the Nintendo offers three different experiences or phases to players: “Make”, “Play”, and “Discover”. These phases of the gaming experience are described by the company as follows (Nintendo, 2018b).

In the **Make phase:**

students work together and build key 21st-century skills, such as communication, collaboration, problem solving and engineering. The Make phase also encourages a great deal of tenacity in students. Nintendo Labo encourages students to keep trying, even as they face new challenges while working together to build their Toy-Con creations. And the beauty of Nintendo Labo is that you can always go back and fix mistakes. (p. 2)

During the **Play phase:**

“students enjoy playing with the Toy-Con creations they built! They can play games with their Toy-Con creations on the Nintendo Switch system and engage in challenges incorporating their Toy-Con creations (p. 2)”.

Finally, in the **Discover Phase:**

students can use a mode called Toy-Con Garage to interact with their Toy-Con creations in new ways and even design new creations! Toy-Con Garage offers students a simple drag-and-drop programming interface that uses a series of connected inputs and outputs to create different behaviors and interactions. (p. 2)

It is important to note that, due time constraints, this study only explores the kids’ perceptions about the first two phases.

Methods

A multiple case study was conducted using an ethnographic approach was chosen as the best approach to understand kid’s perceptions, from an insider perspective (Berry, 1990; Pike, 1967), of their gaming experiences, how they connected (or not) through the making/gaming experience, and how such experiences allowed—or not—a connection of informal science knowledge, funds of knowledge and prior knowledge. The ethnographic approach of this study allows to explore how kids see and perceive a maker-based gaming experience, such explorations could not be done without enacting conversations (Spradley, 1979; Skukauskaite, 2012) with the participants about areas that tend not to be covered or considered while exploring technological tools for educational purposes.

Data collection and analysis

After finalizing the two phases (“Make” and “Play”) of the gaming experience. The kids participated in group conversational interviews (Skukauskaite, 2012). Through these interviews, the kids were able to communicate their opinions and perceptions of the lived experience and how they felt about it. These interviews were audio recorded.

Given the ethnographic nature of this study, we focused on getting an accurate and true presentation and representation of the kids’ voices, this is, understanding such perceptions of the gaming experience from an insider perspective (Spradley, 1979; Skukauskaite, 2017; Brenner, 2006; Berry, 1990; Pike, 1967).

The conversations with the young participants were audio recorded, transcribed, and later analyzed by using conceptual lenses (Gee, 2004a). Building on Gee’s proposal on what makes a good game for learning, we have identified two lenses of analyses that were salient to our research questions (Gee, 2008). These two lenses will be described as follows:

The first lens is “*Engaged participation*”: This lens accounts for the notion that students are agents of their own learning. Emphasizing the importance of how one’s decisions and actions are able to shape and design their experience, resulting in good learning.

The second lens is “*Learning new things*”: This lens comprises principles based upon Gee’s (2008) contributions to what counts as an ‘Empowered Learner’, where learning is different for everyone and people cannot be their own agents of learning if they cannot make decisions about how their learning will work (Gee, 2004b, 2008). As Nintendo Labo incorporates different styles of learning and playing, we look into this further with this lens. We aim to use this lens to see how participants apply and distribute knowledge throughout the building and playing experience.

Results

For the results of this study, we analyzed each group’s perceptions of their gaming experience and how such experience allowed the participants to use their prior knowledge to understand science-related content. In this section we will present the result by case (each group, as shown in **table 2**). In each case we will present the participants’ perceptions of their gaming experience—taking into consideration the two research questions—using the two conceptual lenses: “Engaged participation”, and “Learning new things”.

Case 1: Toy-Con Piano

The group who participated as the first case of this study worked on the toy-con piano. After assembling the 13-key piano and inserting both console and joy-cons, you can create your own music by pressing the keys and inserting different knobs to make tunes.

Engaged participation

Participant **S** considered that the "Play" experience was more interesting because of the "exploration" feature included in the piano game, including the options to try different sounds by setting up the cardboard knobs and twisting them to create new sounds (like opera style, kitty sounds, and others).

S: Well, the building part wasn't as exciting as playing it. I thought playing it was actually really fun and getting to know what we did with the buttons because when we were first building it we didn't know what the buttons were for. When we started playing the piano we would, like, press them and the keys and we got to know what it did.

Contrary to **S**, participant **C1** showed how he enjoyed the "Make" experience better given the different interactions (collaborating) and parts they have to put together to build the cardboard piano. He made a lot of emphasis that some of the reasons why he did not enjoy the "Play" experience of the piano was because of the lack of variety or options to explore with (contrary to **S**'s perception).

C1: I didn't really think that playing with the piano was as fun as when I was building the piano cause I get tired of just... the same things and stuff...

Facilitator: Like repetitive?

C1: Mhm...and I wish it was more games that you could play with the piano.

It is interesting to note that both participants enjoyed the collaboration and taking specific roles during the "making" experience of the game, also highlighting teamwork as one of the skills that has the potential to be fostered through this aspect of the game, along with social bonding and interactions.

S: I thought it was fun. Also cause we all had a role and a part to do and we all got to build, none of us were left out.

S: Well, I was the sticker person and I put the stickers on all the keys and the places where they needed stickers.

C1: I was taking everything out of the box maybe? Taking it apart and building it.

Facilitator: So, do you think the actual game based on the instruction and everything kind of like promotes collaboration or not really?

S: Yeah

C1: Yeah

S: I would say that if you didn't know a lot of people at first that this would be a good project to get to know them and to work together

C1: I guess like teamwork, obviously

Engaged participation is much deeper than just creating. EP within this case provides insight behind individual motivation and perspectives on a participant's thinking. A modern twist on a classic instrument can provoke creativity and challenges. Participant **S** assigned themselves as the "sticker person", when acknowledging one's role and reflecting on their part, engaged participation was portrayed. Participant **S** and **C1** recognized that this activity fostered teamwork and could bring people together.

Learning new things

While discussing about the different functionalities of the system, specifically how the different sensors included in the Nintendo Switch's Joy-cons worked in order to trigger different actions while playing with the Toy-Con Piano, participant— like **C1**—recognized the role that the stickers had in order for the game to work but realized the game did not explain what the stickers contributed. From this, the participant was able to learn new functions of an object in relation to building.

Facilitator: So, when it comes to you know- you said that you put all the stickers on and then you put the joy-con [Nintendo Switch small controllers] on the backside of the piano. Were you actually able to understand what was going on and why the whole thing was working? Do you think the game itself explained to you what is going on or not really?

C1: It didn't really explain to you what was going on but how it works, I think

Facilitator: So, you think it does explain?

C1: I don't think it does

On the same line of inquiry, when asked about functionality and mechanisms, participant **S** learned, through their building participation, about how the piano may work. They recalled building and attaching levers and rubber bands. However, participant **C1** recalled the possible functionality of the stickers (the stickers acted as sensors). They connected the sticker to the signaling of the video game.

Facilitator: Okay, so what did you think was happening inside the piano to make it work?

S: Well, there was this one lever that had a rubber band so I think that would've been like...but I really don't know the rest. I know that these had a sling slinky thingy at the bottom to press down.

C1: I think this thing has to do something with connecting the Nintendo switch, the white...

Facilitator: Oh, the sticker? The white sticker?

C1: M-hm... I can imagine... so, like when you press it down, I can imagine like it's touching something or download or gets close to it and connects the signal to what it's doing with the other part here [pointing at the piece]

Facilitator: So, it does connect the system?

C1: Yeah, something like that that's what I believe

Learning new things does not mean the experience itself has to be completely foreign, by incorporating conventional artifacts into new technological platforms, students are able to learn in non-traditional ways. Though the inner workings of the game are not explicitly explained, participants are able to think outside the box and inquiry the different explanations of how the system works.

Case 2: Toy-Con Fishing Rod

The second group worked on the toy-con fishing rod. After assembling the fishing rod, participants were given time to explore depths of the ocean and try to catch fish.

Engaged participation

When exploring the participants' perceptions about the building experience of the Toy-Con Fishing Rod, they all (**N1**, **J1**, and **J2**) expressed how interesting it was, especially—as stated by participant **N1**—given the “expectation” factor of how the final cardboard device was going to

look like. and a new encounter. Others, like participant **J1**, highlighted the fact that it kept them busy for a considerable amount of time, which could be closely related to the difficulty of the building process of the cardboard device.

Facilitator: How do you feel about building the whole thing?

N1: It was really fun trying it out while we were still building.

J1: It was very time consuming.

J2: It was interesting.

Facilitator: Interesting? Why is it interesting?

J2: Because like we can build it- I think it's interesting, plus it was very fun.

When exploring the different ways that participants were able to engage in the different stages of the building process, participant **J1** noticed there was participation across the board but that participants could be easily distracted. It is interesting that participants not only recognized their own participation during this experience, but that of their peers. Collaborative efforts require participation from every member in the group and it seems that members account for everyone's involvement. This can be shown in participant **N1**'s comment about "not to name anyone".

J1: I think that we all participated evenly but at some points our attention was dropped and we had to be dragged back into reality.

N1: [Laughs] Yeah, I think all of us did it equally but some of us, not to name anyone, just wanted to do everything

Facilitator: Okay... what do you think [to J2]?

J2: I'm the same as them.

When asked about the ways team members were able to participate and collaborate, participants noted group morale and that support is needed. Participant **J1** explains that there are points of the game that can be difficult, but support from other members can drive the member playing in a positive direction. Participant **J2** notes that it is exciting when the game can be difficult, stimulating the need to catch larger fish.

Facilitator: So, do you think the building and the actual game promote collaboration?

J1: Yes, the game... you just have to support the person that's actually playing because sometimes the fish will break off...and then it's kind of like...ugh...great

J2: Building the fishing rod it's a little bit, like, hard and playing it is very exciting. Like when we catch the biggest fish, yeah.

Within the lens of engaged participation, we can see that there are many factors relating to this lens such as interest level, group member participation, group morale and degrees of difficulty in the game. Collaboration was found during the building experience and surprisingly the gaming experience. Support from the members of the group can motivate an individual and foster competition.

Learning new things

While experiencing the finishing game with the toy-con fishing rod that they built, participant **J1** shared how he was able to identify some of the "logics behind the game", for instance: how deep he could go with the fishing rod in order to catch bigger fish, and how some big fish could break the string of the fishing rod. He considered that staying in the middle area (mid-depth) of the water was a safer way to catch mildly big fish. This is an interesting way of seeing informal learning logic and science based on the game experience.

J1: You don't have to force it. You kind of... how to try your best in the game because it won't always work out if you go too deep and it will eventually break...and if you go too shallow the fish are going to be unsteady there so like you have to go right in the middle.

It is interesting how the participants described this game as a different perspective of fishing. Unlike fishing in real life, participants are able to see the environment and species underwater. They are still able to grasp not only the technique of fishing by using a rod that they made, but also the connections between the force applied to the rod and the weight of the fish they are trying to catch.

N1: It gives a different perspective of fishing.

Facilitator: What do you mean by that?

N1: Like when you first you can't see underwater or what's happening and you can't see the fish until it comes up so it's a different perspective

J1: Yeah there's not really any other fish trying to eat other fish unless you catch the swordfish or the stingrays

N: It feels like a regular fishing rod and it works basically like the same thing...the only thing that's different is the texture and how long it is and also how strong it is.

Other participants, like **J2**, expressed the need for deeper instruction and explanation which would enhance the overall experience. From this it's important to note that while this is a video game experience, it also entails a physical do-it-yourself aspect. It can be suggested that with further expansion on how the cardboard cutouts and stickers when put together with the Nintendo joy-cons work, participants would have a greater learning experience.

J1: I wouldn't exactly care because it's a little obvious that the proper placement for the fishing pole and the controllers need to be together so that they work as one instead of all being separate then wouldn't work at all.

Facilitator: What about you guys did you want to add anything?

J2: Yes, I think I would add about to tell about what those things [the joy-cons] do. How do they work? So that we could know. I think that we could find some idea to catch the fish more easier if we knew about those

Overall, the group of young participants who worked on the toy-con fishing rod brought out significant and interesting perceptions of the building and gaming experience when it comes to the "learning new things" lens. Some participants highlighted how they were able to understand some of the basic logics and functionality of the game, developing gaming skills by trial-error experiences, and using some previous knowledge and logic. On the same line, some started to identify how to best design and create a strategy to do better in the fishing simulation experience. Finally, participants mentioned how valuable it would be if the game provided a detailed explanation of how the hardware (toy-cons, stickers attached to the cardboard, etc.) works within the cardboard-based system in order to do the functionalities that the gaming experience requires.

Case 3: Toy-Con Motorbike

The third group worked on the toy-con motorbike. After assembling the motorbike, the young participants were able to explore a motorcycle simulation game using the Nintendo Switch's Joy-cons' sensors to simulate the driving experience.

Engaged participation

Some participants, like **C2**, when asked about the process of building the motorbike with the cardboard pieces, highlighted that they had a lot of fun building the device and enjoyed the process.

C2: That [the building process] takes all the fun out of it. If you do build it, for real, then you can actually have fun.

Also, **C2** added that the “make” experience (building process) was a little challenging and confusing given the many pieces they have to use to build each part of the motorcycle (e.g. the left and right handles), but despite the difficulty, she found the experience enjoyable.

C2: The building process is really fun but it makes, like I also said earlier, [one of the team members] would like it if it was made out of metal but if it was made out of metal then it'd be really expensive and it'd be hard to make but otherwise it's a pretty good idea...well I built the... um... the first part of the handle, it was kind of hard to make and it just looked like a really small square at first and then when I made it and then when I attached the handle then it made more sense.

Also, when asked about what they would keep or change about the game, some participants—like **E1**—highlighted that the game included with the motorbike would have been better if it allowed her to join her partners (more multiplayer oriented).

E1: Well, I think like... if I could change like... anything about it, I would change it so two people playing at once.

In a general perspective, when it comes to the “engaged participation” lens, the young participants did find the building experience fun and challenging. They were able to “divide and conquer” during the building (“make”) phase of the experience. When it comes to the gaming experience, participants (like **E1**) only highlighted the desire of having a more cooperative multiplayer experience.

Learning new things

For the “Learning new things” lens, the participants were able to explore many of the dynamics and logics behind the Nintendo Labo and The Nintendo Switch's hardware (e.g., the console and the joy-cons). As we progressed in the conversation, participant **E1** brought up potential explanations for how the game works. The controllers are inside of what they made out of cardboard and participant **E1** believes they are connected in order to work.

E1: I think cause like these controllers are inside there so when you go like that it goes like on the um screen so like they're like connected so it can tell when you go like that.

Participant **R** realized that without the cardboard motorbike, the joy-cons could function alone and control the game. When asked about how the controllers work within the game, **R** hypothesized that there may be a “device” in the controllers that gives information to the TV screen. We can see how participants are learning new things just by breaking down the game technicalities.

Facilitator: Did you get the idea of how the controllers kind of like make the actions that you’re supposed to be doing?

R: Wait!...at first I know how they do it. So, without the game and all this cardboard, if you just lean that, like, that... that would start the motor then you just hold this one.

Facilitator: Do you have an idea like how the actual controllers help you doing that like for the game how it works?

R: Because the controllers, I think there’s like a tracking device in here that gives... uh... the main thing information then...um...it can sense when you’re going like that to move, then it shows that information to the screen.

When it comes to the desire of understanding the science behind the motorcycle video game (included with the Nintendo Labo) and the Nintendo Switch’s hardware (joy-cons and touch screen), many of the participants expressed that such explanation was not very clear and it would be much appreciated before starting the “play” experience.

Facilitator: So, what do you think? Do you think it would be cool to know how it works? I mean, like the game itself telling you how the controller can track the movement?

C2: It kind of is...but not that much.

E1: I think it’d be cool because like you might be able to do it to something.

A final aspect highlighted by the youth was the importance of following instructions in order to complete the building process of the cardboard devices (the motorbike’s left and right handles, and the central area of control). Participant **C2** expressed the importance of learning to follow steps carefully in order to be successful while building the device.

C2: I learned how to follow instructions to like what it’s saying to what the instructions are telling us what we should do. I got better at that cause I was never really good at that.

In our case 3, learning new things was evident when participants were asked about the inner-workings of the game itself. The application of prior knowledge and combining new information was presented. Participants paid close attention to technical details and tried their best to explain the mechanisms, mostly hinting to the use of sensors. A clear desire for detailed/in-depth explanation of how the different science-based mechanisms of the game work was noted.

Case 4: Toy-Con RC Cars

The group who participated as the first case of this study worked on the toy-con RC Cars.

Engaged participation

With the youngest group of our study, participant **N** actively noted that their building experience was from scratch. This acknowledgement can be seen under the engaged participation lens, as the participant understood the process behind the experience.

N: Because it was cool and we got to make it. From scratch.

While discussing the building experience, enthusiasm was expressed highly when the topic of customization arose. Participant **J3** expressed engaged participation through his recollection of teamwork, details and assembly.

J3: It was cool because we got to pop the things out and we put it together...and we put this black Nintendo sticker [decorative stickers included with the game] on and some eyes...too many eyes!

When asked about their learning experience throughout the game, all participants in this group agreed on teamwork. This sentiment was acknowledged by all participants, revealing that they all had a role in each other's experience. Active recognition of roles permits a positive engaging environment.

Facilitator: Do you think you can learn something by building the car?

N2, E2, J3, and B: Yeah...teamwork!

J3: Teamwork makes the dream work.

In Case #4 engaged participation is actively recognized within this case, as the participants commented on their roles and acknowledged that this could not have been completed without teamwork. Within this lens we are able to associate key components in this group's involvement.

Learning new things

Through observation and speculation, participants were able to deduce how the toy-con car was able to move. Participant **E2** noted that the vibrations from the toy-con caused it to move and participant **J3** also had the same idea. When looking at the toy-con itself, it is upheld only by cardboard. Participant **J3** also recognizes design flaws.

Facilitator: All right so how do you think the game actually works? How does the car actually move?

E2: Cause the controller vibrates the car and it makes it move

Facilitator: Oh! so... the vibration!

J3: I was raising my hand...I was going to say the same thing.

Facilitator: Okay, you can add you can build on that. What else do you think? How does it work?

J3: It can't really go like...because it's just...a little cardboard thing....and it can fall really easily.

Facilitator: Okay... and it can fall really easily because it doesn't have any wheels, right?

J3: That'd be cool if it did. It would go like super fast!

When asked about the mechanisms of how the toy-con is able to move, the topic of sensors arose. Though the participants never explicitly mentioned "sensors" or "infrared", they were able to describe these concepts with their own understanding. Details of the joy cons were examined and observations when used.

Facilitator: So, what about the camera? You see the red and green camera... the little square you could see in the middle of the screen?

N2, E2, J3, and B: Yeah!

N2: Because of the one part on the controller.

Facilitator: How were you able to see through the car?

J3: It was kind of like...

N2: So, this part it's a camera [pointing at the infrared sensor]?

Facilitator: Oh, the little thing [pointing at the infrared sensor]?

J3: And it was like...green? When you looked through it.

Facilitator: So, you think that was like the camera? The black thing below the controller?

N2, E2, J3, and B: Yeah!

The facilitator provides subtle clues surrounding the mechanisms behind the toy-con's functionality. By asking the participants questions about things the game did not explicitly explain to the users, it gives the participants the opportunity to express their rationale.

Facilitator: So, you mentioned that the vibration caused the car to move and the little black Square below the controller was the camera? Right? But...you noticed that! The game didn't tell you that that was how it works. Right? What would you prefer? Would you prefer the game itself to explain how it works or you wouldn't care about that?

E2: I wouldn't really care about it. I like to figure things out!

When asked about their overall learning experience from this project, participant **J3** was able to contextualize from knowledge of technological advancement.

Facilitator: Do you think you actually learn something by building and playing with it?

E2: Vibrate stuff and make it move!.

Facilitator: Oh, like vibration can cause things to move?

J3: Technology is really good these days...well, maybe it's not the vibration, so... like the controllers kind of move forward and pushes it...cameras can be really small. Super duper super small.

Facilitator: Why do you think the camera was Green?

B: Green?

E2: Because that's like- like seeing it, the cameras are like night mode like the cameras are night and it shows that. Like it- It shows that

Specifically for this toy-con, the learning new things lens is a key component in identifying patterns amongst participants. This group was the youngest of our participants and this lens proves to identify different characters from previous cases. Within this lens, we were able to understand how the learning experience varies with age. This lens for this case provided insight on the importance of design and functionality.

Discussion

After finalizing this afterschool experience where the young participants engaged with the Nintendo Labo's variety kit "Toy-Con 01" and the Nintendo Switch, we were able to explore the different perceptions and thoughts the youth had of the "Make" (building the cardboard devices) and "Play" (playing the video game with the cardboard devices and the Nintendo Switch hardware) phases/experiences.

Engaged participation

The engaged participation lens played a crucial role in understanding the experiences of individual students. As stated by Gee (2008), we found that active/engaged participation served as a valuable tool in recognizing the importance of collective participation, and that actions of individuals can impact the team itself. The engaged participation lens accounts for the notion that students are agents of their own learning. Good learning is a result of a game that allows students to recognize that their decisions and actions are able to shape and design their experience (Gee, 2005, 2008).

When it comes to fully understanding engaged participation within this experience, one must acknowledge the roles students take part in. We found that when individuals reflect on their role in their team, they are better able to identify particular aspects of their participation. Though not explicitly stated by the game, the Nintendo Labo's Variety Kit 01 has the ability to be constructed individually or as a team.

Teamwork was a recurring theme within all four cases when assessing with the engaged participation lens. The team 'teamwork' should not solely be focused on individuals working together to finish something, but individuals acknowledging the specific participation of others should be recognized. We found that students were able to identify who did what and their demeanor when participating in case #2. Within the lens of engaged participation, there are various factors such as interest level, group morale and degrees of involvement. Having introspection of others at a young age is a skill necessary to learning and life.

Participants described the physical aspect of building the toy-cons was an important aspect of their experience. Despite challenges that may arise, the game itself was interesting enough to maintain engagement. We also found that students were able to be critical when discussing the game itself. They were able to identify the flaws, constrictions and also changes that would improve their experience.

Learning new things

The *learning new things lens* allowed us to focus on knowledge distribution. Nintendo Labo incorporates three different phases of learning, which we were able to identify in our participant's experiences. This lens was a valuable tool when reviewing participants' building and playing experiences. It's also important to recognize that there are various types of learners.

This lens differs from the engaged participation lens as we were more interested in focusing on the learning content and process instead of involvement and attitude. We found that discussing different functionalities within the gaming system and Nintendo Labo allowed participants to critically think and refer back to previous knowledge. For instance, participant **C1** was able to deduce the role that the stickers had in order for everything to work, but realized the game did not reveal specific details. We found that from *Case 1* that understanding new things does not mean that the experience itself has to be foreign to the learner. Participants were able to think outside the box and devise their own theories.

The playing experience varied for each case, but participants in *case 2* showcased greater instances of distributing knowledge. For *case 2*, the toy-con was a fishing rod and the game was fishing various sea creatures in the deep ocean. Participant **J1** confidently identified "tactics" that would prove to have greater success within the game. The use of prior knowledge was also utilized when participants would cheer another on or provide advice. Through the learning new things lens, we were able to identify details within an informal learning experience. Learning does not have to apply to only school-based curriculum, but can be seen through everyday interactions. By making greater informal connections within learning and the brain, participants are able to carry this with them in their lives.

It can be suggested that with further expansion on how the cardboard cutouts and stickers when put together with the Nintendo joy-cons work, participants would have a greater learning experience. This goes back to Gee's (2005) principle of *Empowered Learners*. Good learning requires that learners feel like active agents (producers) not just passive recipients (consumers), which is what some participants from case 2 (**J2**) felt. Within this informal learning environment, participants were able to freely express their thought process while reflecting on the game, and were not restricted by any rules. It's important to recognize the value behind reflection of any experience with students, to fully grasp their perspective.

For this lens, there is a common theme across all four cases. Participants in every group emphasized the desire of greater detailed instruction or details from the game itself. Though the game provided adequate instruction in constructing the toy-cons from the cardboard cutouts, participants longed for comprehensive information on the inner-workings of the game. They were

curious how something they made out of cardboard could be used flawlessly with a gaming system. We could not provide them direct answers, but listened to their elaborate theories. In *case 4*, the youngest group, the participants were able to identify what they thought connected the toy con and the Nintendo Switch. From this, we were able to acknowledge how this fostered creativity and imagination.

Conclusions, Limitations and considerations for future research and experiences

After designing and executing an informal learning experiences with the Nintendo Labo during a Summer program, the kids shared interesting perspectives on how such different kits of the Nintendo Labo have the potential to trigger some science knowledge, opening up spaces for educators to use such perceptions to tailor them with real-world-related/contextualized science formal content (e.g. how sensors, infrared cameras work), as long as creating collaborative experiences while exploring the Nintendo Labo variety kits.

The findings of the study showed how—interestingly—kids can associate science-related experiences with their funds of knowledge (both from their daily basis and content explored in classroom settings), making the kids able to explain—or have close theories/hypotheses—how the explored hardware worked alongside with the Software provided by the Nintendo Labo. These connections can be potentially expanded with a longer implementation and further exploration of the Nintendo Labo's kits.

Additionally, it is relevant to highlight that one of the limitations of this study was the time, not having enough time to go beyond to the first two phases/stages of the Nintendo Labo experiences (“Make” and “Play”). This opens doors for possible future research in exploring the “Discover” phase of the gaming experience of the Nintendo Labo, enabling educators (through the guidance and voice/perspectives of the kids) to discover the different possibilities and affordances that the Nintendo Software and hardware have to offer to enhance the science learning experience in both formal and informal educational settings.

Authors contributions

Conceptualization, John Cano and Megan Chow; methodology, John Cano and Megan Chow; validation, John Cano, and Megan Chow; formal analysis, John Cano and Megan Chow; writing-original draft preparation, John Cano, and Megan Chow; writing-review and editing, John Cano and Megan Chow.

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

References

- Arya, D., Muller, A., Cano, J., Hyun, F., Rice, M., & Christman, D. (2022). Undergraduate service learning as a context for exploring the ‘Institutional Void’ of higher education. In E. A. Nemeth & A. N. Patterson (Eds.), *Pursuit of Liberation: Critical Service-Learning as Capacity Building for Historicized, Humanizing, and Embodied Action* (pp. 147-187). Alan S. Tinkler, Missouri State University. Todd A. Price, National Louis University.
- Berry, J. W. (1989). Imposed etics—emics—derived etics: The operationalization of a compelling idea. *International journal of Psychology*, 24(6), 721-735. <https://doi.org/10.1080/00207598908247841>
- Brenner, M. E. (2006). Interviewing in educational research. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 357-370). Erlbaum.
- Cano, J., & Arya, D. (2023). The Reciprocal Power of Equitable, Intergenerational Learning: Exploring Perspectives of Undergraduate Students about Engaging in a University–Community Partnership Program. *Social Sciences*, 12(6), 349. <https://doi.org/10.3390/socsci12060349>

- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Johns Hopkins University Press.
- Gee, J. P. (2004a). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Gee, J. P. (2004b). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Gee, J. (2005). Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines. *E-Learning*, 2(1), 5-16. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5>
- Gee, J. (2008). Good Video Games, the Human Mind, and Good Learning. In *Children's Learning in a Digital World* (pp. 40-63). Blackwell Publishing Ltd.
- Hatch, M. (2013). *The maker movement manifesto: Rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers*. McGraw-Hill Education.
- Matijević, M., & Topolovčan, T. (2019). Informal Learning among Teenagers through Video Games. *Journal of Elementary Education*, 12(1), 1-25. <https://journals.um.si/index.php/education/article/view/180>
- McBeath, J., Balos, N., & Arya, D. J. (2017). *Engaging latin@ middle school students in literacybased MakerSpace activities to enhance STEM practices and engagement*. Proceedings for the 2017 Hawaii International Conference on Education, Honolulu, January 3-6 2017.
- Nintendo (2018a). Nintendo Labo Toy-Con 01: Variety Kit. Nintendo Website. <https://www.nintendo.com/ph/switch/adfu/index.html>
- Nintendo (2018b). Nintendo Labo Teacher Guide [PDF file]. <https://clalliance.org/wp-content/uploads/2021/06/Nintendo-Labo-Teacher-Guide.pdf>
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague. Mouton.
- Ricardo, C., Cano, J., Astorga, C., Borjas, M., & Navarro, V. (2021). *Ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC en educación infantil: una mirada internacional*. Universidad del Norte.
- Scolari, C., & Contreras-Espinosa, R. (2019). How do teens learn to play video games? Informal learning strategies and video game literacy. *Journal of Information Literacy*, 13(1), 45-61.

- Skukauskaitė, A. (2017). The systematic analyses of layered meanings inscribed in interview conversations: An interactional ethnographic perspective and its conceptual foundations. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 39(39), 45-60. <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/11771>
- Skukauskaite, A. (2012). Transparency in transcribing: Making visible theoretical bases impacting knowledge construction from open-ended interview records. *Forum Qualitative Social Research*, 13(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1532>
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Wadsworth Cengage Learning.
- Squire, K. (2011). Video games and learning. Teaching and participatory culture in the digital age.
- Toivonen T., Jormanainen I., Montero C. S., & Alessandrini A. (2018). Innovative Maker Movement Platform for K-12 Education as a Smart Learning Environment. In M. Chang (Eds.), *Challenges and Solutions in Smart Learning. Lecture Notes in Educational Technology* (pp. 61-66). Springer.

El deseo estaba puesto en la militancia. Paradojas y reapropiaciones de género en la experiencia de mujeres revolucionarias (Argentina, 1970)¹

The desire was placed in the militancy. Paradoxes and gender reappropriations in the experience of revolutionary women (Argentina, 1970)

María Florencia Actis*

Universidad Nacional de Mar del Plata

Recibido: 26 de enero de 2022–Aceptado: 19 de enero de 2023–Publicado: 1 de enero de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Actis, M. F. (2024). El deseo estaba puesto en la militancia. Paradojas y reapropiaciones de género en la experiencia de mujeres revolucionarias (Argentina, 1970). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 140-169. <https://doi.org/10.21501/22161201.4240>

¹ El artículo sintetiza los principales ejes de análisis y resultados de investigación de un trabajo desarrollado entre los meses de julio y octubre de 2021, en el marco de la Especialización en Memorias colectivas, Derechos Humanos y Resistencias, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

* Doctora en Comunicación (Facultad de Periodismo y Comunicación Social-Universidad Nacional de La Plata). Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades- Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. florenciactis@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7266-7838>, <https://scholar.google.com/citations?user=1e6MzQMAAA&hl=es&oi=ao>

Resumen

Introducción: el trabajo surge de la inquietud hacia las experiencias y formas de subjetivación de género de mujeres militantes de organizaciones armadas en la Argentina de los años 70. Se entiende que sus singulares derivas en mujeres-militantes constituyen procesos de interpelación crítica a las construcciones victimizantes presentes en las tecnologías (generizadas) de memorialización. **Método:** para su indagación y análisis, se realizaron entrevistas biográfico-narrativas con dos mujeres que ocuparon puestos de responsabilidad dentro de la organización político-militar Montoneros, en las que se hace hincapié en el entrecruce de sus experiencias políticas y personales. **Resultados:** si bien no eran todavía mujeres permeadas por la teoría de género, sus narrativas revelan una “actitud feminista ante la vida” y una radicalización performática de la premisa “lo personal es político”, en tanto las prácticas de militancia funcionaban —y hasta la actualidad— como lugares nodales, y privilegiados, de producción de deseo. **Conclusión:** las informantes, a través de su “hacer experiencia” militante, rearticulaban formas novedosas de ser-mujeres, problematizando la ideación femenina como grupo identitario homogéneo y despolitizado.

Palabras clave

Mujer; Participación política; Montoneros; Historia argentina; Memoria colectiva; Género; Feminismo.

Abstract

Introduction: This article arises from a concern towards the experiences and forms of gender subjectivation of women belonging to armed organizations in Argentina in the 1970s. It is conceived that their unique drifts in women-militants constitute processes of critical interpellation to victimizing constructions of (gendered) memorialization technologies. **Method:** For this, biographical-narrative interviews were conducted with two women who held positions of responsibility within the Montoneros political-military organization, emphasizing the intersection of their political and personal experiences. **Results:** Although they were not permeated by gender theory yet, their narratives reveal a “feminist attitude towards life”, and a performatic radicalization of the premise “the personal is political”, while the militancy practices functioned —and until today— as nodal and privileged places of desire production. **Conclusion:** The informants, through their militant “doing experience”, rearticulated new forms of being-women, problematizing feminine ideation as a homogeneous and depoliticized identity group.

Keywords

Woman; Political participation; Montoneros; Argentine history; Collective memory; Gender; Feminism.

Introducción

El trabajo articula los estudios de género a los estudios de memoria mediante la pregunta por las experiencias de militancia de mujeres argentinas en la década de 1970, en post de desandar las formas de hacer política siendo mujer y, simultáneamente, las formas de “hacer género” a través de la “práctica militante”. Se inscribe, también, en un campo de debate que se ha planteado mirar, en clave de género, el ejercicio del poder en el interior de las organizaciones político-militares, particularmente los roles desempeñados por las mujeres, pero también la esfera de la vida cotidiana, las relaciones interpersonales y la subjetividad militante.

Entre sus consensos, es posible señalar, a grandes rasgos, el machismo de los proyectos revolucionarios dado por el sesgo tradicionalista de la familia militante, la androginia de su sujeto político —el Hombre nuevo—, así como el rechazo deliberado hacia las reivindicaciones del feminismo consideradas como desviaciones pequeño-burguesas, es decir, no solo no se revisaban las cuestiones de género, sino que prevalecía una relación casi excluyente y de mutua desconfianza entre la izquierda y el feminismo.

Asimismo, de estas nuevas “verdades” historiográficas se desprenden imaginarios de las militantes, ya sea como mujeres masculinizadas o víctimas abnegadas, que convergen en una conflictiva representación de la política, de la violencia y del poder como prácticas esencialmente patriarcales. A lo largo del trabajo, y con base en dos entrevistas en profundidad con militantes de la organización Montoneros, se intentarán problematizar estos sentidos del pasado reciente, teniendo en cuenta las limitaciones del corpus, los sesgos que imprime el contexto sociopolítico en que tienen lugar las entrevistas y su posterior análisis.

Se parte de la hipótesis de que las experiencias de las militantes, aún hoy, desestabilizan (incluso subvierten) los sentidos culturales del género, y, particularmente, las construcciones generizadas (y victimizantes) de las políticas de memoria, donde los símbolos del dolor y el sufrimiento fueron corporizados en mujeres (Jelin, 2002). Pero, también las representaciones masculinizadas de la guerra, donde las mujeres devienen, casi unívocamente, en “territorios” conquistables, cuerpos apropiables y sacrificables (Medina García, 2018). En este sentido, la inserción y participación de mujeres en espacios político-militares supone una contradicción a la noción hegemónica y dulcificada de “Mujer”, en cuanto sujeto de no violencia, temor e indefensión (Marcus & Olivares, 2002), pero también a las versiones que interpretan su accionar violento como un hecho siempre pasional y por ello, despolitizado.

Si la memoria implica un ejercicio selectivo que busca mantener el ordenamiento social con sus roles de género claramente definidos, “lo recordable” será aquello que encaje en él, que no lo interrumpa (Troncoso Pérez, 2020). Las poblaciones simbólicas o fácticamente marginalizadas siempre mantendrán una relación difícil y “desencajada” con las tecnologías de memorialización (Coker, 2017). El trabajo actual pretende incorporar a las mujeres como combatientes y sujetos políticos, desde una crítica anti-esencialista, a los campos de género y de memoria, en la medida que su propósito es menos ampliar y pluralizar el concepto de identidad femenina, o “sumar voces” a la memoria, que disputar la economía de las palabras y las imágenes del pasado reciente de Argentina, visibilizando el paradigma androcéntrico de la historia y la memoria y sus efectos performativos en la construcción de sujetos generizados (Troncoso Pérez, 2020).

Se trata de producir un relato, siempre parcial, que, necesariamente, se teje poniendo en tensión otros relatos ya existentes (Tarducci, 2019). Por último, de acuerdo con Alejandra Ciriza (2006), se espera abonar al trazado de una genealogía feminista latinoamericana y a una reflexión crítica en torno a las memorias/olvidos, discontinuidades y silenciosas prolongaciones que atraviesan las relaciones entre el presente y el pasado.

Antecedentes históricos

El trabajo de campo se inscribe concretamente en experiencias de militancia dentro de la organización armada Montoneros, oficializada en 1970, que se trató de una organización de la izquierda peronista, cuyos integrantes, en su mayoría, provenían de la militancia católica estudiantil y rearticulaban matrices del catolicismo y el nacionalismo al movimiento peronista, entendiendo a este último como vehículo para iniciar un proceso revolucionario de liberación nacional.

Para comprender el surgimiento de organizaciones armadas en la Argentina de entre finales de 1960 e inicios de 1970 y la creciente politización y radicalización de las mujeres-jóvenes, es necesario empezar por delinear algunas condiciones políticas y sociales de la coyuntura internacional y nacional.

En primer lugar, es inevitable señalar la emergencia de procesos emancipatorios en países del sur global, que funcionaron como “faros” o paradigmas revolucionarios inspiradores de los grupos locales: la lucha por la liberación y unificación del pueblo vietnamita, la guerra de la independencia en Argelia, la experiencia maoísta en China y el triunfo de la Revolución Cubana. Vale mencionar que, más allá del lugar de referencialidad de estos procesos históricos, en los sectores militantes jóvenes de Argentina la violencia tenía otro origen político —interno—, y configuraciones sociales, culturales y económicas drásticamente diferentes (Aronskind, 2011).

En segundo lugar, el clima de violencia política, en el escenario argentino, se agudizó a partir del derrocamiento de Juan Domingo Perón en 1955, lo que derivó en la proscripción del peronismo y en la instauración de una dictadura militar, especialmente represiva, autoproclamada Revolución Libertadora. Desde entonces, se produjo un auge del militarismo que posibilitó un nuevo golpe de estado, la Revolución Argentina, en 1966, encabezada por Juan Carlos Onganía, en busca de disuadir toda probabilidad de legalización del peronismo, es decir, la política nacional era vivida, en ese momento, como sinónimo de confrontación, antinomia, violencia, persecución y proscripción, signada por la división peronismo/antiperonismo (Guglielmucci, 2008).

En este marco, las universidades nacionales —y su principal sujeto, los/as estudiantes— representaban para los gobiernos dictatoriales espacios de tendencia “subversiva” y su control ideológico devino en uno de los objetivos centrales de gobierno (Jacovkis, 2011). Además, el período 1960-1970 coincide con una entrada masiva de jóvenes en las universidades, en particular de una gran cantidad de mujeres y, desde allí, una vía de ingreso a la militancia revolucionaria y social.

La experiencia histórica de ser joven, en esos años, estuvo marcada por un impulso social que estimuló la participación en todas las esferas. El clima de época fue construido por una cantidad de fenómenos con características múltiples (emergencia de culturas juveniles, revolución sexual, participación de los estudiantes) y se convirtió en la base desde donde surgió una fuerte identidad generacional; una forma particular de estar en el mundo, de pensar, sentir y actuar (Alzogaray & Noguera, 2010, p. 24).

En este clima de época, las mujeres militantes de todas las orientaciones políticas se sintieron atraídas por alternativas que propugnaban un cambio violento y radical sobre una realidad percibida como injusta y asfixiante (Guglielmucci, 2008). Los estudios que han indagado en la situación de las mujeres revolucionarias de Argentina, entre 1960-1970 (Jelin, 2002; Guglielmucci, 2008; Oberti, 2015; Sepúlveda, 2016), coinciden en señalar que su presencia fue transversal a las organizaciones políticas del período y que llegaron a representar un número significativo de las mismas, es decir, se constituyeron en activas participantes del proceso de politización y movilización creciente, canalizando sus inquietudes a través de la militancia en partidos políticos, sindicatos de base, organizaciones armadas, agrupaciones estudiantiles y otras formas de militancia social (Sepúlveda, 2016).

En términos culturales, el nuevo paradigma de mujer joven contradecía las interpelaciones de género de los conservadores regímenes militares, donde la mujer era esencialmente concebida como madre, garante del cuidado, control y policiamiento sobre todos los miembros del grupo familiar, en especial de los/as hijos/as. “La ecuación mujer-madre fue ampliamente publicitada por la dictadura [de 1976-1983], y la conjunción entre militarismo y patriarcado se mostró como el camino correcto y espacio restaurador del orden” (Sonderéguer, 2020, p. 3). El carácter visible, exacerbado e, incluso, publicitario, de este discurso gubernamental, produjo simultáneamente

una rearticulación eficaz de una serie de equivalencias y metáforas feminizadas (mujer = madre, hogar = Nación) y una exclusión radical encarnada en la figura de las “subversivas”, en la medida que suponía la desconstitución social, política y moral-sexual de la mujer.

Método

Se trata de una investigación cualitativa, ya que el interés está puesto en la perspectiva y percepción de las mujeres; en sus modos de narrar y significar la propia vivencia. Se trabaja desde la técnica del relato de vida, o entrevista biográfica, en la medida que el foco está puesto en las experiencias, o formas en que resignifican hechos (sociales, políticos, personales), por intermedio de su propia memoria biográfica (Meccia, 2019). El tiempo comprendido no es el de “toda la vida”, sino que se prioriza un tramo espaciotemporal de sus biografías, sus experiencias de militancia en la década de 1970 y, a modo de contextualización, sus experiencias familiares y educativas previas.

A la vez, sus relatos resultan significativos porque permiten interrogar las relaciones de poder desde una óptica diferencial, vinculada con la condición femenina de las entrevistadas, pero también con otras marcaciones tales como la pertenencia de clase, la (hetero)sexualidad, la edad, etc. En este sentido, se trata de relatos indefectiblemente parciales, basados en experiencias femeninas singulares donde las estructuras sociales están solapadas con maneras específicas (Crenshaw, 1991; Lamas, 2022) y delimitan formas, condicionamientos y posibilidades de ser reconocidas en cuanto mujeres.

Se identifican dos principales ejes o dimensiones de análisis que, a su vez, van a organizar y estructurar el desarrollo del trabajo en dos subapartados. El primero, focalizado en el “universo militante”, tiene como objetivo repensar el ejercicio político-militante en clave de género. Para ello, se pregunta por sus inquietudes políticas y sensibilidades sociales, por los vectores que las han dinamizado; sus vías de ingreso a la militancia; la composición, dinámicas de distribución de tareas/roles y procesos de toma de decisión en el interior de Montoneros; concepciones y permeabilidad ante el feminismo; modos singulares de sentir, habitar y llevar el “rol militante”. El segundo, dirigido al “universo personal”, busca reconocer los procesos de ser/hacerse mujeres en el marco de sus prácticas militantes. En esta instancia, se indaga en sus vínculos de pareja, en sus experiencias de maternidad, etc. Se entiende que ambas dimensiones o “universos” en la vida cotidiana están íntimamente concatenados, por lo que dicha separación responde a una estrategia de presentación y análisis de los resultados que justamente permite desagregar, para visibilizar, la interdependencia en el ser mujer/militante (o militante/mujer).

El corpus consta de dos entrevistas realizadas a mujeres de la organización Montoneros que han desempeñado distintos roles con niveles variables de responsabilidad. Una de las entrevistas fue desarrollada en la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires bajo la modalidad presencial, desdoblada en dos encuentros: 01/10/2021–08/10/2021; la otra, bajo la modalidad remota: 29/10/2021. En este punto, se identifican posibilidades enunciativas diferentes entre un contexto de interacción y otro. Las condiciones de la entrevista presencial —el hacernos un tiempo y un espacio específico para encontrarnos— estableció determinados umbrales de enunciabilidad que permitieron abordar los ejes predefinidos, pero además intercambiar opiniones y reflexiones sobre el pasado/presente e, incluso, conversar sobre nuestros trabajos, familias, etc. En cuanto a la entrevista virtual, la ausencia de corporalidad, o su mediatización, ha redundado en una mayor dificultad para crear un ambiente de confianza entre entrevistadora-entrevistada y, por ende, en una mayor limitación para “desestructurar” la conversación, repreguntar o profundizar en determinados aspectos.

Por último, en cuanto al trabajo con relatos de vida, es necesario mencionar que el corpus no está hecho de acontecimientos históricos, sino de construcciones y mediaciones que las informantes han elaborado desde el presente y a la luz de los nuevos contextos enunciativos y climas sociopolíticos (Jelin, 2014). En los últimos años, el discurso feminista ha reestructurado definiciones/percepciones de la política y de lo político; desplazado/producido moralidades que nutren los nuevos marcos interpretativos-narrativos del pasado. En este contexto, se vio habilitada la pregunta (y la escucha) sobre el ejercicio diferencial de la violencia política en clave de género sobre las formas de distribución del poder en el interior de las organizaciones armadas, o de la pareja-militante, es decir, predisponiendo a las entrevistadas no solo a hablar del género en las organizaciones, sino a abordar, desde el género, dimensiones de la juventud revolucionaria soslayadas de la esfera pública más amplia, como el militarismo, el uso de armas, etc.

A su vez, se pone en juego un mecanismo selectivo de memoria que lleva a las informantes a recordar u olvidar determinados hechos, o bien a ajustar sus interpretaciones a los fines de la investigación, planteada desde el inicio de las entrevistas como “una investigación con perspectiva de género”. Lo que se dice no se toma como “verdad del acontecimiento”, sino como una narrativa construida en el momento de la interacción, hecha de múltiples temporalidades o “capas de memoria” (Jelin, 2014): el registro “fáctico” —o de los hechos—, el recuerdo de los sentimientos de esa época, que se entremezclan con los generados en la misma práctica de rememoración (Jelin, 2014). Pero, también supone resignificar la propia escucha como un “reservorio activo” de (co)producción del relato (Cruz Contreras, 2018). El conocimiento que allí circula emerge como resultado de una práctica de articulación que reconstruye tanto a quien investiga como a quien es investigado/a (Cruz Contreras, 2018).

Resultados

La primera entrevistada fue Graciela Iturraspe. Tiene 70 años y tres hijos/as. Es nacida en la ciudad bonaerense de Dolores, pero vivió y militó hasta sus 40 años en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, C.A.B.A). Es hija única de un matrimonio que define como “típico de la clase media argentina”: padre comerciante y madre docente. Estudió en un colegio de monjas y, luego, ingresó en la carrera de Relaciones Internacionales en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE). Actualmente, y desde inicios de la década de 1990, reside en la ciudad costera de Mar del Plata, donde tuvo lugar la entrevista. Es militante de la Asociación Trabajadores del Estado (AT) de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA), y se desempeñó como diputada nacional por el partido político Unidad Popular² (UP) entre los años 2009 y 2013.

La segunda entrevistada fue Nina Brugo. Tiene 78 años, dos hijos y es abogada laboralista. Nació en Paraná, ciudad capital de la provincia de Entre Ríos. Pertenece a una familia de la aristocracia provincial, en sus palabras: “bienuda”, “gente muy acomodada”. Cursó sus estudios primarios-secundarios en un colegio de monjas, los superiores, en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María. Es una referente del movimiento feminista de Argentina, cofundadora de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Libre, Seguro y Gratuito e integra el partido político UP.

Universo militante

Primeros acercamientos

Si bien son múltiples los factores que han incidido en la politización de las jóvenes, y varían de acuerdo con las condiciones de clase, edad, grado de politización de la familia, etc., destacamos, a partir de los relatos de las informantes, la experiencia de trabajo religioso-social en las villas miseria, y, en particular, la impronta de algunos integrantes de la institución católica, vinculados a las “nuevas olas” ideológicas dentro de la misma. En cuanto a las primeras inquietudes políticas, no hacen referencia a una preocupación por el contexto político nacional (proscripción, represión, golpes de Estado), sino más bien al hecho de verse interpeladas ante las desigualdades sociales estructurales, al “choque” con la pobreza durante el trabajo territorial. En el caso de Graciela, desde la instancia escolar comenzó a participar en las “misiones” de su colegio en las

² El partido up se creó en el año 2010 como herramienta electoral de la CTA-Autónoma (cta-a), una vertiente política “autónoma de los gobiernos de turno” dentro de la principal estructura sindical del país, la cta. Sin embargo, desde el año 2019, y hasta la actualidad, integra la coalición de gobierno del Frente de Todos.

villas miseria de C.A.B.A. En el caso de Nina, ocho años mayor que Graciela, el acercamiento a los “nuevos debates” y al trabajo de “promoción social” en barrios tuvo lugar durante su estadía en la Universidad Católica.

A partir de mis 15 años, ya empieza a aparecer el tema de los curas más comprometidos con la Teoría de la Liberación. Me acuerdo de una monja que era re piola y nos empezó a charlar un poco sobre la situación social. Vos pensá que nosotros vivíamos dentro de un frasco. Muy criados entre algodones. Empezar a estar permeados por lo que pasaba en la sociedad, en mi caso, empieza a darse a través de estas monjas y curas. Y en cuarto año, ya con 16 años, hay un cura que nos lleva, a los que queríamos, a alfabetizar a los niños pobres de la villa de Retiro, con el padre Mujica³. Y para mí fue un choque, no podía creer que la gente viviera así. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 1 de octubre de 2021)

La Universidad Santa María era más abierta. Incluso se armaban discusiones porque era la época del Concilio Vaticano II, que fue muy progresista, y yo adherí a esa doctrina muy rápidamente, y tomé contacto con sectores que iban a trabajar a barrios haciendo promoción social, y no solamente religiosa, y eso me introdujo a mí en el trabajo de militancia. (N. Brugo, entrevista remota, 29 de octubre de 2021)

Para muchas jóvenes, los espacios educativo-religiosos comienzan a emerger, de la mano de docentes o referentes institucionales puntuales, como lugares de pensamiento crítico y de acción social, hasta adquirir una dimensión política que no encontraban en otros espacios de socialización, como la familia. Pero también, para el caso de Graciela, la propia configuración jerárquica y clasista de la institución escolar comenzó a ser objeto de cuestionamiento.

Yo vengo de un colegio de monjas muy “concheto” (exclusivo) de Buenos Aires. El Jesús María, en Barrio Norte. Y en general, unas monjas terribles. Mis primeras nociones de injusticia son en el colegio. Me acuerdo un día, volví del colegio y le pregunté a mi mamá, “¿por qué en el colegio hay monjas que son ‘hermanitas’ y monjas que son ‘madres’?”, me respondió, “y, las hermanitas son las que limpian, cocinan, las que nos sirven la mesa, y las madres son la directora, la que nos da clase de religión”, y eso donde tenía que ver con la que había pagado, y la otra, tenía que limpiar. Son las primeras sensaciones de injusticia que siento. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 1 de octubre de 2021)

En estos relatos, la Iglesia católica deviene, en el marco de una coyuntura política y social más amplia, en un espacio de discursos, agentes y prácticas contradictorias, que en Graciela funcionaron como condición de posibilidad para el despliegue de una “subjetividad inquieta” y cuestionadora. En cuanto al ingreso formal a organizaciones políticas, la universidad representaba un lugar fundamental desde donde militar y/o hacer contactos. Como señala Pablo Buchbinder (2005), las organizaciones guerrilleras contaron con nutridos contingentes de estudiantes y profesionales entre sus militantes, y algunas facultades, dadas las condiciones de clandestinidad, conformaron ámbitos de reclutamiento para dichas agrupaciones.

En el caso particular de Graciela, si bien cursaba en una universidad privada, tenía amigos por fuera de ese ámbito, con quienes compartía inquietudes políticas. Su acercamiento a la Universidad de Buenos Aires (UBA), en particular a la Facultad de Filosofía y Letras, fue a través de su “noviecito”, devenido en su primer esposo, un estudiante de sociología: “Y también, por esa

³ Carlos Francisco Sergio Mugica Echagüe fue un sacerdote y profesor argentino, referente del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Fue asesinado por la Alianza Anticomunista Argentina (“Triple A”) en mayo de 1974.

vía, accedo al mundo ... él estaba en otros grupetes y debates, que se comunicaban con lo que yo veía en la villa”. En ese entonces, tenía 20 años y su ingreso inicial fue a la organización de base peronista denominada Descamisados, al poco tiempo, fusionada con Montoneros.

La universidad pública era un hervidero de gente, era maravilloso. La primera vez que fui a Filosofía y Letras, imagínate, yo venía de un mundo que era todo prolijo, todo ordenado. En ese momento era bastante gracioso si querías participar en una organización. Nos llevó un año y medio de debate con este ‘grupete’ de compañeros, pero además con una misma. Yo llevaba trece años de colegio de monjas y me costaba asumir el tema de la violencia. Y finalmente decidimos que queríamos entrar en las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP), pero claro, no había unidades básicas, entonces había que buscar puntas a ver dónde y cómo entrar. Había un grupete que daba clases sobre Frantz Fanon. Se decía que eran de las FAP. Era todo así, “se dice que...”. Así que bueno, hacemos el curso, y una vez que terminó, los profesores nos preguntaron si queríamos tener algún tipo de militancia social, barrial. Dijimos que sí. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 1 de octubre de 2021)

En el caso de Nina, su paso por la universidad católica fue lo que le permitió integrar un grupo de militancia social que, tiempo después, se consolidaría en el Grupo Revolucionario de Estudio, Trabajo y Acción (GRETA).

Era un grupo grande que teníamos de universitarios ... Ahí es donde yo comienzo mi gran militancia. Luego, eso se rompió, y cada uno tomó diferentes caminos. Yo me fui a Tucumán y ahí ya me metí en la militancia política. Entré en la organización, podríamos decir que era “monto” (integrante de Montoneros), pero a la vez era más trabajo político y con sectores sindicales. (N. Brugo, entrevista remota, 29 de octubre de 2021)

Si bien el acercamiento efectivo a Montoneros se realiza a través de su inserción en la Juventud Obrera Católica, liderada por José Sabino Navarro y la Confederación General del Trabajo de la República Argentina (CGT), su despertar político y lo que nombra como “el comienzo de su gran militancia” se sitúan en la experiencia universitaria y, al igual que Graciela, en el marco de instituciones católicas, donde se forjaron y vehiculizaron “las primeras sensaciones de injusticia”.

A su vez, es llamativo el modo distante en que Nina se identifica a sí misma como parte de la organización, “*podríamos decir que era ‘Monto’*”, y también en que aclara insistentemente que su trabajo principal era político y sindical, como una forma de desmarcarse (y eludir hablar) de lo militar. De hecho, sus diferencias respecto de la militarización de la política son las que la llevan a alejarse de Montoneros. Contrariamente, Graciela se afirma como integrante de las FAP, y si bien da cuenta de las dificultades para asumir la cuestión de la violencia, su ingreso a la organización fue resultado de una decisión deliberada, personal y colectiva que llevó más de un año y medio.

Género y feminismo

En cuanto a las tareas y roles asignados, las entrevistadas coincidieron en que no había una distribución por género y que era “bastante igualitaria”. En el caso de Graciela, en 1971 comenzó a militar en barrios populares del área metropolitana, al norte de C.A.B.A, hasta llegar a ser referente de la columna norte de Montoneros. A partir del paso a la clandestinidad en 1974, y hasta su detención carcelaria en 1975, trabajó en los Servicios de Documentación. Al salir en libertad, seis meses después, ingresó en el Servicio de Inteligencia. En cuanto a Nina, fue conocida —y perseguida— como “la abogada de los Montoneros”; sin embargo, ella desmiente haber ocupado ese rol y cuenta que su labor estuvo focalizada en el trabajo político-territorial, y también en tareas de articulación sindical. Fue una de las cofundadoras de la Agrupación Evita⁴ y dirigió la zona norte del Gran Buenos Aires.

En ambas entrevistadas, circula la idea-fuerza de que, si bien en el interior de la organización no había una formación teórica feminista, sí estaba regida por una “práctica feminista”, es decir, el modo de organización estaba basado en el reconocimiento de las mismas potencialidades físicas y ejecutivas entre unos y otras, por ende, en las mismas posibilidades de acceso a lugares de poder. Graciela señala que la clave de esta “igualdad” radicaba en el método “multidireccional” de evaluación del desempeño personal.

Yo te mentaría si te digo que sentí discriminación por género en esa época. La sentí menos que en casi todos los otros órdenes de la vida. Creo que había una cosa que pesaba mucho y es una cosa que siempre reivindicó y es el sistema de evaluación que teníamos nosotros mismos. Cada seis meses, se evaluaba a cada uno de los compañeros, o compañeras, para ver si se lo promovía, despromovía, o si se lo dejaba en su lugar. Y era una evaluación entre pares, de abajo y de arriba, con lo cual era muy difícil chinguearla. Yo siempre reivindicó ese método de evaluación, porque la verdad es que construía un todo de las personas que era muy certero. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 1 de octubre de 2021)

De este modo, Graciela llegó a ser “oficial primero”, lo que significaba tener varios grupos de suboficiales a su cargo. A su vez, los suboficiales eran responsables de los aspirantes, generalmente integrantes de organizaciones de base/territoriales nucleadas en Montoneros. Hacia arriba estaban los oficiales mayores, “jefes de columnas” (o jefes por zona), jefes por provincia y, finalmente, la Conducción Nacional.

Eso es muy loco porque había mucha paridad. En la Conducción Nacional la única que estaba era Norma Arrostito. Pero, después, en las conducciones regionales y en las columnas, era realmente mujeres y hombres de acuerdo a la capacidad. Eso era muy loco para la época. Había una jefa de nuestra columna y yo era en ese momento jefa con tres unidades [de suboficiales] a cargo, de las cuales, dos tenían jefas mujeres, y después los que estaban abajo, mayoritariamente varones, decían que era un “matriarcado”. Al revés, se quejaban de la cantidad de mujeres que tenían para arriba. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 1 de octubre de 2021)

⁴ La Agrupación Evita fue creada por Montoneros en 1973, y disuelta en 1974, luego de la muerte del general Juan Domingo Perón, y el paso a la clandestinidad de la organización. Estructurada como un frente de masas de alcance nacional, estuvo abocada al trabajo político con mujeres de los barrios populares y constituyó una forma de anclaje territorial de Montoneros. Pero, también significó una herramienta de disputa de poder en el interior del peronismo, en este caso específico, de la Rama Femenina del Partido Justicialista (Grammático, 2012). A su vez, vale aclarar que la Agrupación Evita no mantiene ninguna relación con el actual Movimiento Evita, creado entre 2004-2006, cuyos principales sujetos políticos son los jóvenes y los trabajadores de la economía popular.

En este sentido, no solo se destaca lo que Graciela describe como un sistema “neutro” de evaluación, sino que el efectivo dictamen positivo hacia las mujeres, y sus performances, les permitió conseguir y sostener relativa paridad de género. Nina, quien ya desde los años 70 entró en contacto con grupos feministas, plantea que, si bien el trato era igualitario, existían prejuicios en relación con las mujeres: “Para la lucha nos consideraban casi de igual a igual, pero a los lugares de conducción muy pocas mujeres llegaron. A una mujer no le tenían tanta confianza para ser conductora”. Contrasta la percepción de “mucho paridad” de Graciela con la opinión de Nina sobre la representación minoritaria de las mujeres en el espacio de la Conducción Nacional. De acuerdo con Nina, el libro de Alejandra Oberti (2015), *Las revolucionarias*, reúne testimonios de militantes que plantean que los esfuerzos de las mujeres no se veían suficientemente reflejados en las jerarquías de la organización, y que el imaginario hegemónico de lo que es un varón y una mujer pesó de manera determinante. De hecho, la autora entiende que la valorización de lo militar —un mundo del cual las mujeres poco conocían— por sobre el trabajo político no inhibió, pero sí limitó su contribución: “Cuando apenas se estaban apropiando del espacio de la política, debieron asumir la lucha armada” (Oberti, 2015, p. 207).

De este modo, vale relativizar la noción de igualdad, en tanto el avance —numérico— de las mujeres en los espacios de participación no es sinónimo ni consecuencia de condiciones de paridad, sino que, contrariamente, la ocupación femenina es la que va traccionando procesos internos de redistribución del poder. Incluso, en el relato de Graciela, se expresa esta confusión entre híper-visibilidad y exotización de sus posiciones de poder. La percepción masculina, en los términos de un matriarcado, da cuenta de una visión sobre el poder femenino vinculado al exceso, al ejercicio de prácticas y posiciones que, se supone, no les corresponden naturalmente. Como lo expresa Graciela: “No existían corrientes feministas dentro de las organizaciones como tales ni había debates sobre feminismo. Sí había debates que tenían que ver con ser mujer en tal o cual situación, pero no de la reivindicación del feminismo”.

El feminismo en la Argentina de los 70 estaba conformado, centralmente, por la Unión Feminista Argentina (UFA), fundada en 1970, y el Movimiento de Liberación Femenina (MLF), fundado en 1972. Sus propuestas estaban asociadas a la discusión y distribución del poder dentro de la familia, y, en términos más amplios, con la revolución cultural, la modernización de ciertas pautas morales y la “liberación de la Mujer”. Como señala Catalina Trebisacce (2019), “la militancia de izquierda conceptualizaba a la modernización como un modo de despliegue imperialista, con lo cual procuraban desmarcarse de dicho proceso, buscando evitar las desviaciones burguesas de sus filas revolucionarias” (p. 15). Por otro lado, vale decir que los colectivos feministas de entonces no tenían anclaje territorial ni sus categorías conceptuales daban cuenta de las realidades, problemáticas y percepciones de mujeres por fuera del universo de mujeres de clase media, profesionales y universitarias.

Yo conocí a algunas compañeras que eran feministas en ese momento y me cuestionaban porqué yo estaba en una organización que reprochaba el feminismo. Yo les respondía: “primero la revolución económica y social, después veremos qué problema hay con la mujer”, ¿qué problema hay? (se ríe). Evidentemente no lo tenía claro. Pero las consideraba que estaban alejadas de la lucha por un cambio social, por eso no las respetaba. (N. Brugo, entrevista remota, 29 de octubre de 2021)

A lo largo de su relato, se vislumbran las tensiones y los reproches entre “feministas puras”, autónomas, cuya militancia no se inscribía ni se desprendía de estructuras político-partidarias, y “feministas políticas” (Trebisacce, 2019), quienes formaban parte de espacios políticos más amplios y, desde allí, exploraban —o rearticulaban— la militancia feminista. Más allá de las autocríticas de género que hoy en día Nina, devenida en referente del movimiento de mujeres de Argentina, pueda formularse y formular a la que ha sido su organización, sigue sosteniendo que el feminismo de la época pecaba de teoricista y estaba desconectado de las experiencias populares. Sus primeros clics sobre la cuestión feminista llegaron de la mano del trabajo político-territorial.

En ese momento, lo patriarcal no lo cuestionaba. Me parecía que era “natural”, entre comillas. Lo cuestioné a lo largo del tiempo. Sí me había empezado a picar que algo pasaba con la cuestión de género. Sobre todo, me impactó cuando las mujeres en las reuniones barriales decían que les gustaba participar de ese espacio porque no estaban sus maridos. O sea, había un cuestionamiento a que la mujer se metiera y opinara de política. Eso me hizo ver a mí que las mujeres necesitábamos un espacio propio. Me hizo un clic, un clic que me quedó para siempre. Después decían [las feministas] que Eva Perón no era feminista. Para mí, en los hechos tuvo una actitud feminista. Cuántas compañeras hay, muchas que conocí, que sus actitudes y miradas ante la vida eran feministas, aunque no hayan llegado a comprender qué era el feminismo. (N. Brugo, entrevista remota, 29 de octubre de 2021)

El género dejó de ser natural y se tornó visible como problemática política/personal a partir del contacto con experiencias femeninas alejadas de la suya propia. En esa instancia, tomó conocimiento no solo de las violencias de género específicas que sufrían las mujeres de los barrios pobres, sino, sobre todo, de sus formas de organización, su praxis feminista o, en sus palabras, su actitud feminista ante la vida. De algún modo, esta expresión condensa una reapropiación crítica del término feminista que fungió de experiencias situadas del género —inseparables de experiencias de pobreza—, y le permitió cuestionar tanto la política sexual de su organización como el sesgo clasista y antipopular del feminismo.

Por último, lo que en un momento identifica como “una necesidad de tener un espacio propio” para las mujeres entra en tensión con la visión de Montoneros que describe Graciela, donde, paradójicamente, la no problematización del género y de la especificidad femenina produjo, según ella, una paridad real, un sistema “neutro”. De hecho, como lo remarca Karin Grammatico (2012) en su investigación sobre las mujeres Montoneras y la Agrupación Evita, para muchas militantes la asignación a este nuevo espacio político representaba un desprestigio, una forma solapada de castigo o despromoción. “Así el trabajo con mujeres era visto como algo menor, y no como expresión de una verdadera política revolucionaria” (p. 58).

Más allá de la discusión político-estratégica, todavía vigente en el feminismo, en torno a si la construcción de espacios exclusivos de mujeres redundaba o no en su “encapsulamiento” y en una particularización de la lucha de género, en la experiencia de Nina el encuentro con/entre mujeres tuvo efectos políticos positivos y es enunciado como el puntapié de un proceso de transformación cualitativa de su militancia; como el nacimiento de su propia actitud feminista. Sin embargo, a juzgar por la importancia que da en su relato a la condición —y conciencia— social de estas mujeres, la riqueza del espacio pareciera radicar menos en su composición puramente femenina que en las posibilidades que abrió de ponderar al género como una variable que las atravesaba desigualmente.

La violencia de las mujeres

De acuerdo con el “feminismo práctico” y la inscripción de las mujeres en determinados mecanismos, prácticas y relaciones sociales que simbolizan una disrupción de género, se analiza su vinculación con el ejercicio de la violencia y su eventual participación en operativos militares. Sus formas subjetivas y corporales de hacer este tipo de experiencias.

En el caso de Graciela, contó haber recibido instrucción político-militar y tenido un desempeño activo en diversos operativos, incluso como responsable de los mismos.

A los 20 años empiezo con toda la instrucción. Primero era robar un auto, después me acuerdo que era una operación más compleja, y había que interceptar a unos que venían en una camioneta. “Tenés que bancártela, no podés vacilar en estos momentos”. Yo los tenía que chocar de frente, y lo primero que te sale es no hacerlo. Y el instructor lo que me explicaba es que en el ejército eso se llama “código rojo”, o algo así, es decir, cómo a pesar de que vos podés sufrir un daño, tenías que hacer eso en ese momento. Y había un nivel de complejidad cada vez mayor que vos ibas asumiendo antes de ir a una operación. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 1 de octubre de 2021)

Es interesante la noción de “bancar”, “aguantar”, repetida durante la etapa de instrucción, como un enunciado performativo que intentaba producir coraje, regular y afianzar el coraje acumulado: como una forma de disuadir el miedo, la posibilidad de retroceso y rendimiento. A su vez, “el aguante es un bien simbólico, una manifestación del honor grupal e individual” (Garriga Zucal, 2016, p. 28). En este sentido, aguantar, resistir y no vacilar devienen en formas de ser reconocida —como leal y capaz— por sus pares y superiores y, por ende, de ser promovida dentro del sistema de jerarquías y honores ya descripto. Pero, también construir esa creencia, desplegar esa actitud, suponía una resignificación de la violencia. Como señaló Graciela: “Había que producir daño cuando lo primero que te sale es no hacerlo”. A su vez, desde la subjetividad no solo femenina, sino marcada por una trayectoria moral-religiosa, la violencia se configuró como una posibilidad corporal especialmente ajena, como una emocionalidad específicamente reprimida. Ejercer violencia supone desestructurar “guiones culturales” que se nos han impuesto como mujeres (Marcus & Olivares, 2002, p. 65).

A mí me resultaba muy duro. Me daba más miedo ejercer violencia que sufrirla. Y con ese lastre de los trece años de colegio de monjas, aunque Montoneros también tenía una raíz católica muy importante. A mí me costó muchos años de terapia posterior sacarme de encima el tema de la culpa ... Me preguntaba si yo sería capaz de... esa decisión llevó como un año y medio, de un debate casi interior. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 1 de octubre de 2021)

En otras palabras, si el proceso de legitimación de la violencia se presentaba como un desafío a trabajar, en la etapa de instrucción, para el conjunto de los/as militantes, para las mujeres —configuradas históricamente como sujetos de temor y sufrimiento, cuya violencia es aún hoy culturalmente negada— el desafío era doble. Vale decir que, pese a participar de hechos de violencia y enfrentamientos en reiteradas ocasiones, incluso liderando operativos, Graciela manifiesta haber tenido una dificultad para tramitar el impacto subjetivo que supone practicar violencia, producir daño, y que era el carácter colectivo de su ejercicio lo que la ayudaba a diluir culpabilidades.

Además, hace hincapié en la necesidad de comprender esa violencia como resultado de relaciones y correlaciones de fuerzas que van a legitimar prácticas inhibidas en otros contextos históricos y sociales. Dentro de este contexto, la violencia como metodología, y como forma de comunicación política, adquirió un valor positivo en cuanto accionar necesario y justo, que también imponía una resignificación de la propia muerte. En términos de María Soledad Cattogio (2011), la condición de “víctima” se reelabora como una forma de heroísmo y de martirio, donde la muerte era aceptada (y tramitada) como símbolo de victoria, incluso como privilegio. Nuevos sentidos de vida y de muerte, una “ética sacrificial” y un “aguante” que debían ser construidos, deconstruyendo otros sentidos, otras racionalidades y, sobre todo, otras sensibilidades. De esta manera, lejos de su representación instrumental, la violencia deviene en un lenguaje que produce subjetividad, formas de identificación, sociabilidad y comunidad, alteridad y pertenencia (Guglielmucci, 2019).

Por último, en cuanto a Nina, directamente rechazó la metodología de la violencia, motivo por el cual fue gradualmente apartada de la organización hasta que la echaron. Al igual que Graciela, reconoce que su formación religiosa incidió en sus dificultades para ejercer y legitimar la violencia.

En Montoneros no puedo hablar de las cuestiones militares porque no participaba mucho. La militarización me chocaba. Para mí, como cristiana, no había podido terminar de romper ... me costaba mucho todavía la cuestión política de esa época, tan virulenta. Si bien yo estuve mucho, siempre tuve una actitud ... prioricé el trabajo sindical y territorial. (N. Brugo, entrevista remota, 29 de octubre de 2021)

Más allá del grado de participación variable de las entrevistadas en los operativos militares, es posible identificar en ambos relatos un registro de la propia vulnerabilidad, la fragilización, la imposibilidad, la culpa y el temor, dimensiones que debían ser trabajadas e inhibidas por los militantes en busca de modelizar y forjar el cuerpo revolucionario como un arma de guerra. Héctor Schmucler (1980) plantea que el devenir de la política (y de la violencia) en una técnica, y su fundamento en categorías abstractas, modélicas e ideales produjo el olvido, o la omisión, de este tipo de vivencias en los testimonios de los sobrevivientes, las vivencias de los “hombres reales”,

en este caso, de las mujeres reales. Sin embargo, en las memorias de Graciela y Nina se advierte, en términos de Jelin (2014), una prevalencia del registro emocional y corporal de ese momento: “me chocaba”, “me costaba mucho” (Nina); “me daba más miedo ejercer violencia que sufrirla” (Graciela), habilitado de otra manera en las mujeres por su relación de ajenidad con la violencia, y que, en el caso de Graciela, se articula a un registro reflexivo, donde dichas emociones buscan ser racionalizadas, contextualizadas y legitimadas.

Significados de la militancia

Algunos de los sentidos asociados al ejercicio de la militancia, que surgieron en el marco de las entrevistas, fueron la entrega, “la completud”, el “dar la vida”, “lo colectivo”, “la felicidad”.

En primer lugar, vale volver a mencionar que las entrevistadas continúan participando, desde la apertura democrática hasta la actualidad, en diversos frentes y espacios políticos, en su mayoría, con anclaje sindical y de derechos humanos. En el caso particular de Nina, dialogando transversalmente con colectivos feministas.

No puedo hablar de la militancia de antes y de la de ahora, decir que es distinta, porque *el centro de mi vida es la militancia*. Fue el centro de mi vida el haber comenzado a ir a los barrios, a preocuparme y a buscar un cambio social en todo sentido. Yo creo que mi vida es eso, no la concibo de otro modo. (N. Brujo, entrevista remota, 29 de octubre de 2021)

La militancia como un *continuum* que hilvana trayectorias, como una memoria viva que dota de sentido al presente y a los diversos órdenes de la vida: el trabajo, la pareja, los vínculos en general. Este ofrecimiento de la vida a la militancia también se vincula con la ética sacrificial, ya que “lo que prima, para el mártir y el devoto, es ‘el mensaje’: se da la vida por su causa, o bien, se justifica la sobrevida para su propagación” (Cattogio, 2011, p. 109).

En el caso particular de Graciela, reconoce una idea de convencimiento político profundo, y casi empecinado, que adjudica, en parte, a la edad; a la forma de vivir la militancia desde los parámetros perceptivos y conductuales de la juventud. También, vincula este grado de entrega al crecimiento de Montoneros y, por ende, al aumento de responsabilidades que fueron asumiendo.

Yo tenía un profundo convencimiento y era disparatado para la edad que teníamos. Porque cuando vos pensás en las consignas de ese momento, de las organizaciones, ves cómo estaba presente esta cualidad etaria, “venceremos en una, venceremos en diez, pero venceremos”. Estaba esta cosa soberbia de la juventud donde la posibilidad de la derrota no cabía, y esto era un disparate. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 1 de octubre de 2021)

En primer lugar, hay un contraste en las respuestas de Nina y Graciela ante la pregunta por el significado de la militancia, y sus autopercepciones, en aquellos años. En el caso de Nina, elude hablar del período en específico, de su “virulencia” política y del uso de armas para definirse a partir del concepto amplio de “militante” —opuesto al de “guerrillera” (Diana, 1997)—, lo que remite a su larga trayectoria y a diversas actividades políticas. En el caso de Graciela, responde en tiempo pasado y su relato refiere abiertamente al “profundo convencimiento” característico de los jóvenes setentistas. Aun con una mirada crítica sobre las implicancias de esa forma de militancia, define su identidad política como “militante revolucionaria”.

En segundo lugar, es notable el hecho de que el compromiso político, además de sacrificio, esfuerzos físicos y agotamiento, produjo activamente un sentimiento de felicidad e, incluso, de completud, es decir, el proyecto político deviene en un proyecto de vida elegido y deliberado, tal vez mucho más que aquellos otros culturalmente impuestos o naturalizados.

Nada tenía que ver con lo individual, y yo creo que esa es la gran diferencia con el hoy. Todo tenía que ver con lo colectivo. Nos concebíamos desde lo colectivo. Y después la riqueza de esos grupos tan heterogéneos en extracción social, en edad, en historias de vida, y era eso de una riqueza increíble, y se veía en cada reunión. Por eso, hay una cosa muy loca, que yo lo hablaba con muchos compañeros y compañeras que vivieron esa etapa, parece terrible decirlo, pero por ahí fue la etapa más feliz de mi vida. Entre el 70 y el 76 hay un montón de años antes de la masacre, pero aún después, prima esa cosa de lo colectivo, de la riqueza y el aprendizaje de lo colectivo, y el tema de la completud, que los psicólogos dicen que no existe. Bueno, yo durante esos años lo que sentía era una cuestión de completud. Más allá de todas esas diferencias, estábamos sólidamente unidos en un proyecto común con los mismos parámetros.

El sentido de la felicidad tiene que ver entonces con la construcción de un sujeto colectivo, es decir, ese “estar sólidamente unidos” que, al hablar del universo personal, deviene —como se verá más adelante— en un elemento problemático. En este momento de la entrevista, Graciela da cuenta de una forma particular de “estar juntos” que produce felicidad, en la medida que resitúa al sujeto individual en nuevos parámetros, prácticas y ambientes de socialización donde “lo individual” se experimenta a través de “lo colectivo”. Pero, también se pone en juego lo diverso, el conocer distintas experiencias de vida como instancias que interpelan y enriquecen lo individual, que ofrecen otras perspectivas de una misma y que, según Nina, pueden hacer “clics que quedan para siempre”.

Universo personal

Se precisan niños para amanecer.
—Mario Benedetti, *Gurisito*

En este apartado, interesa conocer los modos en que transcurría la vida cotidiana de las mujeres-militantes, el cómo sintetizaban “lo personal” y “lo político” y qué comprendía/excluía para ellas “lo personal”.

Para comenzar, es pertinente subrayar que las informantes se involucraron desde muy jóvenes en actividades de índole social y política. La militancia fue ganando espacio en sus vidas, transformando inadvertidamente los parámetros, los horizontes y, por ende, los significados naturalizados de ser mujer. En ambos casos, el núcleo primario de instituciones —familia y escuela— estaba permeado por una matriz religiosa y tradicionalista, con especial énfasis en el entorno de Nina.

Mi madre quería que encontrara un marido y me casara. Su único objetivo era que yo consiguiera marido. Consideraba que el estudio universitario era un peligro para la mujer. ... Para mí, el estudio era la libertad y la forma de independizarme y no depender de nadie. Eso estaba muy fuerte en mí. Y fue así, y yo recién formé una pareja, digamos, mucho después, a los 31 años. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 8 de octubre de 2021)

Casi como una forma de desafiar la mirada patriarcal de su entorno y, en particular, la de su madre, elige lo que define como el camino de la libertad, priorizando la formación universitaria, en un primer momento, y la militancia, en un segundo. La construcción de una pareja no fue el centro o el eje de su vida, y devino tardíamente en un proyecto integrado a lo político. Su compañero, un excuro tercermundista y uno de los fundadores del movimiento tercermundista en Argentina, compartía con Nina el cuestionamiento a la militarización de las organizaciones de izquierda. Con él se casó y tuvo dos hijos. Por la persecución política, se mudaron a la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, y si bien no cambiaron formalmente sus identidades, vivieron de forma clandestina durante más de cinco años. En 1982, se exiliaron a Brasil (apenas unos días), luego a Canadá y, por último, a México. Regresaron a la Argentina en 1984.

En cuanto a la pareja de Graciela, como ya se mencionó, también era un joven con inquietudes políticas, y el noviazgo estuvo, desde sus inicios, atravesado/permeado por dichos intereses comunes, luego, por la pertenencia a Montoneros. Según ella, no eran una “pareja normal”, no compartían como pareja. Incluso, al comienzo, tampoco compartían tiempo y espacio de militancia en el día a día, ya que participaban en distritos diferentes. Al tiempo, se casan y se van a convivir, período que coincide con el crecimiento numérico de Montoneros.

La militancia era todo, 24 horas por 7 días de la semana, por 30 días del mes, por 365 días del año. Éramos un colectivo con objetivos superiores a cualquier objetivo que tenía que ver con nuestras vidas personales. El deseo estaba puesto en la militancia, básicamente. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 8 de octubre de 2021)

En relación con la vida cotidiana de cada una, a su día a día como mujeres-militantes, si bien aparecen diferentes descripciones, y emociones, en ambas el universo personal se configura a partir del universo militante. Como plantean Melina Alzogaray y Ana Laura Noguera (2010), en el interior de las organizaciones políticas se cuestionaba la idea de “pareja cápsula”, es decir, aquella que se cerraba hacia dentro y centraba todas sus actividades en dicho vínculo. Por el contrario, se bregaba por la identidad de la pareja a partir del colectivo, de la organización.

La vida cotidiana era un infierno. Y la vida en pareja también. Cuando a nosotros nos detienen, estábamos totalmente en crisis. Ya desde unos meses antes, yo le decía a Jorge, “¿qué tengo que ver yo con vos, que no tenga que ver con cualquier otro compañero o compañera, si lo único que compartimos es ‘el proyecto’? ... no compartimos nada”, por esto de que era una locura y una vorágine. No era una vida normal la que hacíamos, entonces era muy difícil Salíamos de casa a las 6 de la mañana con el niño, con los bolsos, con las cosas del chico, con los bolsos con otras cosas, y por ahí volvíamos a las 12 de la noche con lo cual nosotros compartíamos muy poco como pareja. Todo era actividad militante. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 8 de octubre de 2021)

La vida familiar y la crianza de los hijos eran vistas como actividades político-militantes en sí mismas, ya que a través de ellas se debían transmitir los principios y valores morales del proyecto revolucionario, es decir, para las organizaciones armadas, la familia constituía una célula política fundamental y era el único espacio legitimado para el ejercicio de la sexualidad (Oberti, 2015). Sin embargo, en el relato de Graciela se exponen las dificultades para sintetizar responsabilidades militantes y de crianza, la falta de tiempo destinada a la familia y su imposibilidad de abrazarla como un proyecto de vida significativo. En este sentido, Alejandra Oberti (2015) subraya esta contradicción: la politización de la vida cotidiana y de las relaciones interpersonales, lejos de una revalorización de los espacios privados, supuso la subordinación de estos a la política armada.

A finales del 75, imagínate el nivel de locura que teníamos todos, que el domingo no se funcionaba, había que reservarlo para la familia, la pareja, porque tenía que haber algún espacio de parate. Pero no lo cumplimos nunca, porque no se podía, siempre había más cosas que te demandaban. Más tu realidad ... *los hijos que iban creciendo como por fuera de una, no tenía nada que ver con lo que una hubiera decidido* Yo tengo hoy una gran autocrítica sobre eso. Al inicio del 70 en las organizaciones se discute si había que tener hijos o no, y había diferencias entre los que decían que no, porque nos debíamos a la revolución, y los que decíamos que sí porque nosotros éramos parte del pueblo y teníamos que tener hijos ... una visión mucho más romántica. Como el poema de Benedetti, Gurisito, “se precisan niños para amanecer”. Hoy te diría que no tendríamos que haber tenido hijos. Yo me acuerdo que cuando nació Nico y me lo pusieron en brazos, dije “¿qué hago con esto?, ¿cómo se hace?” (G. Iturraspe, entrevista presencial, 8 de octubre de 2021)

De esta manera, los valores morales de la familia militante no redundaron en un mayor espacio de agencia para las mujeres y una ampliación de su autonomía reproductiva, sino en el reforzamiento del mandato materno. “Dar luz al *hombre nuevo*” (Oberti, 2015) suponía una nueva forma de instrumentalización/subordinación del cuerpo de las militantes. Pero, también las condiciones de crianza, marcadas por la clandestinidad, el aislamiento de sus familias y la soledad, delinearon formas de maternidad particularmente alejadas del deseo. En 1975, Graciela y Jorge son detenidos y caen presos. Él fue liberado en 1982, ella, a los seis meses, con lo cual todo “el peso” de la crianza recayó en Graciela. La maternidad es enunciada como un factor que, lejos de afirmarla en su autopercepción como militante, producía inseguridades y aumentaba el agotamiento.

En cuanto a Nina, sus años de militancia activa transcurrieron sin hombres, y el formar pareja fue un hecho crucial que marcó su lejanía con la organización. Sin embargo, el día a día en pareja y la experiencia de maternidad estuvieron signados por la situación de clandestinidad, en sus palabras, de “susto permanente”. Alquilaban el fondo de una casa en una zona periférica de la ciudad de La Plata.

En el 78 nació mi hijo mayor, y en enero del 80, el menor, ambos prematuros. Yo tuve que estar cinco meses en la cama por mis nervios. Además, los partos que tuve fueron casi sentada porque yo tenía miedo... porque me habían dicho que ... Había escuchado que en un hospital [los militares] habían ido a buscar a una parturienta y se le metieron en la sala de parto. Cuando escuché eso, durante mis partos, cuando el médico decía "relájese", no ... yo estaba sentada, pero no porque era más cómodo sino para ver la puerta, y si venían a buscarme. Vivía mirando la ventana casi todas las noches. Vivía en un susto permanente. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 8 de octubre de 2021)

Pero también aparece la soledad, ya no por la ausencia del compañero, sino por la ausencia de la organización. En este sentido, las dinámicas organizacionales de control sobre la vida de los militantes no contemplaron dinámicas de protección, de seguridad y de acompañamiento a las mujeres embarazadas durante el proceso de parto (ni de crianza), lo cual, en tiempos de clandestinidad, implicaba una situación de alta exposición y aislamiento.

Por su parte, en relación con las tareas domésticas y de cuidado, las entrevistadas manifiestan haber construido con sus compañeros lógicas igualitarias en la distribución de las cargas. Se relatan —para la época— vínculos novedosos desde el punto de vista del género, que, como mencionamos al comienzo, no surgen espontánea o voluntariamente, sino que se inscriben en un contexto social dentro del cual la concepción acerca de "lo femenino" era puesta en cuestión. Para Graciela, ellas forman parte de una "generación bisagra de mujeres", que protagonizó una transición política y cultural.

No obstante, las experiencias no son unánimes y la investigación de Alejandra Oberti (2015) reúne testimonios que también cuestionan la noción de igualdad en el interior de la pareja militante. Por ejemplo, sus entrevistadas recuerdan situaciones en que la propia organización priorizaba la participación del compañero en las reuniones para que la mujer quedara al cuidado de los niños, lo que reproducía sutiles tramas de autoridad y subordinación semejantes a las de la sociedad que criticaban (Oberti, 2015).

La autora define la situación de las militantes como una situación paradójica, ya que intentaron compatibilizar —cada una de distintos modos— militancia y vida familiar, superponiendo actuaciones muchas veces incompatibles y produciendo una suerte de "subjetividad fragmentaria". Así, si bien la participación política implicó para las mujeres la salida de los lugares tradicionalmente asignados, el mandato familiar trazó un límite a su proceso de liberalización que, entre otras cuestiones, las volvió a interpelar como sujetos gestantes.

Discusión

Feminismo práctico

En primer término, se considera que para las mujeres la opción de participar en política estaba abierta en el marco de un escenario social internacional de ebullición, en el que la mujer como sujeto político ya estaba en escena de la mano del feminismo. Se entiende que el avance del movimiento de mujeres y el movimiento feminista, en los países centrales y su articulación con otros movimientos de liberación, representó una condición de posibilidad para la aceptación de las jóvenes en la vida política nacional. Pero, también la politización de “lo personal”, la liberalización de la sexualidad y la “modernización de la mujer” fueron modelizando nuevas subjetividades femeninas y, por ende, nuevas experiencias y opciones de vida para ellas.

La decisión de participar no solo en política, sino en organizaciones armadas, universo especialmente ajeno al de las mujeres, representó un hecho político en sí mismo que no surgió espontáneamente, sino a partir de un embrionario cambio social y cultural. Ser y hacerse militantes supuso una definición pragmática de corte feminista que las insertó en nuevos repertorios simbólicos, prácticas corporales y lugares de enunciación alejados del destino preconcebido para ellas, anclado en el espacio doméstico. Podríamos hablar de una radicalización de la premisa feminista: “lo personal es político”, al punto de sublimar lo personal a través de lo político, depositar todo el deseo en la militancia (Graciela) o, como expresa Nina, “hacer de lo político el eje de la propia vida”.

Sin embargo, como se evidencia en los relatos, esta decisión de anteponer la militancia tuvo un costo particularmente alto para ellas por el hecho de ser mujeres, ya que no se presentaba del todo conciliable con el “llamado revolucionario” de formar una familia. De algún modo, la sobrevaloración discursiva de la familia militante por parte de las organizaciones y, por ende, de la función reproductiva de las mujeres, las sitúa en posiciones estructurales de desigualdad con respecto a sus homólogos masculinos, ya que además de militantes, debían ser madres. Si bien describen situaciones de paridad con sus compañeros en lo que respecta a tareas de cuidado, hay una brecha que empieza a abrirse a medida que recrudece el contexto represivo, y las condiciones de crianza se tornan cada más desfavorables y solitarias.

En cuanto a su inserción en prácticas militares, las entrevistadas acuerdan en que eran tratadas de igual a igual. En el caso particular de Graciela, hay un convencimiento en cuanto a que su organización, Montoneros, fue el ámbito más igualitario del que participó a lo largo de su trayec-

toría política. En este punto, marca la contradicción de que, bajo el sistema democrático, pese a la ampliación de derechos civiles y sociales, se reinstalaron imaginarios y lógicas discriminatorias en el marco de las organizaciones e instituciones políticas.

En el juego de la democracia formal, en la confección de las listas, en la participación partidaria, en lo sindical, ahí sí tenía un peso enorme el ser mujer como un rasgo negativo, es decir, no se jugaba la capacidad, sino el hecho de que eras “mina” (mujer). Hasta el día de hoy, en los sindicatos, no es obligatorio. Todos los secretarios generales son varones. No se bancan ni en figurita el hecho de que haya una mina que pueda hablar, tener voz, que pueda tener un micrófono en frente. Es terrible. En democracia, y con todas estas leyes de cupo, con el Nunca Más ... y a pesar de todo, todo sigue siendo así. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 8 de octubre de 2021)

Es oportuno mencionar que la llamada democracia transicional, y la nueva racionalidad política de la no violencia, conllevó también un cambio de enfoque epistemológico para abordar la situación de la mujer, donde se produjo un desplazamiento desde el concepto de “opresiones de género” —crítico del entramado social/estructural— al de “violencia de género” —tendiente a su individualización y, por ello, a su despolitización— (Núñez Rebolledo, 2019). Pero, también supuso releer la violencia en clave binaria: víctimas-victimarios, inocentes-culpables.

La creciente victimización de las mujeres, entre las décadas de 1980-1990, naturalizó su visión como sujetos inferiores, tutelables, sin plena voz ni capacidad de agencia. Tal es así que es posible comprender la paradoja que señala Graciela, en tanto, en tiempos de formalización de la igualdad, pareciera haberse instaurado un sentimiento de desconfianza y recelo respecto de las aptitudes femeninas para la política, y un imaginario de mujeres-víctimas favorable al aumento de la desigualdad “real”.

Desde la perspectiva victimista, también se relee (y construye) la historia en términos binarios. En este trabajo, se ha priorizado la escucha de la perspectiva de las mujeres, donde —con sus contradicciones y lecturas desde la subjetividad presente— se sigue reconociendo un llamativo componente de “igualdad real” en el interior de las organizaciones armadas. Una igualdad entendida no como simple concesión de los varones, o mérito de las mujeres, sino como un tipo de relación política surgida en un contexto histórico determinado, y nunca exenta de negociaciones, tensiones, resistencias y disputas de poder. Asimismo, dado que los resultados están basados en solo dos testimonios, es necesario seguir poniendo en diálogo las percepciones de Graciela y Nina con las de otras militantes de la época, que desestiman la política igualitaria de las organizaciones y su correlato en la organización de la vida cotidiana (Diana, 1997; Oberti, 2015).

Por último, los relatos entran en tensión con el postulado que suele atravesar los estudios sobre memorias de mujeres militantes en los 70, donde se afirma que “en el propio movimiento guerrillero había dificultades para integrar *la feminidad* de las mujeres” (Jelin, 2002, p. 4) y su aceptación quedaba siempre en duda, en la medida que al demostrar su habilidad en operativos armados eran vistas como “pseudo hombres”, mujeres des-sexuadas o masculinizadas. A contrapelo de

dichas lecturas, se concibe que, más allá de la existencia efectiva de este tipo de experiencias y tratos, no deben tomarse como generalizaciones extensibles a todas las mujeres y organizaciones. En la presente investigación, las informantes en ningún momento plantearon haber sufrido una privación al ejercicio de su feminidad; en su lugar, se vislumbró una síntesis novedosa de feminidad, plegada a lo colectivo y definida por lo político.

Se considera que el revisionismo feminista del poder aporta una dimensión de análisis —el género— de suma importancia para comprender el escenario político, en tanto y en cuanto género no devenga en una categoría estática que transforma apriorísticamente a las mujeres en víctimas. Por otro lado, leer el rol de las militantes revolucionarias como “mujeres masculinas”, es decir, desde el lente único de la masculinización, o la desviación de su género, supone adscribir a la existencia de un sistema de diferencias claro y estable entre los géneros sexuales (Forastelli, 2002). Se entiende que la identificación de estas mujeres con prácticas, saberes y rituales, históricamente ejercidos por varones cis, lejos de “contaminar” su feminidad, la rearticula promoviendo, hasta el día de hoy, vínculos inéditos con el cuerpo y el lenguaje.

¿Revolucionarias o víctimas?

De acuerdo con las políticas gubernamentales, el estudio de la memoria histórica se ha convertido en el estudio del trauma y de las víctimas (Kaplan, 2010; Zenobi & Marentes, 2020) en el que predomina el acento en la etapa de la represión, la prisión política, el sufrimiento y los costos psicológicos en los sobrevivientes, por sobre otro tipo de experiencias vinculadas al compromiso político activo. La victimización y la construcción discursiva de los militantes a partir de rasgos de bondad, generosidad e inocencia casi infantil fueron la contracara de la sospecha generalizada del “por algo será” (Jelin, 2014). Sin embargo, el campo de la memoria es en sí mismo un campo de disputa de significados sociales atravesado por relaciones de poder (Montenegro, 2020), vinculado más con los intereses del presente que con el tiempo pasado.

Fue una lucha por el significado y la versión de la historia, porque fuimos nosotros, por nuestra identidad como militantes revolucionarios que queríamos transformar la realidad, y en determinado momento histórico, decidimos que también valía la violencia, pero no lo hicimos inocentemente, lo hicimos después de muchas reflexiones. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 8 de octubre de 2021)

Graciela identifica, en concreto, el enjuiciamiento a las Juntas Militares y la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, acciones implementadas por el gobierno de transición del presidente Raúl Alfonsín (1983-1989), como los dispositivos que instauraron en Argentina la narrativa victimo-céntrica.

Con los juicios empieza el “festival del horror” y ahí aparece la figura de la víctima, “pobrecitos, las cosas que les hicieron”. Y los familiares que declaraban, “mi nene no tuvo nada que ver, mi hija daba catecismo en la villa”. O porque lo creían, o porque era así, porque hubo casos en que fue así, pero también era dar una visión light de lo que había sido nuestro compromiso. (G. Iturraspe, entrevista presencial, 8 de octubre de 2021)

A su vez, dado que la categoría víctima no tiene un contenido esencial, sino que se adecúa a los contextos sociales de inscripción (Guglielmucci, 2017), el proceso generalizado de victimización produjo efectos simbólicos, y performativos, diferenciales en las mujeres. Estas fueron interpeladas y reconocidas en la memoria colectiva desde su especificidad como “víctimas de tormentos sexuales”, abonando a la sobrerrepresentación de las mujeres como víctimas, pero también como sujetos sexuales que solo pueden dar cuenta de hechos vinculados a su género y su sexo, es decir, la sexualidad se tornó especialmente visible como parámetro desde donde construir inteligibilidad en torno a las mujeres y a sus vivencias. A contrapelo de la narrativa del sufrimiento, asociada a la violencia sexual y de género, durante la presente investigación emerge una narrativa deseante que se expresa en el sentimiento de completud y de “profundo convencimiento”, manifestado por Graciela, y en la firmeza de Nina al ubicar la militancia en el centro de su vida.

Este tipo de percepciones tiene lugar en otras investigaciones con mujeres militantes en contextos de violencia política. En los trabajos de Ana Guglielmucci (2008) y Temma Kaplan (2010), los testimonios relevados dan cuenta de la angustia y del miedo, pero también del placer por el hecho de haber participado en eventos de trascendencia histórica, de haber sido protagonistas. Por su parte, la investigación de Kimberly Theidon (2006), sobre el conflicto armado en Perú (1995), da cuenta de las consecuencias para las mujeres, evidentemente destructivas, y, a la vez, de aquellas —en términos de género— transformativas, en particular, el haber adquirido oportunidades de liderazgo.

En la misma línea, Anabel Garrido Ortolá (2018), en cuya tesis analiza, desde una perspectiva de género, las narrativas institucionales durante los procesos de paz en Colombia, también identifica un borramiento de las memorias de las mujeres como excombatientes o sujetos políticos, en favor de su reificación como víctimas. En este sentido, Theidon (2006) recomienda que las comisiones de verdad se muevan más allá de su lógica víctima-céntrica para abrir espacio narrativo a otros testimonios de las mujeres, y advierte que el énfasis en las categorías victimizantes —combinadas con la naturaleza altamente feminizada del imaginario victimal— pueden inintencionadamente construir otros silencios (p. 86).

Conclusiones

La subestimación de la participación femenina en eventos de trascendencia histórica, como la ausencia de narrativas que incluyan dinámicas de resistencia y agencia por parte de las mujeres, se resume en lo que Hillary Hiner (2009) denomina “proceso de re-democratización incompleto” (p. 51). Esto es, la construcción de una memoria colectiva oscilante entre su invisibilización directa y su estereotipación. Para “completar” el proceso al que alude Hiner, se ha propuesto menos incluir los recuerdos de las mujeres, que complejizar las formas en que diferentes campos discursivos —la memoria, pero también el feminismo—, han producido un referente y un significado de mujer que, en muchos casos, contrasta con las narrativas de sus protagonistas, es decir, se ha procurado realizar un ejercicio de contra-memoria, entendido como el despliegue de “memorias minoritarias” (Luongo, 2013) que no se acoplan, sino que tensionan “la monumental memoria mayoritaria” y sus mecanismos de producción de verdades.

En cuanto a los hallazgos del trabajo, se identifican tres puntos críticos surgidos de los relatos que permiten seguir revisitando el lugar de las mujeres en el período estudiado.

En primer término, la noción de actitud feminista, entendida como una dimensión práctica del feminismo inherente a su forma de militancia, que no solo pone en cuestión la (no) relación de las militantes con el feminismo, sino que lo hace descentrando espacios, sujetos e imaginarios del propio feminismo, interpelando sus contornos y definiciones. Si bien como señala Nina “no tenían claro qué pasaba con las mujeres”, no recibieron una formación teórico-política específica en materia de género ni su organización se hizo eco de las reivindicaciones feministas, de hecho, eran consideradas “contradicciones menores” del capitalismo, son sus biografías —su joven inserción en la política, el significado vital que fue adquiriendo y la subordinación de lo doméstico a lo político, la ocupación de lugares de jerarquía, el aprendizaje de los códigos militares— las que alteran fácticamente las definiciones normativas y universalizantes de lo que “es una mujer” (Oberti, 2015).

En segundo término, y en relación con lo anterior, los relatos desestabilizan la ideación de las militantes como pseudo hombres que tuvieron que renunciar a su femineidad para imitar la masculinidad del soldado. En su lugar, se advierte una rearticulación del ser mujer, una forma novedosa de actuación del género que difumina las categorías, aparentemente estables y claramente diferenciables, de femenino y masculino. El ejercicio de prácticas militares es descripto como un proceso difícil de asimilar —en el caso de Nina, hasta la actualidad—, que supuso replantearse formas aprendidas de ser mujer en el marco del catolicismo, vinculadas a la experiencia del miedo, la culpa y la debilidad. De este modo, su participación en la lucha armada, y más ampliamente

en el campo de la política, no solo desequilibra el significado de mujer y deja abierta la pregunta por lo que pueden sus cuerpos, sino que también tensiona los sentidos de hombre y el patrimonio masculino de la violencia, el heroísmo y la ética sacrificial.

En tercer término, las entrevistadas plantean que había un ejercicio del poder igualitario entre mujeres y varones tanto en el marco de la organización armada como de la vida cotidiana —especialmente en el caso de Graciela, quien describe a Montoneros como el ámbito más igualitario de toda su trayectoria política—. En principio, estas percepciones resultan novedosas ya que problematizan el imaginario de la mujer como un personaje secundario de las organizaciones, pero también la sobrerrepresentación de la militante como víctima instaurada en el lenguaje transicional y en las políticas de memoria. De hecho, la condición de inferioridad de las mujeres en la política se materializa, en la experiencia de Graciela, durante el contexto democrático, y en espacios políticos y sindicales de izquierda que, se supone, son los más relevantes en la atención de las desigualdades de género (Friedman & Tabbush, 2020).

Asimismo, se plantean contradicciones —vistas desde el hoy— en relación con el imperativo de las organizaciones de tener hijos, “dar luz al Hombre nuevo” y formar una familia cuando no solo las condiciones políticas no eran las más favorables, sino que tampoco se reparaba en el costo físico, emocional y psicológico adicional que implicaba para las mujeres transitar un proceso de embarazo, un parto o llevar el rol de madres siendo militantes. De esta manera, las sensaciones de agotamiento, soledad y temor que se cuelan en los relatos poco tienen que ver con la escena de una maternidad deseada, lo que permite relativizar la igualdad de la organización, desidealizar a la pareja militante y dimensionar los efectos diferenciales de género que produjo, en términos de Schmucler (1980), esta forma “instrumentalizada” de hacer política.

Para finalizar, es posible concluir que la situación de estas militantes no estaba exenta de tensiones inherentes al hecho de ser, en palabras de Graciela, una “generación bisagra de mujeres” y de habitar las paradojas discursivas/prácticas que atravesaban a las organizaciones de izquierda, pero también su participación en este tipo de espacios supuso una doble disrupción que reconfiguró, al mismo tiempo, dinámicas de la vida doméstica y de la vida política. Dado que los hallazgos remiten a la experiencia de solo dos militantes, se torna necesario seguir abriendo diálogo con investigaciones sobre el tema, de cara a hacer nuevas y mejores preguntas al proyecto revolucionario, pero más aún, al paradigma democrático y a sus complejas formas de inclusión femenina en la política y en la memoria.

Conflicto de interés

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

Referencias

- Alzogaray, M., & Noguera A. L. (2010). Lo personal y lo político. Mujeres y militancia estudiantil de la Nueva Izquierda en Córdoba, 1967-1976. En A. Andújar, D. D'Antonio, K. Grammatico & M. L. (Eds.). *Rosa, Hilvanando historias: Mujeres y política en el pasado reciente latinoamericano* (pp. 23-36). Luxemburg.
- Aronskind, R. (2011). Los modelos armados y la Argentina de los sesenta. *Lucha armada en Argentina*, 7, 38-56.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Cattogio, M. S. (2011). Mártires y sobrevivientes: Figuras de la violencia política. *Lucha armada en Argentina*, 7, 100-109.
- Ciriza, A. (2006, 25-28 de octubre). *Genealogías feministas y ciudadanía. Notas sobre la cuestión de las memorias de los feminismos en América Latina* [Ponencia]. VIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres, III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digita-les/1501/cirizagenealogias.pdf
- Coker, C. R. (2017). Harriet Tubman, Women on 20s, and Intersectionality: Public Memory and the Redesign of U.S. Currency. *Southern Communication Journal*, 82(4), 239-249. <https://doi.org/10.1080/1041794X.2017.1332091>
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Cruz Contreras, M. A. (2018). Epistemología feminista y producción de testimonios de mujeres sobre la dictadura en Chile: Redirigiendo el foco a la posición de la investigadora. *Prácticas de Oficio*, 1(21), 65-75. <http://revistas.ungs.edu.ar/index.php/po/article/view/98>

- Diana, M. (1997). *Mujeres guerrilleras. La militancia de los setenta en el testimonio de sus protagonistas femeninas*. Planeta.
- Forastelli, F. (2002). Masculinidad, homosexualidad y exclusión. Sobre la muestra «Héroes caídos» del Espai d'Art Contemporani de Castelló. *Dossiers feministes*, 14(6), 111-126. <http://dx.doi.org/10.6035/DossiersF>
- Friedman E., & Tabbush C. (Comps.). (2020). *Género, sexualidad e izquierdas latinoamericanas. El reclamo de derechos durante la marea rosa*. CLACSO.
- Garrido Ortolá, A. (2018). *Ni víctimas, ni victimarias. Análisis de las narrativas de género en torno al conflicto y postconflicto armado en Colombia*. Repositorio. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49512/>
- Garriga Zucal, J. (2016). Jugar con la violencia. Reflexiones sobre lo mimético y el control de las emociones. *Apuntes de Investigación del CECYP*, (28), 150-159. <https://apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/621/498>
- Grammático, K. (2012). *Mujeres Montoneras. Una historia de la Agrupación Evita, 1073-1974*. Luxemburg.
- Guglielmucci, A. (2019). Las políticas de la violencia: sangre y poder en la década de 1970 en la Argentina. *Anuario Colombiano de Historia Social*, 47(2), 219-249. <https://doi.org/10.15446/achsc.v47n2.86160>
- Guglielmucci, A. (2017). El concepto de víctima en el campo de los derechos humanos: una reflexión crítica a partir de su aplicación en Argentina y Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 59, 83-97. <https://doi.org/10.7440/res59.2017.07>
- Guglielmucci, A. (2008). Mujeres y praxis revolucionaria en Argentina: una aproximación a la militancia setentista a través de la perspectiva de sus protagonistas. *Amnis. Revue de Civilisation Contemporaine*, (8), 297-311. <https://doi.org/10.4000/amnis.648>
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad femenina*. Egales.
- Hiner, H. (2009). Voces soterradas, violencias ignoradas: Discurso, violencia política y género en los Informes Rettig y Valech. *Latin American Research Review*, 44(3) 50-74. <https://www.jstor.org/stable/40783670>
- Jacovkis, P. M. (2011). El fracaso de las Fuerzas Armadas. *Lucha armada en la Argentina*, 7, 16-25.

- Jelin, E. (2014). Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido y sus legados presentes. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria sobre Estudios de Memoria*, 1, 140-163. <https://ojs.ides.org.ar/index.php/Clepsidra/article/view/480>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno.
- Kaplan, T. (2010). Género y memoria histórica. La reivindicación de la agencia. En A. Andújar, D. D'Antonio, K. Grammatico & M. L. Rosa (Eds.), *Hilvanando historias: Mujeres y política en el pasado reciente latinoamericano* (pp. 11-22). <https://edicionesluxemburg.com.ar/producto/hilvanando-historias-mujeres-y-politica-en-el-pasado-reciente-latinoamericano/>
- Lamas, M. (2022). *Dimensiones de la diferencia. Género y Política*. CLACSO.
- Luongo, G. (2013, 9 de mayo). *Mujeres en la revuelta de la contramemoria* [Ponencia]. “Me sé un poema de memoria”. Encuentro con la poesía del 73, Colectivo de Poesía Cardumen, Santiago de Chile. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2013/05/Mujeres-en-la-revuelta-de-la-contramemoria.pdf>
- Marcus, S., & Olivares, C. (2002). Cuerpos en lucha, palabras en lucha: una teoría y una política para la prevención de la violación. *Debate feminista, Sexo y violencia*, 26, 59-85. <http://catedra-laicidad.unam.mx/sites/default/files/Cuerposenluchapalabrasenlucha.pdf>
- Meccia, E. (2019). Una ventana al mundo. Investigar biografías y sociedad. En E. Meccia (Coord.), *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas* (pp. 25-62). Universidad Nacional del Litoral.
- Medina García, P. (2018). Mujeres, polifonías y justicia transicional en Colombia: narrativas afrocéntricas de la(s) violencia(s) en el conflicto armado. *Investigaciones Feministas*, 9(2), 309-326. <http://dx.doi.org/10.5209/INFE.58392>
- Montenegro, M. (2020). *Políticas de memoria y relaciones de género. Memorias colectivas y perspectivas feministas* [Documento de cátedra]. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Núñez Rebolledo, L. (2019). El giro punitivo, neoliberalismo, feminismos y violencia de género. *Política y Cultura*, 51, 55-81. <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1376>
- Oberti, A. (2015). *Las revolucionarias. Militancia, vida cotidiana y afectividad en los setenta*. Edhasa.

- Chmucler, H. (1980). Testimonio de los sobrevivientes. *Controversia*, 9-10.
- Sepúlveda, P. G. (2016). Relatos de militancia femenina en los años 70, cuando todo pareció a punto de cambiar. *Testimonios*, 5, 66-89.
- Sonderéguer, M. (2020). Las memorias generizadas. Memorias colectivas y perspectivas feministas [Documento de cátedra]. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Theidon, K. (2006). Género en transición: sentido común, mujeres y guerra. *Cuadernos de Antropología Social*, (24), 69-92. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4409>
- Tarducci, M. (2019). Presentación. En M. Tarducci, C. Trebisacce & K. Grammático (Eds.), *Cuando el feminismo era una mala palabra: algunas experiencias del feminismo porteño* (pp. 9-12). Espacio Editorial.
- Trebisacce, C. (2019). Los años setenta. En M. Tarducci, C. Trebisacce & K. Grammático (Eds.), *Cuando el feminismo era una mala palabra: algunas experiencias del feminismo porteño* (pp. 13-56). Espacio Editorial.
- Troncoso Pérez, L. (2020). Mujeres revolucionarias y resistencias cotidianas. Reflexiones sobre prácticas de memoria feminista en Chile. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 7(14), 120-137. <https://ojs.ides.org.ar/index.php/Clepsidra/article/view/295>
- Zenobi, S., & Marentes, M. (2020). Panorama sobre la producción social de las víctimas contemporáneas. En M. V. Pita y S. Pereyra (Eds.), *Movilización de víctimas y demandas de justicia en Argentina* (pp. 67-100). Teseco.

Apoyos y redes sociales de las personas mayores en calle¹

Support and social networks of older people living on the streets

Diva Marcela García García*, Margarita Medina**, Miriam Lúcar***

Universidad Externado de Colombia

Universidad Nacional de Colombia

Pontificia Universidad Católica de Perú

Recibido: 27 de enero de 2022–Aceptado: 10 de junio de 2022–Publicado: 1 de enero de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

García-García, D.M., Medina, M., & Lúcar, M. (2024). Apoyos y redes sociales de las personas mayores en calle. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 170-196. <https://doi.org/10.21501/22161201.3954>

Resumen

Las redes de apoyo y las transferencias resultan fundamentales para asumir la vejez. Sin embargo, las condiciones de las personas mayores que habitan en calle resultan particulares en todos los aspectos, incluida la forma en que se relacionan con sus redes de apoyo y las que tienen disponibles. El presente trabajo caracteriza las redes formales e informales con que cuentan los adultos mayores que viven en calle, profundizando en la valoración que estos hacen sobre las mismas. Tomando como ejemplo el caso de Bogotá, Colombia, se utiliza un enfoque mixto que integra información cuantitativa procedente del Censo de Habitantes de Calle de 2017 e información cualitativa recogida a través de entrevistas. Como resultado,

¹ Resultados del proyecto de investigación "Estudio sobre la vejez habitante de calle en Bogotá", financiado por el Hospital Universitario San Ignacio y la Pontificia Universidad Javeriana (Medina M. et al., 2020).

* Doctora en Demografía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora docente Universidad Externado de Colombia. Miembro del grupo de investigación: Demografía y Población. Bogotá-Colombia. Contacto: diva.garcia@uexternado.edu.co. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4773-6897> https://scholar.google.es/citations?user=78M2_HcAAAAJ&hl=es&oi=ao

** Doctora en Demografía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora docente Universidad Nacional de Colombia. Miembro de los grupos de investigación: "Economía Políticas Públicas y Ciudadanía" y "Análisis del Bienestar". Contacto: mmedinav@unal.edu.co

*** Magíster en Gerontología por la Universidad de Granada, España. Investigadora Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima-Perú. Contacto: miriam.lucar@pucp.pe

sobresale el rol de los conflictos familiares como detonante de la vida en calle, que se constituye durante la trayectoria vital y conlleva a privilegiar el uso de redes de apoyo formales con las que, sin embargo, se generan relaciones conflictivas.

Palabras clave

Vejez; Vejez en calle; Redes sociales; Redes de apoyo; Habitabilidad en calle.

Abstract

Support networks and transfers are fundamental for coping with old age. However, the conditions of older people living on the streets are unique in all aspects, including how they relate to their support networks and the networks available to them. This study characterizes the formal and informal networks of older adults living on the streets, delving into their assessment of these networks. Using Bogotá, Colombia as an example, a mixed-methods approach was employed, integrating quantitative data from the 2017 Homeless Population Census and qualitative data collected through interviews. The results highlight the role of family conflicts as a trigger for street life, which is established during their life trajectories and leads to a preference for formal support networks, albeit with conflictual relationships.

Keywords

Old age; Old age on the street; Social networks; Support networks; Street livability.

Introducción

En la última década en Bogotá, Colombia, se ha registrado un aumento de la población que habita en calle, pasando de contabilizar 8 385 personas en 2007 a 9 538 en 2017, según los censos desarrollados por la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). Dicho incremento se asocia con la persistencia de inequidades y desigualdades que permean las distintas dimensiones de la vida social, las cuales generan situaciones de pobreza considerables. Adicionalmente, la existencia de condiciones socioeconómicas y culturales que favorecen las violencias sociales también pueden provocar la habitabilidad en la calle. Es el caso de las violencias intrafamiliares, del microtráfico y del consumo de sustancias psicoactivas (SPA), la delincuencia y el desplazamiento forzado (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2017; Leão et al., 2007; Medina et al., 2020; Secretaría Distrital de Integración Social [SDIS], 2014a, 2014b), a las cuales se suma la existencia de un débil desarrollo institucional y sistemas de protección social limitados.

El aumento de dicha población se ha repartido de manera desigual en los grupos etarios. Mientras que entre 2007 y 2017 la tasa de crecimiento de la población menor de 60 años en calle fue de 0,7 %, para los mayores de 60 dicho crecimiento fue de 11 %, lo que significa que la tasa de las personas mayores es 16 veces mayor (Instituto Distrital de Protección de la Niñez [IDIPRON] & SDIS, 2009). Lo anterior revela que nuevas cohortes de personas ingresan a vivir en la calle, entre ellas personas mayores, y también que hay cohortes que envejecen siendo habitantes de calle (Medina et al., 2020).

Que las personas mayores vivan en la calle implica una condición de doble vulnerabilidad, pues, además de enfrentar los desafíos inherentes a la subsistencia en la calle, se viven las transformaciones propias del proceso del envejecimiento, tales como el posible deterioro físico y mental, y el cese parcial o total de la vida productiva. Este tránsito para las personas en calle tiene un componente adicional que complejiza la situación: el referido a la escasez de redes de apoyo social. En ese sentido, las personas mayores que viven en calle son un grupo poblacional especialmente excluido de los beneficios de la organización social como las redes familiares de apoyo y el mercado laboral, y son excluidos también del sistema de salud y otros beneficios del bienestar social estatal (SDIS, 2012, 2014b, 2014c).

En este trabajo, el apoyo social de las personas mayores en calle constituye el foco principal de interés, y es entendido “como las transacciones interpersonales que implican ayuda, afecto y afirmación” (Kahn & Antonucci, 1980, p. 33). El apoyo social puede proceder de redes formales (sistemas de protección estatal o instituciones especializadas) o informales (familia, amigos, comunidad de apoyo). Todos estos apoyos son fundamentales en la vejez, pero en este caso interesa analizar cómo funcionan en condiciones de vulnerabilidad y precariedad exacerbadas, y en

las que resalta la debilidad de las relaciones familiares. Especialmente, en los países en vías de desarrollo, estas se consideran una importante fuente de bienestar en la vejez. En el caso de los habitantes de calle, sin embargo, las relaciones familiares se han visto quebrantadas desde sus propias trayectorias vitales.

El presente trabajo se plantea tres preguntas fundamentales, a saber: ¿Qué rol jugaron las interacciones de las personas mayores en diferentes redes sociales en la trayectoria previa al inicio de la residencia en la calle?, ¿qué forma toman las redes informales de las personas mayores?, ¿cómo valoran las redes formales las personas mayores en calle? Estas preguntas se abordan a partir de una metodología multimétodo, ya que se analizan tanto datos del más reciente Censo de Habitantes de Calle (SDIS, 2017) como la información recogida a partir de entrevistas a adultos mayores habitantes de calle en Bogotá, Colombia.

Cabe resaltar que, hasta el momento, la mayoría de los análisis sobre población habitante de calle en Bogotá, Colombia, son diagnósticos de estrategias de intervención de las entidades públicas (Secretaría Distrital de Integración Social [SDIS], 2016; 2014a; 2014b; Secretaría Distrital de Salud [SDS], 2015; Alcaldía Local de Suba, 2013), con presencia de algunas investigaciones de carácter académico (Cepeda Bolívar et al., 2014; Álvarez Herrera & Urrego Castro, 2005) que no hacen énfasis en el grupo etario de nuestro interés. Este trabajo busca aportar al vacío de información existente sobre las formas de vida de dicha población, con miras a identificar y comprender elementos que guíen la intervención particular sobre este grupo.

Tras esta breve introducción, el artículo presenta una aproximación teórica al problema de investigación que, debido a su escaso desarrollo, conduce a focalizar en las categorías analíticas de las redes y apoyos en personas mayores en general (no en calle), subrayando los aspectos que son problemáticos o que generan tensiones en el caso de la vejez en calle. Posteriormente, se presenta la metodología utilizada, los resultados de la indagación empírica, las conclusiones y la discusión.

Aproximación teórica: vejez, redes de apoyo y vida en calle

El aumento de la esperanza de vida sumado al incremento del peso de la población mayor al interior de las sociedades ha conducido a las preguntas por las condiciones en las que se vive la vejez y por el bienestar de las personas mayores. Lo anterior, debido a que en esta etapa de la vida es posible que se produzca un deterioro de las condiciones económicas, según las características del mercado laboral y de la seguridad social de cada país, y de la salud física y mental. Así, es posible que se registre un proceso progresivo de pérdida de autonomía en función de si el envejecimiento sigue la línea de lo esperado o si se convierte en patológico. Respecto a esto último, existe un grupo considerable de los viejos que tiene algún tipo de discapacidad y, por ende, presentan un aumento en sus necesidades de apoyo para el desarrollo de actividades cotidianas (Jaramillo,

2020). Adicionalmente, en este momento de la vida hay mayor probabilidad de ver debilitadas las redes sociales de las cuales se forma parte, debido a la posible pérdida de pareja, amigos, familiares y otros vínculos que proceden de las actividades cotidianas que se ven reducidas en dicho momento vital (Guzmán et al., 2003).

Por todo lo anterior, para favorecer la calidad de vida en el adulto mayor son necesarios apoyos de diversos tipos. Estos se constituyen en un conjunto de transacciones interpersonales que producen intercambio y circulación de recursos, acciones e información. La literatura al respecto ha convenido cuatro categorías de transferencias o apoyos; a saber, (a) materiales, que implican un flujo de recursos monetarios (dinero en efectivo de carácter periódico u ocasional) y no monetarios (alimentación, vestuario, pago de servicios, entre otros); (b) instrumentales, como el transporte, el apoyo en las labores domésticas y el cuidado y acompañamiento; (c) emocionales, que toman la forma de visitas, la transmisión física del afecto y otras expresiones del cariño, la confianza y la preocupación por el otro, y (d) cognitivos, referidos al intercambio de experiencias, consejos y a la transmisión de información, entre otros (Guzmán et al., 2003).

La evidencia empírica ha demostrado que la pertenencia a redes de apoyo tiene un impacto positivo en la calidad de vida de los mayores al mejorar tanto sus condiciones objetivas, mediante la provisión de los apoyos materiales e instrumentales, como sus condiciones subjetivas de bienestar, positivamente impactadas por el intercambio de apoyos emocionales y cognitivos que les otorgan roles sociales significativos (Cano & Medina, 2013; Huenchuan et al., 2003; Uchino et al., 2016).

La literatura también diferencia entre fuentes de apoyo formales e informales. El sistema formal de apoyo tiene una organización burocrática y utiliza a profesionales o voluntarios para garantizar el logro de objetivos específicos (Sánchez Ayendez et al., 1994). En este sistema, se localiza el rol del Estado como proveedor de asistencia a los mayores para garantizar sus derechos y brindar atención especial a quienes lo requieren. Dentro de este, se encuentra el sistema pensional que, a pesar de ser fundamental, ha tenido un funcionamiento restringido en el contexto latinoamericano, lo que evidencia profundas condiciones de desigualdad social. A pesar de ello, el asunto pensional ha sido el más intervenido por los actores estatales, contrario al relacionado con el cuidado o la atención a largo plazo de las personas mayores, que ha sido una parte menos importante de los sistemas de protección social en América Latina. Es así como las experiencias de este tipo de apoyo resultan diversas y de muy baja cobertura, evidenciándose mayor competencia al respecto en el ámbito familiar (Huenchuan, 2013). Para el caso de las personas mayores

en calle, el apoyo formal resulta indispensable. Su gestión ha estado inserta en la atención que da la institucionalidad al conjunto de la población en calle, para la que existen algunas políticas públicas, especialmente en el nivel municipal y nacional (Medina et al, 2020)².

Por otra parte, se ha estudiado el sistema informal de apoyos, constituido por las redes personales y comunitarias, no estructuradas como programas de apoyo. En este conjunto, sobresale la función de las redes sociales, estudiada a través de los vínculos con familiares, amigos, vecinos y compañeros, entre otros. Aunque no existe una definición consensuada de *redes sociales*, en el presente trabajo se entenderán como una

práctica simbólica-cultural que incluye el conjunto de relaciones interpersonales que integran a una persona con su entorno social y le permiten mantener o mejorar su bienestar material, físico y emocional y evitar así el deterioro que podría generarse cuando se producen dificultades, crisis o conflictos que afectan al sujeto. (Guzmán et al., 2003, p. 24)

La importancia de estas redes varía según el contexto y momento histórico. En el caso de América Latina, las redes sociales son fundamentales como estrategias de reproducción social³, ampliamente estudiadas en grupos en situación desventajosa (migrantes, mujeres jefas de hogar, desempleados, entre otros) (Guzmán et al., 2003). También, es el caso de la población mayor, debido a que el proceso de envejecimiento en la región ha sido acelerado y reciente, y las condiciones socioeconómicas históricas han impedido la adopción de medidas suficientes para cubrir las necesidades de este grupo. Ante este panorama, entre los más desfavorecidos se produce un sistema informal de seguridad social que permite la supervivencia (Lomnitz, 1994) y la satisfacción de las necesidades que no se cubren por vía estatal ni del mercado (Guzmán et al., 2003).

Entre las redes de apoyo informal, la familia se sitúa como la de mayor importancia en el apoyo material y psicológico para las personas de mayor edad, tanto en situaciones cotidianas como en momentos de crisis. Las familias tienen un elaborado sistema de vínculos que difieren en función de la profundidad de las relaciones y de la importancia de sus efectos. Dichos vínculos y el apoyo generado suceden principalmente en el escenario de la cohabitación residencial, pero también puede producirse por fuera de ella (Palomba, 2003). La ausencia de esta fuente de apoyo reduce las posibilidades del individuo de adaptarse a cambios en su entorno, de hacer frente a situaciones de riesgo e incrementa su vulnerabilidad a condiciones de pobreza y exclusión social (Byrne & Rodrigo, 2006).

² A nivel nacional están la Ley N°1641 de 2013 y la Política Pública Social para Habitante de Calle, elaborada por el Ministerio de Salud y Protección Social-MSPS en 2018. La primera, establece los lineamientos generales y parámetros para formular una política social de atención integral y restablecimiento de derechos para la población en calle; la segunda, surge de las anteriores directrices, la cual hace una caracterización del habitante en calle y se enfoca en los ejes de prevención para identificar factores de riesgo, la atención para el restablecimiento de derechos e inclusión social y la articulación interinstitucional entre los diferentes niveles de gobierno para la implementación de la política. A nivel distrital, está la Política Pública para el Fenómeno de Habitabilidad en Calle emitido por la Secretaría Distrital de Integración Social de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. en 2015, la cual busca resignificar el fenómeno por medio de acciones integrales orientadas a la convivencia ciudadana y a la dignificación de la población habitante de calle. Particularmente, cuenta con un enfoque de género, tiene un protocolo de atención para niños y niñas, y establece canales de información para dar a conocer la red de atención distrital y el acompañamiento en temas de acceso a la justicia y paga-díarios (Medina et al., 2020, p. 122).

³ Entendidas como las actividades que desarrollan los miembros de la familia para posibilitar su reproducción cotidiana y generacional en interacción con la estructura social (Acosta-Díaz, 2003).

Sin embargo, en la investigación sobre la vejez, en América Latina, se ha venido diferenciando entre apoyos sociales y la calidad de las interacciones que suceden a través de redes sociales, las cuales pueden tener efectos positivos, pero también negativos. La familia, por ejemplo, puede ser un escenario de maltrato, violencia o negligencia (Palomba, 2003). Asimismo, se ha reconocido que la extensión de los contactos no es garantía de apoyo efectivo, por lo que es necesario evaluar la calidad, frecuencia, efectividad y disponibilidad de estos, asunto en el que se avanza en el presente documento. Adicionalmente, se ha establecido que dichos atributos, y sus efectos, tienen dos condiciones que afectan de manera particular a los adultos mayores en calle: la primera, que la pertenencia a una red social y los apoyos que allí se gestan pueden no ser constantes, sino que varían durante el curso de vida de los individuos, en función de sus trayectorias vitales⁴.

Lo anterior implica que el bienestar físico, psicológico y material que tiene lugar en la vejez está condicionado por los aprendizajes que se han hecho durante la vida, y por las oportunidades o dificultades que la sociedad ha ofrecido en relación con la educación, el trabajo y las redes de apoyo que van acumulándose en la trayectoria personal (Jaramillo, 2020). Es por todo esto que una mirada a las trayectorias de los adultos mayores en calle es fundamental para comprender el funcionamiento de sus redes de apoyo informales. En este sentido, algunos estudios han revelado que la trayectoria vital de las personas en calle usualmente ha estado marcada por conflictos familiares, incluso en los casos en que se registra dependencia de psicoactivos (Arias Jaramillo & Pamplona Raigosa, 2015; Correa, 2007; Moreno et al., 2017).

Lo anterior, conecta con la segunda condición a considerar en las redes de apoyo informales que tiene alta incidencia en la vejez en calle, la cual se refiere a los principios de reciprocidad diferencial en que se basa, y que permiten la continuidad y permanencia de las relaciones sociales (González de la Rocha, 2007). Así, el intercambio de apoyos tangibles o intangibles entre las personas de la red puede tener efectos psicológicos positivos, especialmente cuando los intercambios son balanceados. En cambio, en los casos en los que lo entregado es más de lo que se recibe, es posible experimentar sentimientos de sobrecarga y frustración; y cuando se recibe más de lo que se da podrían aflorar sensaciones de dependencia o deuda. Por lo anterior, cuando no es posible corresponder de manera equivalente, en muchos casos las personas prefieren recurrir a los apoyos formales, que no requieren reciprocidad (Guzmán et al., 2003). Así, al considerarla como un elemento clave en las redes de apoyo de los mayores, surge la pregunta por la posibilidad de que las personas mayores en calle aporten en esas redes de intercambio, y por la relación que se teje entre dicha condición y la decisión de recurrir a las instituciones formales.

⁴ Entendidas como "un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción" (Elder, 1991, p. 63). Pueden definirse como el movimiento a lo largo de la estructura por edad, de diferentes dominios como el laboral, educativo, migratorio, reproductivo, que son interdependientes.

Metodología

El universo de estudio del presente trabajo lo constituyen las personas que habitan en calle, caracterizadas por no tener domicilio fijo y por residir de manera continua en esta o, mínimo, durante un mes (anterior a la observación), dentro del territorio de Bogotá D.C. (SDIS 2014a, 2014b). Aunque usualmente los estudios sobre la vejez delimitan dicho momento vital desde los 60 o 65 años según el contexto (Chackiel, 1999), en este caso, se considera importante incluir a la población adulta mayor con 50 años y más, no solo por las posibles experiencias de envejecimiento prematuro asociadas a las condiciones precarias propias de la habitabilidad en calle, sino también porque a partir de este grupo poblacional es posible obtener información sobre las percepciones y condiciones de quienes envejecen en calle. Esto se justifica en el hecho de que, desde la perspectiva del curso de vida, para comprender el desarrollo y paso por la adultez mayor es importante conocer la vivencia del individuo en etapas previas (Dulcey-Ruiz et al., 2018).

La metodología utilizada es multimétodo, es decir, que se basa en la integración de datos procedentes de técnicas cuantitativas y cualitativas. En este caso, se tiene una intención de complementariedad, dado que se busca poner en conversación dos imágenes distintas de la misma realidad, y se produce un informe integrado en el que los datos cualitativos sirven para profundizar las tendencias observadas desde los cuantitativos (Bericat, 2004).

Se utiliza el censo sobre habitantes de calle en Bogotá más reciente (DANE & SDIS 2017), que implementó estrategias de recolección en puntos fijos, por convocatoria y por barrido calle a calle. En él, se censó un total de 9 538 personas de todas las edades, de las cuales 2 059 tienen 50 años y más, en su mayoría hombres. Del total de la población censada, al 72,8 % (6 940 personas) se les hizo entrevista directa, mientras que el 27,2 % restante (2 592 personas) se registró por observación, por lo que en dichos casos solo se cuenta con la información sobre la localidad (en la que se ubicó la residencia), la edad y el sexo. Para el caso de los mayores de 50, se realizó entrevista directa a 1 650, mientras que a los 409 restantes solo se los registró por observación. A partir del análisis de la información del censo de las personas entrevistadas directamente, se realizan figuras con estadísticos descriptivos sobre preguntas referidas a las redes de apoyo.

En cuanto a las técnicas cualitativas utilizadas, se realizaron entrevistas semiestructuradas que buscaron conocer las creencias y valores que los participantes han adquirido a partir de su propia experiencia (Creswell, 2007), para luego construir patrones compartidos respecto a las redes sociales de que disponen. En la guía de entrevista abierta que fue puesta a prueba, se incluyeron preguntas referidas a la percepción y accesibilidad a las redes de apoyo formales e informales. Así, entre el 25 de octubre y el 19 de noviembre de 2019 se realizaron 20 entrevistas a habitantes de calle: 10 de ellas se hicieron a personas del grupo de edad 50 a 59 años, y 10, al grupo de 60

años y más. El número de entrevistas se determinó en función del punto de saturación alcanzado, el cual se refiere al momento en el que hacer nuevas observaciones no aporta más información nueva para el desarrollo de los objetivos.

Para garantizar las condiciones de seguridad y pertinencia del trabajo de campo, la totalidad de las entrevistas fueron realizadas en el Hogar de las Hermanas Misioneras de La Caridad, ubicado en el barrio La Perseverancia, Bogotá. Lo anterior, implica un sesgo en la selección de las personas entrevistadas, en términos de su localización o área de influencia, y de su acceso a redes de apoyo formales privadas. Adicionalmente, se tuvo en cuenta la capacidad para participar en el estudio por parte de los encuestados, considerando la exclusión de casos por limitaciones cognitivas, informados por las funcionarias del mencionado hogar. En todos los casos, se diligenció un consentimiento informado previo a la entrevista. Otro sesgo existente en la muestra es la presencia mayoritaria de entrevistados hombres, 18, mientras que solo 2 fueron mujeres, que corresponde con la composición de sexo de la población en calle en Bogotá, mayoritariamente masculinizada. Las entrevistas grabadas en audio se transcribieron y clasificaron según las categorías de análisis establecidas, y algunas otras emergentes tras la realización de estas.

De acuerdo con lo anterior, y con la intención de complementariedad de los métodos utilizados, en la presentación de resultados se utiliza una estrategia expositiva que parte de revelar las figuras de interés que resultan del análisis censal, los cuales se ven retroalimentados con la información cualitativa de las entrevistas, presentando en algunos casos citas que permiten seguir el testimonio de las personas participantes.

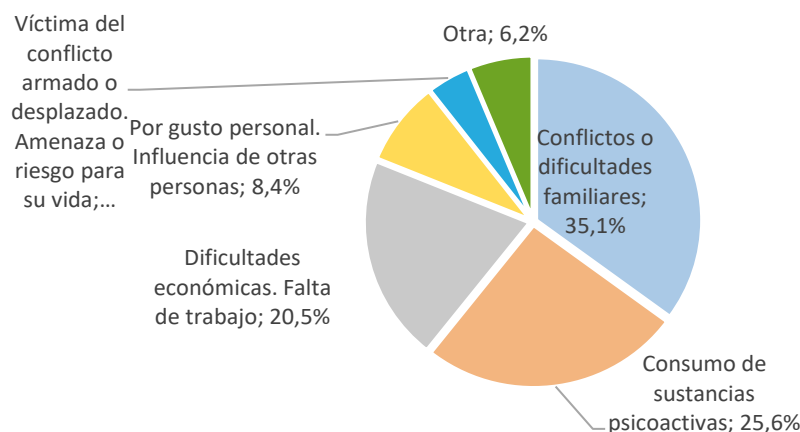
Resultados

A continuación, se presentan los resultados generales sobre las formas que toman las redes sociales en las personas mayores que se encuentran en calle. Se dedicará un apartado específico a las redes sociales previas a la residencia en calle, otro a las características de las redes formales y las redes informales, y, uno final a la experiencia de las personas entrevistadas con las redes de apoyo con las que cuentan.

Los intercambios en las redes familiares y su relación con la trayectoria para llegar a la calle

El Censo de Habitantes de Calle realizado en Bogotá en 2017 indaga por las razones que condujeron a iniciar la vida en calle, las cuales se presentan en la figura 1. Llama la atención que, entre la población de 50 años y más, el motivo más mencionado fuera la existencia de conflictos familiares, reportado en un 35,2 %. Este resultado desafía la idea de que la ruta para llegar a la calle inicia indefectiblemente con el consumo de drogas que, sin embargo, se ubica como la segunda razón más frecuente, con el 25,6 % de los casos. Tendencias similares se encontraron en los censos de 2011 y 2007 (IDIPRON 2009; SDIS 2012). La tercera categoría más mencionada se refiere a las dificultades económicas (20,5 %), las cuales, al igual que la dependencia de psicoactivos, pueden relacionarse con conflictos familiares de partida, por lo que estos últimos parecen tener más incidencia que la explícitamente revelada por la información censal.

Figura 1. Razones para iniciar la habitabilidad en calle. Población con 50 años y más. Bogotá 2017



Nota. Hospital Universitario San Ignacio (HUSI, 2019) con base en Departamento Administrativa Nacional de Estadística- Secretaría Distrital de Integración Social (DANE-SDIS), Censo Habitantes de Calle en Bogotá 2017.

Lo anterior, sumado a la información cualitativa obtenida, permite indagar en la compleja relación que existe entre la conflictividad familiar y el consumo de sustancias psicoactivas (SPA). A lo largo de la vida, estos dos elementos pueden establecer interdependencias causales que conducen a la calle. La dirección más frecuentemente documentada de esta relación implica que el consumo de drogas puede conducir al retiro del apoyo familiar, como lo señala la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2015). Esta, indica que una de las consecuencias microsociales de la dependencia a las drogas es la alteración de la vida familiar, porque la persona consumidora ya no responde a las expectativas ni a los roles familiares esperados. Así lo reveló el testimonio de uno de los entrevistados, que resaltó la dificultad para mantener la reciprocidad de las relaciones:

Un familiar lo ayuda a uno por primera, segunda o tercera vez. Ya después se cansa porque ya lleva una época ayudando; un año pongamos Pero ya después se olvidan porque uno se vuelve un peso (por el consumo sostenido de la droga). (hombre, 53 años, comunicación personal, 30 de octubre de 2019)

Dentro de los testimonios recogidos, se evidencia que el consumo de alcohol fue identificado como un detonante frecuente para la toma de decisiones que alejaron a la familia y condujeron a la vida en calle:

Yo perdí mis cosas por el asunto de la bebida y por la disciplina. Fui muy indisciplinado cuando tuve mi buen trabajo, pasa que la confianza mata. Yo perdí todo, tenía mi casa ... la vendí, la regalé (hombre, 54 años, comunicación personal 21 de octubre de 2019).

Sin embargo, los testimonios muestran que la direccionalidad entre la conflictividad familiar y el consumo de drogas y alcohol puede ser inversa y más compleja. En ese sentido, evidencian que la ausencia o el deterioro de las redes conducen a la calle o a situaciones de exposición al consumo de psicoactivos. Para esta situación, se identificaron claramente dos momentos vitales. El primero, localizado en las edades infantiles, cuando la violencia y el abuso conllevan a un abandono temprano de la residencia familiar:

Me salí de mi casa por problemas. A mí, mi papá me llevaba en la mala, supuestamente como que a él no le gustó que mi mamá estuviera embarazada de mí Me tocó hasta dormir debajo de la cama, le entró la mala y me pegaba. Yo tenía como 12 o 13 años cuando me fui. (hombre, 53 años, comunicación personal, 1 de noviembre de 2019)

Un segundo momento vital remite a la adultez, en la que procesos de separación o divorcio generan desapego familiar, vulnerabilidad emocional y un despojo de las condiciones materiales con que se cuenta que, como se dijo antes, fueron identificadas como la tercera causa para la llegada a la vida en calle, según la información censal. Así lo señala uno de los entrevistados:

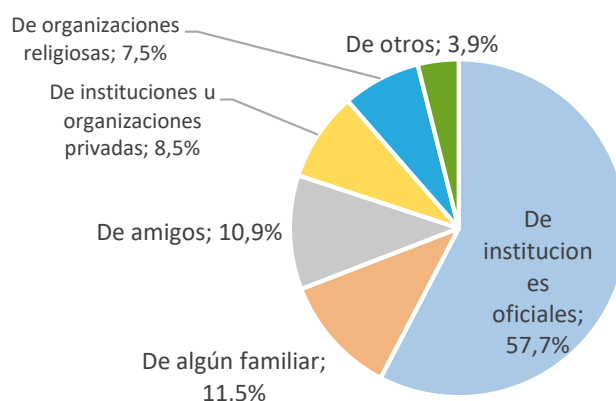
Yo duré 30 años con mi señora, casados y todo. Y después de 30 años me dijo que no quería vivir más conmigo ... y a los días vendí todo lo que tenía y le dejé el 70 % de lo que tenía y me fui. Yo tengo un hijo que es ingeniero de sistemas y una niña que es ingeniera industrial. Los llamo y ya no me contestan. (hombre, 65 años, comunicación personal, 12 de noviembre de 2019)

Así, una de las diferencias sustanciales entre los dos momentos vitales en que los conflictos familiares operan como detonantes del inicio de la vida en calle es que uno de ellos implica que la mayor parte de la vida ha sucedido en la calle y que el proceso de envejecimiento también se produce allí, mientras que el otro genera una llegada a la calle ya en edades avanzadas.

Las redes y apoyos con los que cuentan los mayores residentes en calle

Un primer acercamiento a las redes de apoyo a las que recurren los mayores que viven en calle en Bogotá se encuentra en el Censo 2017 de esta población. Como se sintetiza en la figura 2, este revela que las ayudas ofrecidas se distribuyen de manera desigual entre redes formales e informales, teniendo mucha mayor incidencia las primeras. Estas se ofrecen principalmente a través de instituciones oficiales, que cubren el 57 % de los encuestados, y de las organizaciones privadas o religiosas, que llegan a un total de 16 % de los casos, 8,5 % y 7,5 % respectivamente. Entre las redes informales, las ayudas procedentes de redes familiares y de amigos alcanzan al 11,5 % y 10,9 % de los encuestados respectivamente, y son minoritarias las ayudas procedentes de otros agentes (3,9 %).

Figura 2. Origen de las ayudas recibidas de las redes de apoyo. Población habitante de calle con 50 años o más. Bogotá 2017

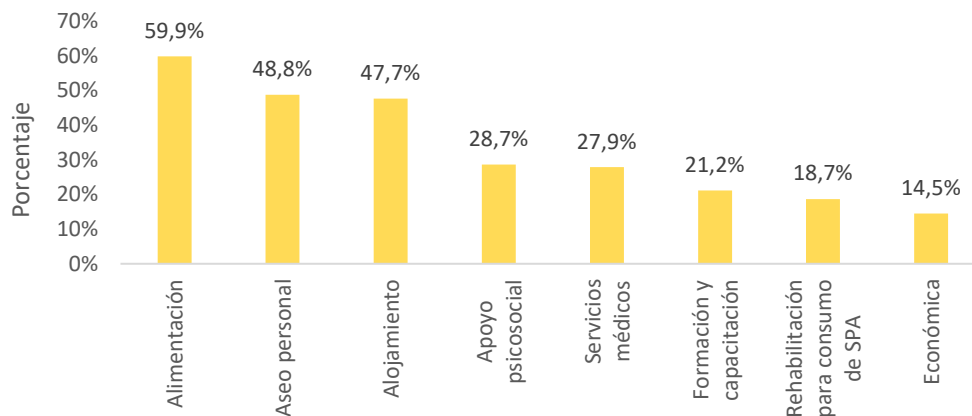


Nota. Hospital Universitario San Ignacio (HUSI, 2019) con base en Departamento Administrativa Nacional de Estadística- Secretaría Distrital de Integración Social (DANE-SDIS), Censo Habitantes de Calle en Bogotá 2017.

Las transferencias que se movilizan en esas redes tienen que ver principalmente con recursos materiales como alimentos, implementos de aseo personal y alojamiento (que fueron señaladas por el 59,9 %, 48,8 % y 47,7 % de la población correspondientemente). En menor medida, se obtuvieron ayudas instrumentales, referidas al apoyo psicosocial y servicios médicos (28,7 % y

27,9 %); así como las cognitivas, relacionadas con la formación, capacitación y rehabilitación (21,2 % y 18,7 %). Las menos frecuentes son las ayudas económicas, recibidas por el 14,5 % de los encuestados (figura 3).

Figura 3. Tipos de ayudas recibidas de las redes de apoyo. Población habitante de calle con 50 años o más. Bogotá 2017



Nota. Hospital Universitario San Ignacio (HUSI, 2019) con base en Departamento Administrativa Nacional de Estadística- Secretaría Distrital de Integración Social (DANE-SDIS), Censo Habitantes de Calle en Bogotá 2017. Es una pregunta de respuesta múltiple no excluyente, porque el total porcentaje se refiere a la frecuencia con que fue seleccionada cada categoría del total de los encuestados, lo que implica que una misma persona se puede beneficiar simultáneamente de varias ayudas.

A continuación, se busca profundizar en algunos de los resultados anteriores, con base en la información recabada en las entrevistas realizadas.

Redes formales

Instituciones estatales

A continuación, se abordan distintas dimensiones con respecto a los programas ofrecidos por las entidades estatales a los habitantes de calle: el conocimiento de los mismos, el acceso efectivo y los motivos para acceder o no hacerlo. Estos últimos permiten identificar la valoración que existe con respecto a dichos servicios⁵.

Según la información del Censo de Habitantes de Calle del año 2017, la gran mayoría de los adultos mayores manifestó tener conocimiento sobre los programas estatales para dicha población (Figura 4). La misma tendencia se observó en otros estudios, como el realizado por la

⁵ Dado el alcance del presente trabajo, la información al respecto procede de los métodos anteriormente explicados, y no se desarrolla un análisis de la institucionalidad disponible al respecto.

Secretaría Distrital de Integración Social en 2014, que consultó “parches”⁶ y “cambuches”⁷, y reveló que el 69 % de los mayores habitantes de calle conoce la existencia de los servicios ofrecidos por la Secretaría Distrital de Integración Social. Este conocimiento fue confirmado en las entrevistas realizadas, en las que los participantes mencionaron con frecuencia los servicios de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y los programas que reciben por medio del Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN). Aunque hay niveles desiguales de conocimiento entre las personas entrevistadas, subrayan casos en los que se cuenta con alta cantidad de información con respecto al tipo de servicios ofrecidos y sus condiciones, así como los programas especiales que existen según rangos etarios.

Figura 4. Conocimiento sobre programas de la alcaldía para habitantes de calle. Población habitante de calle de 50 años y más. Bogotá 2017

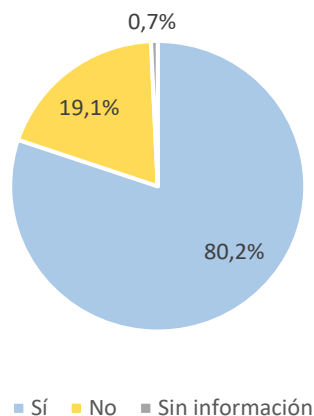
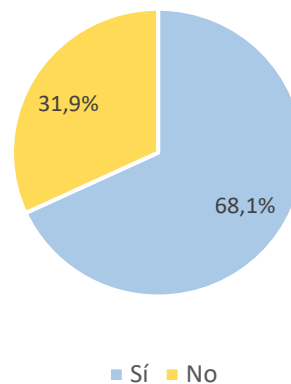


Figura 5. Acceso a programas de la alcaldía para habitantes de calle. Población habitante de calle con 50 años y más. Bogotá 2017



Nota. Hospital Universitario San Ignacio (HUSI, 2019) con base en Departamento Administrativa Nacional de Estadística- Secretaría Distrital de Integración Social (DANE-SDIS), Censo Habitantes de Calle en Bogotá 2017.

Aunque no todos los que conocen los servicios los utilizan, según el Censo de Habitantes de Calle (2017), cerca del 68 % accede a estos programas (Figura 5). Este alto porcentaje puede entenderse por la carencia de redes de apoyo familiares o sociales, que genera la búsqueda de apoyo en las instituciones estatales, para las cuales dicha cobertura representa un importante logro de política pública. La información cualitativa corroboró los datos anteriores, y reveló que entre los servicios con mayor frecuencia de uso se encuentra la atención en salud brindada por el Distrito Capital mediante la Entidad Promotora de Salud-EPS subsidiada “Capital Salud”⁸. Además, en

⁶ Según la Secretaría Distrital de Integración Social, son definidos como: “Dos o más personas ubicadas en un mismo espacio para socializar y realizar actividades relacionadas con la dinámica de vida en calle, tales como consumo de sustancias psicoactivas, satisfacción de necesidades fisiológicas y generación de ingresos económicos” (2019).

⁷ Según la Secretaría Distrital de Integración Social, son definidos como: “Espacios elaborados de material precario, adaptados para vivienda, donde habitan personas y que generalmente carecen de servicio sanitario y cocina, así como de servicios públicos básicos” (2019)

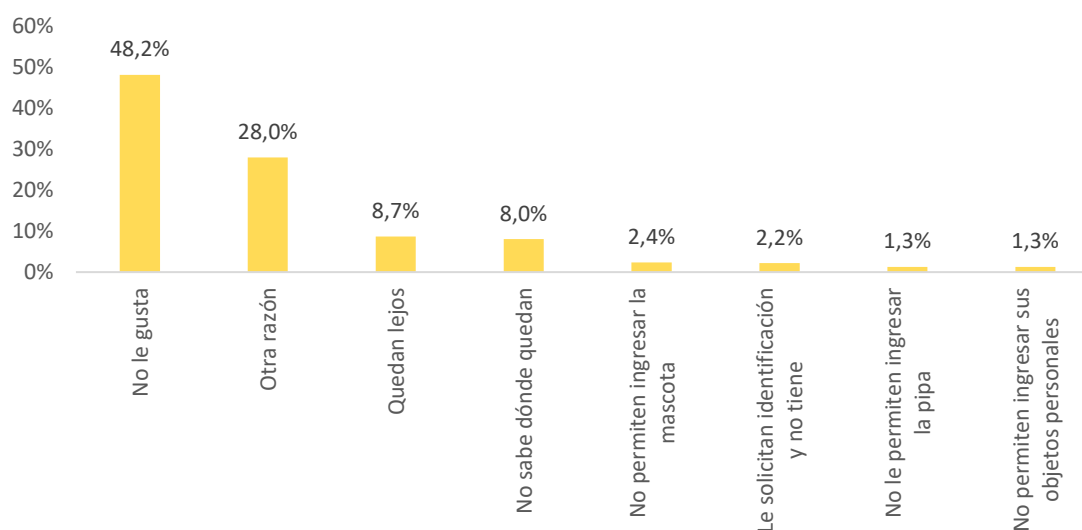
⁸ Al respecto, cabe señalar que, según datos del Censo 2017, el 40 % de las personas que habitan en calle manifestaron estar afiliados al Sistema General de Salud y Seguridad Social.

las entrevistas se mencionaron los hogares de paso (centros día y centros noche) gestionados por la SDIS —Bakatá es el más conocido, (lo cual atiende a un criterio de localización de los informantes—, y diversos centros de rehabilitación.

Dentro de los elementos valorados como positivos en la prestación de estos servicios está la atención en salud por su condición de gratuidad, la buena atención y el trato amable de los funcionarios que los brindan. Adicionalmente, se resalta la comida agradable y balanceada que se brinda en los comedores comunitarios. Por último, respecto a los centros de paso, valoran que se les brinde un espacio para el aseo e implementos necesarios para la higiene personal.

Cabe resaltar que, como se dijo antes, no toda la población acude a estos servicios. Según el Censo de Habitantes de Calle de 2017, entre los mayores que viven en calle que no los utilizan (422), la mitad afirma que “no le gustan”, el 16 % dice que le “quedan lejos” y el 8 % “no sabe dónde quedan”. Asimismo, proporciones muy pequeñas afirman que no acceden a los programas por las condiciones que estos imponen, como no poder ingresar su pipa, su mascota o sus elementos personales (Figura 6).

Figura 6. Razones de no uso de los programas estatales para habitantes de calle. Población habitante de calle de 50 años y más. Bogotá 2017



Nota. Hospital Universitario San Ignacio (HUSI, 2019) con base en Departamento Administrativa Nacional de Estadística- Secretaría Distrital de Integración Social (DANE-SDIS), Censo Habitantes de Calle en Bogotá 2017.

La información cualitativa recogida permite profundizar en los motivos por los cuales no se usan estos servicios, que en muchos casos se basan en experiencias o valoraciones negativas sobre su funcionamiento. De manera general, los entrevistados reiteraron la dificultad para com-

prender las lógicas institucionales y reglas que están detrás de la prestación de los servicios y manifestaron que la existencia de requisitos para acceder a los mismos, así como la inflexibilidad de los funcionarios a cargo, dificultan su uso y generan desconfianza en las instituciones. Así lo manifiesta uno de los consultados:

A mí no me gusta esa Integración Social porque uno vive estresado allá. ¿Cómo es posible que yo llevo mis revistas, mi periódico y no, prohibido entrar? Eso lo estresa a uno". (hombre, 53 años, comunicación personal, 29 de octubre de 2019)

En cuanto a los requisitos que se convierten en limitantes para acceder a los servicios, un ejemplo es la solicitud de recibos de servicios públicos que demuestren la pertenencia a un estrato socioeconómico que justifique la recepción de la ayuda. Esto ocurre, principalmente, en la prestación de servicios sociales no específicos para la población en calle. Bajo este contexto, se genera preferencia por los servicios ofrecidos por instituciones privadas que no imponen ese tipo de requerimientos.

Con respecto a la atención en salud, algunos de los entrevistados mencionaron que la calidad de las medicinas entregadas es baja y la cobertura del servicio es limitada, pues abarca muy pocas especialidades. De otra parte, pudo evidenciarse que existe rechazo frente al cobro por ciertos servicios médicos. Aunque las atenciones básicas son gratuitas, las intervenciones más complejas requieren copagos que son difíciles de costear. Lo anterior, hace que mucha de la población en calle no recurra oportunamente a tratar sus condiciones médicas, como lo confirma uno de los entrevistados:

Me dieron Capital Salud pero me toca aguantarme porque me están cobrando 3 mil pesos y he perdido muchas citas en citología y otros tres exámenes y no me los pude hacer porque si iba a Capital Salud me tocaba pagar. Para reclamar la droga también me cobran. (hombre, 55 años, comunicación personal, 13 de noviembre de 2019)

Respecto a los centros de paso, algunos de los motivos para no utilizarlos se relacionan con la sensación de inseguridad que prevalece dentro de las instalaciones por los constantes conflictos que ocurren entre los usuarios, tal como lo expresó uno de los entrevistados:

Un día me quedé en Bakatá, ... al inicio me sentía bien, pero entonces el entorno de las personas que lo rodean a uno, 'no, que lo voy a matar, que lo voy a puñalea', ... que el señor que estaba aquí se orinaba al lado del otro camarote, pero luego dije, no, no, soy capaz y me fui. (hombre, 59 años, 10 de noviembre de 2019)

Otra crítica frecuente a los centros es su escasa capacidad de rehabilitación o reintegración, dado que allí no se fomenta el uso provechoso del tiempo y no se ofrecen actividades productivas, capacitaciones u otras dinámicas de interés. Al respecto, comenta un entrevistado:

Usted no ve un habitante de calle regenerado porque aquí no hay talleres para que el que quiera aprender panadería o que quiera hacer un arte, pero no, uy, aquí es ir a comer y sentarse a esperar que den el almuerzo, y luego esperarse ahí a que den la merienda. Ese es el problema de que no hay recuperación de la vida moral y personal de las personas. (hombre, 57 años, 27 de octubre de 2019)

Al interior de las relaciones con las instituciones estatales, la relación con la Policía merece un apartado especial, pues es un interlocutor constante en el espacio público. Aunque no generalizan, pues reconocen que hay personal policial que actúa de manera acertada, las personas mayores identifican que en muchos casos el cuerpo policial representa una amenaza para su integridad, pues han sido víctimas de atropellos, indiferencia ante los crímenes que se comenten en su contra y abusos de poder. En este sentido, reconocen la relación de poder desigual, que produce impotencia para hacer valer sus derechos:

El policía era primero un enemigo muy feo, ellos mismos nos decían que fuéramos a robar y nos sacaban de donde dormíamos con el palo. Ahora creo que ha cambiado, para bien o para mal, a veces no lo molestan a uno, pero tampoco lo defiende lo que esté pasando. (hombre, 60 años, 12 de noviembre de 2019)

Además de instituciones estatales, otro sistema de apoyo formal se provee a través de instituciones privadas a las que se dedica el siguiente apartado.

Otras instituciones

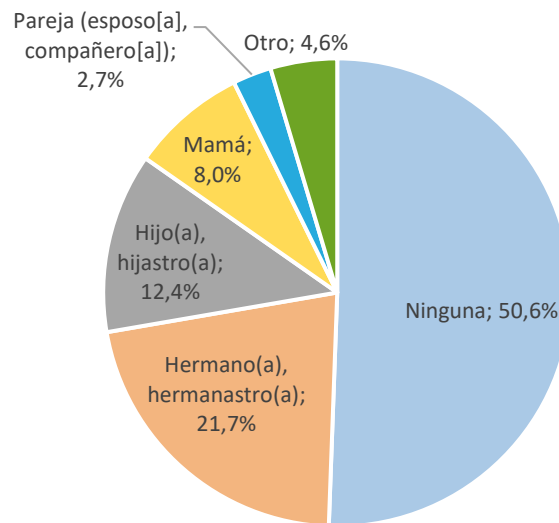
Como ya se mencionó, realizar el trabajo de campo en una institución religiosa de atención a la población en calle restringe las posibles indagaciones sobre el apoyo recibido por parte de otras instituciones privadas. Sin embargo, fue posible obtener información de interés como la valoración sobre la alimentación recibida y la constancia de esta, pues el comedor de las Hermanas de la Caridad constituye la fuente principal de alimentación diaria para varios de los entrevistados; a su vez, reciben apoyo emocional por parte de las hermanas que dirigen la institución, pues algunos manifiestan que se sienten bienvenidos y pasan un rato agradable mientras están allí.

Redes informales

Familia

Al indagar por los contactos con la red familiar de los adultos mayores en calle, el Censo de 2017 demostró que en más de la mitad de los casos se ha perdido toda relación con la familia. Las relaciones que se conservan se establecen principalmente con hermanos o hermanastros (21 %), mientras que tan solo el 12 % mantiene contacto con “hijos, hijastros” (Figura 7). La relación con padres, parejas y otros parientes resulta marginal.

Figura 7. Persona de la familia de origen con la que tiene mayor contacto. Población habitante con calle. Bogotá 2017



Nota. Hospital Universitario San Ignacio (HUSI, 2019) con base en Departamento Administrativa Nacional de Estadística- Secretaría Distrital de Integración Social (DANE-SDIS), Censo Habitantes de Calle en Bogotá 2017.

Al analizar los testimonios, se confirma que dentro de las redes informales la familia es la que se considera de más difícil acceso, debido a que el vínculo con los mayores en calle suele estar en alto deterioro, ser intermitente y estar marcado por conflictos acumulados durante la vida. En algunos testimonios, estas relaciones fueron valoradas como significativas y se expresó la intención de retomar los contactos y mejorar las relaciones, aunque se reconoció que la trayectoria existente dificulta dicha posibilidad. Una referencia recurrente es el desgaste de la relación debido a que los familiares han brindado algún tipo de apoyo y oportunidades en el pasado que fueron desaprovechadas por los entrevistados. En este sentido, reconocen la existencia de una serie de requisitos para mantener el apoyo de las redes familiares —y en general de las informales— que

se constituyen en retos difíciles de cumplir, especialmente por el consumo de psicoactivos. Algunos de dichos requisitos se refieren al mantenimiento de conductas adecuadas, al cuidado de las relaciones y al cumplimiento de las tareas encomendadas.

Sin embargo, también fueron recurrentes los testimonios de adultos mayores en calle que prefieren no pedir ayuda ni establecer contacto con sus familiares, principalmente por dos razones. La primera, es la sensación de deuda y compromiso que puede generarse al recibir algún tipo de recurso, lo cual se relaciona con los requisitos anteriormente expuestos, y con la dificultad para producir relaciones de reciprocidad. Un segundo elemento identificable es la conciencia de un abandono o ausencias pasadas en la relación, que hace que la búsqueda del apoyo familiar hoy resulte inconsecuente. En palabras de uno de los entrevistados:

¿Usted qué espera de una persona que nunca lo ayudó? Y yo ahoritica no tengo el valor moral de decirle a mis hijos que ha salido un decreto por el que los hijos tienen que ayudar a los padres. Uno para poder adquirir, tiene que dar. Y yo tampoco les he dado nada. (hombre, 68 años, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019)

De acuerdo con lo anterior, resultan fundamentales las relaciones informales con otros pares no familiares, a lo que se dedica el siguiente apartado.

Relaciones con pares

Dado que las relaciones con la familia son escasas, los vínculos entre pares resultan fundamentales para la exigente supervivencia en la calle. A partir de los testimonios recogidos, puede establecerse que estas se desarrollan en una tensión constante entre la solidaridad y el conflicto, que usualmente tiene formas violentas de resolución como apuñalamientos o golpizas.

Esta tensión se afronta a través de diferentes estrategias de relacionamiento como la intención de mantenerse aislados, evitar todo conflicto y evadir los lugares en que se concentran grandes grupos de habitantes de calle. Esto último puede ofrecer una explicación a las pautas de localización de esta población en la ciudad. Sin embargo, algunos reconocen que la relación con ciertos compañeros o amigos constituye una buena estrategia de supervivencia. Al respecto, a pesar de la desconfianza generalizada, también es posible que se dé un intercambio de apoyo y cuidados en grupos pequeños entre los que hay afinidad en las formas de llevar la vida. Lo anterior, plantea una estrategia de relacionamiento selectiva que conlleva a su agrupación según grupos etarios asociados a distintos niveles de vulnerabilidad. Al respecto, se identifican relaciones de conflicto con otros grupos etarios en los que se asume que existe mayor consumo de drogas y mayor capacidad física para la confrontación, que elevan la percepción de riesgo. Así lo explica uno de los entrevistados:

Las personas viejas generalmente nos llevamos bien, pero la relación es conflictiva con los más jóvenes porque ellos tienen sus vicios; es muy diferente. Tienen esa (idea) como que 'deben estar encima de los demás'; nosotros no, nosotros ya maduramos. (hombre, 62 años, comunicación personal, 30 de octubre de 2019)

En relación con lo anterior, llamó la atención que otro de los argumentos que opera en la selectividad de los grupos conformados entre los adultos mayores es el consumo de psicoactivos, ya que manifiestan que prefieren evitarlos, aun cuando muchos de ellos también reconocen consumirlos. Un ejemplo de los testimonios al respecto es el siguiente:

Cero drogas, es lo primerito que yo diga. Si alguien necesita mi ayuda, yo lo aconsejo, pero no acepto que tu estés fumando acá (hombre, 60 años, comunicación personal, 12 de noviembre de 2019).

Otros agentes de la comunidad

Según logró identificarse, la relación de los habitantes de calle con residentes, comerciantes o vigilantes de los sectores que recorren o donde pernoctan está marcada por la indiferencia y la incomodidad que perciben ante su presencia. Lo anterior se debe, de una parte, al aspecto físico de algunos de los habitantes de calle, que revela problemas de higiene y se interpreta como amenazante desde el resto de los ciudadanos. En palabras de uno de los entrevistados:

La presentación personal, por eso es por lo que la gente lo rechaza a uno. Cuando se arrima uno así barbado y sucio entonces como que las mujeres comienzan a coger el bolso, ... entonces esa vaina, le va cogiendo a uno, es como discriminación. Y peor si uno huele un poquito como a feito. (hombre, 55 años, comunicación personal, 27 de octubre de 2019)

Dicha sensación de desprecio y discriminación reiterada por varios de los consultados no solo se debe a los estigmas que proceden del aspecto físico de los habitantes de calle, sino también a experiencias previas y a comportamientos de ellos mismos, que pueden resultar incómodos para el conjunto de los ciudadanos. Así lo explica uno de los informantes:

A nosotros los habitantes de calle la sociedad nos margina; por ejemplo, el habitante de calle al reciclar rompe la bolsa, entonces la gente, la sociedad le coge fastidio al habitante de calle, porque rompen las bolsas de la basura, hacen sus necesidades cerca a las puertas, o los almacenes, ... roban. (hombre, 63 años, comunicación personal, 12 de noviembre de 2019)

Dicha sensación de marginación puede relacionarse también con experiencias de vulnerabilidad frente a casos de agresión o exterminio de los habitantes de calle, que ellos reconocen y temen. Sin embargo, también se manifestaron experiencias de cooperación y transferencias de recursos materiales como comida, ropa y electrodomésticos, o bien recursos logísticos como la posibilidad de pernoctar en espacios cubiertos o resguardados. Al respecto, resultó interesante el rol de la reciprocidad en la recepción de este tipo de apoyos, dado que, en varios casos, se men-

cionó que los recibían a cambio de la realización de labores como el cuidado de los espacios para dormir. En otros casos, algunos habitantes de calle manifestaron que prefieren no recibir nada de lo que les ofrecen, para no tener que asumir ningún tipo de compromiso.

Conclusiones

El presente trabajo permitió recoger y analizar información con respecto a distintas dimensiones de las redes de apoyo de las personas mayores que habitan en calle. Así, fue posible identificar las formas de apoyo que se reciben desde los distintos tipos de redes, las valoraciones que esta población hace sobre dichos apoyos y las relaciones sociales que se establecen a propósito de estos, así como las deficiencias más sentidas al respecto.

Respondiendo a la primera pregunta de investigación, referida a las interacciones en las redes sociales de las personas mayores antes de la residencia en calle, sobresalió el rol de la conflictividad familiar, las situaciones de maltrato y abuso infantil como un detonante que tiene consecuencias ulteriores en la trayectoria vital de los involucrados. Así, resulta evidente que combatir este tipo de problemáticas socioafectivas mejora las condiciones de los afectados durante la infancia, pero también impactará positivamente su vida futura, evitando la exposición a situaciones de vulnerabilidad, consumo de drogas, entre otras situaciones y condiciones que los pueden conducir a vivir y envejecer en calle.

Sin embargo, se evidenció que los problemas familiares ocurridos en la infancia no son los únicos antecedentes familiares de la vida en calle, sino que la gestión misma de situaciones conflictivas en la adultez se constituye en un detonante que se suma a condiciones socioeconómicas adversas. Esto revela una enorme necesidad de política pública, en términos de educación emocional y de gestión de los cambios y las dificultades, así como de acompañamiento y asesoría en dichas situaciones emocionales durante la vida.

La intermitente y conflictiva relación de los adultos mayores en calle con sus familias, sin embargo, no solo es una causa, sino una situación persistente que se manifestó al indagar por la pregunta de investigación sobre las redes informales. Entre ellas, la más problemática y dolorosa es la familiar, pues está cargada de antecedentes que dificultan el apoyo y la reciprocidad. Por ello, entre las redes informales resaltó la importancia de las relaciones con pares y con la ciudadanía en su conjunto, aunque estas están siempre mediadas por el miedo y el rechazo.

Debido a ello, los adultos mayores en calle recurren con frecuencia a las redes de apoyo formales, que dieron contenido a la última pregunta de investigación. En la exploración por la valoración que hacen los mayores en calle de estas redes, se identificó que, a pesar de que no requieren una reciprocidad en el sentido estricto de retribución de transferencias materiales o emocionales, sí implican una serie de comportamientos o procedimientos que chocan con la informalidad de las formas de vida de las personas mayores en calle. Este debe ser un elemento para contemplar dentro de la política pública, así como la relación con la Policía, que se identificó como altamente problemática.

Con todo, aunque algunos de los recursos para la supervivencia en calle para los mayores puedan proceder de apoyos institucionales, es claro que otro tipo de transferencias como las emocionales y afectivas de vital importancia para el bienestar humano, específicamente en la vejez, difícilmente pueden obtenerse en las redes formales, lo que conduce al reto de pensar en las condiciones de la profunda soledad de la vejez en calle y las estrategias necesarias para prevenirlas y atender sus consecuencias.

Dentro de las limitaciones de este estudio y posibles líneas de profundización, se encuentra la incorporación de la perspectiva de género en el estudio de la vejez en calle. Según los pocos testimonios de mujeres que lograron recolectarse, ser minoría entre la población en calle en suma con las condiciones generalizadas de discriminación de género implica mayor exposición a condiciones de violencia, entre las que sobresalen las de tipo sexual. Una política integral para atención de la población en calle debe incorporar la perspectiva interseccional, de manera que reconozca las particularidades según edad y género, entre otros factores de desigualdad.

Declaración de contribución de autoría

Margarita Medina, Investigadora principal, labor en la investigación: análisis de datos y revisión de la versión final del manuscrito. Miriam Lúcar, Coinvestigadora, labor en la investigación: recolección de datos, trabajo de campo, análisis de datos y revisión de la versión final del manuscrito. Diva Marcela García, Auxiliar de investigación, labor en la investigación: marco teórico, análisis de datos y redacción.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Acosta-Díaz, F. (2013). La familia en los estudios de población en América Latina: estado del conocimiento y necesidades de investigación. *Papeles de población*, 9(37), 9-50. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/17184>
- Alcaldía Local de Suba. (2013). *Gestión social integral para una vida positiva que permita el fortalecimiento de procesos de inclusión social de Ciudadanos y Ciudadanas Habitantes de Calle de la Localidad de Suba*. Fondo de Desarrollo Local de Suba. https://issuu.com/alcaldiasuba11/docs/caracterizacion_habitante_de_calle_
- Álvarez C., & Urrego S. (2005). *Inclusión social, un análisis desde la concepción institucional y los imaginarios de la población egresada del Centro de Desarrollo Personal Balcanes* [Trabajo de grado, Universidad de la Salle]. Repositorio Institucional Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=trabajo_social
- Anzola, E., Galinsky, D., Martínez, M., Salas, F., Aquiles, R., & Sánchez Ayendez, M. (1994). *El apoyo social informal. La atención de los ancianos: un desafío para los años noventa* [Publicación Científica 546]. Organización Panamericana de la Salud.
- Arias Jaramillo, A. L., & Pamplona Raigosa, J. (2015). *Razones de hombres jóvenes habitantes de calle, entre los 20 y 50 años, para continuar viviendo en la calle* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/14483/1/AriasAna_2015_RazonesHombresJovenes.pdf
- Bericat, E. (2004). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.

- Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2006). Los componentes del apoyo social en las familias en riesgo psicosocial. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 163-173.
- Cano, C., Medina, M., & Hincapié, C. (2014). *Estudio SABE Bogotá 2012, Salud, bienestar y envejecimiento*. <https://bit.ly/3GGgHvf>
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, División de Población Cooperazione Italiana, & Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2003). Marco teórico conceptual sobre redes de apoyo social de las personas mayores. En S. Huenchuan (Comp.), *Seminarios y conferencias. Redes de apoyo social de las personas mayores en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 9 al 12 de septiembre de 2002* (Ser. 30, pp. 23-32). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ef737c9a-227d-4949-b412-6a86b32f8f80/content>
- Cepeda Bolívar, J. P., & Flórez Maldonado, C. Y. (2014). *Sabores y saberes del ciudadano habitante de calle: prácticas y saberes en torno al consumo de alimentos y la mitigación del hambre en ciudadanos(as) habitantes de calle de la etapa de ciclo vital adultez principalmente del género masculino. Beneficiarios del Centro Ambulatorio La Medalla Milagrosa de la localidad de los Mártires* [Tesis de grado inédita, Universidad Nacional de Colombia].
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Centro Latinoamericano y Caribeño, & Fondo de Población de las Naciones Unidas. (1999, 8-10 de septiembre). *Encuentro Latinoamericano y Caribeño sobre las personas de edad* [Seminario técnico]. Santiago de Chile, Chile. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/34670/S9900520_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, & Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (2013). *Envejecimiento, solidaridad y protección social en América Latina y el Caribe: La hora de avanzar hacia la igualdad*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2617-envejecimiento-solidaridad-proteccion-social-america-latina-caribe-la-hora>
- Correa, M. A. (2007). La otra ciudad—Otros sujetos: los habitantes de la calle. *Revista Trabajo Social*, (9), 37-56. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/23573/3-8511-PB.pdf?sequence=1>
- Creswell, J. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, & Secretaría Distrital de Integración Social. (2017). *Colombia–Censo de Habitantes de Calle–CHC- 2017–Bogotá, D.C.* Archivo Nacional de Datos. <https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/548>
- Dulcey-Ruiz, E, Parales-Quenza, C., & Posada-Gilède, R (Eds.). (2018). *Envejecimiento. Del nacer al morir. Temas para el diálogo y el debate.* Siglo del Hombre Editores.
- Elder, G. (1991). Lives and social change. En W. Heinz (Ed.), *Theoretical Advances in Life Course Research. Status Passages and the Life Course* (Vol. 1). Deutscher Studien Verlag.
- González, M. (2007). The Construction of the Myth of Survival [La construcción del mito de la supervivencia]. *Development and Change*, 38(1), 45-66. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2007.00402.x>
- Instituto Distrital de Protección de la Niñez, & Secretaría Distrital de Integración Social (2009). *V censo de habitantes de la calle en Bogotá, 2007.* <http://es.scribd.com/doc/32795228/V-Censo-de-Habitantes-de-la-Calle-en-Bogota-2007#scribd>
- Jaramillo, A. (Ed.). (2020). *La organización familiar en la vejez: cambios en los arreglos residenciales en Colombia, 1973 y 2005.* Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Kahn, R.L., & Antonucci, T.C. (1980). Convoys over the Life Course: Attachment, Roles, and Social Support. In P. B. Baltes & O. G. Grim (Eds.), *Life Span Development and Behavior*, (Vol. 3, pp. 253-286). Academic Press.
- Leão F., Veiga M., & Passarella A. (2007). Pobre, anciano y en la calle: una trayectoria de exclusión. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, (15). <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2019000100095>
- Lomnitz, L. (1994). *Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericana.* Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Medina, M., Lúcar, M., Hincapié, C., Santacruz, J. M., Heredia, R., & García, D. M. (2020). *Estudio sobre la vejez habitante de calle en Bogotá.* Instituto de Envejecimiento; Pontificia Universidad Javeriana; Hospital Universitario San Ignacio. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/53862/ESTUDIO%20SOBRE%20VEJEZ%20HABITANTE%20DE%20CALLE.pdf?sequence=1>
- Moreno, C., Espinosa, G., & Zapata, L. (2017). Entre el hogar y el asfalto: relatos y experiencia de vida de habitantes en condición de calle. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 65-72. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69553551007.pdf>

- Palomba, R. (2003). Recomendaciones para realizar investigaciones sobre redes de apoyo y calidad de vida: agenda de investigación y métodos e instrumentos para estudios cualitativos y cuantitativos. En Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (Comp.), *Notas de población* año 29, n° 77, Santiago de Chile (pp. 251-253). Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12757/np77251261_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2012). *Secretaria distrital de integración social. Subdirección para la adultez. VI Censo Habitantes de Calle*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/censo-habitante-calle-bogota-2011.pdf>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2014a). *Análisis comparativo censos de ciudadanos y ciudadanas habitantes de calle 2007 – 2011*. https://old.integracionsocial.gov.co/anejos/documentos/2019documentos/26122019_Libro%20VII%20Censo%20habitante%20de%20calle.pdf
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2014b). *Modelo distrital para la atención de la habitabilidad en calle, MAIPM* [Documento interno de trabajo]. https://www.integracionsocial.gov.co/images/_docs/2022/politicas_publicas/Modelo_Distrital_Fenomeno_Habitabilidad_Calle.pdf
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2014c). *Línea Centros Noche. Subdirección para la Vejez* [Documento interno de trabajo]. <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/politicas-publicas/lidera-sdis/politica-publica-envejecimiento-y-la-vejez>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2015c). *Política Pública Distrital para el Fenómeno de la Habitabilidad en Calle 2015 – 2025*. <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/98-noticias-aduldez/258-2015-06-16-22-18-04>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2016). *Prevención y atención integral del fenómeno de habitabilidad en calle. Dirección Poblacional. Subdirección para la Adultez. Bogotá* [Documento de trabajo]. https://sig.sdis.gov.co/images/documentos_sig/procesos/prestacion_de_servicios_sociales_para_la_inclusion_social/doc_aso/6.aduldez/20220421_lin_pss_009_v1_lineamiento_modalidad_comunidad_de_vida.docx
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2019). *Centros de atención* [Hogar de paso día-noche Bakatá, calle 10 #17–53]. <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/98-noticias-aduldez/1428-centros-deatencion-habitante-de-calle>

Uchino, B. N., Bowen, K., & Kent, R. (2016). Social Support and Mental Health. En H.S: Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health* (Vol. 4, pp. 189-195). Elsevier Inc.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, & Consejo Nacional de Lucha contra el Tráfico Ilícito de Drogas (2015). *Problemática de las drogas. Orientaciones generales*. Unión Europea. https://www.unodc.org/documents/bolivia/Prev_Problematica_de_las_drogas.pdf

La reproducción de la vida a tempo capitalista. Una aproximación a los partos institucionales desde la teoría marxista del valor¹

The reproduction of life at a capitalist timing. A marxist value-theoretic approach to institutional childbirth

Ana Inés Lázzaro*

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Recibido: 26 de enero de 2022–Aceptado: 26 de enero de 2023–Publicado: 1 de enero de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Lázzaro, A. I. (2024). La reproducción de la vida a tempo capitalista. Una aproximación a los partos institucionales desde la teoría marxista del valor. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 197-217. <https://doi.org/10.21501/22161201.4123>

Resumen

El modelo institucional de atención al parto se erigió de la mano de la medicina moderna y en plena transición al capitalismo. De hecho, su institucionalización se dio durante los siglos XVIII-XIX, pasando de ser un evento hogareño y asistido por mujeres a realizarse en los centros de salud incipientes y a cargo de los nuevos profesionales médicos. Este artículo analiza el parto/nacimiento institucional en relación con el

¹ Este trabajo se inscribe en las discusiones desarrolladas en el marco del Grupo de Estudio sobre Tiempo, Capitalismo y Sociedad (GETSCO), inscripto en el Instituto de Política, Sociedad e Intervención Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

* Doctora en Estudios Sociales en América Latina, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Contacto: anainelazzaro@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3967-4593>. Perfil google scholar: Ana Inés Lázzaro

capitalismo como modo de (re)producción de bienes y personas, partiendo de la hipótesis de que este se encuentra regido por la lógica capitalista de organización espaciotemporal y de relación social. Mediante una reconstrucción teórica, se articulan categorías de la teoría marxiana del valor —atendiendo a sus derivas desde los feminismos— con producciones teóricas enfocadas desde la antropología de la reproducción, explorando cruces y relaciones entre estos campos conceptuales dada la vacancia de desarrollos en esta dirección. De esta manera, se proponen líneas para pensar el modelo institucional de partos desde una perspectiva marxista y en clave de género.

Palabras clave

Reproducción humana; Capitalismo; Marxismo; Feminismo; Antropología de la reproducción; Modelo médico hegemónico; Mercantilización de la vida.

Abstract

The institutional model of childbirth was built hand in hand with modern medicine and in the midst of the transition to capitalism. In fact, its institutionalization took place during the 18th– 19th centuries, going from being a home event attended by women to taking place in incipient health centers and in charge of new medical professionals. This article analyzes institutional childbirths in relation to capitalism as a mode of (re) production of goods and people, starting from the hypothesis that it is governed by the capitalist logic of space– time organization and social relationship. Through a theoretical reconstruction, categories of the Marxian theory of value – and its drifts from feminisms – are articulated with theoretical productions focused from the anthropology of reproduction, exploring intersections and relationships between these conceptual fields given the vacancy of developments in this direction. In this way, lines are proposed to think about the institutional model of childbirth from a Marxist and gender perspective.

Keywords

Human reproduction; Capitalism; Marxism; Feminism; Antropology of reproduction; Hegemonic medical model; Commodification of life.

Introducción

El modelo hegemónico de atención al parto² se erigió de la mano de la medicina moderna y en plena transición al capitalismo. En este sentido, además de basarse en los fundamentos racionalistas y patriarcales propios de la biomedicina científica (Sadler, 2004; Busquets, 2019), su origen y devenir se encuentra signado por este modo de producción económica y organización social.

De hecho, fue durante los siglos XVIII-XIX que se dio la institucionalización de los partos, pasando de ser un evento hogareño y asistido por parteras, comadronas y otras mujeres (en una lógica de ayuda comunitaria) a realizarse dentro de las instituciones de salud incipientes y a cargo de los nuevos profesionales médicos, en su mayoría, varones (English & Ehrenreich, 1973/1981; Federici, 2015). Además, el paso del hogar a la institución trajo consigo toda una transformación en el proceso de parir y nacer, tanto en su nueva espacialidad centralizada que separaba este evento de la vida cotidiana (el hospital) como en el ajuste a la temporalidad abstracta, lineal y uniforme propia de la producción capitalista³, pero totalmente ajena al ritmo de lo natural (Coriat, 1982; Dörre, 2016) y, en ello, de la materialidad corporal y su fisiología.

El objetivo de este trabajo es poner en relación el parto/nacimiento institucional con el capitalismo como modo de producción y reproducción de bienes y de personas. Parto de la hipótesis de que el modelo de parto hegemónico, en las sociedades occidentales, se encuentra configurado por (a la vez que reproduce) la producción capitalista de mercancías, pues muchos de los aspectos que lo caracterizan pueden rastrearse en las prácticas que se impusieron al mundo del trabajo en el advenimiento del capitalismo, como así también en las lógicas espaciotemporales que estructuran la creación de “valor” dentro de dicho sistema. En este sentido, busco dar cuenta de posibles conexiones y articulaciones materiales entre este trabajo social concreto y aspectos económicos macroestructurales.

Vale aclarar que algunas autoras —especialmente desde la antropología de la reproducción— han hecho referencia al capitalismo como modo de ser y hacer que se imprime en el modelo institucional de partos, por ejemplo, al hablar de “modelo tecnocrático de nacimientos” (Robbie Davis Floyd, 1993, 2001), “parto como cadena de montaje” (Emily Martin, 2001); “el bebé como producto” (Magnone, 2010; Montes Muñoz, 2007). De todos modos, existe una vacancia en cuanto a la profundización de estas nociones y su conexión con las teorías de la economía política de las cuales provienen. Más bien, la problemática del modelo hegemónico e institucional de atención obstétrica ha sido trabajado desde enfoques de género, destacando el aspecto sexista y patriarcal

² En líneas generales, el “modelo médico hegemónico” refiere al “conjunto de prácticas, saberes y teorías generados por el desarrollo de la llamada medicina científica la cual, desde fines del siglo xviii ha ido logrando establecer como subalternas al conjunto de prácticas, saberes e ideologías hasta entonces dominantes en los conjuntos sociales” (Menéndez, 1988, p. 451). El carácter de hegemónico tiene que ver, justamente, con que se considera la única forma legítima de atender la enfermedad, legitimación que viene dada por los criterios científicos y también por el Estado como institución reguladora de la sociedad.

³ Siguiendo Harvey (1989/1998), prefiero hablar de espaciotiempo, en la medida que refieren a dimensiones indivisibles de la existencia.

que conlleva su saber-hacer (discursos, prácticas y modelos relacionales) al concebir los cuerpos femeninos inherentemente defectuosos y a los procesos gestacionales como patológicos (Montero & Leida, 2017).

Pero, como advierte Harvey (1989/1998), porque el capitalismo es materialistamente expansivo, ningún aspecto de la vida sociocultural escapa a la lógica de la circulación del capital y el dinero. Y esta no es la excepción. El desafío consiste en colocar en los diversos fenómenos de la vida social en un marco de interpretación global que los ponga en relación como parte de un proceso de interrelaciones y definiciones recíprocas.

Antecedentes y metodología

Dar cuenta de las relaciones intrínsecas entre la producción económica y la reproducción de la vida es uno de los principales objetivos de las teóricas feministas de la reproducción social. Principalmente abocadas a visibilizar y analizar la función social y centralidad de los trabajos domésticos y reproductivos dentro del capitalismo (especialmente en la reposición cotidiana y generacional de la “fuerza de trabajo”), estas pensadoras cuestionan la separación de las esferas productivas y reproductivas que se postula desde la economía política clásica (Federici, 2015; Pérez Orozco, 2019; Lázzaro, 2020b). Más bien, afirman que las relaciones sociales que involucran a la reproducción humana deben atender al contexto capitalista en el cual se desenvuelven, a la vez que postulan ambas esferas en sus relaciones internas y definiciones recíprocas, esto es, como momentos dialécticos de una totalidad (Brown, 2012, p. 75; Picchio, 2012; Luparello, 2017)⁴.

Dentro de esta línea, esta reflexión tiene sus fundamentos en un enfoque que busca analizar cómo las dinámicas específicamente capitalistas establecen límites y condiciones a toda una gama de instituciones y prácticas de reproducción social (en este caso, los partos institucionales), pero sin concebirlas como una unidad productiva en sí mismas, más bien, teorizándolas en relación con las lógicas estructurales que rigen la producción de capital.

Con este objetivo, sigo la propuesta de Katherine Russel (1994) quien, desde la economía política, toma como referencia el marco conceptual la teoría de valor de Marx (1867/2008) en *El Capital*. Su trabajo da cuenta de cómo dentro de las nuevas tecnologías de fertilización asistida e *in vitro*, subrogación de vientres, venta de óvulos y espermias, etc. los procesos gestacionales se introducen cada vez más en el mercado, generando una verdadera “industria del nacimiento”. En

⁴ La falta de consideración económica que implican tareas de reproducción ha llevado a las feministas de la reproducción social a discutir la inadecuación de la teoría del valor marxiana para dar cuenta del carácter sexuado de la producción/acumulación capitalista como de la complejidad social en su conjunto. En esto, critican principalmente una concepción restringida del concepto de trabajo (y de “trabajo productivo”) dentro de este esquema, en la medida que no reconoce (socialmente) la centralidad que asumen las tareas reproductivas tanto en el origen como desarrollo del capital (Ferguson y MacNally, 2013; Federici, 2015).

la medida que la “nueva ingeniera de la procreación” se relaciona cada vez más estrechamente con “otros tipos de trabajos sociales capitalistas”, la autora considera que la teoría del valor marxiana puede resultar iluminadora. Dice Russell (1994):

En el tardocapitalismo, y de la mano de la ingeniería genética, gestar y parir son procesos materiales y netamente económicos y en tanto separan la genética, la gestación y las relaciones de parentesco esta una nueva forma de relación social que propone un equivalente abstracto entre los modos de crear hijos y otros modos de trabajo social. De tal manera que puede considerarse como una actividad productiva ... Los desarrollos sociales y tecnológicos contemporáneos apuntan a una mayor valorización de los nacimientos, profundizando los aspectos teóricos del valor y haciendo cada vez más crucial volver hacia la teoría de Marx para dar cuenta de ello. (p. 291)

Ciertamente, existe una diferencia entre nuestros objetos, pues, al hablar de partos institucionales, no estoy refiriéndome al mercado que se erige en torno a la compra/venta de óvulos, espermias, tejidos o, incluso, criaturas, sino —insisto— el modo de parir y nacer dominante en las sociedades occidentales u occidentalizadas. De todas maneras, considero que, desde su propia institucionalización-hospitalización, este proceso se encuentra configurado por lógicas económicas macroestructurales que lo alienan a las necesidades del capital, aun cuando el proceso de valorización no alcance su forma completa.

Para este propósito, planteo una reconstrucción teórica que retoma; por un lado, producciones específicas sobre la temática los partos/nacimientos institucionales (especialmente desde la antropología de la reproducción) articulándolas con las categorías principales que estructuran la teoría marxiana del valor de Marx (1867/2008) en *El Capital* y algunos de sus intérpretes, como así también con reapropiaciones realizadas desde las “teorías (feministas) de la reproducción social” (Luparello, 2017). De esta manera, busco brindar rudimentos para la construcción de un marco conceptual que ilumine este fenómeno social desde una perspectiva macro sociológica en clave/ teoría marxiana y de género.

En términos de presentación, divido la discusión en tres apartados. En el primero, se propone una breve historización de la institucionalización del parto en el contexto del capitalismo, dando cuenta de cómo algunos lineamientos básicos de este modo de producción y formatos que se aplicaron al mundo del trabajo se encuentran presentes en el ámbito procreativo, especialmente, en el régimen espaciotemporal (racionalizado, abstracto, uniforme) que se impuso. En un segundo, siguiendo la línea trazada por Russel (1994), realizo una reflexión de tipo conceptual, buscando establecer conexiones entre este fenómeno-actividad social concretas y algunas categorías nodales de la teoría del valor de Marx en *El Capital*, trazando algunas primeras bases para esta articulación.⁵ Por último, en la medida que el aspecto relacional-vincular de esta actividad social ha sido principalmente trabajado desde el enfoque de género, se retoman estas consideraciones a la luz de esta perspectiva, repensando sobre algunos límites y posibilidades que se presentan.

⁵ Es importante tener en cuenta que las premisas que aquí se delinear son tentativas y exploratorias, pues presentan el desafío de adaptación y ajuste categorial a un ámbito que no forma parte de la teoría marxiana.

Discusión y resultados

La nueva vida a ritmo capitalista

A partir de la institucionalización del parto/nacimiento (siglo XVIII en Europa, XIX en América) se dieron algunos cambios que reconfiguraron intrínsecamente esta actividad. En sintonía con las nuevas formas de sujeción de los obreros en las fábricas, los hospitales dieron lugar a formas de disciplinamiento de todas las personas y, especialmente, de las mujeres⁶. En tanto el conocimiento biomédico emergente definía —y aún lo hace— los cuerpos femeninos como riesgosos, este y otros ciclos vitales comenzaron a ser tratados como enfermedades, hasta ser controlados de manera continua y corregidos externamente (Lázzaro, 2020.a). De esta manera, el parto en los hospitales significó la pérdida del protagonismo de las gestantes sobre este evento, teniendo que ajustarse a las nuevas técnicas de regulación e intervención biomédica, cuyos fines eran convertirlo en proceso eficiente dentro de los nuevos parámetros científicistas, a la vez que tener un control más efectivo sobre la natalidad (Luparello, 2017).

Al mismo tiempo, el proceso de hospitalización del parto se vuelve posible mediante la eliminación material y simbólica del oficio de la partería, más precisamente de las parteras, comadronas y de toda mujer que detentara algún saber medicinal tradicional. El despojo de los saberes ancestrales y prácticas reproductivas tuvo como principal dispositivo de eliminación la conocida “caza de brujas”, un proceso sistemático de persecución y matanza que duró algo más de dos siglos (Federici, 2015).

Se dieron así dos transformaciones complicadas: una relativa a la espacialización donde tenían lugar estos procesos y, otra, en las relaciones sociales que lo atravesaban, si el parto era un “asunto de mujeres” (Correa, 2000), ahora estaría mediado por nuevas relaciones de saber-poder entre parturientas y asistentes al parto —mayoritariamente varones—, actuando desde los criterios biomédicos científicos incipientes. Por su parte, el cronometro como nuevo regulador de los tiempos de producción económica, imponía un patrón temporal lineal, uniforme y externo —desanclado de los ciclos de la naturaleza—, como compás al cual debían adecuarse los procesos de trabajo y los cuerpos. Consolidando su poderío en las fábricas, la nueva espaciotemporalidad capitalista escindió la esfera del trabajo de la vida convirtiéndola en una instancia autónoma y superior a las otras esferas en cuanto principio organizador de la vida social en su conjunto⁷.

⁶ Para este escrito, utilizo el término mujeres en tanto colectivo social especialmente afectado por la configuración sociohistórica del modelo biomédico de parto/nacimiento. No obstante, y si bien no es propósito de esta reflexión la discusión identitaria en torno al género, quiero destacar se trata de una problemática que no está cerrada al interior de los feminismos, existiendo posturas en tensión (ver Butler, 1990).

⁷ Se generaba así una creciente separación entre el trabajo y la vida, lo público lo privado, la producción de la reproducción, lo que profundizaba la desigualdad entre clases sociales y, también, entre géneros a partir de la división entre el trabajo productivo y reproductivo y sus formas de dominación asociadas (Dörre, 2016, p. 29).

El hospital, como otras tantas instituciones modernas (cárceles, escuelas, cuarteles), actuaron al tempo de los nuevos imperativos del capital, organizándose bajo las premisas de la producción industrial y su administración científica del trabajo y acoplándose, a partir de las primeras décadas del siglo XX, a la producción en cadena fordista. La cadena de montaje, dice Coriat (1982), que apuntaba a producción en masa mediante la serialización y estandarización del proceso productivo supuso la dirección autoritaria, mecánica, de la cadencia del trabajo, hasta regular de manera casi absoluta la corporalidad de los trabajadores. De esta manera, mediante “una *mezcolanza particular entre de paternalismo y vigilancia de tipo policial* ... el fordismo inaugura el despotismo tranquilo y absoluto de los tiempos y los movimientos corporales ... generando un ciclo de aceleración del capital productivo” (pp. 43-64).

Así, la regulación del tiempo no solo poseía la virtud económica de aumentar la producción y rentabilidad sobre la misma, sino que se volvía un instrumento eficaz para la regulación, el control y el sometimiento de las personas en una dinámica fragmentada, uniforme y de rotación perpetua. En efecto, los modos de parir y nacer dentro de las instituciones médicas se reconfiguraron a partir de estas innovaciones, adecuando el devenir de esta actividad social al modelo productivo fundado en la amalgama de paternalismo y vigilancia policial de las fábricas. De aquí, la antropóloga estadounidense Emily Martin (2001), propone entender al parto como cadena de montaje (p. 57-66), lo que da cuenta de cómo la lógica capitalista aplicada al parto se entrama perfectamente a la patriarcal, en la medida que las mujeres son concebidas como meros cuerpos degradados a máquinas, cosificadas como simples portadoras de úteros al servicio de la reproducción social del capital. Las gestantes son consideradas meros “úteros para evacuar” (Eraso, 2013, p. 49). Úteros que, entendidos como maquinaria reproductiva, conllevan las fallas inherentes que asocian la inestabilidad y el riesgo a los cuerpos gestantes, razón por la cual, deben ser monitoreados de cerca, dirigiendo cada paso, cada movimiento y expresión, a fin de garantizar un buen producto (el bebé) (Magnone, 2010)⁸.

También, en esta línea, Blázquez Rodríguez (2009) refiere a la “organización productivista” (p. 92-5) del parto dentro del modelo biomédico hegemónico, en la medida que su itinerario se basa en el biologicismo, la uniformización y la medicalización centrada en el producto, mientras se da una tendencia creciente a la aceleración, tal como sucede en el propio ritmo capitalista (Rosa, 2016). Por eso, dice Canevari (2022), en el modelo hospitalario de partos “el uso del espacio y el tiempo son prácticas sobre las mujeres” (p.96-9) y, por consiguiente, del proceso productivo sobre el reproductivo.

⁸ Un ejemplo del devenir del parto en “cadena de montaje” se observa en los protocolos médicos de rutina, los cuales suponen un marcado intervencionismo médico y farmacológico sobre los cuerpos gestantes sin considerar sus diferencias ni los tiempos fisiológicos necesarios para el desarrollo de un parto natural. En esto, refiero a la aplicación sistemática de oxitocina sintética, una droga artificial que emula la hormona oxitocina que produce el cuerpo naturalmente para provocar el inicio del trabajo de parto, las contracciones y la dilatación. El suministro de oxitocina sintética tiene una doble función: inducir artificialmente el parto y acelerar su proceso, de modo tal que este se desacople del tiempo (indeterminado, imprevisible) propio de la fisiología. Asimismo, la vigilancia de tipo policial se observa en la prohibición de un movimiento corporal libre para las parturientas, bajo el pretexto que sus acciones pueden entorpecer y obstaculizar la actuación médica. Otro tanto ocurre con la posición de litotomía (acostada boca arriba) obligatoria para parir, la cual es totalmente contraria a la fuerza de gravedad (tan necesaria para el descenso del feto), pero que facilita la observación y actuación médica eficiente (Lázaro, 2020.a).

Aquí también tecnologías de monitoreo, principalmente las ecografías, se disponen como factores para la aceleración, en la medida que los datos tecnológicamente provistos son los que comandan la temporalidad de la gestación mientras borran, una vez más, todo registro corporal y subjetivo (Lázzaro, 2020). Los cuerpos gestantes quedan a merced de los protocolos estandarizados y sus garantes, el personal médico, es quien asume el protagonismo del proceso de nacimiento. Incluso, en la jerga médica, suele decirse que son ellos quienes “hacen los partos” o, también, que el “bebé se saca” (Castro, 2014; Reano, 2018; Castrillo, 2019), lo que invalida a las parturientas no solo en sus saberes y sentires, sino expropiándolas de su cuerpo y separándolas de su trabajo de parto. De aquí que, concluye Canevari (2011), no solo se trata de cuerpos expropiados, sino también enajenados.

Dado que estos rasgos se ven exacerbados por un protagonismo tecnológico *in crescendo*, la antropóloga Robbie Davis Floyd (1993, 2001) advierte que estamos en presencia de un “modelo tecnocrático de nacimientos” (p. 6). Al igual que su predecesora industrial, la tecnocracia es una sociedad jerárquicamente organizada bajo la ideología del progreso como realidad culturalmente dominante. Así, el “sistema médico permanece fiel a su rol en tanto microcosmo de la sociedad, rígidamente estructurado en términos del poder de los médicos como agrupación ... y en términos de las necesidades individuales a prácticas y rutinas institucionales estandarizadas” (Davis Floyd, 2001, p. 6).

Habiendo repasado algunos elementos de contextualización del parto institucional en el seno de las transformaciones capitalistas de la sociedad, en lo que sigue propongo articular algunas nociones básicas de la teoría del valor de Marx con los partos institucionales, a fin iluminar posibles expresiones de la lógica de la mercancía en esta actividad social concreta.

La reproducción del valor en los partos institucionales

Como guía de esta reflexión, y desde la perspectiva marxiana del valor, se problematiza acerca de las posibles relaciones estructurales entre el modelo institucional de nacimientos y la producción capitalista de mercancías. Surgen, entonces, los primeros interrogantes: ¿Qué se crea en los partos institucionales? ¿Se producen mercancías? ¿Qué tipo de trabajo está implicado en estos procesos? ¿En qué sentido específico el tiempo de los partos institucionales se ajusta a las necesidades del capital?

Como primer acercamiento, parto de la afirmación de Katherine Russel (1994), quien dice: “El trabajo procreativo puede ser visto como trabajo concreto y útil porque es una actividad cuya forma está definida y tiene un objetivo específico. En este sentido, puede ser comprendido como creador

de valores de uso” (p. 291)⁹. Así, el proceso de gestar y parir —sin importar dónde esto suceda— crea valores de uso, pues apunta al nacimiento de personas y, en ello, a la necesidad social de la reproducción de la especie. Desde este punto de vista, las criaturas que nacen son el fin del proceso, el resultado al cual se encamina o, también, el producto. Pero, no todos los productos, dice Marx (2008), por ser de uso social refieren a mercancías:

Para producir una mercancía no sólo debe producir valor de uso, sino valores de uso para otros, valores de uso sociales. Para transformarse en mercancía, el producto ha de transferirse a través del intercambio a quien se sirve de él como valor de uso. (pp. 50-51)

En otras palabras, “se designa como *mercancía* solamente algo que se intercambia, por tanto, algo que además de su *valor de uso* tiene también un *valor de cambio*” (Heinrich, 2008, p. 58). El valor de uso de una cosa no es nada más que su utilidad, la cual basa en su contenido específico o substancia, sea esta material o inmaterial, como en el caso de los servicios¹⁰. Pero, este contenido— que refiere a su forma natural— se distingue de su forma social como valor de cambio a partir de la cual el producto puede ser intercambiado por otros. Para operar este intercambio, no obstante, todo producto y el trabajo que lo realizó debe abstraerse de su substancia o contenido específico, a fin de ser equiparable con otros productos de la actividad humana y poder participar del mundo de las mercancías donde adquieren su valor¹¹. En este sentido, de acuerdo con Marx (1867/2008), todos los trabajos tienen un carácter social, pero ese social es diferente cuando está haciendo referencia a su condición social de producto útil para la sociedad —valor de uso— que como forma de igualación abstracta para su puesta en relación con cualquier otro tipo de trabajo.

Así, el valor de cambio, en cuanto forma social pura, no se puede aprehender en la cosa aislada —el producto o servicio en sí mismo—, sino que se presenta y adviene en la relación entre mercancías, esto es, entre productos del “trabajo abstracto”: “Los productos del trabajo fuera del intercambio no poseen valor, ni son, por tanto, mercancías; solo lo son en el proceso en el cual se igualan” (Ruiz Sanjuán, 2008, p. 22), cristalizándose en la forma dinero como resultado y condición de su intercambiabilidad.

A partir de estas consideraciones, entiendo que las criaturas, en cuanto productos o resultado material del proceso de gestación y parto, no asumen la condición de mercancía, pues no se disponen al intercambio entre productos de distinta especie, *ergo*, su producción no deviene trabajo abstracto (a excepción de los casos de alquiler de vientre, venta de bebés, etc., que refiere Russel [1994]).

⁹ Según Marx (2008), la utilidad de una cosa hace de ella un “valor de uso”, en tanto valor que se efectiviza en su uso o consumo. Por eso, todo proceso o actividad que apunta a la satisfacción de necesidades sociales, es creador de valores de uso.

¹⁰ También, los servicios pueden intercambiarse, venderse y convertirse, de este modo, en mercancías. La diferencia, dice Heinrich (2008), entre un producto material y un servicio inmaterial consiste en que, en el primer caso, hay una relación temporal diferida entre producción y consumo, mientras que en los servicios el acto de producción y de consumo coinciden de manera inmediata (p. 61).

¹¹ De acuerdo con la teoría marxiana, el “trabajo abstracto” es aquel que hace abstracción de las distintas formas que asumen los trabajos concretos: “Esa sustancia común de las mercancías no puede ser otra cosa que el trabajo que las ha creado: es lo único que es idéntico en mercancías por lo demás inconmensurables.” (Jappe, 2016, p. 35). Y es a partir de esa ‘gelatina de trabajo humano indiferenciado’ que se da valor a las mercancías.

Entonces, ¿en qué sentidos podría relacionarse el parto institucional a la lógica productivista del capital? Dicho de otro modo, ¿qué implicancias tuvo —y tiene— la institucionalización del parto en la reconfiguración capitalista de esta actividad social ancestral?

Desde su hospitalización en el siglo XVIII y la progresiva consolidación de la obstetricia como especialidad médica legitimada/autorizada para supervisar y regular este proceso, en los partos se comienza a producir algo más que criaturas. En párrafos anteriores, se señaló que el parto hogareño y acompañado por parteras y otras mujeres fueron prohibidos y eliminados, lo que hizo surgir la obligada necesidad de la intervención y el control médico para su desarrollo. Así, como consecuencia de su reconfiguración institucional, surge una nueva variable de esta actividad social: la asistencia médica al parto, la cual considero que toma la forma de mercancía en la medida que se basa en la venta de la “fuerza/capacidad de trabajo”¹² del médico como trabajador. De hecho, en cuanto plausible de venderse/intercambiarse, este servicio social se expresa en la forma dinero. Que sea gratuito o pago para las usuarias es anecdótico. En cualquier caso, cada parto tiene un coste monetario, pues se encuentra tazado en el mercado de servicios de la salud.

Desde esta perspectiva, la “asistencia médica parto” se transforma en una forma de trabajo propiamente capitalista. Ya sean trabajadores asalariados, como en los hospitales públicos, o cobren por cada servicio prestado, la mercancía que se intercambia es su fuerza/capacidad de trabajo. De aquí, la asistencia al parto deviene trabajo abstracto, pudiendo homologarse a otras formas de trabajo social. Tal como afirma Jappe (2016):

En la sociedad mercantil, los trabajos no son intercambiables, y en consecuencia sociales, más que en la medida en que son abstractos. La mercancía no puede intercambiarse antes de que se haya transformado en dinero, porque el dinero es la única mercancía que puede intercambiarse directamente por cualquier otra mercancía. (pp. 47-48)

Ahora bien, aunque la asistencia al parto sea mercancía vendida por los *médicos* a sus empleadores a cambio de salario, a las usuarias directamente a cambio de una renta —pudiendo desdoblarse en un valor de uso y de cambio—, esto no implica que el proceso de valorización se vea completado en su totalidad. En efecto, podemos referir a dos nociones de “trabajo productivo” desde la perspectiva marxiana. Una de ellas, refiere a la producción de valores de uso: “Aquí, el trabajo productivo es valorado como tal siempre y cuando produzca algo que puede ser utilizado por los individuos y la sociedad en su conjunto” (Brown, 2012, p. 216). Así, dice Heinrich (2008):

Considerado con independencia de su determinación económica formal el fin del proceso de trabajo consiste en la producción de un determinado valor de uso. Desde *el punto de vista del proceso de trabajo*, el trabajo que crea valor de uso (o participa en ello) es trabajo productivo. (p. 131)

¹² Entiendo que la idea de fuerza contenida en la noción “fuerza de trabajo” está principalmente relacionada a la fuerza física y muscular. Por esto, incorporo la idea de capacidad para ampliar su sentido a aquellos trabajos que se basan, sobre todo, en la actividad mental e intelectual.

No obstante, tomando *el punto de vista el proceso de producción capitalista*, Marx hace referencia a una idea restringida de trabajo productivo donde el factor determinante es la producción no solo de valor, sino de plusvalor para el capitalista: “Para Marx, el único trabajo productivo —en el sentido capitalista— es aquel que crea plusvalía que puede ser reinvertida” (Jappe, 2016, p. 126).

En resumidas cuentas, desde el punto de vista del proceso de trabajo, en la medida que apuntan a la satisfacción de una necesidad social fundamental para la reproducción de las sociedades, los partos institucionales son trabajos productivos. Pero, tomando en cuenta el punto de vista de la producción capitalista, no llegamos a la misma conclusión, al menos no en todos los casos.¹³

Es importante atender al hecho de que, si un trabajo se trata o no de trabajo productivo —en sentido capitalista— no depende del carácter concreto del mismo, sino de las condiciones económicas en las que se realiza. En otras palabras, todo proceso de trabajo está determinado socialmente, o la plusvalía es un producto social, o como refiere Jappe (2016):

No se puede decidir en un caso aislado si un trabajo es productivo; esto depende de su posición en el proceso completo de reproducción. Solo a nivel del capital global se ve el carácter productivo o no productivo de un trabajo ... Para que un trabajo sea productivo, es preciso que sus productos retomen al proceso de acumulación del capital y que su consumo alimente la reproducción ampliada del capital, siendo consumidos por trabajadores productivos o convirtiéndose en bienes de inversión para un ciclo que efectivamente produzca plusvalía. (p. 128)

Desde este enfoque, entonces, podrían presentarse distintos escenarios respecto al fenómeno que aquí nos convoca, por ejemplo, la venta del servicio directo a la usuaria —creando valor de uso y de cambio—, tal como sucede en los partos domiciliarios abonados de manera particular. Aquí, se ha generado un intercambio mercantil, esto es, una forma de mercancía en relación con la asistencia ofrecida, pero no una ganancia en el sentido específicamente capitalista, esto es, no hay producción de plusvalía y, por tanto, constituye un trabajo improductivo desde la perspectiva económica de la sociedad mercantil. Si se trata del servicio de obstetricia de una institución pública-estatal donde el personal de salud es asalariado, pero sin generar plusvalor para la institución, tampoco se puede hablar de trabajo productivo en sentido capitalista, pues dicha asistencia ha generado un gasto para el Estado más que una ganancia, aun cuando sean gastos sumamente necesarios para el funcionamiento y desarrollo de la producción capitalista.

¹³ Algo similar ocurre en relación con el trabajo doméstico y de cuidados. Desde la economía feminista, cuestionan la falta de productividad que conllevan este tipo de trabajos dentro de la teoría del valor marxista (Picchio, 2012). Algunas autoras llegan incluso a postular que estas actividades (por reproducir la mercancía particular de la fuerza de trabajo) son esenciales para la producción de plusvalor (Dalla Costa & James, 1971; Falquet, 2017), otras, en cambio, refieren a estos trabajos como esenciales para producción capitalista (por lo que deben ser tenidos en cuenta para un análisis cabal, articulando producción y reproducción), pero sin necesariamente ser formadores de valor en sentido estricto (Vogel, 2000). Por su parte, Brown (2012) hace hincapié en que la distinción productivo/improductivo no tiene, en Marx, ningún carácter normativo, por lo que operan como categorías principalmente descriptivas de las distintas formas de trabajo dentro del capitalismo. Por su parte, Roswitha Scholz (2016) realiza una aguda crítica a la forma valor como forma capitalista de la riqueza, apuntando las limitaciones de una noción ontologizante de trabajo y de la separación público/privado, y como este último ámbito —lejos de derivarse del primero— se encuentra escindido al constituirse por actividades contrapuestas a la lógica del valor (protección, cuidados, emocionalidad, entre otras) y que son feminizadas.

Ahora, si el servicio es ofrecido en una entidad gestionada de manera capitalista, como es una clínica privada, donde el dueño se queda con un porcentaje del trabajo realizado por el personal de salud que ha contratado —ganancia—, entonces sí se trata de un trabajo productivo.¹⁴ De esta forma, si se analiza desde la perspectiva de la teoría del valor en sentido estricto (capitalista), podemos decir que, salvando algunos casos, como la clínica gestionada de manera capitalista y la industria del nacimiento a la que refiere Russel (1994), los partos institucionales refieren a “trabajos improductivos”, pues no generan plusvalía.

De todas maneras, podemos entrever cómo algunos de los principios y lógicas que rigen este modo de producción se encuentran presentes en estos contextos. Sin ir más lejos, en la propia creación de la asistencia como mercancía fuerza/capacidad de trabajo que venden los médicos y, muy especialmente, en la lógica de espaciotemporal que asume el proceso mediante la regulación, el control/monitoreo y la aceleración constante del trabajo de parto dentro de las instituciones.

Llegados a este punto, un aspecto central de esta perspectiva refiere al “tiempo de trabajo” como elemento decisivo en la generación de valor. En la medida que los trabajos concretos no son comparables entre sí, a menos que asuman su forma abstracta-social, el punto de comparación, que luego se traduce en una suma cuantitativa de dinero, refiere al tiempo invertido en su producción:

En lo que se refiere al *valor de uso* el trabajo contenido en la mercancía sólo cuenta *cualitativamente*, en lo que tiene que ver con la *magnitud de valor*, cuenta sólo *cuantitativamente*, una vez que ese trabajo se haya reducido a la condición de trabajo humano sin más cualidad que ésta (trabajo abstracto). Allí, se trataba del *cómo* y del *qué* del trabajo; aquí del *cuánto*, de su duración. (Marx, 2008, p. 56)

Como todo trabajo abstracto, su valor no remite al tiempo de trabajo gastado por cada uno de los productores individualmente, sino solamente al tiempo de trabajo socialmente necesario: “El tiempo de trabajo socialmente necesario es el requerido para producir un valor de uso cualquiera, en las condiciones normales de producción vigentes en una sociedad y con el grado social medio de destreza e intensidad de trabajo” (Marx, 2008, p. 48).

Este tiempo, entonces, es aquel que se encuentra determinado por las condiciones de productividad e intensidad del trabajo socialmente normales, un promedio del tiempo necesario para producir una mercancía según el grado de avance de las fuerzas productivas del momento socio-histórico en cuestión. Esto es algo que puede notarse en la asistencia al parto institucional, la cual se fue adaptando al tiempo de trabajo socialmente necesario para parir de acuerdo con el grado de evolución científico, en relación medicalización —farmacopea— como las maquinarias que lo monitorean, mientras que la totalidad de este proceso suele darse de manera artificialmente producida y su devenir es constantemente acelerado.

¹⁴ Marx (2000) ofrece un ejemplo semejante al referirse a la docencia: “Un enseñante no es en cuanto tal un trabajador productivo. Pero si trabaja en un colegio privado creando plusvalía para su empleador, se vuelve productivo (de capital)” (Capital 1, 2, p. 616, como se cita en Jappe, 2016, p. 126).

De este modo, no solo se da la posibilidad de realizar una mayor cantidad de partos por unidad de tiempo, sino que pueden ordenarse entre sí respondiendo a la organización seriada de estos procesos —cosa que de otra manera sería imposible de prever, en la medida que la duración natural/biológica que conllevan no es regular ni uniforme—. Así, el tiempo de trabajo socialmente necesario, tal como en otros trabajos de producción capitalista, es lo que determina el desarrollo temporal de los partos institucionales, aunque esta actividad no genere plusvalía necesariamente. Tal como advierte Jappe (2016), dado que los trabajos productivos son la “esencia del capitalismo”, debe tratar de limitar el número de los trabajos no productivos y transformarlos, en la medida de sus posibilidades, en trabajos productores de plusvalor.

De este modo, y aunque la aceleración de los partos, vía reducción del tiempo socialmente necesario para este proceso, sea una tendencia acuciante, no es posible referir a la “producción en masa” propiamente dicha, cuestión que representa un límite para pensar este fenómeno desde la teoría del valor en sentido estricto. A pesar de que los procesos gestacionales se integren cada vez más al mercado “mientras no se hayan convertido en producción con todas las reglas, su valorización no se verá completada” (Russel, 1994, p. 303).

En definitiva, aun cuando los partos institucionales no respondan completamente a la lógica de producción capitalista en sentido restringido, el carácter mercantil que comportan y la organización temporal que los rige —y que se evidencia en el desanclaje del factor fisiológico para ajustarse a la administración de un tiempo objetivo y tendiente a la aceleración—, los ubica como un campo configurado por y reproductor de las lógicas macroeconómicas. “Al capitalismo —advirtió Dörre, (2016) —, se lo puede entender como una búsqueda continua de ajustes espacio-temporales de capital, abarcando la vida social toda y detentando la destrucción progresiva de los fundamentos naturales para existir” (p. 126).

El valor como mediación social en las relaciones médico-paciente

Ahora bien, desde la perspectiva del trabajo productivo en sentido amplio —esto es, desde el punto de vista del proceso de trabajo— surge la pregunta acerca de los participantes implicados en esta actividad social y su lugar/posición en la misma. En primer lugar, se destaca que, desde los albores de la humanidad, son las mujeres —dada su capacidad fisiológica— las que han llevado adelante este proceso. Con o sin asistencia, en el hospital, en la casa o en la montaña, el trabajo productivo de gestar y parir es algo que *ellas* realizan.

No obstante, a partir de la hospitalización del parto, así como el despojo de sus prácticas y saberes reproductivos, la asistencia y conducción del mismo se tornó una necesidad (casi) ineludible para todas las gestantes. Tanto así que, hasta el día de hoy, la actuación médica, basada en su saber-hacer científico, es la encargada de dirigir, controlar, organizar, acelerar, etc., el proceso de parto, mientras las parturientas no pueden tomar decisiones sobre el curso de los acontecimientos, aun cuando su corporalidad y su fuerza de trabajo estén implicadas de manera total.

Las mujeres, no obstante, mediante su “trabajo de parto” —*labor* en inglés— siguen produciendo valores de uso, ergo, haciendo un trabajo productivo en sentido amplio. Por su parte, y aun cuando no genere necesariamente plusvalor, la asistencia médica, en cuanto fuerza/capacidad de trabajo vendida, toma la forma de una mercancía.

Ciertamente, en la remuneración de dicho proceso, los asistentes absorben por completo el trabajo de parto realizado por las gestantes —cosa que, en parte, podría explicar la estandarización y aceleración del proceso—. Como trabajo abstracto, la asistencia médica asume “la forma pura de una mediación, y en consecuencia algo íntegramente social, que no guarda relación alguna con la naturaleza y con la materia” (Jappe, 2016, p. 101) ni con las subjetividades implicadas. Las parturientas son directamente anuladas, uniformizadas en sus diferencias materiales y simbólicas y sus cuerpos, de nuevo con Sadler (2004), expropiados.

Atendamos, ahora, al siguiente párrafo, dice Marx (2008) respecto al capitalista y *su* obrero:

El proceso de trabajo, en cuanto proceso en que el capitalista consume la fuerza de trabajo, muestra dos fenómenos peculiares. El obrero trabaja bajo el control del capitalista, a quien pertenece el trabajo de aquél. El capitalista vela por que el trabajo se efectúe de la debida manera y los medios de producción se empleen con arreglo al fin asignado, por tanto para que no se desperdicie materia prima y se economice el instrumento de trabajo, o sea que sólo se desgaste en la medida en que lo requiera su uso en el trabajo. Pero, en segundo lugar, el producto es propiedad del capitalista, no del productor directo, del obrero. (p. 224)

Nuevamente, aunque los partos institucionales hagan referencia a un proceso de trabajo improductivo en sentido capitalista, el primer fenómeno es perfectamente válido para pensar las relaciones médico-paciente en los partos. Haciendo un juego de analogías, los médicos actuarían como capitalistas, aunque poseedores de otro tipo de capital que el económico: “capital cultural” (p. 20)—*sensu* Bourdieu (1998)— del conocimiento médico científico cuya posesión otorga primacía sobre la actividad en cuestión, el saber cómo forma de poder, a la vez que se apropian del proceso de trabajo de parto realizado por las parturientas. Por otro lado, dado que venden fuerza-capacidad de trabajo a cambio de un salario o remuneración, su posición es de trabajadores como tales se encuentran sujetos por y responden a la lógica productivista.

Sin ir más lejos, en los casos en que los partos tienen lugar en las clínicas privadas, el plusvalor de su trabajo es expropiado por el empresario. Mientras que, en los casos de trabajar para una entidad pública (y recibir siempre el mismo salario), acelerar los trabajos de parto y organizarlos para aumentar la cantidad por unidad de tiempo no hace sino aumentar la intensidad de su jornada laboral. En este sentido, aunque su posición en el proceso de trabajo sea privilegiada respecto al lugar que asumen las gestantes en tanto pacientes, eso no les hace libres en relación con la subordinación a la lógica del capital y tampoco pueden, en términos individuales, incidir sobre los mecanismos institucionales consolidados.

Por lo dicho, si bien atenerme a las categorías marxianas en sentido estricto no me permite iluminar los aspectos sexuados y otros matices que asume la dominación del capital dentro de las actividades sociales reproductivas, este enfoque ofrece pistas para dar cuenta de los procesos de subjetivación alienantes que el modo de producción capitalista delinea, pues todos los participantes se encuentran sumidos en el fetichismo de la mercancía y del dinero, es decir, a la mistificación de la forma de salario y su dominio sobre las relaciones entre individuos reales y, en general, a la lógica del valor como mediación social.

De ahí, los rasgos deshumanizantes que se acucian al modelo institucional de atención al parto reflejan las desigualdades de género, producto de un modelo médico y una sociedad sexista y patriarcal, como también, de manera indisoluble, de relaciones sociales cosificadas y subsumidas a la lógica del capital como principio de organización de las actividades y de (re)producción de la vida.

A modo de conclusión

Esta investigación proponía relacionar el modelo institucional de partos con algunos aspectos estructurantes del capitalismo como modo de producción de mercancías y organización social. Dado que la institucionalización del parto se dio en plena consolidación del capitalismo, el primer paso fue contextualizar este devenir relacionando la lógica espacio-temporal propia de la producción capitalista con esta esfera reproductiva en particular. De la misma manera que las fábricas, los hospitales asumieron una estructuración de poder centralizada y jerárquica, estableciéndose relaciones desiguales a su interior bajo el imperativo de una nueva temporalidad lineal, abstracta y uniforme y a la cual la reproducción debía ajustarse. Estas tendencias fueron profundizándose con el paso del tiempo, dando un salto cuanti y cualitativo mediante la organización científica del trabajo y la cadena de montaje fordista. Desde sus comienzos, además de producir bienes, el capitalismo significó una forma de reproducción de personas mediante el disciplinamiento de los cuerpos y la reorganización de la vida social en su conjunto bajo los imperativos del capital.

En un segundo apartado, se propusieron relaciones entre algunas de las categorías centrales de esta perspectiva y los partos institucionales como actividad social concreta. En este punto, se partió de la premisa de que, aun cuando gestar y parir no refieran a actividades productivas en un sentido capitalista, en el propio proceso de institucionalización/hospitalización aparece el germen de la mercancía, reconfigurando las tareas procreativas en una línea productivista. En ese sentido, se argumentó que el trabajo (de parto) realizado por las gestantes —aunque esencial e insoslayable para el proceso— no entra en la lógica del valor (pues solo produce valor de uso) mientras que la asistencia (médica) al parto, en cuanto actividad remunerada y tazada en el mercado de servicios de la salud, asume la forma de la mercancía fuerza/capacidad de trabajo. De aquí que la actuación médica profesional y los procedimientos establecidos socioinstitucionalmente se encuentren alineados a la forma capitalista de producir bienes y las relaciones humanas alienadas al fetichismo de la mercancía.

Por último, en la medida que las relaciones desiguales, jerárquicas, cosificantes entre asistentes al parto y las parturientas refieren a un punto medular de las críticas al modelo hegemónico de nacimientos —principalmente trabajada desde la antropología de la reproducción y perspectivas de género—, se retomaron estas consideraciones intentando iluminarlas desde las relaciones capitalistas. Aquí, sin embargo, se da una situación peculiar. Pues, por un lado, podríamos decir que los profesionales médicos se apropian del trabajo de parto realizado por las gestantes (y las expropián de sus cuerpos, considerados meras máquinas de evacuar), al punto de considerar que son ellos quienes “hacen los partos”. Pero, al mismo tiempo, en la medida que venden su fuerza/capacidad de trabajo, se encuentran igualmente subordinados a la lógica del capital. De alguna manera, en consonancia las críticas feministas a la teoría económica clásica, lo que esta perspectiva no ilumina es la variedad de capitales en juego y cómo la desigualdad y explotación sexogenérica son aspectos elementales dentro de la organización productivista y la reproducción capitalista de la vida.

No obstante, tal como argumenta Brown (2012), aunque muchas de estas cuestiones no encuentren su desarrollo en la teoría marxista del valor, esto no supone que las niegue o excluya totalmente. En efecto, este ha sido y es el camino que han seguido muchas pensadoras que, desde mediados del siglo XX, han propuesto distintas derivas para interpretar la teoría marxista en clave feminista. Que el trabajo reproductivo en todas sus formas se considere por fuera de creación de valor no es necesariamente una mera ceguera teórica, sino, quizás, una de las principales evidencias de la devaluación social que poseen estas actividades en el capitalismo como modo de producción económica y organización de la vida en su conjunto. De tal manera, desde esta perspectiva, la lógica que gobierna los nacimientos no hace sino reforzar el lugar material y simbólico de las mujeres y cuerpo feminizados dentro del sistema capitalista patriarcal.

Conflicto de intereses

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

Agradecimientos

Este artículo fue realizado en el marco de una beca posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET–Argentina).

Referencias

- Blázquez Rodríguez, M. (2009). *Ideologías y prácticas de género en la atención sanitaria del embarazo, parto y puerperio: el caso del área 12 de la Comunidad de Madrid* [Tesis de doctorado, Universitat Rovira I Virgili].
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto* (María del Carmen Ruiz de Elvira, trad.; 2da ed.). Santillana ediciones. (Obra original publicada en 1979).
- Brown, H. (2012). *Marx on gender and the family. A critical study* [El género y la familia en Marx. Un estudio crítico]. Brill
- Busquets, M. (2019). Violencia Obstétrica como violencia de género: una aproximación desde la experiencia asociativa de Donna Llum. *Mirades a la Violencia Obstétrica*. (pp.139-154). Pollen.
- Butler, J. (1990). Actos performativos y constitución del género. En Sue-Ellen Case (Ed.) *Performing feminisms: feminism critical theory and theatre*. (pp. 270, 282). Jhon Hopkins University Press.

- Canevari, C. (2022). La autonomía profesional como amenaza a la garantía de derechos de las mujeres en maternidades públicas. En Roberto Castro & Sonia Frías (Eds.), *Violencia obstétrica y ciencias sociales. Estudios críticos en América Latina*. (pp.175-210). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castrillo, B. (2019). *Hacer partos y parir: hacia una sociología de la atención médica en embarazos y partos. Experiencias de mujeres– madres, varones– padres y profesionales de la salud en La Plata (2013- 2019)* [Tesis de doctorado, Universidad de La Plata]. Repositorio Institucional de la UNLP. <https://bit.ly/4a7ARM2>
- Castro, R. (2014). Génesis y práctica del habitus médico autoritario en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(2), 167-197. <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/46428/41695>
- Coriat, B. (1982). *El taller y el cronómetro* (Juan Miguel Figueroa Pérez; 1er ed.). Siglo XXI.
- Correa, A. (2000). Parir es morir un poco. Partos en el Siglo XIX. En F. Gil Lozano, V. Pita. G. Ini (Dir.), *Historia de las mujeres en la Argentina. Colonia y siglo XIX* (pp. 193-213). Taurus.
- Dalla Costa, M., & James, S. (1971) *The power of women and the subversión of the community* [El poder de las mujeres y la subversion de la comunidad]. Petroleuse Press.
- Davis Floyd, R. (1993). The technocratic model of birth [El modelo tecnocrático de nacimientos]. En S. Tower Hollis, L– Pershing & M. J. Young (Eds.), *Feminist Theory in the Study of Folklore* (pp. 297-326). Illinois: University of Illinois Press.
- Davis Floyd, R. (2001). The technocratic, humanistic and holistic paradigms of childbirht [Los paradigmas de nacimiento tecnocrático, humanístico y holístico]. *International Journal of Gynecology and Obstetrics*, 75(1). S5-S23. [https://doi.org/10.1016/S0020-7292\(01\)00510-0](https://doi.org/10.1016/S0020-7292(01)00510-0)
- Dörre, K. (2019). Capitalismo, Landnahme y regímenes sociales de tiempo: un panorama general. *Pleyade*, (18), 25-54. <https://www.revistapleyade.cl/index.php/OJS/article/view/101>
- English, D., & Ehrenreich, B. (1981). *Brujas, parteras y enfermeras. Una historia de sanadoras* (Traductor desconocido.; 1er. ed.). La Sal. (Obra original publicada en 1973).
- Eraso, Y. (2013). *Representing argentineans mothers. Medicine, Ideas and Culture in the modern era 1900-1946* [Representando a las madres argentinas]. Editions Rodopi B.V.

- Falquet, J., & Bolla, L. (2017). Entrevista con Jules Falquet: Están atacando a las personas más importantes para la reproducción social y la acumulación del capital. *Cuadernos de Economía Crítica*, 4(7), 191-202. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8979/pr.8979.pdf
- Federici, S. (2015). *Calibán y La Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón Ediciones.
- Ferguson, S., & McNally D. (2013). Capital, Labour– Power, and Gender– Relations: Introduction to the Historical Materialism of Marxism and the Oppression of Women [Capital, trabajo-poder y relaciones de género: una introducción al materialismo histórico del marxismo y la opresión de las mujeres]. En L. Vogel (Ed.), *Marxism and the Oppression of Women* (pp. 17-40). Brill.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la postmodernidad* (Martha Eguía, Trad.; 1er. ed.). Amorrortu. (Obra original publicada en 1989).
- Heinrich, M. (2008). *Crítica de la economía política. Una introducción a El Capital de Marx*. Escolar y Mayo Editores.
- Jappe, A. (2016). *Las aventuras de la mercancía* (Diego Luis Saloman, Trad.; 1er. ed.). Logroño: Pepitas de Calabaza.
- Lázzaro, A. I. (2020.a) *Dispositivos Instituyente: entre la heteronomía instituida y la construcción de autonomía. Una aproximación a rondas que promueven el parto respetado en Córdoba*. Editorial del Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Lázzaro, A. I. (2020.b). Los cuidados como categoría de análisis de lo socioeconómico. Una propuesta teórica de transformación desde la economía feminista. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 8(2), 258-270. <http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v8i2.404>
- Luparello, V. (2017). Aborto y capitalismo. Un análisis de las políticas de control poblacional y de desarrollo económico en América Latina desde la mirada de la teoría de la reproducción social 1950-1980. *Diálogos, Revista Electrónica de Historia*, 18(2), 104-121. <http://dx.doi.org/10.15517/dre.v18i2.26376>
- Magnone, N. (2010). *Derechos y poderes en el Parto: Una mirada desde la perspectiva de Humanización* [Tesis de Maestría, Universidad de la República].

- Martin, E. (2001). *The Women in the Body* [La mujer en el cuerpo]. Bacon Press.
- Marx, K. (2008). *El capital* (Pedro Scaron, Trad.; 1er ed., Tomo 1, Vol. 1). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1867). http://ecopol.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/202/2013/09/Marx_El-capital_Tomo-1_Vol-1.pdf
- Menéndez, E. (1988, 30 de Abril). *Modelo Médico Hegemónico y atención primaria* [Actas]. Actas II Jornadas de atención primaria de la salud. Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Montes Muñoz, María Jesús (2007). *Las culturas del nacimiento. Representaciones y prácticas de las mujeres gestantes, comadronas y médicos* [Tesis de doctorado, Universitat Rovira I Virgili].
- Montero, C., & Leída, C. (2017). El parto y el nacimiento en la modernidad. Una visión con perspectiva de género desde la enfermería obstétrica. *Comunidad y Salud*, 15(1), 42-52.
- Pérez Orozco, A. (2019). *Subversión feminista de la economía Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficante de sueños.
- Picchio, A. (2012). Trabajo productivo y trabajo reproductivo. En Concha, L. (Ed.), *La Economía Feminista como un Derecho* (pp. 29-42). Red Nacional Género y Economía – REDGE. <https://mujeresparaeldialogo.files.wordpress.com/2013/04/libro-economc3ada-feminista-como-un-derecho.pdf>
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz.
- Reano, Lucía (2018). *Hacer partos: Una etnografía sobre la formación en obstetricia en una cátedra universitaria de Medicina, Córdoba*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/11086/11039>.
- Ruiz Sanjuán, C. (2008). Prólogo. En Heinrich, M. (Ed.), *Crítica de la economía política. Una introducción a El Capital de Marx* (pp. 7-31). Escolar y Mayo Editores.
- Russell, K. (1994). A Value – Theoretic Approach to Childbirth and Reproductive Engineering [Una aproximación al nacimiento y la ingeniería reproductiva desde la teoría del valor]. *Science & Society*, 58(3), 287-314. <https://www.jstor.org/stable/40403426>

- Sadler, M. (2004) Así me nacieron a mi hija. Aportes antropológicos para el análisis de la atención biomédica del parto. En Michelle Sadler, María Acuña & Alexandra Obach (Eds.), *Nacer, Educar, Sanar; Miradas desde la Antropología del Género*. (pp. 15-66). Colección Género, Cultura y Sociedad.
- Scholz, R. (2016). El patriarcado productor de mercancías. Tesis sobre capitalismo y relaciones de género. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 5(5), 44-60. <https://constelaciones-rtc.net/article/view/815/869>
- Vogel, L. (2000). Domestic Labor Revisited [El trabajo doméstico revisitado] *Science & Society*. 64(2), 151-170.

Deseo, aceptación y voluntad de exterminio: sobre los fundamentos últimos de la violencia exterminista

Desire, acceptance and will of extermination: on the ultimate foundations of exterminist violence

Alberto Javier Ribes*

Universidad Complutense de Madrid

Recibido: 26 de enero de 2022–Aceptado: 2 de diciembre de 2022–Publicado: 1 de enero de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Ribes, A. J. (2024). Deseo, aceptación y voluntad de exterminio: sobre los fundamentos últimos de la violencia exterminista. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 218-243. <https://doi.org/10.21501/22161201.4094>

Resumen

La *simple brutalidad exterminista* es una de las constantes que caracterizan la historia moderna. El objetivo de este artículo es aproximarse a la comprensión de los fundamentos últimos de la violencia exterminista, es decir, a aquello que hay detrás del deseo y de la voluntad de exterminio. Para ello, se examinan las obras de Herbert Spencer, William G. Sumner y Joseph de Maistre. La estrategia que se adopta en estas páginas pretende transformar en *presencias* los acontecimientos de los últimos doscientos años, junto con los acontecimientos actuales, poniéndolos a todos *en movimiento*. En el artículo, se sostiene que las claves para entender este fenómeno residen en las relaciones complejas entre inclusión-exclusión/expulsión/*exterminismo*, que se ven atravesadas por un conjunto de discursos y prácticas: la competencia y la legitimación

* Doctor en Sociología (UCM, 2005). Profesor del Departamento de Sociología: Teoría y Metodología en la Universidad Complutense de Madrid, Madrid-España. Contacto: ajribes@cps.ucm.es. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3041-0804>. Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=DDwFEB4AAAAJ&hl=en>

de la desigualdad, la jerarquía, la ontología de la muerte, la negación y las complicidades. Se concluye con la exposición típico-ideal de dos escenarios sociales y su relación con las dinámicas exterministas: uno basado en la inclusión y, el otro, en la exclusión/expulsión.

Palabras clave

Violencia; Exclusión; Inclusión; Exterminismo; Violencia colectiva; Darwinismo social; Teoría social.

Abstract

Simple exterminist brutality is one of the constants that characterize modern history. The aim of this article is to approach the understanding of the ultimate foundations of exterminist violence, that is, what is behind the wish and the will to exterminate. To this end we analyze the works of Spencer, Sumner, and de Maistre. The strategy adopted in these pages aims to transform the events of the last two hundred years into presences, along with current events, setting them all in motion. The article argues that the keys to understanding this phenomenon lie in the complex relationships between inclusion-exclusion/expulsion/extermination, which are traversed by a set of discourses and practices: competition and the legitimization of inequality, hierarchy, the ontology of death, denial and complicity. We conclude with the typical-ideal picture of two social scenarios and their relationships with exterminist dynamics: one based on inclusion and the other based on exclusion/expulsion.

Keywords

Violence; Exclusion; Inclusion; Exterminism; Collective Violence; Social Darwinism; Social theory.

Introducción

Como si tú y tus superiores tuvierais el derecho de decidir quién puede y quién no puede habitar el mundo.

—H. Arendt, *Eichmann en Jerusalén*

Se estima que, en el siglo XX, entre 167 y 175 millones de personas fueron asesinadas en genocidios y masacres organizadas, sostenidas o permitidas por los estados, excluyendo en esta cifra tanto a los soldados y militares como a las bajas de civiles que fallecieron como consecuencia de las diversas guerras que en dicho siglo tuvieron lugar (Morrison, 2006, p. 54). Las masacres, los genocidios y las dinámicas exterministas son una constante en la historia de la modernidad, y, sin embargo, en demasiadas ocasiones, los análisis académicos sociopolíticos e históricos bien ignoran estas realidades, bien se limitan a analizar el desarrollo pormenorizado de un determinado caso concreto.

Este enfoque nos ha permitido conocer con mucho detalle algunos de estos procesos, lo cual es necesario y fundamental para el avance del conocimiento científico-social, pero puede ser completado con análisis más inclusivos y con un mayor nivel de abstracción que nos permita perfilar modelos que iluminen, con mayor profundidad y desde un enfoque sociológico, las dinámicas que operan en estos distintos y diversos casos sociohistóricos concretos, así como en los casos con los que convivimos en nuestros días.

Con ese objetivo, y desde esa perspectiva, están escritas estas páginas. El objetivo que se plantea es, pues, aproximarnos a la comprensión de los fundamentos últimos de la violencia exterminista, es decir, a aquello que hay detrás del deseo y de la voluntad de exterminio. No se tratará, aquí, este problema como un asunto histórico, sino como una dinámica presente a lo largo de la modernidad, que aparece y desaparece, en diversos lugares del planeta, en distintos momentos históricos, y que opera, también, en nuestros días. Por decirlo con Lefebvre (2017, pp. 33-35), la estrategia que se adopta en estas páginas pretende transformar en presencias los acontecimientos de los últimos doscientos años, junto con los acontecimientos actuales, poniéndolos a todos en movimiento. Una estrategia similar a la que adopta Kara Walker (2017) en su obra *Christ's entry into journalism*.

Como mostró Mann (2005), las masacres, los genocidios y las dinámicas exterministas han tenido lugar en la modernidad bajo el amparo de diversos sistemas político-institucionales y regímenes políticos, y han sido liderados y protagonizados por diferentes movimientos políticos con génesis, trayectorias e ideologías muy dispares. Por ello, se utilizará un enfoque sociológico, dado que, a pesar de que los anteriores han sido algunos de los ámbitos por excelencia de investigación sobre estas cuestiones, como puede verse en la literatura sobre genocidios, no parece que en sus márgenes seamos capaces de encontrar en ellos la variable independiente.

Para entender los fundamentos últimos de la violencia exterminista estableceremos, en primer lugar, una aproximación analítica a tres formas de violencia típicamente modernas: las lógicas banópticas, las lógicas de expulsión y las lógicas exterministas. En segundo lugar, nos ocuparemos de la fina línea que separa la “simplicidad brutal” (Sassen, 2015, p. 243) de la simple brutalidad exterminista. Para ello, nos remontaremos a la idea de la autonomización de los medios de Simmel. En tercer lugar, abordaremos las relaciones entre competencia y la asunción de la desigualdad entre los seres humanos, a través del análisis de algunos fragmentos significativos de las obras de Spencer y Sumner. En cuarto lugar, analizaremos la relación entre jerarquía y desigualdad, mediante las obras de Maistre y Sumner. En quinto lugar, reflexionaremos sobre la ontología de la muerte, para después ocuparnos, en sexto lugar, de las complicidades y de la negación colectiva. Finalizaremos recogiendo y dando sentido a las diversas piezas diseminadas a lo largo del artículo, enunciando lo que daremos en llamar *la paradoja de Sumner*, y señalando las relaciones complejas entre inclusión-exclusión/expulsión y exterminismo. Lo que se presenta, pues, es un análisis desde la teoría sociológica sobre el deseo, la aceptación y la voluntad exterminista que se basa en algunas corrientes sociológicas subterráneas, cristalizadas en algunos conceptos, prácticas y dinámicas fundamentales de los últimos doscientos años.

El marco de referencia espaciotemporal de este artículo son las violencias exterministas desarrolladas a lo largo de los últimos doscientos veinte años: desde el siglo XIX hasta la actualidad encontramos numerosos casos y ejemplos, en la historia global, en los que se han desplegado estas lógicas. Por mencionar solamente unos cuantos de esos casos, que sirven como base empírica para el trabajo aquí presentado, podríamos citar los que han tenido lugar en estos dos siglos: el caso de los nativos americanos en América del Norte, los aborígenes en Australia, el genocidio armenio, el genocidio del pueblo Herero, el Holocausto judío, las violencias exterministas en la URSS, las violencias exterministas en Indonesia, el genocidio en Camboya, el genocidio de Rwanda, las violencias en Darfur, el genocidio en Bosnia o la limpieza étnica en Myanmar. Este texto se enmarca dentro de la sociología de la violencia colectiva (Gerlach, 2010; Semelin, 2005), la sociología de la violencia exterminista (Ribes, 2019) y de la sociología de los genocidios (Ribes, 2021; Shaw, 2015; Hinton, 2012; Kuper, 1982).

Los esfuerzos de comprensión y análisis teórico son, en nuestros días, más necesarios que nunca. El abandono de la teoría no es solamente un problema interno a las ciencias sociales, sino que guarda una estrecha relación con el devenir de las sociedades actuales. Como escribieron Horkheimer y Adorno (2006), “la censura de la imaginación teórica abre camino a la locura política” (p. 53). Usemos, pues, la imaginación teórica, con la esperanza de contribuir a evitar la locura política.

Lógicas banópticas, lógicas de expulsión y lógicas exterministas

El don de encender en el pasado la chispa de la esperanza solo le ha sido concedido *al* historiador íntimamente convencido de que tampoco los muertos estarán seguros ante el enemigo cuando este venza. Y este enemigo no ha cesado de vencer.
—W. Benjamin, *Tesis sobre el concepto de historia*

En los últimos años, Han (2015, 2016; 2014) ha venido insistiendo en lo que para él supone una mutación esencial en las sociedades contemporáneas. A su modo de ver, estamos asistiendo a un cambio en la forma de control social. Aceptando el modelo básico de Foucault (1995, pp. 136-137), en el que disciplinar los cuerpos a través de la supervisión y mediante la coerción se convierte en una constante para generar utilidad-docilidad, Han (2014, 2015) observa que tras dicha fase de *normalización* habríamos entrado en un nuevo momento, cuya principal característica no es la inclusión forzosa ni el disciplinamiento sino la exclusión. Los dispositivos panópticos de vigilancia y supervisión dejarían así paso a los dispositivos *banópticos* de vigilancia y supervisión.

El banóptico, posible gracias al *big data* y a la colaboración entusiasta de los ciudadanos que se exponen constantemente a multitud de artefactos tecnodigitales, opera como un mecanismo de selección negativa mediante el cual determinados individuos son progresivamente eliminados del juego. Como escribe Han (2015): “El panóptico digital se sirve de la revelación voluntaria de los reclusos” (p. 62). El castigo es sustituido por la imposibilidad de acceder a un crédito, por ejemplo, por la pura exclusión de determinados espacios sociales. Las sociedades actuales no tendrían, pues, tanto interés en normalizar a la población (Foucault, 1995, p. 183) mediante una mera ampliación de un panóptico perfeccionado, que devendría un “superpanóptico” que interpelaría a los individuos a través de las bases de datos, entendidas como un discurso performativo (Poster, 1995, pp. 85-94), sino que operarían en una suerte de organización social de la exclusión basada en descartar individuos que son considerados como excedentes, a la manera de los “residuos humanos” de Bauman (2005).

Los análisis de Han guardan una estrecha relación con la crisis del modelo del Estado de Bienestar, cuya principal aspiración era la inclusión de todos los ciudadanos. Ahora, nos dice Han, lo que empieza a operar es la exclusión sistemática. Uno de los caminos hacia la violencia física legitimada y brutal es la exclusión organizada, bien adopte estos nuevos contornos que delinea Han, bien adopte otros formatos como las exclusiones étnicas, religiosas o ideológicas —y las varias combinaciones entre estos tres elementos— típicas de las sociedades de los siglos XIX y XX. El otro son las expulsiones que se solapan, en ocasiones, con las exclusiones, pero en las que la categorización y la dominación de determinadas personas o grupos adquiere un carácter más físico y directo, más inmediato.

Saskia Sassen (2015) ha planteado cómo agrupaciones de actores poderosos, mercados, tecnologías y gobiernos han generado “formaciones predatorias” que han desencadenado, desde los años ochenta del pasado siglo XX, una nueva fase “que reinventó los mecanismos de la acumulación originaria” (p. 23), cuyos principales efectos, hasta ahora, han sido el incremento de la concentración de capital en pocas manos y las expulsiones sistemáticas (económicas, sociales y en el ámbito de la bioesfera). De modo que, en nuestros días, para Sassen (2015) “la complejidad y la tecnología están al servicio de causas de simplicidad brutal” (p. 243). Esta nueva acumulación capitalista estaría operando, al igual que la acumulación originaria descrita por Marx (2000), como una “acumulación por desposesión” (Harvey, 2004) que despliega varios tipos de violencias con el fin de hacer posible la acumulación y la desposesión. De manera muy expresiva, Marx (2000) describió la historia de la acumulación originaria como el pecado original, como un proceso marcado por la violencia: “El recuerdo de esta cruzada de esta expropiación ha quedado inscrito en los anales de la historia con trazos indelebles de sangre y fuego” (pp. 608-609). Como señala Sassen (2015), los expulsados son arrojados al afuera por medios que van desde la expulsión de sus salarios y de sus riquezas, del mercado de trabajo, de sus hogares y de sus tierras hasta la eliminación de sus medios de vida e, incluso, la eliminación física.

Y es precisamente en ese límite del exterminio físico donde encontramos la tercera de las dinámicas: las lógicas exterministas, que pueden entenderse como un modo de producción (Fraser, 2016; Thompson, 1980) o como una forma de violencia física legitimada y moderna (Ribes, 2019). Desde un punto de vista cuantitativo, sabemos que las lógicas exterministas funcionan como una suerte de aceleradores exponenciales del asesinato y la destrucción, cuya extensión y profundidad las hacen difícilmente comparables con el devenir de la criminalidad habitual. Como explica Morrison (2006, p. 55), y por poner un ejemplo dramático, el genocidio en Camboya, que tuvo lugar en tres años entre 1975 y 1979, y en el que fueron asesinadas dos millones de personas, es el equivalente de 3 616 años de criminalidad “normal”. Desde el punto de vista de la teoría social, las dinámicas exterministas, que han sido escasamente teorizadas, en los últimos doscientos años se encuentran dramáticamente al margen de los núcleos centrales de los intereses de la disciplina sociológica. Estos tipos de violencias ya no se presentan normalmente como anomalías en el transcurso de la modernidad, sino como, en el mejor de los casos, la cara oculta de la modernidad o como posibilidades inscritas en los fundamentos de las sociedades modernas (Bauman, 2010; Mann, 2005).

Si contemplamos serenamente los casos en los que la violencia exterminista ha estallado a lo largo de los siglos XIX, XX y de las casi dos décadas del siglo XXI en diversas partes del planeta estaremos obligados a reconocer que se trata no de una anomalía ni de una posibilidad inscrita en la modernidad, sino en una constante de la propia modernidad. Aplicando la metáfora del ritmo de Lefebvre (2017), podríamos considerar que el exterminismo opera como una *armonía* constante, mientras que la explosión cuantitativa, que tiene lugar por momentos, opera como una suerte de *melodía* con notas más altas o bajas, con más o menos cantidades de personas elimina-

das que constituyen, normalmente, el objeto de atención de los estudiosos. En esa melodía faltan muchas notas, puesto que ni siquiera todos los casos son bien conocidos y, por tanto, tampoco son considerados, analizados y estudiados, dadas las dificultades que tenemos para acceder al conocimiento de estos.

En demasiadas ocasiones, algunos casos son normalizados, legitimados u ocultados con de-nuedo por diversos actores, empezando por los perpetradores mismos. La combinación de ese ritmo constante y la colección de esas notas estridentes supone el sonido triste y demoledor de la modernidad. La modernidad suena, por momentos, a la revolución industrial y a la posindustrial, a la primacía de la ciencia y a la racionalidad instrumental, a la burocratización, al capitalismo y sus mutaciones y al colonialismo, pero uno de sus ritmos fundamentales, uno de sus sonidos ininter-rumpidos y constantes, es el *ritmo del exterminismo*. Si esto es así, ¿qué elementos subterrá-neos atraviesan los últimos doscientos años y nos ayudan a comprender los fundamentos básicos del exterminismo? En las páginas que siguen, nos ocuparemos de este asunto.

Simple brutalidad exterminista y autonomización de los medios

La simplicidad brutal de la que habla Sassen (2015) se puede convertir fácilmente en simple brutalidad exterminista. Si para Sassen (2015) la lógica de las expulsiones contemporáneas se esconde bajo la supuesta complejidad, pero responde a una cuestión simple y brutal decisiva, como es la acumulación por desposesión, a nosotros nos interesa saber en estas páginas cómo esa simplicidad brutal puede transformarse, y se transforma, en ocasiones, en dinámicas exterministas, o en lo que aquí llamamos simple brutalidad exterminista. Nos interesa, pues, *el tránsito posible entre la simplicidad brutal y la simple brutalidad*, atendiendo tanto a lo que han significado y cómo se han estructurado en el pasado esos tránsitos, a cómo lo hacen también ahora y a cómo lo harán, previsiblemente, en un futuro próximo. Una cuestión fundamental es, pues, si esta lógica de intensificación de la violencia —desplegada, inicialmente, como procesos de exclusión y expulsión sistemática de grupos y personas— puede llegar a *autonomizarse* y ganar terreno en el centro de lo social.

Decía Simmel (2003) que el ser humano es el animal que es capaz de establecer largas cade-nas causales de medios y fines: es el animal que “determina fines” (Simmel, 2003, p. 237). El problema, añadía, es que con frecuencia los medios se autonomizan y se convierten ellos mismos en fines. La determinación de fines nos trae la posibilidad del futuro, del mismo modo que la memoria nos trae la existencia del pasado. En cualquier caso, la creación de fines es lo que obliga a generar medios —instrumentos, instituciones sociales— que aproximen a los individuos a tales

fin. Sin embargo, y al mismo tiempo, los medios generan también nuevos fines. De modo que, “toda organización duradera de seres humanos ... tiene una tendencia a incorporarse fines para los que no estaba destinada desde un principio” (2003, p. 239).

La importancia del medio guarda relación directa con los fines que promete, por lo que se va dando una autonomización de los medios con respecto a los fines concretos. Las culturas más complejas están compuestas, según Simmel (2003), por el incremento de deseos y de medios para alcanzar tales fines: “La multiplicidad y la longitud de los órdenes teleológicos”, (p. 455), y por el incremento de pasos intermedios que se encadenan y han de seguirse para alcanzar un determinado fin concreto. Y es esta aglomeración de medios y fines la que exige la aparición de un fin último que dé sentido a todo este caos. Y aquí el dinero aparece en todo su esplendor, dado que es puro medio que no está ligado de antemano a ningún fin concreto. De ahí la primacía del dinero en las sociedades modernas, pues este aparecería como la pura potencialidad y, por tanto, como el centro mismo del sistema social.

Lo que nos interesa de este análisis de Simmel es la forma en la que, a su modo de ver, los medios se independizan de los fines. Aplicado a nuestro objeto de interés, podemos entender que si bien las violencias de exclusión y de expulsión pueden ser simples medios para lograr otros fines (morales y/o depredadores), hay momentos en los que los medios se convierten en fines, se independizan de estos últimos y la violencia se transforma y deviene exterminismo. Ya advertía Arendt (2015b) que “los medios utilizados para lograr objetivos políticos son más a menudo que lo contrario de importancia mayor para el mundo futuro que los objetivos propuestos” (p. 13). Thoreau (2016), por su parte, entendía que uno de los principales elementos de la modernidad era la aparentemente inevitable lógica que lleva a que los seres humanos acaben convirtiéndose “en las herramientas de sus propias herramientas” (p. 90). De alguna forma, como bien se sabe, la autonomización de los órdenes sociales, de las instituciones sociales y de las herramientas, y su consecuente transformación en algo que regresa y se cierne amenazadoramente sobre sus propios creadores, es una de las constantes en el análisis sociológico desde sus primeras tentativas clásicas hasta nuestros días.

Debemos tratar de comprender el fenómeno de la violencia exterminista no solamente como un medio para lograr un fin ni como una consecuencia de algún proceso superior que lo activa y conforma (el capitalismo, el colonialismo, los totalitarismos del siglo XX, el neoliberalismo), sino como algo que, además de estar vinculado a los fenómenos descritos, los trasciende y permanece, y es capaz de aparecer vinculado a distintas configuraciones económicas, políticas y sociales.

Pero ¿en qué juegos de medios/fines encontramos a las violencias de exclusión y de expulsión y, finalmente, a las violencias exterministas? ¿Qué dinámicas interaccionales, discursos y prácticas se encuentran en las bases de tales violencias? Sin ánimo de ser exhaustivos, podemos

señalar algunas de ellas: la competencia y la desigualdad legitimada, la jerarquía, la ontología de la muerte, las complicidades y la negación colectiva. Examinemos, pues, a continuación, todos estos elementos.

Competencia y desigualdad legitimada

El primer Dios: ¿lo pasa mal aquí la gente?

Wang: los buenos, sí.

El primer Dios, *serio*: ¿Tú también?

Wang: Sé lo que estáis pensando. Yo no soy bueno. Pero para mí tampoco resulta fácil.

—B. Brecht, *El alma buena de Sezuán*

La competencia, entendida como “lucha por la vida”, es uno de los pilares fundamentales de la modernidad. Las raíces de la idea de lucha por la vida deben, obviamente, rastrearse en el darwinismo social. Es cierto que el concepto de darwinismo social es equívoco, y hay que darle aquí la razón a Banister (1979), quien consideraba que la etiqueta de darwinismo social se había utilizado como un “proyecto antiutópico de un mundo guiado exclusivamente por consideraciones científicas” (p. 7), como una suerte de etiqueta que recogía todas las peores ideas del siglo XIX en relación con la organización de la sociedad; un nombre, a fin de cuentas, en el que se recogían distintas variaciones del mal. El propio Banister muestra cómo dicha etiqueta contribuye a generar más confusión que claridad cuando pretendemos aproximarnos al cuerpo ideológico-cultural que se va formando a lo largo del siglo XIX.

Esto es así porque si bien a día de hoy el descrédito del darwinismo social, entendido como movimiento intelectual, es completo, no puede decirse lo mismo de algunas de las ideas fundamentales asociadas a esta etiqueta, que han pasado, en cambio, a ser parte central de determinados discursos ideológicos y proyectos políticos, así como del saber de sentido común, del conocimiento tácito, de los individuos y de las sociedades (Garfinkel, 2006; Durkheim, 2003) de manera intermitente, desde mediados del siglo XIX hasta el día de hoy. La noción de darwinismo social ha servido para arrojar a ese espacio las peores ocurrencias intelectuales y las más enormes barbaridades pensadas, escritas y realizadas en los siglos XIX y XX, lo que permite desvincular algunas de esas ideas que aparecen bajo otro formato y con otra presentación en diversos momentos, y oscurece también los cruces, las alianzas y las hibridaciones entre diversos cuerpos ideológicos.

El concepto de darwinismo social es una reificación que oscurece más que ilumina, dado que veda el acceso a los componentes y los contenidos reales y específicos, así como a las variedades y a las diferencias sutiles entre distintas posiciones que se enmarcan bajo esta etiqueta. Pero, sobre todo, dicho concepto desvincula a sus componentes, lo que reduce la etiqueta de darwinismo social a un enemigo de paja que sintetiza y exhibe todo el mal posible, y excluye de responsabili-

dad a los contenidos concretos, a los conceptos e ideas específicas, siempre y cuando se presenten en formulaciones y reformulaciones individuales, aisladas del conjunto. La construcción del fallido tipo-ideal del darwinismo social, pues, supone, hoy en día, un obstáculo para la comprensión de los fundamentos últimos de la violencia exterminista.

Uno de los componentes asociados al darwinismo social, como decíamos al principio de este epígrafe, que sin embargo lo excede y trasciende, es la idea de competencia entendida de una manera muy particular como lucha por la vida. Hofstader (1941) entendió que en el darwinismo social el concepto de competencia y la idea de la lucha por la vida legitimaban el orden económico liberal. En la obra de Sumner, según argumenta Hofstader (1941), la lucha por la vida y la idea de progreso encontraban en la producción de capital y la productividad del trabajo los medios para el avance de la civilización Occidental. Según la crítica de Hofstader en la visión del mundo del darwinismo social, agresiva y competitiva, no había lugar para la igualdad y difícilmente para la democracia.

Paxton (1998) señalaba la función del darwinismo social como cuasimanifiesto intelectual en las bases del fascismo. La lucha por la vida estimularía, así, que se desate la violencia y que se glorifique la voluntad. El darwinismo social fue esencial a la hora de reconfigurar el liberalismo, ya que puso, en su momento, el foco en la competitividad extrema que quedaba legitimada por el propio bien de las sociedades humanas y del futuro de los individuos. En la disciplina sociológica, Spencer y Sumner representan los esfuerzos más acabados por tratar de interpretar el mundo desde unas coordenadas que enfatizaban la lucha por la vida, legitimaban la desigualdad y abogaban por la competencia despiadada entre individuos, grupos sociales o países.

Spencer (2002) desarrolló una teoría social complementaria a los postulados de Darwin, y lo hizo desde la defensa del orden liberal y la desconfianza absoluta con respecto al Estado. Acuñó, incluso, el concepto de la “supervivencia del más apto”, que iba a ser utilizada de modo complementario al concepto de “selección natural”, y que abría, además, espacio para el desarrollo de las legitimaciones sociológicas de la eugenesia. El concepto spenceriano de la supervivencia del más apto fue adoptado por el propio Darwin —a sugerencia de Wallace—, y se incluyó a partir de la cuarta edición en *El origen de las especies* en 1868, según Paul (1988).

La formulación de Spencer es muy cruda, como muestra su apuesta por la competición agresiva de todos contra todos como fuerza del motor social y político. Así, escribe Spencer (2002):

En competencia con los individuos de su propia especie, luchando con los individuos de otras especies, el individuo degenera y sucumbe o prospera y se multiplica, según sus cualidades Si los beneficios recibidos por cada individuo fuesen proporcionales a su inferioridad: si, por consiguiente, se favoreciese la propagación de los individuos inferiores y se entorpeciera la de los mejores dotados, la especie degeneraría progresivamente, y desaparecería bien pronto ante la especie que compitiese y que luchase con ella. (p. 96)

El proyecto de Spencer pretendía favorecer la reducción de la injerencia de los Estados y la sustitución de las regulaciones militares-estatales por el contrato y la cooperación. Su concepción, pues, quedaba ligada a una determinada lectura de Darwin que suponía la asunción de que aquellos que no pudieran competir en la lucha por la vida, aquellos que no fueran los mejores, irían desapareciendo, lo que supondría un beneficio para la humanidad a medio y largo plazo. De este modo, la pobreza se convierte en culpabilidad y la miseria se explica por la propia inferioridad moral de los que la padecen: “No son otra cosa que parásitos de la sociedad, que de uno u otro modo viven a expensas de los que trabajan, vagos e imbéciles que son o serán criminales jóvenes mantenidos forzosamente por sus padres” (Spencer, 2002, p. 32).

Para Sumner (1919a), el concepto de la lucha por la existencia era tan fundamental que incluso lo situó como el propio objeto de su sociología, en ese juego clásico del siglo XIX en la disciplina sociológica mediante el cual cada autor se sentía en la obligación de definir la disciplina. La sociología, escribía Sumner, “es una ciencia que se ocupa con una serie de fenómenos producidos por la lucha por la existencia, mientras que la biología trata con otros” (1919a, p. 173). La sociología debía lidiar, pues, con la competición entre las formas de vida, mientras que la biología debería ocuparse con la lucha de la vida frente a la naturaleza. Sumner, igual que otros clásicos y darwinistas sociales, pretendía elaborar una ciencia sociológica capaz de identificar leyes naturales.

Según Sumner (1919a), “la ley de la supervivencia de los más aptos no ha sido creada por los hombres y no puede ser derogada por ellos. Si interferimos en ella, lo único que podemos producir es la supervivencia de los no aptos” (p. 177). Desde el punto de vista de Sumner, esta idea era suficiente para explicar el enorme error de las doctrinas socialistas y de cualquier esfuerzo intervencionista destinado a evitar la competición y reducir la desigualdad. El remedio para la pobreza y otros problemas sociales era, desde su punto de vista, el trabajo y el capital, cuyas bases residían en el esfuerzo y en la autonegación. Sin embargo, a su modo de ver, determinados tipos de personas eran incapaces de esforzarse y autonegarse, lo que lo lleva a preguntarse si podría ser positivo eliminar a esas personas. Sumner no se mostraba partidario de proponer que se adoptara una medida tan extrema, pero hay un fondo sombrío y tenebroso en su obra, que podemos caracterizar como un *deseo eugenésico*. No existe en él una decidida *voluntad eugenésica*, que se desarrollará y se pondrá en práctica poco después en Europa y América, pero sí la fantasía de la desaparición de determinados tipos de personas. Así, escribe Sumner (1919a,): “Hubiera sido mejor para la sociedad, y no hubiera supuesto ningún dolor para ellos, si estas personas nunca hubieran nacido” (p. 187)¹.

No hay en Sumner un plan de exterminio (ni un deseo ni una voluntad de exterminio), como tampoco encontramos una hoja de ruta para la esterilización de determinadas categorías de personas, pero sí hay un claro deseo eugenésico que se deriva de su concepción de lo social y de la

¹ Véase, también, Wells, 1907, pp. 702-703.

asunción de los principios teóricos, de los que nos estamos ocupando: la supuesta ley natural de la lucha por la existencia, la sacralización de la competencia y la legitimación de la desigualdad. El deseo eugenésico supone, en fin, la combinación de la asunción de la competencia como motor de la humanidad, junto con el reconocimiento explícito de que determinados seres humanos —los más débiles, los menos aptos, los que no sobrevivirían en todo caso— podrían perfectamente no haber nacido, con lo que su propia desaparición y la extinción de sus cualidades y características operarían de una manera suave y sin necesidad de ejercer sobre ellos ningún tipo de violencia. Que no existan, parece querer decir Sumner, lo mejor para ellos y para nosotros hubiera sido que no existieran. La desigualdad y las desiguales capacidades y aptitudes de los seres humanos, en un contexto de competencia salvaje, una vez concebida la debilidad —las capacidades diferentes, como diríamos hoy en día, y las condiciones sociohistóricas, que generan cualquier tipo de desigualdad—, se convierten en una combinación peligrosa que conduce a imaginar un futuro sin una buena parte de la sociedad.

Desde el punto de vista de Sumner (1919b), dado que la naturaleza no tiene empatía, las sociedades tampoco debieran tenerla: “Un borracho en la cuneta está exactamente donde debiera estar, de acuerdo con la tendencia de las cosas. La naturaleza ha activado en él el proceso de declive y disolución a través del cual elimina a las cosas que han sobrevivido a su utilidad” (p. 252). Este modo brutal de concebir a las sociedades humanas fue criticado tempranamente por autores como Loria (1896), quien consideraba que la lucha por la vida en las sociedades se describía mejor desde la metáfora del “parasitismo”. La lucha contra el darwinismo social suponía para Loria (1896) la lucha por el progreso, la fraternidad universal, la redistribución económica, el amor y el altruismo. De modo similar, Ward (1907) realizó un acerado ataque contra el darwinismo social y contra la eugenesia, subrayando que todos los individuos, independientemente de su posición social, son por “naturaleza” “iguales en todo excepto en privilegios” (p. 710). Otros autores, sin embargo, como Giddings sostenían que debieran hacerse esfuerzos por educar y cuidar a algunos individuos escogidos, mientras se empujaba a otros, a los considerados no aptos, a despeñarse por el barranco de la perdición, siguiendo el consejo de Nietzsche, pues esto supondría un enorme ahorro de tiempo y dinero (Banister, 1979, p. 178).

De los principios teóricos de Sumner que estamos subrayando, se deduce cuál es su posición con respecto a la guerra y la violencia física. A la manera roussoniana, Sumner (1919a) consideraba que las sociedades premodernas eran básicamente pacíficas, de modo que el individuo premoderno era un “animal pacífico”. A su modo de ver, si bien “no podemos sostener que el carácter guerrero o el hábito de la lucha sea universal ni tampoco que sea un rasgo del hombre primitivo” (Sumner, 1919f, p. 7), una vez que se establecieron las dinámicas del *in-group* y el *out-group* la violencia se volvió frecuente y las disputas, los enfrentamientos y las guerras se tornaron mucho más sangrientas y despiadadas. De modo similar a lo que hemos planteado al inicio de este artículo, Sumner consideraba que las guerras y la violencia física se habían incrementado en

la modernidad, y aventuraba que en el siglo XX se iban a desplegar violencias que la humanidad jamás había visto antes. Para Sumner (1919f, p. 10), los miembros del *in-group* se convierten en aliados y compañeros, gracias al interés compartido, mientras se enfrentan con los individuos y grupos que no pertenecen al nosotros.

Malesevic (2010) subrayó que Sumner interpreta la guerra desde la metáfora de la competición por la vida: “A su modo de ver es la competición por la vida la que genera las guerras” (p. 42), de modo que “la lucha por la existencia que emerge del instinto individual por la supervivencia” (p. 42), se distingue de “la competición por la vida” (p. 42), que es un “fenómeno de grupo” (p. 42) que separa un nosotros de un ellos. Los individuos luchan individualmente por la existencia y colaboran entre ellos cuando forman parte de un nosotros que compite con otros grupos. Lucha individual y competencia grupal describen un orden social atravesado por las rivalidades, el despliegue de la fuerza y el dominio sobre las debilidades de los otros, bien sean individuos o grupos.

Mientras que Spencer (1885) se defendía de sus críticos dejando claro que para él “cualquier tipo de agresión es odiosa” (p. 514), Sumner planteaba que sin competencia y lucha nunca hubiera habido progreso ni modernidad. Para Spencer la competencia moderna e industrial pacificaba las sociedades una vez superada la fase militar y una vez que las prácticas predatorias fueran sustituidas por la cooperación y el contrato (Hawkins, 1995, p. 52), mientras que, para Sumner la competición trae la violencia y la guerra (la competición genera las guerras), y la guerra y la violencia han traído la modernidad, el progreso y la posibilidad de la libre competencia. Durante los periodos de paz, opera la selección natural, dado que hay libertad. Sin embargo, si hay “prejuicio social, monopolios, privilegio, ortodoxia, tradición, engaños populares, o cualquier otro impedimento sobre la libertad, la selección no tiene lugar” (Sumner, 1919f, p. 32).

Cuando hay guerra, sin embargo, opera una “selección imperfecta” (Sumner, 1919f, p. 32). Así que la selección tiene lugar cuando hay paz y libertad y cuando hay guerra. Si hay paz, pero no libertad, la selección natural se detiene. La guerra y la paz-libertad son, pues, en su esquema, los mecanismos fundamentales que permiten que la selección natural —que es un mecanismo no diseñado por los hombres y supone la pura realización de lo humano— pueda desarrollarse. Con este argumento de Sumner tenemos, ya claramente enunciada, la asociación entre la competencia y la guerra, entre la lucha por la vida y la violencia. La competencia no viene, pues, a detener la violencia ni a pacificar las sociedades, por más que este pueda ser el ideal, dado que no hay violencia y se permite que la selección natural siga su curso, sino que competencia, lucha, violencia y guerra se confunden hasta generar desarrollo y progreso, y permiten el desarrollo de la selección natural y de la supervivencia de los más aptos. Escribe Sumner (1919f):

Si hubiera sido posible para los hombres permanecer en paz sin civilización, nunca la hubieran alcanzado; es el estímulo de hierro del proceso natural el que los ha forzado, y una de las formas del proceso natural ha sido el ataque de algunos hombres sobre otros, que eran más débiles que ellos. (p. 34)

De igual modo que los programas eugenésicos aspiraban a una futura no intervención que debiera ser alcanzada a través del exterminio o la esterilización, el ideal de la selección natural aspiraba a una futura no intervención (a la paz-libertad) fundada, y necesitada en determinados escenarios, en la guerra y en el exterminio de otros grupos humanos. Aquí, el deseo exterminista, en ciertas condiciones, se combina con la aceptación del exterminismo en términos filogenéticos.

Jerarquía y desigualdad legitimada

Si con los conceptos de competencia y lucha, violencia y guerra, supervivencia de los más aptos y supervivencia de los no aptos, fuerza y debilidad, civilización y capital tenemos ya una serie de combinaciones posibles que ayudan a comprender lo social desde el siglo XIX hasta nuestros días, hay que añadir todavía otro juego de conceptos que prácticamente se deducen de las combinaciones de los anteriores. Se trata de la jerarquía y de la aceptación y legitimación de la desigualdad.

La categorización de individuos va estrechamente asociada con la inmediata jerarquización de estos en función del propio criterio categorizador. Hemos asistido a numerosas variaciones de este proceso en los últimos doscientos años. El contenido de la clasificación es, por supuesto, variable como lo son los categorizadores y los categorizados, y también lo son las razones por las que se acepta la clasificación.

La explicación clásica de Bataille (1979) sobre el fascismo nos permite aproximarnos a la comprensión de este problema. Para los fascistas, en esta lucha encarnizada que supone la vida, la autoridad queda legitimada por las cualidades personales de aquellos que ostentan los espacios de privilegio; representan, por decirlo con Bataille (1979), la “heterogeneidad” frente a la “homogeneidad” de las vidas cotidianas y la “homogeneidad” de aquellos que carecen de esas determinadas cualidades que les permiten ocupar esas determinadas posiciones y dominar a los demás. Aquí es crucial, evidentemente, la categorización de los seres humanos en grupos diferenciados que son clasificables y que pueden observarse jerarquizados. El desprecio y el odio aparecen, así como la reacción inicial ante los otros, una vez que la fraternidad queda eliminada, dado que es considerada perjudicial o irracional —o, incluso, paradójicamente injusta—. Como explicó Paxton (1998), el grupo propio, que es visto como una víctima, está legitimado para llevar cualquier acto contra los otros grupos, incluso, como sugiere Zizek (2011), para dejarse llevar por ese “plus-de-obediencia” (pp. 64-65) desde el *exceso de goce*.

Desde la autoridad científica y la consideración de determinadas personas como inferiores e incluso peligrosos para la especie humana, se pusieron en práctica programas eugenésicos que han tenido continuidad, en algunos lugares, hasta hace bien poco. Como señaló Arendt (2015a),

la eugenesia que se practicó en la Alemania nazi preparó el camino para la Solución final. Pero la eugenesia tuvo un desarrollo previo que empieza a tomar forma en el darwinismo social (Mann, 2005, p. 180; Banister, 1979, pp. 164), y que va siendo refinado gracias a la intervención de médicos, intelectuales y políticos que entendían que la supervivencia de los más aptos no solamente dependía de no ayudar o no intervenir para que determinados grupos (pobres, gente con diversas discapacidades, minorías étnicas, etc.) se fueran extinguiendo, sino que consideraban que había que garantizar que esas personas no pudieran reproducirse. Es, por supuesto, un error histórico considerar que el programa eugenésico estaba exclusivamente vinculado al nazismo, puesto que las leyes y las prácticas eugenésicas, como es bien sabido, preceden al nazismo y lo sobreviven en diversos lugares. Según Wittman (2004), las primeras leyes que consagraron esta práctica se promulgaron en Estados Unidos; en concreto, en Indiana en 1907. Los precedentes de esas leyes pueden ser rastreados en las leyes sobre inmigración de los Estados Unidos de América de la década de 1880 (Wittman, 2004, p. 16).

Es preciso recordar que la Eugenics Record Office (ERO) norteamericana se creó en 1904, la Oficina Germánica para la Higiene Racial en 1905 y la Sociedad Eugenésica Británica en 1907 (Wittman, 2004, p. 17). De hecho, se estima que unas 60.000 personas fueron esterilizadas en Estados Unidos antes del comienzo de la II Guerra Mundial (Reilly, 2015). Aunque el movimiento eugenésico era internacional, casi podría decirse que debía tener necesariamente una vocación internacionalista por definición, y se puede entender fundamentalmente como una cuestión de clase social —de élites internacionales—, con un marcado componente racial, albergaba también una lógica nacionalista que se explica atendiendo a la salud de la nación, y también a la posibilidad de la lucha entre naciones como forma de lucha por la vida (Bruneteau, 2009, pp. 50-62).

La jerarquización de los individuos y la aceptación de la desigualdad trasciende, sin embargo, la cuestión de la eugenesia, que vendría a ser algo así como su máxima expresión. La defensa de la organización jerárquica de lo social fue abiertamente defendida por Sumner (1919e), para quien el régimen industrial precisaba “capitanes de las industrias”. A su modo de ver, el éxito de los trabajadores descansaba en su preparación y disciplina, fundamentalmente en la combinación de esfuerzo y autonegación. La desigualdad, aquí, es concebida como una consecuencia natural de un tipo de competición, la competencia industrial: los capitanes de la industria son aquellos que tienen las capacidades requeridas para triunfar en esta competición, lo que lleva a un “monopolio natural” (Sumner, 1919e, p. 200).

La desigualdad, en Sumner (1919a), resulta naturalmente de la libre competición, que es entendida como la “definición de la justicia” (Sumner, p. 192). La libre competición es la justicia y, por tanto, la desigualdad generada por esa libre competición es natural y justa. La desigualdad es un signo de la libertad, de la ausencia de intervención por parte del Estado. El principal indicador de la paz-libertad de Sumner (1919c) es la desigualdad. La redistribución, la empatía, el apoyo

mutuo son, a su modo de ver, injustos porque invierten “la distribución de las recompensas y castigos entre aquellos que han cumplido con sus deberes y aquellos que no lo han hecho” (p. 258). Los individuos situados en los puestos más bajos de la estructura social merecen, en la formulación de Sumner (1919e), su suerte, mientras que la acumulación de capital y de la riqueza en unas pocas manos no solamente es un proceso natural, sino que además es justo (pp. 199-208).

A su modo de ver, la democracia debe quedarse restringida a la arena política y no debe, en ningún caso, ser introducida en el sistema económico (Sumner, 1919e, pp. 204-208). Las guerras industriales y comerciales tienen en su modelo una consideración similar a las guerras políticas. Aunque sea “una inconveniencia; es dudoso que sea un mal” (Sumner, 1919d, p. 234), puesto que, igual que la guerra y la violencia política, cuando no existe el escenario de paz-libertad, “solucionan cuestiones que no pueden de ninguna manera ser solucionadas de otro modo” (Sumner, 1919d, p. 236), y es “un signo del vigor presente en una sociedad” (Sumner, 1919d, p. 243).

Guerras comerciales y guerras militares, eugenesia, competencia y desigualdad caminan ligadas en la formulación general de Sumner. Su manera altamente estratificada de entender la sociedad incluía además una dimensión moral. Más allá de las élites y la clase trabajadora, Sumner (1919b) plantea la oposición entre una categoría de individuos que incluía a los pobres, los viciosos y los mendigos y, otra categoría, de individuos que eran los que pagaban los impuestos, unos idealizados trabajadores, los individuos que “usan su libertad sin abusar de ella” (p. 253), los individuos que “no crean problemas a nadie” (p. 253); en definitiva, los individuos que todos debían aspirar a ser: se trata del “hombre olvidado” y de la “mujer olvidada” (Sumner, 1919c). No es difícil encontrar una correspondencia entre estos hombres y mujeres olvidados y el constructo del individuo al que apelan, en todas las partes del planeta, numerosas y diversas élites políticas a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días.

La competición y el juego de la lucha por la vida y por la existencia debían ser dirigidas por élites. No se trataba, y no se ha tratado nunca, de eliminar todas las restricciones y permitir que la selección natural operara. La eugenesia, como el exterminismo, eran proyectos de las élites intelectuales, políticas y médicas que debían ser implementados sobre otros. En su crítica a Spencer, Laveleye (1885) pasaba por alto la importancia de estas élites que dirigían el proceso: “Si fuera recomendable que la ley de la supervivencia de los más aptos se estableciera entre nosotros, el primer paso a adoptar sería la abolición de todas las leyes que castigan el robo y el asesinato” (p. 503). Independientemente de las aspiraciones ideales, la concepción del proyecto lo que generaba, en realidad, era la creación de leyes que permitían el asesinato y el robo a algunos. Se trataba, y se trata, de simple brutalidad.

Ontología de la muerte

La aceptación de la competencia se puede entender como una forma suavizada de conflicto, a través del desplazamiento de la violencia al juego económico, como hemos visto, pero también puede entenderse/interpretarse desde la óptica de la inevitable pugna por la supervivencia o por el dominio y el poder, lo que combinaría la competencia económica y la resolución de algunos conflictos de manera físicamente no violenta con la violencia física explícita de las guerras militares. Hemos visto cómo una de las líneas fundamentales, que acaban desembocando en la violencia, es la exaltación decimonónica de la competencia y la rivalidad, enmarcadas ambas por una idea biologicista típicamente moderna, acompañada por la idea de progreso.

Estas nociones aparecen sostenidas por una noción de lo inevitable. Lo inevitable es la competencia, la rivalidad, el enfrentamiento de todos contra todos. Hay diversos enfoques que han partido de esta noción de la inevitabilidad del conflicto. Centremos, brevemente, nuestra atención en de Maistre. Como señaló Berlin (1965,), de Maistre entendía que la naturaleza era un “enorme matadero” (p. 5) en cuya bóveda reinaba el ser humano —que es visto como irracional, como un animal, como un simio o un tigre—, el asesinato y la muerte. De manera muy significativa, Dessaint (1921) calificó a de Maistre como un darwinista antes de Darwin. De hecho, para Berlin (1965) de Maistre es un “protofascista” (p. 23); así, en lugar de un reaccionario que observa cómo su mundo se desmorona, es un anticipador del futuro, es un pensador “ultramoderno” (Berlin, 2013, p. 100).

La idea clave que fundamenta el pensamiento de Maistre es precisamente que “la guerra es la terrible y eterna ley del mundo” (Berlin, 1965, p. 11). La violencia queda legitimada, también, como una forma de evitar la violencia. Así es como de Maistre (1831) justifica la violencia contrarrevolucionaria y entra, obviamente, en el juego de la defensa y crítica de las violencias y las contraviolencias, como hará también Sorel (2016), cuando establezca su clásica diferenciación entre la “fuerza” burguesa y la “violencia” revolucionaria.

Pero así es, también, como de Maistre (1822) llega a justificar la Inquisición española: como el ser humano tiende a ser un asesino irracional, una élite de gobernantes debe imponer un régimen fuerte y autoritario, basado en el misterio y lo irracional, y debe de imponer el orden desde la violencia autoritaria. Según de Maistre la violencia solamente se puede prevenir y enfrentar desde la violencia, y la inquisición sirvió para garantizar la “felicidad media”, que es la mayor felicidad posible para el mayor número de generaciones posibles (de Maistre, 1822, p. 88), dado que fue capaz de prevenir las guerras de religión y evitar la destrucción del catolicismo (de Maistre, 1822, pp. 89-157). Ésta es la idea principal, a mi juicio, que quiere transmitir de Maistre: es

preciso combatir la violencia con violencia; de hecho, sus *Lettres a un gentilhomme russe sur l'inquisition espagnole* tiene precisamente una estructura circular: comienza con esta frase y termina prácticamente con la repetición de esta (de Maistre, 1822, pp. 8-160).

La Inquisición, pues, se convierte así en una fuerza para lograr la paz (Berlin, 1965, p. 14). La represión y el horror de los “quemaderos” se convierten, de este modo, en el camino para garantizar la estabilidad nacional. Si la contrarrevolución se justifica por los excesos revolucionarios, la Inquisición se justifica —y aquí se avanza un peldaño más, sin duda, por los potenciales conflictos futuros—. Es, básicamente, la lógica de la guerra preventiva contra un enemigo hipotético que utilizará medios violentos para destruir la forma de vida basada en el orden y la jerarquía. Según ha subrayado Berlin (2013), para de Maistre los enemigos, los otros, aquellos que deben ser eliminados son “la secta” (p. 121), y son todos aquellos que amenazan con impedir o subvertir el orden cristiano: judíos, protestantes, ateos, científicos, filósofos ilustrados, periodistas, demócratas, etc. Y, además de la secta, están en un escalón más bajo, los otros no europeos, los habitantes de otras latitudes, que son básicamente, para de Maistre, “subhumanos”, un experimento fallido de Dios.

Señalaba Wollstonecraft (2014) “que puede tomarse como axioma que aquellos que pueden presenciar el dolor sin conmoverse pronto aprenderán a infligirlo” (p. 277). Wollstonecraft hablaba de la “crueldad habitual” (p. 277) que se aplicaba a las mujeres, niños y sirvientes por parte de los varones, socializados en la violencia. Las sociedades descritas por Spencer, Sumner y de Maistre se basan, sin duda, en la crueldad habitual wollstonecraftiana y, en el último caso, dicha crueldad se presenta como algo inevitable y necesario. Difícilmente, se puede imaginar un escenario más distópico que el de unas sociedades en la que los individuos son socializados en la violencia, la legitiman y estiman que las desigualdades existentes en ellas son también legítimas, unas sociedades donde “los otros”, entendidos desde una lógica “inmunológica”, “mediada por una clara división entre el adentro y el afuera, el amigo y el enemigo o entre lo propio y lo extraño” (Han, 2022, p. 13), son exterminados. De este modo, el problema fundamental de las sociedades modernas no es solamente que apunten hacia un futuro distópico, sino que están construidas sobre un pasado cruel y bárbaro, basado, precisamente, en la violencia exterminista.

Complicidades y negación colectiva

Intentamos no cargar con nuestras tragedias hasta mañana. No es de extrañar, por tanto, que la raza humana quiera quitarse de encima Hiroshima, el punto extremo de la tragedia humana.

—K. Oé, *Cuadernos de Hiroshima*

La negación de la muerte, entendida como un mecanismo de represión de la problemática doble naturales (simbólica y corporal) de los seres humanos y de falsificación de la verdadera condición humana (Becker, 2008, p. 55), se torna más urgente y concreta cuando se traslada al exterminio. Lo que es negado ahora es el asesinato de los otros. Según Girard (2016), la violencia unánime debe ser olvidada para garantizar la posibilidad de la paz y del orden social. Desde su punto de vista, si la violencia fuera visible el ciclo de venganza y violencia recíproca terminaría por destruir la sociedad. Si los individuos, tal y como sostenía Garfinkel (2006), hacen esfuerzos cotidianos para mantener el orden social y buscan reducir la ansiedad y la inseguridad (Turner, 1988, pp. 74-75; 2007) para poder sacar adelante sus actividades en la vida cotidiana, parece evidente que la visibilidad de la violencia o, incluso, la exploración de sus fundamentos genera amenazas para su “seguridad ontológica” (Giddens, 2003).

En su reflexión sobre las consecuencias problemáticas que genera la burocracia en las sociedades contemporáneas, Graeber (2015) incluye la exigencia del compromiso, la “complicidad” (p. 30), con la propia burocracia, hasta el punto de llegar a negar la propia realidad vivida y experimentada. Una demanda institucional-burocrática apunta, según Graeber, a la complicidad con la propia burocracia, independientemente de lo que uno vea con sus propios ojos. Esto tiene consecuencias potencialmente devastadoras. El problema se agrava cuando estas complicidades burocráticas locales se extienden a toda la sociedad.

Para Graeber (2015) es el concepto de meritocracia el que permea las sociedades modernas y genera complicidades que impiden a los individuos hacer caso a lo que ven, los alejan de su propia experiencia y, finalmente, generan dificultades para la crítica de la sociedad. Si continuamos los argumentos de Graeber y la tesis de Sassen (2015), de la que nos ocupamos más arriba, podríamos entender que los sistemas burocratizados, encabezados por tecnócratas que presentan decisiones políticas como si fueran técnicas y que complejizan hasta la oquedad las herramientas y los productos, no solamente sirven de justificación para la desigualdad, sino que acaban generando complicidad, conformidad y brutalidad y, sobre todo, la sensación de que aquellos que tienen problemas —son, por ejemplo, excluidos o expulsados— se lo merecen.

Desde la microsociología, Zerubavel (2006) subrayaba cómo los espacios sociales en los que se niega sistemáticamente la presencia de un elefante en la habitación generan un distanciamiento crítico entre lo vivido y lo expresado, lo que genera un elevado nivel de alienación. Hay, por tanto, situaciones sociales en las que tiene lugar una negación colectiva que impone la ley del silencio con respecto a determinadas cuestiones que son, sin embargo, conocidas por todos, secretos a voces. Cualquier individuo que habita situaciones en las que hay elefantes en las habitaciones sabe lo que no debe saber. Los recién llegados a situaciones en las que hay elefantes en la habitación experimentan una pérdida de contacto con la realidad (la tensión entre lo que se experimenta interiormente y lo que se reconoce públicamente), los individuos que se ven obligados a negar y a silenciar lo que experimentan interiormente se ven sometidos a un exigente control emocional que genera cansancio y tensión (la sensación de pasear por un campo de minas), se generaliza la soledad (dado que la comunicación se ve enturbiada), y, sobre todo, existe un riesgo fundamental: aceptar el silencio que abre la puerta a la normalización de situaciones que pueden ser problemáticas.

Aquella experiencia genera también un reforzamiento del compromiso con la institución, puesto que se exige sistemáticamente que incluso se mienta (a uno mismo o a otros) por ella. Arendt (2015a) señaló que, en la Alemania nazi, el autoengaño llegó a convertirse en “un requisito moral para sobrevivir” (p. 83). La negación de la muerte y de la violencia, las demandas sistémicas de compromiso y complicidad abren, pues, la puerta, como sostienen Graeber, Zerubavel y Arendt, al alejamiento de los individuos con respecto a la realidad vivida y experimentada, y a la destrucción, en última instancia, del vínculo social. Ambos elementos son potencialmente peligrosos y pueden contribuir a abrirles el camino a las violencias exterministas.

Para concluir: deseo, aceptación y voluntad de exterminio

La conciencia de la desgracia supone la posibilidad de algo distinto (de una vida distinta) de la existencia desgraciada.
—H. Lefebvre, *La vida cotidiana en el mundo moderno*

Lo que se defiende en este artículo es que hay varios elementos (que son una combinación de discursos y prácticas) que generan/estimulan el deseo, la aceptación y la voluntad de exterminio. Sobre la base de unas dinámicas generales de eliminación, exclusión de individuos o grupos sociales —que suponen el reverso de la propuesta ideal de la inclusión y la construcción de sociedades igualitarias con balance y equilibrios de poder— que adoptan diversas formas: la exclusión, la expulsión y el exterminio. Con todo, hemos identificado una gradación analítica con el fin de aproximarnos de manera más cuidadosa a estos asuntos tan graves y serios.

Por ello, hemos adoptado una triada de conceptos: deseo, aceptación y voluntad. No es lo mismo, si bien es en sí mismo problemático y altamente preocupante, plantear que sería mejor que una parte de la sociedad no existiera (deseo), que aceptar que una parte de la sociedad va a desaparecer o va a dejar de existir por el propio desarrollo de la historia (aceptación) o por las acciones conscientes y decididas llevadas a cabo por otra parte de la sociedad (voluntad). En términos sociohistóricos; no obstante, esta división conceptual se encuentra normalmente entremezclada y no es sencillo, en todos los casos, distinguir entre estas posiciones; sirva, en todo caso, esta aproximación como un esquema típico-ideal.

Sin ánimo de ser exhaustivos, hemos identificado algunos de dichos elementos: la competencia/legitimación de la desigualdad, la jerarquía/aceptación de la desigualdad, la ontología de la muerte y la complicidad/negación colectiva. Las relaciones entre ellos son complejas y se pueden articular de la siguiente manera: la competencia genera jerarquía porque legitima la desigualdad. La jerarquía, sin embargo, anula la libre y justa competencia. De modo que la competencia se niega a sí misma, pero lo hace dejando un resto de desigualdad legitimada. La ontología de la muerte pretende la paz perpetua y sin conflictos, pero provoca muerte constante y conflictos rítmicos y recurrentes. La ontología de la muerte se vuelve muda en cada caso concreto, aunque recuerda los anteriores. La negación de los casos concretos, hasta hacerlos desaparecer, posibilita la ontología de la muerte.

De todo lo anteriormente escrito, se desprenden dos tesis básicas que apuntan a la posibilidad del surgimiento de la simple brutalidad exterminista y a la potencial autonomización de las dinámicas violentas:

- 1) En escenarios sociales de exclusión/expulsión, encontramos competencia/legitimación de la desigualdad, jerarquía/aceptación de la desigualdad, ontología de la muerte y complicidad/negación colectiva que generarán deseo, aceptación y, en algunos casos, voluntad de exterminio. Este escenario genera entornos sociales con desigualdad legitimada e institucionalizada y, también, potencialmente, entornos sociales atravesados por la violencia exterminista.
- 2) En escenarios sociales de inclusión, pese a que encontremos competencia/legitimación de la desigualdad, jerarquía/aceptación de la desigualdad, ontología de la muerte y complicidad/negación colectiva el deseo, la aceptación y la voluntad de exterminio tendrán más dificultades para prosperar. Este escenario, nada idílico, generaría entornos sociales con desigualdad legitimada e institucionalizada, pero que tienen ciertos límites con respecto a la realización, el “paso al acto” (Semelin, 2005), de la violencia física exterminista.

La cuestión inicial y crucial se sitúa, pues, en las relaciones inclusión-exclusión e inclusión-expulsión. Pero, esta se trata de una relación compleja, dado que las dinámicas de inclusión generan potencialmente exclusión. Quiénes somos “nosotros” se construye sociohistóricamente, por

oposición a quiénes son “ellos” (en última instancia: “ellos” son los que no somos “nosotros”). La inclusión genera exclusión y su interacción, como hemos visto, potencialmente, simple brutalidad exterminista.

Esta dinámica funciona también al revés, dado que la exclusión (de algunos “otros”) genera inclusión (hacia dentro, y construye un “nosotros”) y, de nuevo, estamos ante la potencialidad de la simple brutalidad exterminista. Sucede exactamente lo mismo con la expulsión y su relación con la inclusión. La inclusión impide la expulsión, mientras que la expulsión (de “otros”), que bordea ya con la simple brutalidad exterminista, refuerza la inclusión (de los no expulsados). Podríamos llamar la paradoja de Sumner a estas relaciones complejas entre inclusión-exclusión/expulsión. Como es sabido, Sumner (1906) creó el concepto de etnocentrismo, pero la revisión de sus ideas, como hemos visto más arriba, manifiesta un deseo etnocéntrico, una aceptación y un deseo eugenésico; en suma, una aceptación del exterminismo.

La desactivación de las dinámicas exterministas pasa por el análisis complejo de las dinámicas de exclusión y expulsión, así como por el cuidadoso análisis de la competencia, la desigualdad, la jerarquía, la ontología de la muerte, la negación y las complicidades. Estas páginas pretenden, solamente, avanzar en la comprensión de todos estos elementos y en sus formas de relacionarse, así como estimular posteriores análisis e investigaciones (sociohistóricas y empíricas, teórico-empíricas, de depuración conceptual, puramente teóricos) que operen en estas coordenadas y en este marco.

Conflicto de interés

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

Referencias

Arendt, H. (2015a). *Eichmann en Jerusalén*. Random House.

Arendt, H. (2015b). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.

Banister, R. C. (1979). *Social Darwinism. Science and myth in anglo-american social thought*. Temple University Press.

- Bataille, G. (1979). The psychological structure of fascism. *New German Critique*, (16), 64-87. <https://doi.org/10.2307/487877>
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Paidós.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad y Holocausto*. Sequitur.
- Becker, E. (2018). *The denial of death*. Souvenir Press.
- Benjamin, W. (2018). Tesis sobre el concepto de historia. En W. Benjamin, *Iluminaciones*. Taurus.
- Berlin, I. (1965). The two enemies of the Enlightenment. The second onslaught: Joseph de Maistre and open obscurantism. *The Isaiah Berlin Virtual Library*. <http://berlin.wolf.ox.ac.uk/lists/nachlass/maistre.pdf>
- Berlin, I. (2013). Joseph de Maistre and the origins of fascism. En I. Berlin, *The crooked timber of humanity*. Princeton University Press.
- Brecht, B. (2005). *El alma buena de Sezuán*. Alianza Editorial.
- Bruneteau, B. (2009). *El siglo de los genocidios*. Alianza Editorial.
- De Maistre, J. (1822). *Lettres a un gentilhomme russe sur l'inquisition espagnole*. Méquignon fils et Ainé.
- De Maistre, J. (1831). *Considérations sur la France*. M. P. Rusand.
- Dessaint, J. (1921). Le Centenaire de Joseph de Maistre. *La Revue de Paris*.
- Durkheim, É. (2003). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Random House.
- Frase, P. (2016). *Four futures: life after capitalism*. Verso.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Anthropos.
- Gerlach, Ch. (2010). *Extremely Violent Societies: Mass Violence in the Twentieth-century World*. Cambridge University Press.

- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Girard, R. (2016). *La violencia y lo sagrado*. Anagrama.
- Graeber, D. (2015). *La utopía de las normas. De la tecnología, la estupidez y los secretos placeres de la burocracia*. Ariel.
- Han, B-Ch. (2022). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B-Ch. (2016). *Topología de la violencia*. Herder.
- Han, B-Ch. (2015). *Psicopolítica*. Herder.
- Han, B-Ch. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Harvey, D. (2004). El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión. *Socialist Register*, 99-119. <https://socialistregister.com/index.php/srv/article/view/14997/11983>
- Hawkins, M. J. (1994). The struggle for existence in 19th century social theory: three case studies. *History of the Human Sciences*, 8(3), 47-67. <https://doi.org/10.1177/095269519500800303>
- Hinton, A. L. (2012). Critical Genocide Studies. *Genocide Studies and Prevention*, 7(1), 4-15. 10.3138/gsp.7.1.4
- Horkheimer, M., & Th., Adorno. (2006). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.
- Kuper, L. (1982). *Genocide: Its Political Use in the Twentieth Century*. Yale University Press.
- Laveleye, E. L.V. (1885). The State versus the man. A criticism of Mr. Herbert Spencer. *The Contemporary Review*, XLVIII, (November-December), 485-508.
- Lefebvre, H. (1980). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza.
- Lefebvre, H. (2017). *Rythmanalysis*. Bloomsbury.
- Loria, A. (1896). Darwinisme social. *Revue Internationale de Sociologie*, 4, 440-451.
- Malesevic, S. (2010). *The sociology of war and violence*. Cambridge University Press.
- Mann, M. (2005). *The dark side of democracy: explaining ethnic cleansing*. Cambridge University Press.

- Marx, K. (2000). *El Capital Vol. I*. Fondo de Cultura Económica.
- Morrison, W. (2006). *Criminology, civilization and the new world order*. Routledge-Cavendish.
- Oé, K. (2011). *Cuadernos de Hiroshima*. Anagrama
- Paul, D. B. (1988). The selection of 'The survival of the fittest'. *Journal of the History of Biology*, 21(3), 411-424.
- Paxton, R. O. (1998). The five stages of fascism. *The Journal of Modern History*, 70(1), 1-23.
- Poster, M. (1995). *The second media age*. Polity Press.
- Reilly, Ph. R. (2015). Eugenics and involuntary sterilization: 1907-2015. *Annual Review of Genomics and Human Genetics*, 16, 351-368. <https://doi.org/10.1146/annurev-genom-090314-024930>
- Ribes, A. J. (2019). Teoría de la violencia exterminista. Sobre la centralidad de la violencia física legitimada. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (167), 57-72. [10.5477/cis/reis.167.57](https://doi.org/10.5477/cis/reis.167.57)
- Ribes, A. J. (2021). Permission, obedience, and continuities: A contribution to the sociological theory of genocidal processes. *Journal of Sociology*, 57(3), 631-646. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1440783320940404>
- Sassen, S. (2015). *Expulsados. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz.
- Semelin, J. (2005). *Purifier et détruire: usages politiques des massacres et génocides*. Éditions de Seuil.
- Shaw, M. (2015). *What is Genocide?* Polity Press.
- Simmel, G. (2003). *La filosofía del dinero*. Comares.
- Sorel, G. (2016). *Reflexiones sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Spencer, H. (2002). *El individuo contra el Estado*. Folio.
- Spencer, H. (1885). A rejoinder to M. de Lavayele. *The Contemporary Review*, XLVIII (November-December).

Sumner, W. G. (1906). *Folkways. A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores and morals*. Ginn and Company.

Sumner, W. G. (1919a). Sociology. En: *War and other essays*. Yale University Press.

Sumner, W. G. (1919b). On the case of a certain man which is never thought of. En: *War and other essays*. Yale University Press.

Sumner, W. G. (1919c). The case of the forgotten man further considered. En: *War and other essays*. Yale University Press.

Sumner, W. G. (1919d). Do we want industrial peace? En: *War and other essays*. Yale University Press.

Sumner, W. G. (1919e). The absurd effort to make the world over. En: *War and other essays*. Yale University Press.

Sumner, W. G. (1919f). War. En: *War and other essays*. Yale University Press.

Thompson, E. P. (1980). Notes on Exterminism: the last stage of civilization. *New Left Review*, 1/ (121), 3-31.

Thoreau, H. D. (2016). *Walden*. Cátedra.

Turner, J. H. (1988). *A Theory of Social Interaction*. Stanford University Press.

Turner, J. H. (2007). *Human emotions. A sociological theory*. Routledge.

Ward, L. F. (1907). Social Darwinism. Discussion. *American Journal of Sociology*, 12(5).

Wells, D. C. (1907). Social Darwinist. *American Journal of Sociology*, 12(5), 695-716.

Wittman, E. (2004). To what extent were ideas and beliefs about eugenics held in Nazi Germany shared in Britain and the United States prior to the Second World War. *Official Journal of the International Society for the History of Medicine*, 10(1), 16-19.

Wollstonecraft, M. (2014). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Akal.

Zerubavel, E. (2006). *The elephant in the room: silence and denial in everyday life*. Oxford University Press.

Zizek, S. (2011). *El acoso de las fantasías*. Akal.



Artículos de revisión

Review articles



Predecir la dislexia evolutiva antes de la instrucción lectora: una revisión sistemática¹

Predicting developmental dyslexia prior reading instruction: a systematic review

Cristina Quiroga Bernardos^{*}, Santiago López Gómez^{**}, Patricia María Iglesias Souto^{***},
Eva María Taboada Ares^{****}

Universidad de Santiago de Compostela

Recibido: 26 de julio de 2022–Aceptado: 13 de enero de 2023–Publicado: 1 de enero de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Quiroga Bernardos, C., López Gómez, S., Iglesias Souto, P. M., & Taboada Ares, E. M. (2024). Predecir la dislexia evolutiva antes de la instrucción lectora: una revisión sistemática. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 245-273. <https://doi.org/10.21501/22161201.4041>

Resumen

Introducción: La dislexia evolutiva es una alteración neurobiológica con perfil heterogéneo que se diagnostica tras comprobar que un niño no ha aprendido a leer como se esperaba. Su detección, antes del inicio de la instrucción lectora, tiende a ser imprecisa. **Objetivo:** El objetivo de este estudio fue identificar y valorar habilidades psicolingüísticas que, evaluadas antes de la instrucción formal de la lectura, pueden

¹ Este trabajo no deriva de ningún proyecto de investigación financiado y todos los autores han tenido una contribución significativa en la investigación.

^{*} Doctora en Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Psicóloga. Contacto: cristina.quiroga@rai.usc.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0719-6600>

^{**} Doctor en Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela. Docente investigador del grupo Aspectos evolutivos e intervención psicoeducativa de la USC. Vicedecano, Facultad de Formación del Profesorado. Contacto: santiago.lopez.gomez@usc.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-4722>. Google Académico: Santiago López Gómez - Google Académico

^{***} Doctora en Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela. Docente investigadora del grupo Aspectos evolutivos e intervención psicoeducativa de la USC. Contacto: patriciamaria.iglesias@usc.es. <https://orcid.org/0000-0003-3353-9013>

^{****} Doctora en Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela. Docente investigadora del grupo Aspectos evolutivos e intervención psicoeducativa de la USC. Contacto: evamaria.taboada@usc.es. <https://orcid.org/0000-0002-4160-4922>

predecir dificultades de lectura posteriores y guiar una intervención temprana. **Método:** Se llevó a cabo una revisión sistemática (años 2010-2020) siguiendo la declaración PRISMA en las bases de datos PsycINFO, Medline, Web of Science, Eric y SCOPUS. **Resultados:** Se seleccionaron 42 estudios que confirman que determinadas habilidades psicolingüísticas son relevantes para predecir el éxito lector. **Conclusiones:** Conciencia fonológica, velocidad de denominación, conocimiento del alfabeto y memoria fonológica presentan una fuerte correlación con el progreso inicial de la lectura y predicen las habilidades lectoras posteriores y la dislexia evolutiva.

Palabras clave

Dislexia; Dificultad en el aprendizaje; Aptitud para la lectura; Preparación para la lectura; Enseñanza de la lectura; Habilidades psicolingüísticas; Conciencia fonológica; Revisión sistemática.

Abstract

Introduction: Developmental dyslexia is a neurobiological disorder with a heterogeneous profile that is diagnosed after verifying that a child has not learned to read as expected. Its detection, before the beginning of the reading instruction, tends to be imprecise. **Objective:** The aim of this study was to identify and assess which psycholinguistic skills, assessed before formal reading instruction, can predict later reading difficulties and guide early intervention. **Method:** A systematic review (years 2010-2020) was carried out following the PRISMA statement in the PsycINFO, Medline, Web of Science, Eric and SCOPUS databases. **Results:** 42 studies were selected that confirm that certain psycholinguistic skills are relevant to predict reading success. **Conclusions:** Phonological awareness, naming speed, alphabet knowledge, and phonological memory strongly correlate with early reading progress and predict later reading skills and developmental dyslexia.

Keywords

Dyslexia; Learning disabilities; Reading ability; Learning readiness; Reading instruction; Psycholinguistic skills; Phonological awareness; Systematic review.

Introducción

La dislexia evolutiva es un trastorno específico del aprendizaje del lenguaje escrito que se identifica en niños con inteligencia y habilidades sensoriales normales y se caracteriza por dificultades en el reconocimiento seguro y fluido de las palabras, lo que ocasiona una lectura imprecisa y/o lenta (Rivas & López, 2015). En la actualidad, se estima que entre un 5 % y un 15 % de niños en edad escolar presentan un trastorno específico del aprendizaje (Asociación Americana de Psicología [APA], 2014). Entre ellos, la dislexia evolutiva es la discapacidad de aprendizaje más común y la de mayor impacto personal, académico y social (Ozernov-Palchik et al., 2017). Sin embargo, esta problemática no se diagnostica hasta que se observa que un niño no ha aprendido a leer como se esperaba —en segundo grado o más tarde por lo general—, cuando el momento óptimo para la intervención ha pasado, lo que algunos autores han denominado la “paradoja de la dislexia” (Ozernov-Palchik & Gaab, 2016, p. 157).

Analizar el conocimiento actual para detectar los indicadores de riesgo y poner en práctica programas de prevención desde el aula lo más tempranamente posible es un tema prioritario (Bravo, 2016), ya que, como señalan Shaywitz y Shaywitz (2007), son tanto más efectivos cuanto antes se inicien, porque cuanto más joven es el niño mayor es su plasticidad cerebral y, por tanto, la posibilidad de aumentar las interconexiones neuronales y los circuitos cerebrales responsables de la lectura. Se estaría evitando, además, un futuro fracaso escolar al poner en marcha intervenciones educativas ajustadas a las necesidades de estos niños. La importancia que tiene la detección temprana es, por tanto, innegable, pues permite una intervención optimizadora, lo que aumenta la efectividad de cualquier tratamiento y minimiza el impacto del trastorno durante la etapa de escolarización del alumno disléxico (Ozernov-Palchik et al., 2017; Xia et al., 2017).

No obstante, la tarea de detección es compleja, ya que es preciso tener en cuenta que una de las características de este trastorno es la gran heterogeneidad en sus manifestaciones (Jiménez-Fernández et al., 2012). Explicar la variabilidad y la especificidad de la dislexia constituye un auténtico desafío para la investigación científica actual (Ozernov-Palchik et al., 2017), puesto que esta población está compuesta por un grupo muy diverso, con diferentes perfiles, características, dificultades y necesidades (Jiménez-Fernández et al., 2012). Debido a esta variabilidad, la mayoría de los investigadores han adoptado un enfoque de déficit múltiple (Pennington, 2006), donde se asume que la dislexia es un trastorno complejo de origen neurobiológico, cuya génesis es multifactorial (APA, 2014), asociada a alteraciones estructurales y funcionales en varias regiones del cerebro implicadas en la lectura (Ozernov-Palchik et al., 2016).

La dislexia se evidencia al enfrentarse al aprendizaje formal de la lectoescritura, ahora bien, si se tiene en cuenta, como señala Bravo (2016), el hecho de que, como alteración neurobiológica que es, está presente antes de que sus síntomas sean claramente visibles durante el aprendizaje de

la lectura, abre las puertas a prácticas de identificación e intervención docente tempranas. Así, se ha constatado la existencia de varias habilidades de prealfabetización que, cuando se miden en la escuela infantil, surgen como predictores sólidos de la dislexia en diferentes idiomas (Furnes et al., 2011; Landerl et al., 2013; National Early Literacy Panel, 2010; Ozernov-Palchik & Gaab, 2016).

Sin embargo, aunque este planteamiento parece prometedor para predecir cuáles niños desarrollarán dislexia, la detección temprana antes de la instrucción lectora tiende, a día de hoy, a ser imprecisa, pues algunos niños fallan en la prueba de detección, pero les va bien en la lectura más adelante, mientras que otros pasan la prueba de detección, pero luego experimentan dificultades (Catts et al., 2015; Poulsen et al., 2017). Como consecuencia, diferentes estudios han revelado que una cantidad de niños que necesitaban apoyo adicional para su desarrollo temprano en lectura no fueron identificados por los educadores (Quinn & Wagner, 2015), constatándose que, en el entorno escolar, todavía es frecuente que surjan dificultades para reconocer los signos de la dislexia (Germano et al., 2017).

La identificación temprana de estudiantes en riesgo potencial de dislexia continúa siendo un desafío educativo en los últimos años (Germano et al., 2017; Lundetræ & Thomson, 2018). Por ello, el objetivo de este estudio fue identificar y valorar habilidades psicolingüísticas que, evaluadas antes de la instrucción formal de la lectura, pueden utilizarse para predecir dificultades de lectura posteriores y guiar una intervención temprana.

Método

Se llevó a cabo una revisión sistemática utilizando como guía las directrices PRISMA (Moher et al., 2009) y, tanto para la extracción de información de cada artículo como para la evaluación del riesgo de sesgo, se tomó en consideración el Protocolo y las propuestas del Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Intervention (Higgins & Green, 2011). La evaluación de la calidad de cada uno de los estudios seleccionados se realizó utilizando The McMaster Critical Review Form – Quantitative Studies (CRF-QS; Law et al., 1998) compuesta por 16 ítems dicotómicos que permite identificar la precisión metodológica y los potenciales sesgos de los estudios. En cada ítem, se otorga una puntuación de 1 punto, si el criterio se cumple; 0, en caso de incumplimiento y, N/A, cuando no se aplica. Con base en la puntuación obtenida, cada estudio fue incluido en una de las siguientes categorías: excelente (puntuación 15-16), muy buena (13-14), buena (11-12), regular o aceptable (9-10) y pobre (≤ 8).

La estrategia de búsqueda incluyó la consulta en bases de datos relevantes en el ámbito de la Psicología y de la Educación (PsycINFO, Medline, Web of Science, Eric y SCOPUS) y una búsqueda manual, a lo largo de todo el trabajo, para acceder al material no incluido en las bases

electrónicas. Los descriptores utilizados se seleccionaron del vocabulario controlado o tesauros, pero también se incluyeron términos libres, con el fin de identificar el mayor número de registros potencialmente relevantes. No se aplicaron filtros, se utilizó “todos los campos” en el motor de búsqueda y se introdujeron en inglés y en español, tanto de forma independiente como combinada, utilizando los operadores booleanos OR y AND. La ecuación fue la siguiente: (Dyslexia OR [“reading disabilities” OR “reading disability” OR “reading disorders”]) OR (“Reading difficulties”) OR (“specific learning dis*”) OR (“specific learning difficulties”) OR (“neuropsychological delay”) AND (psycholinguistic OR Predictor* OR (“Psycholinguistic processes”) OR (“Linguistic predictor*”) OR (“Psycholinguistic skills”) OR (“methalinguistics abilities”) OR (“phonological awareness”) OR (“naming speed”) OR (“letter knowledge”) OR (“phonological memory”).

La búsqueda se realizó en el tercer trimestre de 2020, incluyendo artículos publicados desde 2010 hasta agosto de 2020. El proceso de selección se llevó a cabo en varias etapas. En primer lugar, se integraron los resultados de la búsqueda, se eliminaron los duplicados mediante el programa Refworks y se descartaron los claramente irrelevantes por título. Posteriormente, se valoraron los resúmenes y, tras descartar los considerados irrelevantes para los objetivos de esta revisión, se seleccionaron 91 investigaciones para su análisis a texto completo. El análisis se llevó a cabo por varios investigadores y las dudas se resolvieron siempre por consenso, para evitar así el sesgo de selección.

Los criterios de inclusión y exclusión aplicados en la selección de los artículos pueden consultarse en la Tabla 1.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión aplicados para la selección de los estudios

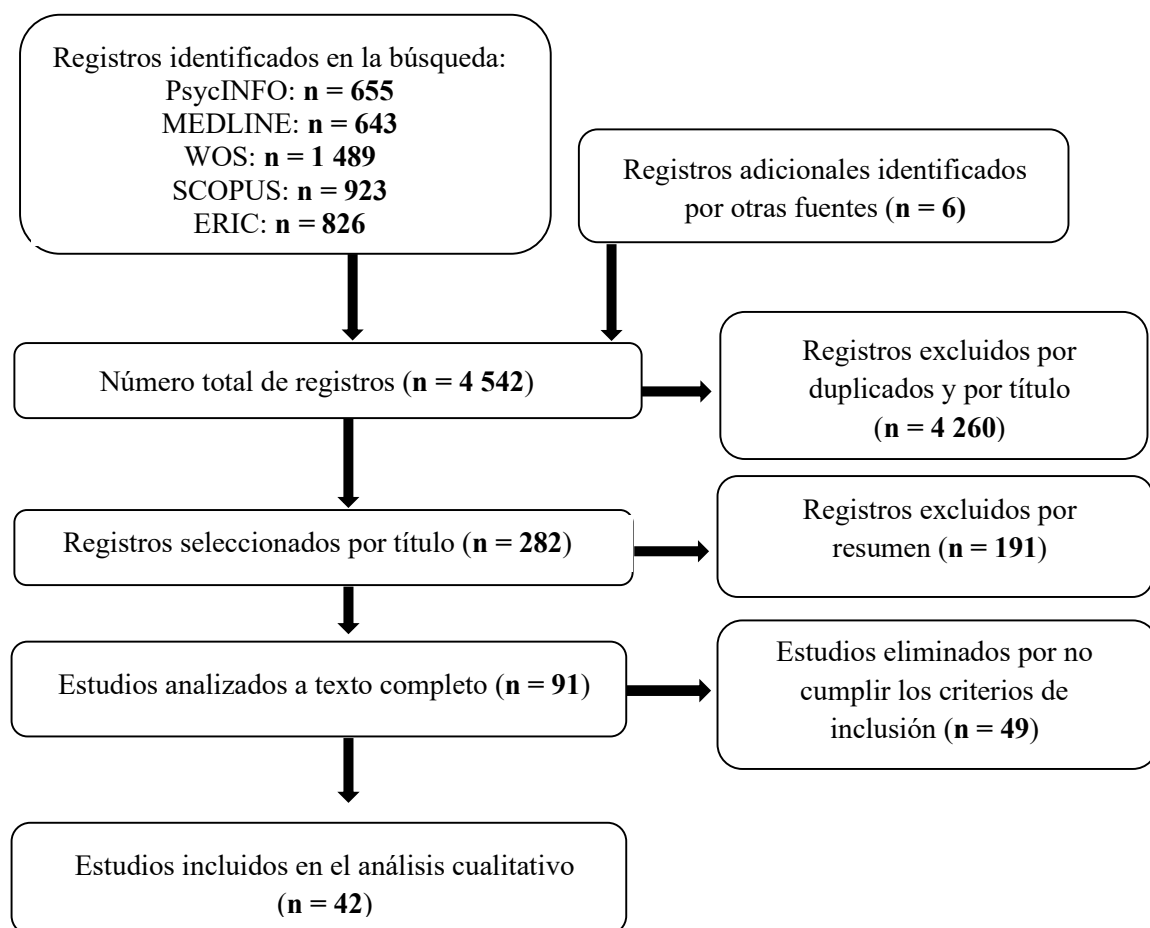
Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estar centrados en la infancia.	Presentar historial neurológico, trastorno mayor del neurodesarrollo o algún tipo de discapacidad sensorial o motórica.
Utilizar muestras constituidas por niños cuyas habilidades psicolingüísticas son evaluadas antes de la instrucción formal de la lectura.	Presentar alteraciones o síndromes genéticos identificados o condiciones médicas crónicas que pudieran afectar al tema objeto de estudio.
Abordar dificultades relacionadas con la lectura evaluadas en los primeros cursos de educación primaria.	Investigaciones no originales, teóricas o con resultados irrelevantes.
	Artículos realizados en países con idiomas logográficos — China o Japón—.

Para el análisis de los estudios, se extrajo información sobre muestra y rango de edad, diseño utilizado, instrumentos aplicados, objetivo y resultados. Debido a la heterogeneidad de los resultados, se realizó un análisis narrativo teniendo en cuenta las variables resultado.

Resultados

Se incluyeron 42 artículos (ver Tabla 2). El proceso de selección puede verse en la Figura 1. La búsqueda en bases de datos arrojó 4 536 registros, a los que se sumaron 6 estudios identificados manualmente. Después de eliminar 4 260 por duplicidad y/o título y 191 por resumen irrelevante, se seleccionaron para su revisión a texto completo 91 artículos, descartando finalmente 49 por no reunir los criterios de inclusión.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de revisión sistemática



Nota. Adaptado de "Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analysis: The PRISMA statement." por D. Moher, A. Liberati, J. Tetzlaff, D.G., Altman, & The Prisma Group, 2009, PLoS Medicine, 6(6), p. 3.

La evaluación de la calidad de los 42 estudios incluidos, descartados cuatro de los 16 ítems, por no considerarlos relevantes para el tema de investigación, se situó en excelente en el 84,4 % de los casos y muy buena en el 15,5 %, el sesgo más común fue relativo a la no justificación del tamaño muestral o a los registros de medida. En la evaluación de la calidad metodológica, se obtuvo un nivel alto (8 de un máximo de 11 puntos).

Las habilidades psicolingüísticas identificadas en las investigaciones como especialmente relevantes para predecir el éxito lector fueron la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, el conocimiento del alfabeto, seguidas de la memoria fonológica y las habilidades lingüísticas tempranas.

Conciencia fonológica

La contribución de la conciencia fonológica a la decodificación de palabras está bien establecida (Suárez-Coalla et al., 2013). De forma sistemática se obtiene que, en la etapa de infantil, esta habilidad es un factor confiable para predecir el desarrollo lector y las dificultades de lectura posteriores (Brunswick et al., 2012; Carroll et al., 2016; Costa et al., 2013; Eklund et al., 2018; Moll et al., 2016; Nithart et al., 2011; Papadimitriou et al., 2014; Piquard-Kipffer et al., 2013; Suárez-Coalla et al., 2013; Snowling et al., 2019). No obstante, no todos los estudios revisados han podido replicar esta asociación (Aguilar et al., 2010; Bigozzi et al., 2016; Blomert et al., 2010; Helland et al., 2016; Van Bergen et al., 2011).

Brunswick et al. (2012) observaron que la conciencia de rima correlacionó con la capacidad de lectura posterior durante las primeras etapas. Costa et al. (2013) informaron que la subprueba de supresión silábica contribuyó significativamente a la predicción de la lectura de palabras en quinto grado. En cuanto a la conciencia fonética, varios autores determinaron que esta era un importante factor de predicción de la adquisición de la lectura (Clayton et al., 2020; Fonseca et al., 2019; Macdonald et al., 2013; Piquard-Kipffer et al., 2013; Suárez-Coalla et al., 2013; Snowling et al., 2019; Zakopoulou et al., 2011). Así, los niños con mejores habilidades fonéticas, en la etapa previa a la lectura, fueron los que tuvieron mayor exactitud lectora (Suárez-Coalla et al., 2013).

Los resultados de numerosos estudios indican que la conciencia fonológica es uno de los marcadores tempranos que discriminan entre los niños que más tarde se convertirán en disléxicos o en lectores típicos (Carroll et al., 2016; Dandache et al., 2014; Moll et al., 2016; Piquard-Kipffer et al., 2013; Torppa et al., 2010). Dandache et al. (2014) obtuvieron que la puntuación de los niños diagnosticados con dislexia era inferior a la de los lectores normotípicos de alto riesgo familiar, en cuanto a la conciencia fonológica. Piquard-Kipffer et al. (2013) observaron que la proporción de niños con discapacidades de lectura fue mayor en el grupo que mostró dificultades en la tarea de discriminación fonética a los 5 años. También, Torppa et al. (2010) constataron que la conciencia fonológica discriminó bien los grupos de lectores típicos y disléxicos a los 3,5 y 5,5 años, no obstante, su análisis reveló que el papel desempeñado por la conciencia fonológica fue pequeño (predijo solo el 1,2 % de la varianza en la precisión y la fluidez lectora).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que en los idiomas transparentes (desde la perspectiva de correspondencia grafema-fonema) tanto la precisión de lectura como la conciencia fonológica se adquieren fácilmente, incluso en los niños disléxicos, por lo que esta podría no ser un factor importante para predecir la lectura en este tipo de idiomas (Bigozzi et al., 2016; Furnes et al., 2011, Furnes et al., 2019). Así, se ha informado que la conciencia fonológica parece tener más influencia en estadios iniciales del aprendizaje de la lectoescritura y deja de ser un indicador de las diferencias individuales en los primeros años de la escuela primaria debido al temprano efecto techo (Brunswick et al., 2012; Furnes et al., 2011; Suarez-Coalla et al., 2013; Torppa et al., 2010).

Velocidad de denominación

La evidencia sostiene que la velocidad de denominación es un potente indicador tanto para predecir la adquisición posterior de la lectura desde las primeras edades (Aguilar et al., 2010; Georgiou et al., 2013; Fonseca et al., 2019; Furnes et al., 2011, 2019; Helland et al., 2016; Kim et al., 2012) como para discriminar entre lectores típicos y otros con dificultades, como los alumnos disléxicos (Gellert et al., 2015; Moll et al., 2016; Ozernov-Palchik et al., 2016; Snowling et al., 2019; Suárez-Coalla et al., 2013; Thompson et al., 2015; Torppa et al., 2010).

A pesar de que algunos autores no han podido confirmar una asociación entre la ejecución en tareas de velocidad de denominación y la capacidad de lectura posterior (Martínez Pérez et al., 2012a; Macdonald et al., 2013; Papadimitriou et al., 2014), los resultados obtenidos en numerosas investigaciones demuestran que esta habilidad se puede evaluar antes de que los niños aprendan a leer y muestra una asociación predictiva fuerte con medidas de fluidez y precisión lectora posteriores (Ozernov-Palchik et al., 2016; Thompson et al., 2015; Torppa et al., 2010).

Se trata de un factor de predicción especialmente sólido en ortografías transparentes, como el finlandés o el español, en las que las sencillas reglas de correspondencia entre letras y sonidos hacen que la conciencia fonológica sea una habilidad más fácil de adquirir y las dificultades lectoras se observan más en la fluidez y no tanto en la decodificación de palabras (Fonseca et al., 2019; Ozernov-Palchik et al., 2016). Por ello, para algunos autores, esta habilidad fue un mejor predictor del desarrollo lector posterior que la conciencia fonológica, que aportó poco o nada a la lectura de palabras (Aguilar et al., 2010; Fonseca et al., 2019; Furnes et al., 2011, 2019).

Aguilar et al. (2010) demostraron que la eficiencia en el nombrado de letras dio cuenta del 50 % de la varianza de la lectura de palabras en 1.º, aumentando al 64,9 %, si se suma la eficiencia en el nombrado de dígitos. Datos similares reportaron Fonseca et al., (2019), quienes observaron que la denominación de colores fue el mejor predictor para la fluidez de lectura de palabras y

de pseudopalabras (determinando el 56,5 y 46,6 % de la varianza respectivamente). Asimismo, Furnes et al. (2011) determinaron que la velocidad de denominación fue el único predictor significativo para el reconocimiento de palabras y la decodificación fonológica en el 1°.

En la actualidad, hay consenso al considerar que la velocidad de denominación puede ser utilizada como un indicador temprano de riesgo para la dislexia (Thompson et al., 2015; Torppa et al., 2010). Los estudios de niños en riesgo familiar han confirmado que, en los casos de dislexia evolutiva, estos suelen mostrar una baja ejecución en tareas de este tipo, puesto que suelen ser muy lentos (Dandache et al., 2014; Torppa et al., 2010; Van Bergen et al., 2011). En esta línea, Torppa et al., (2010) informaron que aquellos niños identificados como disléxicos al final del 2.º fueron más lentos en una tarea de denominación de objetos a los 3,5 años. Areces et al. (2018) también encontraron que las tareas de denominación de colores y estímulos alternos en edades tempranas fueron eficaces para identificar las dificultades de lectura.

Por último, cabe señalar que el poder predictivo de este indicador varía también en función de los estímulos utilizados (dibujos, colores, letras o números). Algunos autores coinciden en que la denominación rápida de objetos y/o colores es el predictor más fuerte en las etapas más tempranas (Fonseca et al., 2019; Suárez-Coalla et al., 2013), mientras que otros encontraron que la velocidad de denominación de números y letras tuvo un mayor poder predictivo sobre la lectura posterior (Aguilar et al., 2010; Clayton et al., 2020; Kim et al., 2012).

Conocimiento del alfabeto

La evidencia señala que los niños con dificultades lectoras adquieren más tardíamente el dominio del nombre de las letras (Clayton et al., 2020; Justi, Cunha & Justi, 2020), habilidad que es considerada un fuerte predictor de la adquisición de la lectura (Costa et al., 2013; Eklund et al., 2018; Gellert & Elbro, 2015; Macdonald et al., 2013; Ortiz et al., 2012; Piquard-Kipffer et al., 2013; Torppa et al., 2010). El conocimiento del nombre de las letras evaluado en educación infantil explicó una alta proporción de la varianza en la lectura a los 8 años en el estudio de Piquard-Kipffer et al. (2013). Resultados similares obtuvieron Costa et al. (2013) al observar que la lectura de palabras en 5.º se predijo por una prueba de conocimiento de letras en educación Infantil.

Los estudios longitudinales sobre la predicción de la dislexia han demostrado que un buen desarrollo temprano de esta habilidad disminuye drásticamente la probabilidad de un diagnóstico de dislexia posterior (Carroll et al., 2016; Furnes & Samuelsson, 2011; Justi et al., 2020; Moll et al., 2016). Así, el conocimiento del alfabeto constituye uno de los mejores predictores tempranos de la dislexia evolutiva, en etapas previas a la enseñanza formal de la lectura (Blomert et al., 2010; Ozernov-Palchik et al., 2017; Petscher & Kim, 2011; Torppa et al., 2010; Van Bergen et

al., 2011). Torppa et al., (2010) demostraron que el mejor indicador de la precisión y fluidez de la lectura en el 2.º fue el conocimiento de las letras a los 5 años. En la misma línea, Thompson et al. (2015) observaron que conocer tanto el conocimiento que tiene un niño de las letras a la edad de 3 años y medio como el nivel de riesgo familiar podría indicarnos si ese niño desarrollará dificultades de lectura en la escuela.

Sin embargo, a pesar de que el conocimiento de las letras puede considerarse el predictor más robusto de la capacidad de lectura en educación infantil (Blomert et al., 2010), este puede resultar efímero, ya que las dificultades experimentadas en preescolar parecen haberse resuelto en la escuela primaria temprana (Clayton et al., 2020).

Memoria fonológica

La memoria fonológica se considera parte del déficit lingüístico fonológico que subyace a las dificultades de lectura. A pesar de haber sido menos investigada, esta habilidad fonológica implícita juega un papel fundamental en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura (Brunswick et al., 2012; Martínez Pérez et al., 2012b).

La mayor parte de los estudios sugieren una relación causal entre la memoria fonológica y la adquisición temprana de habilidades de lectura (Binamé et al., 2016; Brunswick et al., 2012; Cunningham et al., 2020; Martínez-Pérez et al., 2012b; Nithart et al., 2011; Papadimitriou et al., 2014), por lo que ha sido considerada como un predictor del progreso inicial de la lectura —junto con conciencia fonológica y velocidad de denominación— en numerosas publicaciones (Catts et al., 2015; Cunningham et al., 2020; Martínez-Pérez et al., 2012a). No obstante, no todas las investigaciones revisadas han podido replicar estos resultados y, en distintos estudios, se ha observado que las tareas de memoria fonológica no estuvieron directamente relacionadas con las diferencias encontradas en la habilidad lectora (Furnes et al., 2011; Nevo et al., 2015), y desempeñaron un papel comparativamente menor en la predicción del rendimiento lector frente a la conciencia fonológica y a la velocidad de denominación (Carroll et al., 2016; Suárez-Coalla et al., 2013).

Si bien las relaciones entre la memoria fonológica y la fluidez aún no se comprenden completamente, está bien establecido que las personas con dislexia manifiestan déficits en este tipo de habilidades (Moll et al., 2016). A pesar de que investigaciones longitudinales que evalúan a niños prelectores con un diagnóstico de dislexia posterior son escasas, los estudios de niños en riesgo familiar han confirmado que las habilidades de repetición de pseudopalabras, una forma de evaluar la memoria fonológica, son particularmente pobres en niños con riesgo familiar de dislexia que desarrollan dislexia posteriormente (Carroll et al., 2014; Ozernov-Palchik et al., 2016). Así,

una de las hipótesis causales más recientes de la dislexia atribuye los problemas específicos de los disléxicos a un déficit concreto en el aprendizaje de orden en serie, es decir, al componente orden serial de la memoria fonológica (Martínez-Pérez et al., 2012a).

Habilidades lingüísticas tempranas

Existe acuerdo en asumir que el desarrollo temprano del lenguaje proporciona una base para el desarrollo de habilidades lingüísticas y de alfabetización posteriores (Torppa et al., 2010, Van Viersen et al., 2017). Los estudios de riesgo familiar han demostrado que las habilidades de habla, lenguaje y fonología están estrechamente asociadas con la alfabetización, y que los niños con riesgo familiar de dislexia que se convertirán en disléxicos tienden a mostrar déficit en cada una de estas áreas en los años preescolares (Carroll et al., 2014). En esta línea, se sitúan los resultados de Torppa et al. (2010) que revelaron un patrón amplio y consistente de deterioro del lenguaje oral en niños de 2 años y medio en adelante, que posteriormente se enfrentaron a la discapacidad lectora.

Pese a esta estrecha relación, los estudios longitudinales que investigaron la capacidad predictiva del lenguaje temprano sobre los trastornos de lectura posteriores han revelado resultados inconsistentes, mientras que algunos autores han informado que las dificultades de lenguaje tempranas pueden predecir el potencial de un niño para dificultades posteriores con la alfabetización (Carroll et al., 2014; Costa et al., 2013; Goldammer et al., 2010; Moll et al., 2016; VanViersen et al., 2017), numerosa evidencia hasta la fecha sugiere que la capacidad predictiva del vocabulario para la detección de déficits posteriores de lectura es baja (Duff et al., 2015; Kim et al., 2012; Thompson et al., 2015; Torppa et al., 2010; Zubrick et al., 2015) o nula (Furnest et al., 2011).

Parece, por tanto, que las habilidades del lenguaje oral en la etapa preescolar son sorprendentemente débiles predictores del progreso de la alfabetización y, únicamente, pueden considerarse como un predictor significativo de la dislexia en el momento de ingresar a la escuela —entre los 5 años y medio y los 7 años—, pero no antes (Duff et al., 2015; Thompson et al., 2015). De este modo, las habilidades verbales más generales desempeñan un papel menor a la hora de predecir la dislexia, ya que, según parece, los déficits de vocabulario, a pesar de su estabilidad, tienen un efecto escaso en el posterior desarrollo de la lectura y se encuentra solo en una pequeña parte del grupo disléxico (Duff et al., 2015; Van Viersen et al., 2017).

Tabla 2

Estudios incluidos en la revisión sistemática

Autor y año	País	Muestra	Diseño e instrumentos	Resultados
Aguilar et al., 2010	España	n = 85 5.5-6,5 años.	Estudio longitudinal. Rapid Automatized Naming Test; Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico; test de lectura PROLEC-R.	En la eficiencia lectora de palabras, la eficiencia en el nombrado de letras dio cuenta del 50 % de la varianza y, añadiendo la eficiencia en el nombrado de dígitos, la varianza aumentó al 64,9 %. La conciencia fonológica no contribuyó a la varianza.
Blomert et al., 2010	Países Bajos	n = 100 (53 con familiar disléxico y 47 sin riesgo). 5-11 años.	Estudio longitudinal. 3DM Dyslexie test.	Solo los problemas con la asociación de las letras y su sonido en Educación Infantil estuvieron directamente relacionados con un déficit de lectura en 1º.
Torppa et al., 2010	Finlandia	n = 198 1,5 años-2.º	Estudio longitudinal. MacArthur Communicative Development Inventories CDI (versión finlandesa), Reynell Developmental Language Scales (RDLS), Boston Naming Test (BNT), Berko-type test, NEPSY, Rapid Serial Naming de objetos, Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R), Standardized Reading Test Lukilasse.	Únicamente el conocimiento de las letras, la denominación rápida, la morfología de inflexión y el procesamiento fonológico eran predictores directos de un compuesto de precisión fluidez de lectura.
Furnes et al., 2011	Noruega, Suecia, EE.UU. Australia	n = 750 estadounidenses/australianos; 230 escandinavos. Jardín infancia-2.º.	Estudio longitudinal. WPPSI-Revised battery, Comprehensive Test of Phonological Processing, Test of Word Reading Efficiency (TOWRE), Wide Range Achievement Test (WRAT).	En Escandinavia, VD fue el único predictor significativo para el reconocimiento de palabras y la decodificación fonológica en 1º. En la muestra inglesa, VD fue el predictor más fuerte para el reconocimiento de palabras y la decodificación fonológica, representando de dos a tres veces más varianza que CF.
Nithart et al., 2011	Francia	n=34 de Educación Infantil-final del 1º grado.	Estudio longitudinal. Tareas de: discriminación fonológica, unidades comunes (rima, sílaba y fonema), memoria para: ítem, orden serial e influencia del conocimiento fonológico a largo plazo; Peabody test (versión francesa); Prueba de lectura estandarizada en francés "L'Alouette".	Las habilidades de lectura se predicen principalmente por la CF medida en el jardín de infancia y, posteriormente, por la capacidad de memoria fonológica medida al final del 1º grado. Concretamente, la memoria a corto plazo para la información de orden serial parece contribuir al desarrollo de las habilidades de decodificación.
Petscher et al., 2011	EE.UU.	n= 613 de educación infantil.	Estudio longitudinal Florida Assessments for Instruction in Reading (FAIR) The Word Reading section of the Stanford Early School Achievement Test (SESAT).	La evaluación de los estudiantes en las 15 letras más fáciles no se distinguió estadísticamente de las 26 letras para predecir el fracaso en el SESAT.

Autor y año	País	Muestra	Diseño e instrumentos	Resultados
Von Goldammer et al., 2010	Noruega	n = 53 5-8 años.	Estudio longitudinal. Tareas de lenguaje, procesamiento fonológico, lectura y deletreo.	Se determinó que la capacidad de memoria de la oración—determinada por la capacidad del vocabulario y la memoria de trabajo fonológico— en preescolar era el factor predictor más fuerte de las competencias posteriores en lectura y ortografía.
Van Bergen et al., 2011	Países Bajos	n = 79 (22 disléxicos de riesgo, 45 no disléxicos de riesgo y 12 control). Jardín infancia-5. ^o	Estudio longitudinal. Alliteration, Phoneme-blending and segmentation; Denominación rápida en serie (RAN) de colores y objetos, Prueba de conocimiento receptivo de letras; Word-reading fluency (WRF), Test de pseudopalabras.	En el jardín de infancia, el conocimiento de letras y VD diferían entre los grupos de niños disléxicos, no disléxicos en riesgo y el grupo control. No se encontraron diferencias entre los grupos en cuanto al desarrollo del conocimiento fonológico.
Zakopoulou et al., 2011	Grecia	n = 582 5.4-8 años.	Estudio longitudinal. Prueba N: percepción visual, clasificación, lateralidad, orientación espaciotemporal, memoria, preparación para la lectura y la escritura, proceso fonológico y capacidad grafo-motora.	Factores más fiables en la manifestación de la dislexia: “Dibujo del niño”, “Escritura de nombres” y “Discriminación sonora”—se refiere a dificultades en el conocimiento de los fonemas, la codificación fonológica y la segmentación fonética.
Brunswick et al., 2012	U.K.	n = 142 Jardín de infancia- mitad segundo grado.	Estudio longitudinal. British Ability Scales (diseño de bloques, coincidencia de formas similares a las letras, memoria de dígitos y pruebas de lectura de palabras); Tarea de rareza fonológica.	Memoria fonológica fue la variable que más influyó en la capacidad de lectura posterior—la amplitud de los dígitos se correlacionó significativamente con la futura capacidad de lectura en cada etapa.
Kim et al., 2012	Chile	n = 468 de educación infantil y 1 ^o primaria.	Estudio longitudinal. Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura (IDEL): Fluidez en Nombrar Letras, Segmentación de Fonemas. Batería III Woodcock-Muñoz Pruebas de Aprovechamiento-Revisada: Picture Vocabulary subtest, lectura de palabras.	Las diferencias individuales en la fluidez para nombrar letras y la fluidez en la segmentación fonémica, pero no en el vocabulario, fueron predictores positivos de la lectura de palabras, a lo largo del tiempo.
Ortiz et al., 2012	EE.UU.	n = 224 de Jardín de infancia.	Estudio longitudinal. <i>Stanford Achievement Test—Tenth Edition</i> (SAT-10), <i>Woodcock—Johnson—III</i> (identificación de letras, <i>Picture Vocabulary test</i>), <i>Letter Naming Fluency</i> de DIBELS, <i>Diagnostic Evaluation of Language Variation Test</i> (DELV).	El modelo explicaba aproximadamente el 56 % de la varianza en el rendimiento de lectura en 1. ^o , utilizando predictores de jardín de infantes. La lectura de letras y la habilidad morfosintáctica fueron los predictores significativos más fuertes.
Martínez-Pérez et al., 2012	Francia	n = 74 de Educación Infantil — 1. ^o .	Estudio longitudinal. Prueba de conocimiento de letras, Tarea de discriminación de fonemas, <i>New Language Examination Battery</i> ; VD objetos, lectura de no palabras, <i>Peabody Picture Vocabulary Test</i> , tarea de repetición retardada de no palabras, tarea de reconstrucción de pedidos en serie.	La capacidad de memoria fonológica orden, pero no la capacidad ítem, predijo la varianza independiente de las capacidades de decodificación de la lectura en 1 ^o grado.

Autor y año	País	Muestra	Diseño e instrumentos	Resultados
Costa et al., 2013	Francia	n=150 de Jardín de infancia -5º grado.	Estudio longitudinal. BSEDS (Bilan de Santé: Evaluation du Développement pour la Scolarité), ODEDYS battery (Outil de Dépistage des Dyslexies – Version 2 [Dyslexia Screening Instrument – Version 2] y l'Alouette reading test.	La lectura de palabras en el 5.º fue predicha por medidas del jardín de infantes de CF (subprueba de supresión silábica) y conocimiento del alfabeto.
Georgiou et al., 2013	Grecia	n = 72 de Jardín de infancia -1.º.	Estudio longitudinal. Vocabulario adaptado de Greek from the Dyslexia Early Screening Test (DEST), Das–Naglieri CAS battery, DEST, Initial Sound Identification and Syllable Segmentation; RAN/RAS (rapid alternating stimulus) Test battery colores y objetos. Test of Early Mathematics Ability (TEMA-3), Test of Word Reading Efficiency (TOWRE).	Los resultados indicaron que el tiempo de pausa era el componente crítico en las relaciones tanto de la RAN-lectura como de la RAN-matemáticas y que compartía la mayor parte de su varianza predictiva en lectura y matemáticas con la velocidad de procesamiento y la memoria de trabajo.
Macdonald et al., 2013	EE.UU.	n = 131 de Educación Infantil -1.º.	Estudio longitudinal. Pruebas de rima, categorización de sonidos, mezcla, segmentación y capacidad de manipulación. Pruebas de identificación de letras y de denominación rápida de series. Wide Range Intelligence Test (WRIT), Woodcock Reading Mastery Tests–Revised-UN.	La capacidad cognitiva, la conciencia fonémica y el conocimiento de las letras contribuyeron significativamente a la predicción de la habilidad lectora.
Piquard-Kipffer et al., 2013	Francia	n =164 de 4-8 años.	Estudio longitudinal. El ERTL4 Test, El TVAP, Test de pseudopalabras, Test de conocimiento de letras, Test de segmentación de sílabas y fonemas, Test de memoria fonológica (Sprenger-Charolles, Colé, Béchenec, & Kipffer-Piquard, 2005), The Alouette Test.	1.º estudio: la discriminación fonética era un importante factor predictivo de la adquisición de la lectura y de la lectura a los 8 años. La proporción de niños con discapacidades de lectura fue mayor en el grupo de riesgo que en el de no riesgo. 2.º estudio: una alta proporción de la varianza en la lectura a los 8 años (52,8 %) fue pronosticada por el nivel de prelectura, conocimiento del nombre de las letras para las vocales, segmentación fonémica (no la segmentación silábica) y memoria fonológica.
Suárez-Coalla et al., 2013	España	n = 50 Prelectores de 2.º de infantil.	Estudio longitudinal. Tareas: discriminación del fonema inicial, omisión del fonema inicial, repetición de pseudopalabras, memoria, fluidez verbal; RAN PROLEC-R.	El procesamiento fonológico fue el mejor predictor de la exactitud en lectura y escritura en los primeros años de experiencia con el sistema ortográfico. Por el contrario, la denominación rápida resultó ser la tarea más relacionada con la velocidad lectora.

Autor y año	País	Muestra	Diseño e instrumentos	Resultados
Carroll et al., 2014	UK	n = 53 (44 con riesgo familiar de dislexia seguidos durante tres años). 4- 6 años	Estudio longitudinal. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool; Diagnostic Evaluation of Articulation and Phonology (DEAP), British Abilities Scales II Word Reading; Tareas de medición del procesamiento fonológico: repetición de no palabras, conciencia fonológica, detección de pronunciación errónea y aprendizaje de no palabras.	Los niños que llegan a tener dificultades de lectura muestran déficits en el procesamiento lingüístico y fonológico al ingresar en la escuela. Las diferencias entre grupos en el habla, lenguaje y procesamiento fonológico no explican completamente los déficits de alfabetización observados en el grupo con riesgo familiar de dislexia.
Dandache et al., 2014	Países Bajos	n=62 de Escuela Infantil – 6.º.	Estudio longitudinal. Tarea de conocimiento alfabético, Rapid Serial Naming Test, Tareas de conciencia fonológica: identificación del sonido inicial y final, de la rima, eliminación del fonema. Test de non-word repetition and digit span, The One-Minute Reading test, Klepel.	Solo CF y VD explicaron una cantidad significativa de varianza en la evolución de las habilidades de lectura.
Papadimitriou et al., 2014	Grecia	n = 287 de escuela infantil-2.º.	Estudio longitudinal. Tareas de conciencia fonológica: segmentación de sílabas, reconocimiento fonema inicial, supresión de sílabas y fonemas; DEST: denominación rápida y memoria fonológica, discriminación auditiva y habilidades motoras; Receptive vocabulary task; Expressive vocabulary task; TORP: eficacia y fluidez de lectura de palabras y no palabras y comprensión lectora.	La precisión y la fluidez de la lectura son predichos en el primer grado de la escuela por CF y las puntuaciones de la memoria fonológica durante el jardín de infancia.
Catts et al., 2015	EE.UU.	n = 366 de Escuela Infantil-1.º.	Estudio longitudinal. DIBELS: Fluidez en la denominación y fluidez del sonido inicial; CTOPP: VD y correspondencia de sonido, Dynamic Screening of Phonological Awareness; Nonword Repetition, Sentence Imitation: TOLD-2P, Woodcock Reading Mastery Tests-Revised: Basic Skills, Test of Word Reading Efficiency-2, Florida Assessment of Instruction in Reading: Oral.	Una batería de pruebas que contenía medidas de fluidez en la denominación de letras, CF, VD o repetición de no palabras identificaba con precisión a los buenos y malos lectores al final del 1º grado.
Duff et al., 2015	UK	n = 300 de 16-24 meses a 5 años.	Estudio longitudinal. Receptive and Expressive One Word Picture Vocabulary; Tests Comprehensive; Test of Phonological Processing Diagnostic; Test of Word Reading Processes.	El vocabulario infantil representó el 4 % de la variación en la CF posterior, 11 % en precisión de lectura, 16 % en vocabulario y 18 % en comprensión lectora.
Nevo et al., 2015	Israel	n = 70 de Educación Infantil-5.º.	Estudio longitudinal. Automated Working Memory Assessment (AWMA) battery Elul battery.	La memoria fonológica predecía todas las habilidades de lectura en el primer grado y la precisión en el segundo grado, pero su poder predictivo disminuyó y no resultó útil en cursos posteriores.

Autor y año	País	Muestra	Diseño e instrumentos	Resultados
Thompson et al., 2015	UK	n = 230 de 3 años y medio-8 años.	Estudio longitudinal. CELF-Preschool 2 UK (vocabulario expresivo y receptivo, estructura de la palabra y la oración); TROG-2; Early Repetition Battery; Alliteration matching; YARC (conocimiento alfabético, aislar fonemas y eliminación de fonemas). VD colores, objetos y dígitos. Go/No-Go task; Heads-Toes-Knees-and Shoulders (HTKS); Visual Search task (Apples Task); Working Memory Test Battery for Children, Pickering & Gathercole, 2001); Auditory Continuous Performance Test; Movement Assessment Battery for Children-2; Word Reading (SWRT) y WIAT.	El estado de riesgo familiar fue el predictor más fuerte de la dislexia a los 8 años, más que el lenguaje bajo en el preescolar. Otros predictores adicionales en los años preescolares incluyen el conocimiento de las letras, la CF, VD y las habilidades ejecutivas. En el momento de ingresar en la escuela, las habilidades lingüísticas se convierten en predictores significativos.
Zubrick et al., 2015	Australia	n = 2 792 de 4-10 años.	Estudio longitudinal. PPVT-III, ARS	La preparación escolar baja a la edad de 4 años y la baja capacidad de vocabulario a los 4 y 8 años tuvieron una relación predictiva moderada con el bajo nivel de alfabetización a los 10 años.
Bigozzi et al., 2016	Italia	n = 450 de último año de guardería-3.º.	Estudio cohortes prospectivo de cuatro años de duración. Habilidades de alfabetización emergentes evaluadas a través de pruebas que midieron la conciencia fonológica (Identificación y producción de patrones de sonido, Identificación de fonemas), competencia textual (Test of relational concepts, comprensión del lenguaje y producción de historias) y conocimiento conceptual del sistema de escritura. MT Battery; Battery for the Assessment of Developmental Reading and Spelling Disorders.	Los tres componentes de la alfabetización emergente evaluados al comienzo del último año de jardín de infantes explicaron el 13 % de la varianza del rendimiento en lectura de los niños de 1.º. El único predictor significativo fue el conocimiento conceptual de los sistemas de escritura. No hubo ningún predictor significativo para la lectura en 3.º.
Binamé et al., 2016	Francia	n = 70 de Jardín de infancia-2.º.	Estudio longitudinal. Prueba de conciencia fonológica (identificación de la sílaba y el fonema inicial, suprimir sílaba y fonema inicial). Tarea de reconstrucción de la orden de la serie; Tarea de repetición de pseudopalabras; Conocimiento de los nombres de las letras; Matrices Progresivas de color de Raven. Prueba de Vocabulario de Imágenes de Peabody, revisada. Lectura de pseudopalabras, palabras de alta frecuencia y palabras irregulares.	La capacidad de orden serial de la memoria fonológica era un sólido predictor independiente de las capacidades de lectura y ortografía de no palabras en 1.º y 2.º, pero no estaba relacionado con las capacidades de lectura y ortografía de palabras. La memoria fonológica es un predictor consistente y robusto del desarrollo de la lectura y la ortografía.

Autor y año	País	Muestra	Diseño e instrumentos	Resultados
Carroll et al., 2016	UK	n = 267 con una edad media 4,6 años, seguidos durante 4 años.	Estudio longitudinal. Prueba de Habilidades Fonológicas (detección de rimas); Tarea de detección de rimas, discriminación fonológica y primer sonido del DEST. Tareas de denominación rápida y digit span, Sound Order Test, Shape Copying y Bead Threading del DEST. Phonological Abilities Test, British Picture Vocabulary Scale, British Abilities Scale.	Solo tres variables fueron predictores significativos de las dificultades de lectura: CF y conocimiento alfabético y, en menor medida, la memoria fonológica – que no tuvo una influencia directa en la lectura en la muestra en su conjunto-.
Helland et al., 2016	Noruega	n = 120 de 5-6 años hasta los 11años.	Estudio longitudinal. WPPSI™—III, Standardized Test of Decoding and Spelling, The Carlsten Reading Test, The computer-based English 2 Dyslexia Test.	Memoria visuoespacial y VD fueron precursores tempranos de la alfabetización en noruego, pero no CF. CF apareció como precursor temprano del inglés. La memoria verbal a largo plazo se asoció con las habilidades de alfabetización en ambos idiomas.
Moll et al., 2016	Republica Checa y Eslovenia	n = 308 de Jardín de infancia-1.º.	Estudio longitudinal. Dos tareas de conocimiento alfabético: letter naming and letter writing. Dos tareas de conciencia fonológica: The Phoneme Isolation Task, Phoneme matching, RAN objetos y colores. Dos tareas de memoria fonológica: repetición de palabras y pseudoplabras. One minute reading test, standardized spelling test.	Entre los precursores de la dislexia figuraban las dificultades en el lenguaje oral y las aptitudes relacionadas con los códigos (conocimiento de los fonemas, conocimiento de las letras y VD). Un modelo de trayectoria variable latente de dos grupos muestra que las aptitudes lingüísticas tempranas predicen las aptitudes relacionadas con los códigos, que, a su vez, predicen las aptitudes de alfabetización.
Ozernov & Palchik et al., 2017	EE.UU.	n = 95 de Jardín de infancia-2.º.	Estudio longitudinal. YARC (conocimiento de letras); CTOPP (Elección y mezcla, Repetición no verbal); TOWRE-2 Sight Word, Eficiencia de la decodificación; RAN compuesto (Objetos y colores); WRMT-3, TWS-5, GORT-5 (fluidez).	Surgieron seis perfiles de rendimiento: rendimiento medio, rendimiento inferior al medio, rendimiento alto, riesgo de CF, riesgo de VD y riesgo de doble déficit (tanto de CF como de VD). La pertenencia al perfil en el jardín de infancia fue significativamente predictiva del rendimiento de lectura posterior.
van Viersen et al., 2017	Países Bajos	n = 51 con riesgo familiar y dislexia, 92 con riesgo familiar sin dislexia y 69 sin riesgo y sin dislexia. 17 meses-8 años	Estudio longitudinal. Inventarios de Desarrollo Comunicativo Holandés MacArthur.	Los déficits tempranos en el vocabulario receptivo y expresivo se asocian con la lectura posterior. El crecimiento temprano del vocabulario de los niños FR-disléxicos se caracteriza por un retraso, pero no por una desviación del crecimiento. El vocabulario puede considerarse un factor de riesgo adicional para la dislexia.
Areces et al., 2018	España	n = 101 de 5-16 años.	Estudio caso-control. Pruebas de Nombramiento y Estímulo de Alternancia Rápida” (RAN/RAS).	Las tareas de denominación que consistían en colores y estímulos alternos (letras-números y letras-números-colores) fueron eficaces para identificar las dificultades de lectura.

Autor y año	País	Muestra	Diseño e instrumentos	Resultados
Eklund et al., 2018	Finlandia	n = 88 con riesgo familiar de dislexia y 70 sin riesgo familiar de dislexia. 2-15 años.	Estudio longitudinal. MacArthur Communicative Development Inventories, Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT), Boston Naming Test (BNT). Prueba de conocimiento de las letras. NEPSY (Identificación y producción inicial de fonemas, identificación de segmentos de fonemas y sílabas, segmentación de palabras y pseudopalabras y nombramiento de fonemas iniciales y eliminación de segmentos de palabras). VD objetos. Lectura de PISA.	En total, el 68 % de la varianza en la lectura del PISA se explicó en el grupo de riesgo familiar y el 44% en el grupo sin riesgo familiar. El riesgo familiar pone a los niños en un riesgo elevado de desarrollar dificultades de larga duración en la alfabetización. Las habilidades lingüísticas tempranas y de prealfabetización fueron fuertes predictores de la lectura del PISA a los 15 años.
Gellert et al., 2018	Dinamarca	n = 158 de Jardín de infancia antes del comienzo de la instrucción formal de lectura.	Estudio longitudinal. Prueba dinámica de decodificación. Prueba de conocimiento de las letras. Prueba estática de conciencia fonológica (identificación del fonema, síntesis de fonema). RAN objetos, dígitos. Prueba precisión en la lectura de palabras y no-palabras.	Una combinación de la evaluación dinámica de decodificación y dos medidas tradicionales (el conocimiento de las letras y VD) dio lugar a una precisión de predicción muy alta de las dificultades de lectura al final del 2.º.
Fonseca et al., 2019	Argentina	n = 142 de 5-8 años.	Estudio longitudinal. Prueba de conciencia fonológica (segmentación en sílaba, identificación de sílaba inicial y final y del fonema inicial. Prueba RAN/RAS colores, objetos, letras y números. Test Lee, Lectura y Escritura en Español.	VD colores fue el mejor predictor para fluidez de lectura de palabras y de pseudopalabras y precisión de lectura de palabras y pseudopalabras. En el caso de eficiencia lectora, la identificación de fonema inicial y el golpeteo silábico predijeron el 39,8 % de varianza, y este valor no incrementó en forma significativa al agregar VD colores y objetos.
Furnes et al., 2019	Noruega, Suecia, EE.UU. Australia	n = 489 niños americanos, 264 australianos y 293 escandinavos. Preescolar-2.º.	Estudio longitudinal. Wide Range Assessment of Memory and Learning. The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities.	En todos los países, los déficits de VD mostraron un efecto más fuerte en la lectura mientras que los déficits de CF mostraron efectos más fuertes en la ortografía. VD y CF son déficits separables con diferentes efectos en la lectura y la ortografía.
Snowling et al., 2019	UK	n = 237 de 5½-6½- 8-9 años.	Estudio longitudinal. (CELF-Preschool 2 UK, the Expressive One Word Picture Vocabulary Test, the Sentence Structure subtest (CELF 4), an experimental sentence imitation task (ESIT), the Test for Reception of Grammar (TROG-II), YARC (eliminación de fonema), RAN objetos, the Early Word Reading Test, the Wechsler Individual Achievement Test (WIAT-II).	Tanto la percepción del habla como la conciencia de los fonemas son de moderadas a fuertes predictores longitudinales de la capacidad de lectura a la edad de 6½ años y estos dos predictores están muy correlacionados entre sí.

Autor y año	País	Muestra	Diseño e instrumentos	Resultados
Clayton et al., 2020	UK	n = 191 con una media de 4 años y 6 meses.	Estudio longitudinal. Las subpruebas de conocimiento de letras y sonidos, reconocimiento temprano de palabras y eliminación de sonidos de la Evaluación de Lectura para la Comprensión de York (YARC). Subpruebas RAN (colores y dígitos) de la Prueba Completa de Procesamiento Fonológico.	Las asociaciones automáticas letra-sonido se establecen tempranamente, pero no predicen variaciones en el desarrollo de la lectura. La CF, el conocimiento de los sonidos de las letras y la VD alfanumérica fueron fuertes predictores independientes del desarrollo de la lectura.
Cunningham et al., 2020	UK	n = 780 de 4-9 años.	Estudio longitudinal. Component Phonological Skills Assessment Scales (CPSAS): repetición de fonemas, repetición de pseudopalabras, aislamiento y eliminación de fonemas. British Ability scales-2 school age tests: Recall of Digits Forwards subtest y test de lectura de palabras. Test of Phonological Structure' (TOPHS): Repetición de pseudopalabras. Phonological Assessment Battery 2nd edition: eliminación de fonemas. Conocimiento de letras del LeST.	La memoria fonológica que se centraba en el orden serial predecía directamente la lectura, pero sólo durante los dos primeros años de escuela. La relación entre la repetición de no palabras y la lectura fue bidireccional a lo largo de los 5 años de estudio: la repetición de no palabras y la lectura se predijeron mutuamente tanto de forma directa como indirecta (a través de la conciencia de fonemas).
Justi et al., 2020	Brasil	n = 213 niños brasileños. 6 años.	Dos versiones de la tarea Letter-Name Knowledge task: una con 26 letras y otra de 15 letras.	Ambas tareas podían utilizarse para detectar niños con dificultades de lectura y escritura (áreas bajo la curva de 0,83 y 0,80).

Nota. VD = Velocidad de denominación; CF = Conciencia fonológica.

Discusión

Los resultados obtenidos han permitido constatar la capacidad predictiva de la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, el conocimiento del alfabeto y la memoria fonológica en el éxito lector. Se confirma que estas habilidades psicolingüísticas, evaluadas antes de la instrucción formal de la lectura —en la etapa de educación infantil— pueden utilizarse para predecir dificultades de lectura posteriores y guiar una intervención temprana.

Existe un amplio consenso en la comunidad científica sobre la estrecha relación entre la adquisición de la lectura y tres dimensiones del procesamiento fonológico: habilidades de conciencia fonológica, acceso rápido al léxico fonológico y, en menor medida, memoria fonológica (Clayton et al., 2020; Dandache et al., 2014; Furnes et al., 2019; Suárez-Coalla et al., 2013; Papadimitriou et al., 2014; Thompson et al., 2015). Estas medidas de prelectura, junto con el conocimiento del alfabeto, cuando se administran en la etapa de educación infantil, tienen una alta correlación con el progreso inicial de la lectura y predicen con gran precisión las habilidades lectoras posteriores y la dislexia evolutiva (Carroll et al., 2016; Catts et al., 2015; Eklund et al., 2018; Macdonald et al., 2013; Moll et al., 2016; National Early Reading Panel, 2010; Ozernov-Palchik et al., 2017; Piquard-Kipffer et al., 2013; Thompson et al., 2015; Torppa et al., 2010).

Sin embargo, a pesar de que en la bibliografía se describen numerosas evidencias neurocognitivas de la dislexia, en la actualidad, la importancia de cada una de ellas todavía no es concluyente (Helland et al., 2016; Suárez-Coalla et al., 2013; Furnes et al., 2011). Los hallazgos indican un cambio en los mecanismos cognitivos subyacentes en la fluidez de la lectura durante el desarrollo (Suárez-Coalla et al., 2013), que unido a la heterogeneidad de los perfiles de riesgo, a las distintas metodologías empleadas en los diferentes estudios, a los factores estudiados y a las características de los sistemas ortográficos analizados, podría explicar por qué diferentes publicaciones sobre dislexia arrojan resultados tan diversos, incluso contradictorios a veces (Helland et al., 2016; Ozernov-Palchik et al., 2017).

De acuerdo con Thompson et al. (2015), identificar a los niños con dislexia o en riesgo de dislexia significa evaluar la probabilidad de que un grupo de variables identifique casos positivos de dislexia (sensibilidad), con el objetivo de evitar falsos positivos (especificidad). Así, está bien establecido que la dislexia conlleva múltiples déficits cognitivo-lingüísticos (Pennington, 2006), por lo que es difícil encontrar un solo déficit que caracterice a la mayoría de los malos lectores (Carroll et al., 2016). Además, se ha demostrado que la combinación de variables es más efectiva que las medidas de un solo factor subyacente para predecir la precisión y fluidez lectora (Macdonald et al., 2013; Papadimitriou et al., 2014).

La investigación, en el área de adquisición de la lectura, ha aportado evidencia sólida de la validez de determinados precursores para predecir, con alto nivel de fiabilidad, si un niño se convertirá en lector competente o disléxico a través de evaluaciones realizadas durante la etapa infantil (Suárez-Coalla et al., 2013; Ozernov-Palchik et al., 2017; Thompson et al., 2015; Torppa et al. 2010; Wilson et al., 2010). No obstante, si bien se ha logrado un progreso significativo en la identificación de habilidades cognitivas que predicen los resultados de la alfabetización sobre una base grupal, a nivel individual es mucho más difícil hacer predicciones precisas (Bigozzi et al., 2016; Clemens et al., 2019; Ozernov-Palchik et al., 2017; Poulsen et al., 2017; Snowling, 2013; Thompson et al., 2015).

Los resultados de Poulsen et al. (2017) indicaron que las medidas de lectura mejoraron sustancialmente como predictores durante los primeros seis meses del primer grado, hasta el punto de que las medidas de lectura tardía por sí solas proporcionaron tanta información como las medidas tempranas combinadas. Estos hallazgos han llevado a sugerir que se retrase la identificación del alumno disléxico hasta al menos el primer grado.

Sin embargo, otros autores han demostrado la estabilidad en la clasificación del estado de riesgo entre la educación infantil y la primaria (Ozernov-Palchik et al., 2017). Petersen et al. (2018) concluyeron que una evaluación dinámica muy breve puede predecir, con una precisión aproximada del 75-80 %, qué estudiantes de educación infantil tendrán dificultades para aprender a decodificar hasta 6 años en el futuro. Resultados similares obtuvieron Gellert et al. (2015). Ante esta falta de uniformidad en los resultados obtenidos, todavía no estamos en un punto, en ningún idioma, donde la identificación del riesgo de dificultades de lectura en los niños que comienzan la escuela se pueda llevar a cabo con certeza y, en la actualidad, encontrar la combinación óptima de indicadores de detección sigue siendo un desafío internacional (Lundetræ et al., 2018). Esto debe alentarnos a continuar investigando sobre este tema para intentar llegar a resultados concluyentes.

Conclusiones

Conciencia fonológica, velocidad de denominación, memoria fonológica y conocimiento del alfabeto son buenos predictores de la capacidad de lectura posterior, y es su fuerza predictiva mayor en los estadios iniciales del aprendizaje de la lectoescritura. No se ha podido delimitar el peso o contribución específica de cada una de ellas, tal vez, para alcanzar resultados decisivos, resulte necesario analizar en mayor profundidad los mecanismos cognitivos subyacentes, aspectos de tipo metodológico o las características de los distintos sistemas ortográficos.

No obstante, a pesar de que el peso o contribución de cada una de las habilidades identificadas no es todavía concluyente, si tenemos en cuenta que se ha demostrado que la combinación de variables es más efectiva que las medidas de un solo factor subyacente para predecir la precisión y fluidez lectora, la fuerza de los resultados obtenidos es clara y pueden ser utilizados por los profesionales como guía tanto en el proceso de detección como en el de intervención.

Declaración de contribución de autoría

Eva M^a Taboada Ares, Investigadora Principal, labor en la investigación: redacción, marco teórico y revisión de la versión final del manuscrito. Cristina Quiroga Bernardos, Coinvestigadora, labor en la investigación: recolección de datos y análisis de datos. Santiago López Gómez, Coinvestigador, labor en la investigación redacción, marco teórico y revisión de la versión final del manuscrito. Patricia M^a Iglesias Souto, Coinvestigadora, labor en la investigación: Redacción, marco teórico y revisión de la versión final del manuscrito.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Aguilar, V. M., Navarro, G. J., Menacho, J. I., Alcañal, C. C., Marchena, C. E., & Ramiro, O.P. (2010). Naming speed and phonological awareness in early reading learning. *Psicothema*, 22(3), 436-442.
- Areces, D., García, T., González-Castro, P., Álvarez-García, D., & Rodríguez, C. (2018). Naming speed as a predictive diagnostic measure in reading and attentional problems. *Child Neuropsychology*, 24(8), 1115-1128. <https://doi.org/10.1080/09297049.2017.1391191>

- Bravo, V. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Pezzica, S., & Pinto, G. (2016). Evaluating the predictive impact of an emergent literacy model on dyslexia in Italian children: a four-year prospective cohort study. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 51-64. <https://doi.org/10.1177/0022219414522708>
- Binamé, F., & Poncelet, M. (2016). Order short-term memory capacity predicts nonword reading and spelling in first and second grade. *Reading and Writing*, 29(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9577-9>
- Blomert, L., & Willems, G. (2010). Is there a causal link from a phonological awareness deficit to reading failure in children at familial risk for dyslexia? *Dyslexia*, 16(4), 300-317. <https://doi.org/10.1002/dys.405>
- Brunswick, N., Martin, G. N., & Rippon, G. (2012). Early cognitive profiles of emergent readers: A longitudinal study. *Journal of experimental child psychology*, 111(2), 268-285. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.08.001>
- Carroll, J. M., Mundy, I. R., & Cunningham, A. J. (2014). The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Developmental Science*, 17(5), 727-742. <https://doi.org/10.1111/desc.12153>
- Carroll, J. M., Solity, J., & Shapiro, L. R. (2016). Predicting dyslexia using prereading skills: the role of sensorimotor and cognitive abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(6), 750-758. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12488>
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S., & Bontempo, D. E. (2015). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of learning disabilities*, 48(3), 281-297. <https://doi.org/10.1177/0022219413498115>
- Clayton, F. J., West, G., Sears, C., Hulme, C., & Lervåg, A. (2020). A longitudinal study of early reading development: letter-sound knowledge, phoneme awareness and ran, but not letter-sound integration, predict variations in reading development. *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 91-107. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1622546>

- Clemens, N. H., Hsiao, Y. Y., Simmons, L. E., Kwok, O. M., Greene, E. A., Soohoo, M. M., Henri, M.A., Luo, W., Prickett, C., Rivas, B., & Otaiba, S. A. (2019). Predictive validity of kindergarten progress monitoring measures across the school year: Application of dominance analysis. *Assessment for Effective Intervention, 44*(4), 241-255. <https://doi.org/10.1177/1534508418775805>
- Costa, H. C., Perdry, H., Soria, C., Pulgar, S., Cusin, F., & Dellatolas, G. (2013). Emergent literacy skills, behavior problems and familial antecedents of reading difficulties: A follow-up study of reading achievement from kindergarten to fifth grade. *Research in developmental disabilities, 34*(3), 1018-1035. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.029>
- Cunningham, A. J., Burgess, A. P., Witton, C., Talcott, J. B., & Shapiro, L. R. (2020). Dynamic relationships between phonological memory and reading: A five year longitudinal study from age 4 to 9. *Developmental Science, e12986*. <https://doi.org/10.1111/desc.12986>
- Dandache, S., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2014). Development of reading and phonological skills of children at family risk for dyslexia: A longitudinal analysis from kindergarten to sixth grade. *Dyslexia, 20*(4), 305-329. <https://doi.org/10.1002/dys.1482>
- Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(8), 848-856. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12378>
- Eklund, K., Torppa, M., Sulkunen, S., Niemi, P., & Ahonen, T. (2018). Early cognitive predictors of PISA reading in children with and without family risk for dyslexia. *Learning and Individual Differences, 64*, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.012>
- Fonseca, L., Corrado, I., Lasala, E., García-Blanco, L., & Simian, M. (2019). Valor predictor y discriminante de la velocidad de nombrado en español: experiencia con niños argentinos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, 18*(2), 85-96. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1812
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual differences, 21*(1), 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.005>
- Furnes, B., Elwér, Å., Samuelsson, S., Olson, R. K., & Byrne, B. (2019). Investigating the double-deficit hypothesis in more and less transparent orthographies: A longitudinal study from preschool to grade 2. *Scientific Studies of Reading, 23*(6), 478-493. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1610410>

- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2015). Does a dynamic test of phonological awareness predict early reading difficulties? A longitudinal study from Kindergarten through Grade 1. *Journal of learning disabilities, 50*(3), 227-237. <https://doi.org/10.1177/0022219415609185>
- Georgiou, G. K., Tziraki, N., Manolitsis, G., & Fella, A. (2013). Is rapid automatized naming related to reading and mathematics for the same reason (s)? A follow-up study from kindergarten to Grade 1. *Journal of experimental child psychology, 115*(3), 481-496. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.01.004>
- Germano, G. D., César, A. B. D. C., & Capellini, S. A. (2017). Screening protocol for early identification of Brazilian children at risk for dyslexia. *Frontiers in psychology, 8*, 1763. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01763>
- Helland, T., & Morken, F. (2016). Neurocognitive development and predictors of L1 and L2 literacy skills in dyslexia: A longitudinal study of children 5-11 years old. *Dyslexia, 22*(1), 3-26. <https://doi.org/10.1002/dys.1515>
- Higgins, J.P.T., & Green, S. (Eds). (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Intervention Version 5.1.0*. <http://handbook-5-1.cochrane.org/>
- Jiménez-Fernández, G., Defior, S., & Serrano, F. (2012). *Perfiles de dificultad en la dislexia evolutiva: lectura imprecisa vs. lectura no fluida* [Congreso]. Actas del XXVIII Congreso Internacional de AELFA, Madrid, España.
- Justi, C. N. G., Cunha, N., & Justi, F. R. D. R. (2020). Name knowledge: Predicting reading and writing difficulties. *Estudos de Psicologia (Campinas), 37*. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e180173>
- Kim, Y. S., & Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study. *Reading and Writing, 25*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9244-0>
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H., Lohvansuu, K., O'Donovan, M., Williams, J., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., Tóth, D., Honbolygó, F., Csépe, V., Bogliotti, C., Iannuzzi, S., Chaix, Y., Démonet, J.F. Longeras, E... & Schulte-Körne, G. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(6), 686-694. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.12029>
- Law, M., Stewart, D., Letts, L., Pollock, N., Bosch, J., & Westmorland, M. (1998). *Critical review form-quantitative studies*. McMaster University.

- Lyytinen, H., Erskine, J., Hämäläinen, J., Torppa, M., & Ronimus, M. (2015). Dyslexia-Early identification and prevention: Highlights from the Jyväskylä longitudinal study of dyslexia. *Current developmental disorders reports*, 2(4), 330-338. <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0067-1>
- Macdonald, H. H., Sullivan, A. L., & Watkins, M. W. (2013). Multivariate screening model for later word reading achievement: Predictive utility of prereading skills and cognitive ability. *Journal of Applied School Psychology*, 29(1), 52-71. <https://doi.org/10.1080/15377903.2013.751476>
- Martínez-Perez, T. M., Majerus, S., Mahot, A., & Poncelet, M. (2012a). Evidence for a specific impairment of serial order short-term memory in dyslexic children. *Dyslexia*, 18(2), 94-109. <https://doi.org/10.1002/dys.1438>
- Martinez-Perez, T. M., Majerus, S., & Poncelet, M. (2012b). The contribution of short-term memory for serial order to early reading acquisition: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(4), 708-723. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.11.007>
- Moll, K., Thompson, P. A., Mikulajova, M., Jagercikova, Z., Kucharska, A., Franke, H., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Precursors of Reading Difficulties in Czech and Slovak Children At-Risk of Dyslexia. *Dyslexia*, 22(2), 120-136. <https://doi.org/10.1002/dys.1526>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., & The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analysis: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(6), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Nevo, E., & Bar-Kochva, I. (2015). The relations between early working memory abilities and later developing reading skills: A longitudinal study from kindergarten to fifth grade. *Mind, Brain, and Education*, 9(3), 154-163. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/mbe.12084>
- Nithart, C., Demont, E., Metz-Lutz, M. N., Majerus, S., Poncelet, M., & Leybaert, J. (2011). Early contribution of phonological awareness and later influence of phonological memory throughout reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 346-363. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01427.x>
- Norton, E.S., Wolf, M. (2012) Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427-452. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-120710-100431>

- Ortiz, M., Folsom, J. S., Al Otaiba, S., Greulich, L., Thomas-Tate, S., & Connor, C. M. (2012). The componential model of reading: Predicting first grade reading performance of culturally diverse students from ecological, psychological, and cognitive factors assessed at kindergarten entry. *Journal of Learning Disabilities, 45*(5), 406-417. <https://doi.org/10.1177/0022219411431242>
- Ozernov-Palchik, O., & Gaab, N. (2016). Tackling the ‘dyslexia paradox’: reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 7*(2), 156-176. <https://doi.org/10.1002/wcs.1383>
- Ozernov-Palchik, O., Norton, E. S., Sideridis, G., Beach, S. D., Wolf, M., Gabrieli, J. D., & Gaab, N. (2017). Longitudinal stability of pre-reading skill profiles of kindergarten children: implications for early screening and theories of reading. *Developmental science, 20*(5), e12471. <https://doi.org/10.1111/desc.12471>
- Papadimitriou, A. M., & Vlachos, F. M. (2014). Which specific skills developing during preschool years predict the reading performance in the first and second grade of primary school? *Early Child Development and Care, 184*(11), 1706-1722. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.875542>
- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition, 101*(2), 385-413. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008>
- Petersen, D. B., Gragg, S. L., & Spencer, T. D. (2018). Predicting reading problems 6 years into the future: Dynamic assessment reduces bias and increases classification accuracy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(4), 875-888. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0021
- Petscher, Y., & Kim, Y. S. (2011). Efficiency of predicting risk in word reading using fewer, easier letters. *Assessment for Effective Intervention, 37*(1), 17-25. <https://doi.org/10.1177/1534508411407761>
- Piquard-Kipffer, A., & Sprenger-Charolles, L. (2013). Early predictors of future reading skills: A follow-up of French-speaking children from the beginning of kindergarten to the end of the second grade (age 5 to 8). *L'Année psychologique, 113*(4), 491-521. <https://doi.org/10.4074/S0003503313014012>
- Poulsen, M., Nielsen, A. M. V., Juul, H., & Elbro, C. (2017). Early identification of reading difficulties: a screening strategy that adjusts the sensitivity to the level of prediction accuracy. *Dyslexia, 23*(3), 251-267. <https://doi.org/10.1002/dys.1560>

- Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2015). Gender differences in reading impairment and in the identification of impaired readers: Results from a large-scale study of at-risk readers. *Journal of Learning Disabilities, 48*(4), 433-445. <https://doi.org/10.1177/0022219413508323>
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher, 39*(4), 279-285. <https://doi.org/10.3102/0013189X10369172>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2007). The neurobiology of reading and dyslexia. *The ASHA Leader, 12*(12), 20-21. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR7.12122007.20>
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(1), 7-14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000037>
- Snowling, M. J., Lervåg, A., Nash, H. M., & Hulme, C. (2019). Longitudinal relationships between speech perception, phonological skills and reading in children at high-risk of dyslexia. *Developmental Science, 22*(1), e12723. <https://doi.org/10.1111/desc.12723>
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje, 36*(1), 77-89. <https://hdl.handle.net/11162/198613>
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(9), 976-987. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43* (4), 308- 321. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219410369096>
- Van Bergen, E., De Jong, P. F., Regtvoort, A., Oort, F., Van Otterloo, S., & van der Leij, A. (2011). Dutch children at family risk of dyslexia: Precursors, reading development, and parental effects. *Dyslexia, 17*(1), 2-18. <https://doi.org/10.1002/dys.423>

- Van Viersen, S., de Bree, E. H., Verdam, M., Krikhaar, E., Maassen, B., van der Leij, A., & de Jong, P. F. (2017). Delayed early vocabulary development in children at family risk of dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *60*(4), 937-949. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-16-0031
- Von Goldammer, A., von Mähler, C., Bockmann, A.-K., and Hasselhorn, M. (2010). Vorhersage früher Schriftsprachleistungen aus vorschulischen Kompetenzen der Sprache und der phonologischen Informationsverarbeitung. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychol. Pädag. Psychol.* *42*, 48-56. <http://doi.org/10.1026/0049-8637/a000005>
- Wilson, S. B., & Lonigan, C. J. (2010). Identifying preschool children at risk of later reading difficulties: Evaluation of two emergent literacy screening tools. *Journal of learning disabilities*, *43*(1), 62-76. <https://doi.org/10.1177/0022219409345007>
- Xia, Z., Hancock, R., & Hoeft, F. (2017). Neurobiological bases of reading disorder part I: Etiological investigations. *Language and linguistics compass*, *11*(4), e12239. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12239>
- Zakopoulou, V., Anagnostopoulou, A., Christodoulides, P., Stavrou, L., Sarri, I., Mavreas, V., & Tzoufi, M. (2011). An interpretative model of early indicators of specific developmental dyslexia in preschool age: A comparative presentation of three studies in Greece. *Research in developmental disabilities*, *32*(6), 3003-3016. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.021>
- Zubrick, S. R., Taylor, C. L., & Christensen, D. (2015). Patterns and predictors of language and literacy abilities 4-10 years in the longitudinal study of Australian children. *PloS One*, *10*(9), e0135612. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0135612>

La toma de decisiones en la filosofía antigua: la sabiduría práctica¹

Decision making in ancient philosophy: practical wisdom

Juan Diego Lopera Echavarría*, Jonathan Echeverri Álvarez**, Jesús Goenaga Peña***, Horacio Manrique Tisnés****

Universidad de Antioquia,

Universidad EAFIT,

Universidad San Buenaventura

Universidad EAFIT.

Recibido: 1 de febrero de 2022–Aceptado: 18 de octubre de 2022–Publicado: 1 de enero de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Lopera Echavarría, J. D., Echeverri Álvarez, J., Goenaga Peña, J., & Manrique Tisnés, H. (2024). La toma de decisiones en la filosofía antigua: la sabiduría práctica. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 274-295. <https://doi.org/10.21501/22161201.4280>

Resumen

En este artículo mostramos que la problemática de las decisiones humanas fue de gran interés para la filosofía antigua desde la perspectiva de la sabiduría práctica y de la concepción de la filosofía como una *forma de vida*, en cuanto fundamento de las decisiones prudentes de los seres humanos en la vía de un mejor

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación De la sabiduría práctica y la decisión en incertidumbre (Acta 2014-1582), en el marco de la Convocatoria Programática Área Ciencias Sociales, Humanidades y Artes 2014-2015 del Comité para el desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia. Recibió financiación de la Universidad de Antioquia.

* Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. Profesor titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia. Perteneció al grupo de investigación El método analítico y sus aplicaciones en las ciencias sociales y humanas, Universidad de Antioquia – Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Contacto: diego.lopera@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9773-0178>. Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=xs4KPqIAAAA&hl=es>

** Doctorando en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Profesor en el departamento de Psicología de la Escuela de Artes y Humanidades de la Universidad EAFIT. Investigador del grupo Conocimiento, historia, filosofía, ciencia y sociedad, Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Investigador del grupo de Estudios en Psicología de la Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Contacto: Jechev39@eafit.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1129-6356> Google académico: <https://scholar.google.com/citations?user=h4CABrsAAAA&hl=es>

*** Doctorando en Ciencia Cognitiva de la Universidad Autónoma de Manizales. Profesor asociado de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, Seccional Medellín. Perteneció al grupo de investigación Psicología y Neurociencias, Medellín, Colombia. Contacto: jesus.goenaga@usbmed.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1936-1642> Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=Ba-25PsAAAAJ>

**** Doctor en Psicología, Universidad del Norte. Profesor titular en el Departamento de Psicología de la Universidad EAFIT. Perteneció al grupo de investigación El método analítico y sus aplicaciones en las ciencias sociales y humanas, Universidad de Antioquia – Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Contacto: hmanriqu@eafit.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7621-7391>. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=LgB84OEAAAA&hl=es> Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=LgB84OEAAAA&hl=es>

vivir. Pensamos que estas reflexiones tienen vigencia para analizar situaciones dilemáticas del hombre en la actualidad. En esta medida, expondremos: primero, la concepción de la filosofía como forma de vida; segundo, la diferencia entre esta concepción y el *discurso filosófico*; tercero, la idea de la sabiduría como un saber que implica una dialéctica entre la teoría y la práctica; cuarto, la relación entre deliberación, elección y sabiduría práctica; y quinto, el lugar del discurso filosófico en la deliberación humana en incertidumbre.

Palabras clave

Episteme; Filosofía como forma de vida; Sabiduría práctica; Toma de decisiones; Virtudes; Filosofía antigua; Vida buena.

Abstract

This article demonstrates that the issue of human decision-making was of great interest to ancient philosophy from the perspective of practical wisdom and the conception of philosophy as a way of life, as a foundation for prudent decisions by human beings in the pursuit of a better life. These reflections are considered relevant for analyzing contemporary human dilemmas. The article first presents the conception of philosophy as a way of life, then distinguishes it from philosophical discourse. It discusses the idea of wisdom as knowledge that involves a dialectic between theory and practice, the relationship between deliberation, choice, and practical wisdom, and the role of philosophical discourse in human deliberation in uncertainty.

Keywords

Episteme; Philosophy as a way of life; Practical wisdom; Decision making; Virtues; Ancient philosophy; Good life.

Introducción

Las decisiones humanas han estado signadas por la incertidumbre en torno a las consecuencias que de ellas derivan: por un lado, los acontecimientos en los que intervenimos son cambiantes y, por el otro, desconocemos de antemano los resultados de nuestras elecciones (Aubenque, 1999). Para Aristóteles (1985, *Ética nicomáquea*, 1140a30-35) no existiría una ciencia que, al modo de una serie de conocimientos generales, dijera a cada hombre cuál sería la mejor decisión en determinada encrucijada moral. En consecuencia, a cada ser humano le compete prepararse de la mejor manera posible para elegir, para dirigir su vida, para buscar lo que, a su modo de ver, sería la felicidad (el buen vivir). Esto requiere un saber práctico que se va adquiriendo por ejercitación, por la puesta en práctica de las conclusiones a las que se llega luego de una atenta deliberación en torno a las opciones con que se cuenta. La *phrónesis*, entendida como *prudencia* o *sabiduría práctica*, sería justamente lo que se busca como fundamento de las decisiones sabias.

A juicio de Pierre Hadot (2006), una vía para la apropiación de esa sabiduría práctica es entender la filosofía como una manera de vivir, y no únicamente como un discurso filosófico. La filosofía antigua se caracterizaría, precisamente, por dar mayor importancia al modo de vida que al discurso filosófico. Este último serviría de soporte para la vida filosófica, articulándose íntimamente con ella. Pero ya tempranamente se supo del divorcio entre esas dos facetas: entre lo que se dice (o se teoriza) y lo que se hace (o se practica). Un ejemplo extremo sería el incontinente (el *akratés*) que, sabiendo supuestamente lo que le conviene, hace exactamente lo contrario, arrastrado por los placeres. Sócrates explica esta conducta aduciendo que el incontinente no es vencido por los placeres, sino por la ignorancia (Platón, 1985, *Protágoras*, 345d). Aristóteles, en cambio, señala que no se trata necesariamente de ignorancia, sino de una acción voluntaria, pero no elegida (Aristóteles, 1985, *Ética nicomáquea*, 1110a15).

En últimas, lo que se muestra es que la elección humana está sujeta a una serie de contingencias y dificultades, que la distancia entre el modo de vivir (la existencia) y lo que se pregona teóricamente (el discurso) no es fácil de acortar. No hay, además, una *episteme* que fundamente nuestras decisiones (Nussbaum, 2004, p. 383, 1995, p. 107), lo que indica que a cada ser humano le corresponde decidir por sí mismo y desde sí mismo, cultivando, además de la razón deliberativa, la sensibilidad y la capacidad intuitiva que le permiten enfrentar lo nuevo con sabiduría práctica.

El presente artículo defiende la tesis de que la filosofía antigua, entendida como una forma de vida, comprende la sabiduría práctica como el fundamento para la toma de decisiones en incertidumbre, y que en ello juegan un papel fundamental el cuidado y cultivo de sí, la deliberación y la puesta en práctica (ejercitación) de las conclusiones obtenidas, en un intento por lograr la congruencia entre el decir y el hacer, entre el discurso y la experiencia.

La *philosophia* como forma de vida

La palabra *sophia*, traducida usualmente como *sabiduría*, ha tenido desde la antigüedad (siglo VIII a. C.) múltiples acepciones (Hadot, 2006, p. 238, 1998, p. 30; Ferrater-Mora, 2004, p. 3143) relacionadas, en principio, con un saber hacer, ya fuese referido a un arte u oficio, a la actividad poética inspirada por las musas, a la palabra prudente del monarca en su interpretación de las leyes divinas; también para describir la habilidad en la discusión política y jurídica, la persuasión y el encantamiento poético, la destreza para conducirse ante los demás (con prudencia o moderación) (Hadot, 1998, p. 32); inteligencia o prudencia práctica (Ferrater-Mora, 2004, p. 3143). En el siglo VI a. C., se agrega también otro sentido: el saber hacer del científico, fruto del desarrollo de ciencias como la medicina, la geometría, la aritmética, la astronomía (Hadot, 1998, p. 33).

En el siglo V a.C., con Sócrates, *sophia* como saber hacer se convierte, paradójicamente, en el reconocimiento del no saber: el más sabio de los hombres es aquel que reconoce que no sabe, posición articulada con la *mayéutica* en la que Sócrates (Platón, 1985, *Apología*, 23b), al decir que solo sabe que nada sabe, se convierte en el gran interrogador (Hadot, 1998, p. 38), aquel que pregunta a los demás por el saber que dicen poseer, llevándolos a una aporía (Arendt, 1977/2002, p. 192; Jaeger, 1992, p. 472), esto es, a una sin salida debido a una inviabilidad de orden racional, a una contradicción y, con ello, al reconocimiento de su ignorancia. “La misión de Sócrates es pues hacer tomar conciencia a los hombres de su no saber” (Hadot, 1998, p. 38), disponiéndolos para que ellos mismos dieran a luz la verdad; “una imagen así permite comprender que es en el alma misma donde se encuentra el saber y que es el propio individuo el que debe descubrirlo cuando ha averiguado, gracias a Sócrates, que su saber estaba vacío” (Hadot, 1998, p. 40).

Decir que Sócrates no sabe nada quizá sea expresión de la misma ironía socrática (Ramírez et al., 2019, p. 340), pues en realidad sabía preguntar y responder, escuchar, señalar contradicciones, dirigir el diálogo (Platón, 1985, *Menón*, 80a), entre otras habilidades que mostraban su saber en torno a un método, a una forma de proceder (Ramírez Gómez, 2012, p. 105; Lopera Echavarría et al., 2022, p. 29; Lopera Echavarría, 2016, p. 193; 2001, p. 119; Ramírez Gómez et al., 2017, p. 69; López, 1995, p. 123). Reconocer su no saber apuntaba, por un lado, a dejar en suspenso sus saberes adquiridos (como sustantivo, lo sabido, no como verbo: aprender) (Manrique Tisnés, 2008, p. 98; Ramírez Gómez, 2011, p. 313), por otro, a que, en realidad, en muchas ocasiones no sabía sobre determinado asunto, y justamente esa actitud era la que lo disponía a emprender la búsqueda de la verdad mediante el método mayéutico.

Para Jaeger (1992), sin renunciar a la búsqueda de la verdad, Sócrates se consideraba víctima de ese estado permanente de sin salida, de la aporía a la que conducía a los demás, mostrando con ello que el saber del que se trataba no era del orden de la formalización científica (*episteme*)

o de un conjunto de proposiciones, sino de la virtud o ascesis subjetiva (Ramírez Gómez, 2012, p. 146; 2011, p. 319; Lopera Echavarría, 2016, p. 193; Nussbaum, 2004, p. 373; Hadot, 1998, p. 39; Santos-Ihlau, 1995, p. 19), puesto que

en el diálogo “socrático” la verdadera pregunta que está en juego no es *aquello de lo que se habla*, sino *el que habla* ... atosiga a sus interlocutores con preguntas que los cuestionan, que los obligan a poner cuidado en ellos mismos, a preocuparse por ellos mismos. (Hadot, 1995/1998, p. 40)

Sócrates actuaba como un tábano que les despertaba a una vida que habría de ser examinada, pensada, reflexionada (Platón, 1987, *Apología*, 30e; Arendt, 2002, p. 195).

Tenemos entonces que *sophia* (sabiduría) se entendió originalmente como saber hacer referido a un arte u oficio, habilidad para conducirse ante los demás, buen uso de la palabra bajo la inspiración de las Musas, inteligencia y prudencia práctica, saber hacer del científico y, a partir de Sócrates, como el reconocimiento del no saber en cuanto fundamento de una sabiduría para vivir la vida, para el cuidado y cultivo del alma. Es justamente esta última acepción la que puede destacarse para concebir la filosofía como forma de vida.

El otro compuesto de la palabra filosofía, el vocablo *philo*, designaba el interés, el placer, el amor referido a determinada actividad (Hadot, 1998, p. 42; Corominas, 2006, p. 273); y relacionado con *sophia*, significaba *amor por la sabiduría*. Ahora bien, si sabiduría se entiende (entre las múltiples acepciones posibles), desde la perspectiva socrática, como el arte de vivir, el cultivo y cuidado de la propia alma, la prudencia en las decisiones y la relación moderada con los propios placeres (Foucault, 2002, 1987), entonces la filosofía sería una forma de vida (Hadot, 1998, 2006, 2009, 2010)². Esta concepción permitió diferenciar al filósofo del sofista, al amante de la sabiduría que vive la vida filosóficamente y al que hace uso de la palabra para persuadir o convencer, sin que necesariamente su propia vida se vea modificada (Platón, 1985, *Protágoras*, 312d; Hadot, 2006, p. 236; 2009, p. 169).

Las características que definen la filosofía como forma de vida, como sabiduría, serían esencialmente tres: “la serenidad de espíritu (*ataraxia*), la libertad interior (*autarkeia*) y la consciencia cósmica” (Hadot, 2006, p. 237). La primera se refiere al cuidado del alma, su ascesis y cultivo; la segunda a la autonomía del hombre que toma sus propias decisiones, contando con el entorno en el cual está, y la tercera con el vivir el presente teniendo en cuenta una mirada amplia de la existencia, la “mirada desde lo alto” (Hadot, 1998, p. 116; 2006, p. 237; 2010, p. 51). Según Hadot (1998), los platónicos, los aristotélicos, los estoicos, los epicúreos, los escépticos y los cínicos coincidían en definir la sabiduría “poco más o menos en los mismos términos, y ante todo como un estado de perfecta tranquilidad del alma. En esta perspectiva, la filosofía parece ser

² La tesis de la filosofía como una manera de vivir la sostiene Hadot a lo largo de cada una de estas obras que citamos recurrentemente.

una terapéutica de las preocupaciones, de las angustias y de la desgracia humana” (p. 117). Esto significa que la filosofía era una forma de vida en estas corrientes de pensamiento, y era entendida fundamentalmente como “amor a y búsqueda de la sabiduría” (p. 116).

Robinson (1994), si bien señala las grandes diferencias, por ejemplo, entre los epicúreos y los estoicos, coincide con Hadot (2006) en afirmar que la sabiduría en ambas escuelas filosóficas tenía que ver con la búsqueda de una serenidad (*apatheia*) segura: para los epicúreos, mediante la prudencia y el autocontrol, “evitando la competencia y la envidia y disciplinando nuestras necesidades y querencias” (p. 32); para los estoicos, a través de una aceptación de las leyes universales (p. 33).

La *philosophia* como discurso filosófico

El discurso filosófico se refiere, en un sentido general, a los *conocimientos* filosóficos: saberes expresados en palabras que, al articularse en conjuntos de proposiciones, constituyen teorías propiamente dichas, explicaciones de la realidad³. Estos conocimientos pueden ser sistemáticos y formalizados, al modo de una episteme; o ser poco sistemáticos, al modo de bosquejos discursivos, conjeturas, aforismos, sentencias, ensayos, entre otros. El discurso filosófico puede estar íntimamente vinculado con la filosofía como forma de vida, constituir con ella una unidad que muestra la integridad moral del filósofo en la medida en que intenta vivir lo que pregona, ser congruente entre lo que piensa y lo que hace (Ramírez Gómez, 2011, p. 327).

Pero también puede estar desarticulado de la manera como se vive. Esto explica por qué Hadot (2006) afirma: “El discurso filosófico no es filosofía” (p. 238). Y luego: “En realidad, cuando se reflexiona en lo que implica la vida filosófica, uno se da cuenta de que existe un abismo entre la teoría filosófica y el filosofar como acto existencial” (p. 239). Y, sin embargo, reconoce que en los estoicos ambas partes constituían la experiencia y la práctica de un modo de vida unitario (Hadot, 2006, p. 238; Abbagnano, 1973, p. 169; Brett, 1972, p. 100).

Por esta razón, destacar la relevancia de la filosofía como forma de vida no necesariamente constituye una oposición al discurso filosófico, sino solo a aquella modalidad que se ha distanciado de la vida filosófica. Pero, dicha relevancia sí muestra que lo esencial es la forma de vida, como lo ilustran los casos de individuos que han sido considerados filósofos, aunque no han

³ Ramírez Gómez (2011, 2012) diferencia saber de conocimiento. Saber sería un conjunto articulado de huellas mnémicas (heredadas o adquiridas por experiencia), mientras que el conocimiento sería un saber expresado en palabras, de allí que su fundamento sean las proposiciones. De esta manera, todo conocimiento es un saber, pero no todo saber es un conocimiento. La teoría sería un conjunto de conocimientos articulados que usualmente pretende explicar un sector de la realidad. El saber se puede entender como proceso (verbo): el aprender; o como resultado (sustantivo): lo sabido, el contenido. En el caso que nos compete, el saber socrático que fundamenta la idea de la filosofía como una forma de vida sería un proceso, una actitud ante la verdad: una actitud centrada en aprender, investigar, interrogar y no en la erudición o en la transmisión de contenidos o proposiciones ya construidas (Hadot, 1998, p. 39). La sabiduría práctica sería un saber del orden del proceso, del indagar, ensayar: probar en la existencia un modo de vida, buscando la prudencia (*phronesis*) en las decisiones, la congruencia entre la teoría y la práctica, entre el discurso y la experiencia.

escrito nada, y que han influenciado duraderamente el pensamiento filosófico o religioso con su modo de vivir, no con sus teorías; por ejemplo, Sócrates, Buda, Cristo (Gadamer, 1992, p. 204; Hadot, 1998, p. 35).

Ahora bien, el desarrollo del pensamiento filosófico ha llevado, paradójicamente, a un distanciamiento entre estos dos aspectos, al punto de que en la actualidad es frecuente considerar que la filosofía es el conjunto de conocimientos elaborados por los filósofos, solo esclarecimiento conceptual, no una forma de vida; situación que, según Hadot (2009), Kant critica, y lo parafrasea de la siguiente manera: “Hoy se considera un exaltado a aquel que vive conforme a lo que enseña” (p. 169); pero también Aristóteles (1995), con sus críticas a quienes se contentaban con el conocimiento sin ejercitarlo, sin vivirlo (Ética nicomáquea, 1143b25). De hecho, las escuelas posaristotélicas (estoicos, epicúreos, escépticos, cínicos) privilegiaron la concepción de filosofía como forma de vida por sobre el discurso filosófico (Abbagnano, 1973, p. 171; Zambrano, 1987, p. 20; Foucault, 1990, p. 27; 2002, p. 20; Brett, 1972, p. 100; Lopera Echavarría et al., 2010, Lopera Echavarría, 2016, p. 193).

A esta tendencia filosófica que privilegia el modo de vivir, Ramírez et al. (2015) la llaman *tendencia ascética*, expresión tomada de la manera como Foucault (2000) entiende la ascesis antigua (diferente a la ascesis cristiana)⁴; Nehamas (2005) la llama *filosofía como arte de vivir* (p. 77); y Wolf (1995) la considera *concepción metódica*, referida a la vida buena, por contraste con la concepción temática, que busca un conocimiento teórico riguroso (pp. 33-34). Por su parte, la tendencia ascética en filosofía se diferencia de la *tendencia epistémica* (Lopera Echavarría, 2006, p. 77; Ramírez Gómez et al., 2015, p. 30), y la filosofía como arte de vivir de la filosofía teórica o sistemática. Todo esto fundamenta la idea de que la deliberación y la *phrónesis* (prudencia), que fundamentan el buen vivir, no son ni pueden ser ciencia (Aristóteles, 1985 Ética nicomáquea, 1140a30; Nussbaum, 2004; Aubenque, 1999; Lopera, 2016).

La sabiduría. Entre la teoría y la práctica

Con base en las elaboraciones previas, *sophia* se define como sabiduría: como una forma de vida en la que el *sabio* logra una moderación de sus placeres (Foucault, 1987) y se caracteriza por la serenidad de espíritu, la libertad interior y la consciencia cósmica (Hadot, 2006, 2010). No obstante, esta caracterización del hombre sabio se asocia también (y más directamente) con la palabra *phrónesis*, que usualmente designa prudencia (Aubenque, 1999) o moderación, templanza, temperamento (Foucault, 1993, pp. 62-63), con lo que habría una diferencia entre ambas palabras. En Aristóteles (1985), por ejemplo, *sophia* (sabiduría) es la más exacta de las ciencias y, en cuanto ciencia, trata sobre las leyes eternas e inmutables, no sobre lo que es cambiante y

⁴ Véase, también, Lopera Echavarría (2006, p. 77).

efímero. Así, el filósofo reserva la palabra *phrónesis* para la prudencia en la deliberación sobre lo que es bueno y conveniente para vivir bien en general, por tanto, no puede ser ciencia (Ética nicomáquea, 1140a25). Ahora bien, esta distinción no está presente en todas las obras de Aristóteles; en algunas, *sophia* y *phrónesis* son usadas como sinónimos (Aubenque, 1999). En cambio, en el libro *Ética nicomáquea*,

la *phrónesis*, que antes era asimilada a la *sophía*, es aquí opuesta a ésta: la sabiduría trata de lo necesario, ignora lo que nace y perece; es, pues, inmutable como su objeto; la *phrónesis* trata de lo contingente, es variable según los individuos y las circunstancias. (Aubenque, 1999, p. 17)

Platón (1981), por su parte, utiliza el término *phrónesis* en varios de sus diálogos. En el *Menón*, por ejemplo, considera que las cosas que son buenas y útiles a los hombres van acompañadas de *phrónesis*⁵. Esta palabra es traducida en este diálogo, unas veces, por *discernimiento*, *razón*, *conocimiento* (Platón, 1987,⁶ *Menón*, 70b, 88c, 89a); en otras, por *prudencia* (Platón, 1871, p. 322⁷).

Esta asociación entre prudencia y discernimiento se explica porque la palabra *razón*, que puede entenderse como facultad y acto de discurrir el entendimiento, esto es, como discernimiento, ha sido utilizada en la filosofía para traducir varios conceptos griegos, tres en particular: *phrónesis*, *logos* y *nóus* (Ferrater-Mora, Tomo iv, 2004). Justamente, las acepciones de *phrónesis* son variadas: “espíritu, inteligencia, sabiduría, *esp.* Divina, pensamiento, manera de pensar, razón, sentimientos, *esp.* Elevados [nobleza, magnanimidad, valor, etc.]; idea, propósito; sensatez, cordura, buen juicio, presencia de espíritu; temple, corazón, ánimo; confianza en sí mismo, orgullo” (Diccionario Manual Griego, 1967, p. 631).

Robinson (1994) dice que en los diálogos platónicos

existe la sabiduría como *sophia*, el don especial del filósofo y de aquellos que se han dedicado a la vida contemplativa en búsqueda de la verdad. Existe la sabiduría como *phronesis*, la «sabiduría práctica» del hombre de estado y del legislador, la sabiduría que encuentra el curso prudente de la acción y resiste a las pasiones y decepciones de los sentidos. Y existe la sabiduría como *episteme*, una forma de conocimiento científico desarrollado en aquellas personas que conocen la esencia de las cosas y los principios que gobiernan su conducta. (p. 28)

Los tres modos de vida para alcanzar la felicidad, según Aristóteles, son: la vida voluptuosa, la vida política y la vida contemplativa (Aristóteles, 1985, *Ética nicomáquea*, 1095b15); evidentemente, se inclina por esta última, relacionada con la sabiduría teórica (*sophia*), más que con la *phrónesis*. Sin embargo, como la felicidad “es la virtud o alguna clase de virtud” (1098b30), y es, además, una cierta actividad del alma de acuerdo con la razón, no es posible alcanzarla sin una vida activa, lo que relaciona ambas formas de sabiduría y ambas formas de vida (la contemplativa y la activa).

⁵ Aunque en el mismo diálogo, ya al final, dirá que la *doxa*, y más precisamente la *ortho-doxa* (opinión verdadera), es también una guía para la virtud (Platón, *Menón*, 1987, 1871).

⁶ El traductor de esta obra para la editorial Gredos (Madrid) es F. J. Olivieri (Platón, *Menón*, 1987).

⁷ El traductor en este caso es Patricio de Azcárate (Platón, *Menón*, 1871).

Según Jaeger (1963) “la actividad de la razón pura es para Aristóteles la forma más alta de la felicidad humana, pues una especie particular de alegría va unida con toda forma de actividad y la complementa” (p. 539). Y para Robinson (1994),

la vida contemplativa en sí misma es una especie de actividad, desde luego la más sublime. El sabio que se dedica al desarrollo de su mente y a perfeccionar la virtud, puede también verse como hombre de estado, abogado, un líder del pueblo. (p. 32)

Según Wolf (2002),

la vida de la teoría, la vida del filósofo que se ocupa con lo que es de manera perdurable y perfecta, es una de las dos concepciones de felicidad que Aristóteles propone. La otra consiste en la *polis*, en la vida del político que ejercita la virtud ética. (p. 62)

Es posible concluir que, dada la doble acepción de sabiduría, teórica: *sophia*, y práctica: *phrónesis*, conviene diferenciar ambas formas reservando la expresión sabiduría para la primera, y sabiduría práctica para la segunda. No todos los autores hacen esta diferencia, pero es la que adoptamos en la investigación que fundamenta el presente artículo, pues *phrónesis*, en cuanto prudencia o moderación en el actuar, se relaciona con las decisiones que han de tomarse para vivir la vida, conforme a los criterios de una vida éticamente buena. Ahora bien, adoptar la expresión sabiduría práctica no significa que se establece una separación tajante con la sabiduría teórica, puesto que ambas se complementan: uno de los componentes de la sabiduría práctica es la verdad en cuanto universal, basada en lo que los antiguos llamaban *nous theoreticos* o razón pura o especulativa. En cambio, sus otros dos componentes: la virtud y el bien, están relacionados con el *nous praktikos* o razón práctica. En síntesis, la sabiduría práctica expresa, finalmente, una dialéctica (en el sentido de contrastación y transformación mutua) entre la teoría y la práctica. Justamente el sabio, o simplemente el hombre prudente, es aquel que vive su vida conforme a lo que piensa, siente, cree (esfera ética), teniendo en cuenta y en consideración a los otros (esfera moral)⁸. Busca la integridad, aun reconociendo los errores o retrocesos en ese proceso de ascesis subjetiva, tendiente a la virtud.

Deliberación, elección y sabiduría práctica

Para la filosofía antigua, el hombre no se hace prudente o virtuoso sin un cuidado y transformación de sí (Platón, 1998, *Fedón*, 64d; Aristóteles, 1985, *Ética nicomáquea*, 1103a15; Séneca, 1996, 1984; Epicuro, 2005; Foucault, 2002, 1993, 1990, 1987; Hadot, 2013, 2010, 2009, 2006, 1998, Aubenque, 1999; Nussbaum, 2004; Jaeger, 1992, 1963; Wolf, 2002, 1995; Zambrano, 1987; Nehamas, 2005; Ramírez Gómez, 2012, 2011; Ramírez Gómez et al., 2015; Lopera Echa-

⁸ En sus estudios sobre filosofía antigua, Foucault (2000) destaca que la ética del cuidado de sí, en tanto práctica de la libertad, implicaba también un cuidado y consideración por los otros (p. 263).

varría, 2016, 2006; Lopera Echavarría et al., 2017). Esta transformación de sí, o ascesis subjetiva (Ramírez Gómez, 2012, 2011), en la medida en que conduce al ser humano hacia la virtud o excelcitud (Jaeger, 1963, p. 21; Lacan, 1983, p. 14), implica la capacidad de elegir lo apropiado en circunstancias cotidianas o existenciales, como la que describe Platón (1985) en el *Eutifrón*⁹.

Si, como dijimos al final del segundo apartado de este artículo, la sabiduría práctica (*phrónesis*) no es ni puede ser una *episteme* (ciencia), no habría un conocimiento general que diga a los seres humanos cuál es la decisión correcta en una situación. Además, la sabiduría práctica corresponde a un saber acerca de lo apropiado en una situación concreta, como la que describe Nussbaum (1995) del piloto que dirige su barco en una tempestad de dirección e intensidad nuevas e imprevisas: si lo dirige según reglas generales, sería incompetente. “La persona con sabiduría práctica tiene que enfrentar lo nuevo con sensibilidad e imaginación, cultivando el tipo de flexibilidad y percepción que le permitirá ... ‘improvisar lo que se requiere’” (p. 126). Lo nuevo, lo imprevisto, implica incertidumbre, pues, por un lado, por definición, no se subsume a un conocimiento previo (ni a reglas previas generales), pues no sería nuevo¹⁰; por el otro, no se pueden conocer previamente todas las consecuencias de las propias decisiones en una situación concreta (Aristóteles, 1985, *Ética nicomáquea*, 1140a30; Aubenque, 1999; Nussbaum, 2004; Lopera Echavarría, 2016).

Si el futuro estuviera predicho o si toda la realidad estuviese determinada, bastaría con que la ciencia diera cuenta de ella y sería superfluo deliberar; “la ciencia no es de ninguna ayuda allí donde la realidad sobre la cual conviene actuar no está suficientemente determinada para ser conocida científicamente” (Aubenque, 1999, p. 132). Nussbaum (2004) plantea al respecto que, para Aristóteles, la deliberación práctica no es ni puede ser ciencia y que la elección correcta radica en el sujeto (el prudente). Trae la siguiente cita del filósofo: “Es evidente que la prudencia o sabiduría práctica no es saber científico (*episteme*)” (Nussbaum, p. 373)¹¹. En la traducción de Gredos de este pasaje de Aristóteles, leemos: “Es evidente que la prudencia no es ciencia” (Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, 1142a23). Líneas antes, Aristóteles (1985) había escrito: “Se llama prudente al que puede examinar bien lo que se refiere a sí mismo, y eso es lo que se confiará a ese hombre” (1141a25). Basándose en esta apreciación, Lopera Echavarría (2016) considera que

no puede haber un algoritmo (conocimiento general, universalizable) que diga al ser humano cómo proceder de la manera más prudente en determinada situación existencial, ante esas aporías que con frecuencia la vida presenta: es a cada uno a quien le corresponde actuar con base en la deliberación que hace sobre esas situaciones. (p. 232)

⁹ Sócrates interroga a Eutifrón acerca de si es tan fácil y claro decidir si se ha de denunciar o no al propio padre cuando ha cometido un acto impío (o un delito). Véase: Platón (1985, 44-5°).

¹⁰ No se desconoce que lo nuevo no es completamente inédito o ajeno a lo ya sabido: comporta algo de lo viejo; sin embargo, se define justamente por lo que no existe previamente, por lo que se sale de las leyes conocidas. Ramírez Gómez (2012) propone que una singularidad (un existente, un fenómeno, una situación concreta) tiene cuatro aspectos: universal (leyes de un universo de referencia), particular (leyes de una parte de ese universo de referencia), singular (leyes propias, diferentes a las del universo de referencia) y peculiar (aleatoriedad o azar, indeterminado) (Véase también Ramírez Gómez et al., 2017, pp. 255 ss.; Lopera Echavarría, 2016, p. 241; Manrique Tisnés et al., 2016, pp. 51 ss.). En el caso de la sabiduría práctica, justamente se trata de las decisiones que se han de tomar en situaciones concretas, en las que tienen primacía las leyes singulares y lo aleatorio e incierto. Por esta razón, toda decisión implica una apuesta, un riesgo y, en consecuencia, un ejercicio de la sensibilidad, la imaginación y la intuición.

¹¹ En la versión en inglés leemos: ‘That practical wisdom is not scientific understanding (*epistēmē*) is obvious’. (Nussbaum, 2001, p. 290).

De allí que el ser humano se vea confrontado con la pregunta: ¿cómo saber qué es lo apropiado? ¿Cómo se logra la prudencia?

Para Aristóteles (1985, *Ética nicomáquea*, 1098a12) se logra la prudencia mediante la ejercitación, la puesta en práctica de las virtudes, pues de nada sirve hablar de la justicia, de la bondad, de la sensatez, de la valentía si no se llevan a la acción. Por eso, toda decisión habría de implicar la acción. Para este filósofo el asunto más importante en torno a la ética es precisamente la acción, de allí que considere la virtud como una cierta actividad del alma de acuerdo con la razón, y la defina como la excelencia en el actuar.

Se desprende, de estas reflexiones, la idea de la responsabilidad moral del hombre por sus acciones: en tanto el principio de la acción está en él, es responsable de lo que hace. Si se dice incluso que fue *arrastrado por sus deseos*, también es responsable, puesto que sus deseos están en él, así como lo está su razón, en caso de que actuara por mandato o guía de esta (Aristóteles, 1985, *Ética nicomáquea*, 1110b12-15). Las acciones realmente forzadas son aquellas cuyo principio es externo al hombre. Estas, efectivamente, serían involuntarias. También lo serían aquellas que se hacen por ignorancia y causan pesar: “Cuando alguien dice que se le escapó una palabra o que no sabía que era un secreto, o que, queriendo sólo mostrar su funcionamiento, se le disparó, como el de la catapulta” (1111a8-10). De esta forma, la elección es algo voluntario, aunque no todo lo que se hace voluntariamente es una elección, como las acciones impulsivas; o como lo ilustra el incontinente (*akratés*), que actúa voluntariamente, movido por el apetito, pero, según Aristóteles (1985), no eligiendo (1111b10-15). Para que la elección sea propiamente dicha, ha de ser algo deliberado (1112a16) (reflexionado), es decir, acompañado de la recta razón.

Pero la deliberación no se da en el mismo momento de la acción (elección): ha de precederla¹². Para Aristóteles (1985), deliberamos sobre las cosas que dependen de nosotros, “sobre lo que está en nuestro poder y es realizable” (1112a32),

sobre lo que se hace por nuestra intervención, aunque no siempre de la misma manera, por ejemplo, sobre las cuestiones médicas o de negocios, y sobre la navegación más que sobre la gimnasia, en la medida en que la primera es menos precisa. (*Ética nicomáquea*, 1112a32-1112b1-5)

Se delibera sobre aspectos o experiencias en las que el ser humano debe decidir y no le asiste un conocimiento general o sistemático (*episteme*) sobre la mejor manera de hacerlo, como ocurre con las situaciones existenciales o en las que está en juego un dilema moral, aquellas que precisan de sabiduría práctica. El resultado es incierto, la situación comporta algo nuevo (por eso no se subsume en reglas o principios generales), está caracterizada por el azar. Por eso, para Aristóteles (1985) “la deliberación tiene lugar, pues, acerca de cosas que suceden la mayoría de las veces

¹² El Diccionario de la Real Academia Española (s.f.) define deliberar como “considerar atenta y detenidamente el pro y el contra de los motivos de una decisión, antes de adoptarla, y la razón o sinrazón de los votos antes de emitirlos” (definición 1).

de cierta manera, pero cuyo desenlace no es claro y de aquellas que es indeterminado” (*Ética nicomáquea*, 1112b7-10). La deliberación, en cuanto indagación de los pros y los contras antes de tomar una decisión, se asemeja a una investigación (1112b22).

Sin embargo, tal como señala Aubenque (1999), “la acción humana se desarrolla en un tiempo irreversible” (p. 126), y es equivocado pensar, como hizo la tradición filosófica (y científica), que la deliberación en cuanto investigación, es “una elucidación casi matemática de la deliberación” (p. 125). En el análisis matemático la *reversibilidad* entre el antecedente y el consecuente (en un bicondicional) supone un universo homogéneo; mientras que en los asuntos humanos no es posible deducir con certeza el fin de los medios o los medios del fin, y esto porque, por un lado, un fin puede ser realizado por diversos medios y, por el otro, porque la causalidad que llevaría al fin es supuesta, ya que entre la causa y el efecto se pueden interponer acontecimientos no previstos que impiden que se realice el fin esperado o porque dicha causalidad puede llevar a resultados no previstos, como en el caso de la cirugía que, aunque busca la salud, puede conducir a la muerte (Aubenque, 1999, pp. 126-127).

De este modo, los accidentes son posibles: la acción humana se realiza siempre en un universo contingente, incierto. En la elucidación matemática, en cambio, un medio conduce a un fin y, allí, no cabe deliberación, mientras que en las decisiones humanas muchos medios pueden conducir a un fin o a fines no previstos, y es precisamente esta pluralidad la que genera perplejidad y la necesidad de deliberar. Por este motivo, la deliberación, aunque sea un acto de la razón, un discernimiento (Platón, 1987, *Menón*, 97c), se relaciona más con las conjeturas, las opiniones fundadas, la intuición, la imaginación; y no podría fundamentarse en una ciencia (episteme) que supuestamente guiaría el curso de acción. En este campo, una ciencia de la medición estaría cuestionada desde Aristóteles (1985), puesto que el ser humano delibera y toma sus decisiones en incertidumbre.

Para Aristóteles elegir es, entonces, escoger, luego de deliberar atentamente, un medio determinado (entre varios posibles) para alcanzar un fin. En este sentido diferencia tres conceptos: *acción*, sería el ejercicio del hacer, del ejecutar, deliberada o no; *elección*, acción deliberada, y *deliberación*, análisis y reflexión que incluye el examen de los aspectos a favor y en contra de una acción antes de tomarla. Según Aubenque (1999), “evocando la práctica homérica, Aristóteles quería simplemente recordar que no hay decisión (*προαίρεσις*) sin deliberación” (p. 128)¹³. La palabra griega *προαίρεσις* (*proairesis*) es entendida por Aubenque (1999), en concordancia con el sentido que le da Aristóteles (1985), como *elección deliberada*, que se diferenciaría de los otros actos que, aunque voluntarios, no han sido precedidos de reflexión, y que Aristóteles no califica de elecciones. Para García (2008), “el motivo de esta diferenciación reside, pues, en que el acto espontáneo no va precedido de una deliberación, mientras que la *προαίρεσις* [proairesis] sí” (p. 2).

¹³ La práctica homérica a la que alude Aubenque (1999) es la institución del Consejo de Ancianos, encargados de deliberar lo que el pueblo habría de escoger o al menos ratificar.

Sin embargo, en contra de Aristóteles (1985), es posible llamar elecciones a determinadas acciones así no estén precedidas de deliberación (Damasio, 2006, p. 192; Ramírez Gómez, 2012, p. 45; Wagensberg, 2007, p. 31, Samaja, 2004, pp. 55-56). Es lo que ocurre en una inmensa mayoría de veces, en las que el ser humano *elige sin deliberar*, por ejemplo, cuando a un individuo se le ofrecen dos platos de comida iguales, entre los que debe elegir y, sin un proceso deliberativo, se inclina espontáneamente por uno de ellos. O cuando tiene como propósito llegar caminando a un determinado lugar y, en una encrucijada del trayecto, sabe que tomar la derecha o tomar la izquierda es, no solo igualmente probable, sino que aproximadamente llegará en igual tiempo a su destino. Simplemente, opta espontáneamente por uno de los dos. Nosotros diríamos: elige, aunque no haya deliberado.

Con base en lo anterior establecemos una diferencia. Hablaremos de *decisión (proairesis)* cuando se trata exclusivamente de una elección con deliberación (una acción deliberada); y hablaremos de *elección*, en sentido general, cuando se haya escogido una opción entre dos o más posibles, hubiese habido o no deliberación. En suma, toda decisión es una elección, pero no toda elección es una decisión. Desde esta perspectiva, los animales, al seguir un curso de acción entre varios posibles, eligen, pero no deliberan, esto es, no deciden¹⁴. Por su parte, una *elección deliberada* incluye los dos sentidos de esta última palabra: la *deliberación* como reflexión, análisis previo antes de actuar; y como *intencionado, a propósito, voluntario, deliberado*¹⁵.

Si bien para Aristóteles (1985, *Ética nicomáquea*) la *proairesis* es un acto voluntario, es también “un deseo deliberado de cosas a nuestro alcance, porque, cuando decidimos después de deliberar, deseamos de acuerdo con la deliberación” (1113a13). Aquí, Aristóteles introduce otro elemento: el deseo que acompaña lo que se decide después de deliberar, de allí que hable de un deseo deliberado.

La *proairesis* es entonces el momento de la decisión, el deseo (ὄρεξις) que sucede a la deliberación, y que no es ya solamente la manifestación de la inteligencia deliberante, sino de la voluntad deseante, la cual interviene para poner en marcha la deliberación, pero también para ponerle fin (Aubenque, 1999, p. 140)

Si previamente diferenciamos entre deliberación y acción y dijimos que la deliberación implica reflexionar antes de actuar, es posible entonces que el hacer (el ejecutar, el actuar) sea diferente, e incluso contrario, a lo que la deliberación dicte. Por ejemplo, un individuo puede deliberar sobre la importancia de dedicarse a hacer gimnasia para mejorar su salud, piensa en las ventajas y desventajas que le traería, examina los mejores medios y lugares para practicarla, la hora más conveniente, reflexiona sobre la importancia de tener un profesor, etc., y luego de esta concienzuda deliberación, dice: “Ya lo decidí. Haré gimnasia en la mañana, tres veces a la semana, con

¹⁴ Algunos autores sostienen que incluso en el nivel de las partículas elementales o de los sistemas materiales se podría hablar de selección (Wagensberg, 2007, p. 31), de elección (Ramírez, 2012, p. 45) o de acción-orientada (Samaja, 2004, p. 55-56), sin que ello implique desconocer las leyes a las que están sometidas las partículas o el sistema material, que operan como prohibición, pero no como obligación (Wagensberg, 2007, p. 28), dejando un margen de indeterminación. Damasio (1994/2006), por su parte, considera que a nivel biológico hay un know-how que permite seleccionar determinadas respuestas sin que haya habido un proceso deliberativo, pues no pertenece al ámbito racional-decisorio (p. 192).

¹⁵ Hannah Arendt (2002, p. 294) establece una relación entre voluntad y *proairesis* (elección deliberada). Debido a la complejidad de esta y otras temáticas, y por limitaciones de espacio, no se abordarán aquí.

un tutor. Comienzo el martes”. Llega el martes... y no es capaz de levantarse de la tibia cama. En este caso, la decisión (elección deliberada) no fue sucedida por la acción: esta última fue diferente. No hubo, como esperaría Aristóteles (1985), un deseo de acuerdo con la deliberación. ¿Se trata de un incontinente? O ¿de un ignorante, como supondría Sócrates?¹⁶ ¿Realmente no desea lo que decidió? Examinemos brevemente otro ejemplo: un hombre decide, luego de deliberar, que la mejor actitud en las reuniones de trabajo es mantener la calma para poder pensar y tomar mejores decisiones; sin embargo, en cada reunión estalla arrojado por la ira y comete los errores más absurdos.

Estos ejemplos muestran la importancia de otro concepto aristotélico, que termina siendo central en la sabiduría práctica: el concepto de hábito. No basta con la decisión; con la deliberación concienzuda. Es necesario pasar a la acción, practicar lo deliberado, hacer que la teoría coincida con la práctica. En estos casos, se trataría de un cambio gradual, de una ejercitación que no conducirá a cambios de la noche a la mañana, sino que, de realizarse de manera sistemática, gradualmente, poco a poco, llevará a que los viejos hábitos den lugar a otros más acordes con la deliberación. Para Aristóteles (1985),

realizando acciones justas y moderadas se hace uno justo y moderado respectivamente; y sin hacerlas, nadie podría llegar a ser bueno. Pero la mayoría no ejerce estas cosas, sino que, refugiándose en la teoría, cree filosofar y poder, así, ser hombres virtuosos; se comportan como los enfermos que escuchan con atención a los médicos, pero no hacen nada de lo que les prescriben. Y, así como estos pacientes no sanarán del cuerpo con tal tratamiento, tampoco aquéllos sanarán del alma con tal filosofía. (Ética nicomáquea, 1105b10)

Por esta razón destacamos, de acuerdo con Hadot (2009), que lo más importante de la filosofía es concebirla como forma de vida, como un modo de vivir que intenta la congruencia entre el decir y el hacer o, mejor, entre el sentir, el expresar, el creer, el pensar, el decir y el hacer. (Ramírez Gómez, 2011, pp. 294 y 327; Ramírez Gómez et al., 2017, p. 52), no como discurso filosófico aislado de la vida. Así, es claro que

la deliberación, si bien es importante, no es garantía suficiente para que la acción sea correcta. El concepto de hábito de Aristóteles intenta resolver esta dificultad, puesto que se acierta por hábito y no tanto por deliberación: el hombre justo, mientras más se habitúa a actuar con justicia, más justo es en casos concretos. Y a la inversa: un sujeto que delibere “correctamente” y nunca pase a la acción, no podrá contrastar con la experiencia (con los efectos en la experiencia) la adecuación o inadecuación de su deliberación, ni podrá rectificarla cuando sea errada. Por el contrario, la deliberación ha de ser contrastada en la experiencia, puesta a prueba, examinada por medio de sus efectos en la práctica existencial. Así puede ser corregida, mejorada, modificada, vigorizada. El sujeto va adquiriendo un hábito, un modo de ser caracterizado por esa actitud ética de llevar a la práctica su teoría, su modo de pensar y deliberar. Se trataría de una contrastación dialéctica entre el discurso y la práctica existencial, en un diálogo que transforme ambos aspectos. (Lopera Echavarría, 2016, pp. 234-235)

¹⁶ Recuérdese que para Sócrates si un hombre luego de examinar lo que le conviene llega a una conclusión de qué es lo mejor para él y, no obstante, hace lo contrario, lo que le perjudica, no se trata de un incontinente que se habría dejado arrastrar por los placeres, sino de un ignorante que desconoce realmente lo que le conviene. Carece de sabiduría en tanto conocimiento de lo bueno y lo malo. (Platón, 1985, Protágoras, 357d).

Si el hábito se adquiere con la ejercitación, se comprende la relevancia que Aristóteles (1985) concede a la acción, a la puesta en práctica de las virtudes, más que a su conocimiento simplemente teórico. Si cada día se ensaya una forma de proceder, si se ejercita de manera constante, se irá incorporando y convirtiendo en un hábito, que es la base de las acciones espontáneas e intuitivas. Vemos en su justa medida el papel de la deliberación: muestra un camino, una vía posible a partir del examen de los pros y los contras de una situación sobre la que hay que decidir; prepara un terreno, pero no es suficiente. De allí la importancia de la contrastación dialéctica entre la teoría (discurso) y la práctica (experiencia).

Deliberación, discurso filosófico y episteme

Si en la adquisición de la virtud y de la sabiduría práctica el hacer (actuar, practicar) es esencial, esto no significa que se trate de una propuesta meramente empírica, pues se espera que la elección esté precedida por la deliberación, por un acto de razonamiento. Además, el discurso filosófico tiene su lugar, que está más allá de la función ejercida por la deliberación. ¿Cuál es este lugar? ¿O sería preferible no producir teoría filosófica puesto que lo que se relieves es la forma de vida?

La deliberación, en cuanto proceso de razonamiento, es una acción, un proceso que deviene y que se despliega en el acto mismo en que ocurre. Por tanto, es diferente de un conocimiento escrito, plasmado mediante signos lingüísticos, estático. Cuando decimos que la deliberación no puede ser una ciencia, queremos indicar que un texto escrito, con los rigores de sistematicidad y formalización que exige la ciencia, no puede sustituir el acto de deliberar: un tratado o un conjunto de proposiciones escritas, por ejemplo, sobre el arte de navegar o sobre el modo de intervenir en la clínica psicológica, o sobre la prudencia, la amistad, el amor, la sabiduría, entre otros, no puede indicar qué hay que hacer en cada encrucijada existencial, o en un dilema moral, o en un caso concreto en la clínica, porque justamente estas situaciones, aunque compartan ciertas regularidades con un universo de referencia, son también específicas, sujetas a sus propias leyes o regularidades singulares, pero, además, a la contingencia producto del azar, esto es, a lo peculiar¹⁷.

Es a cada sujeto a quien le corresponde, desde su experiencia, deliberar en torno a un asunto y, de ser posible, decidir, arriesgar, apostar, ensayar: Siempre en incertidumbre. Pretender hacer una ciencia de la deliberación es considerar que el ser humano y las circunstancias de la vida son completamente regularizables, que los hechos están plenamente determinados por leyes que obligan a una sola respuesta, a un único modo de ser y que es posible conocer todas las variables presentes en una situación. Nussbaum (2004), refiriéndose a Aristóteles, expresa que

¹⁷ Sobre la diferencia entre lo universal, lo particular, lo singular y lo peculiar, véase: Ramírez Gómez, (2012, p. 57); Manrique Tisnés et al. (2016, p. 51); Lopera Echavarría (2016, p. 241); Ramírez Gómez et al. (2017, pp. 257-259).

el Estagirita señala tres atributos de 'lo práctico' que demuestran que ni siquiera en principio pueden las elecciones prácticas ser incorporadas adecuada ni completamente a un sistema de reglas universales. Dichos atributos son la mutabilidad, la indeterminación y la particularidad. (p. 386)

Decimos pues, con Aristóteles (1985), Hadot (2013, 2010, 2009, 2006, 1998), Nussbaum (2004, 1995), Aubenque (1999), Santos-Ihlau (1995), Gadamer (1993), Ramírez Gómez (2012, 2001), Lopera Echavarría (2016), entre otros, que la deliberación no es una episteme (ciencia); más precisamente, que no hay una ciencia de la deliberación. Los intentos, en este sentido, por rigurosos que puedan ser, terminarían por fuerza siendo fútiles, quizá una colección de leyes o proposiciones generales que muy poco tendrían que ver con la situación concreta, con el caso en su especificidad.

Esto no excluye la importancia del conocimiento (discurso filosófico), aun reconociendo que no habría una ciencia de la prudencia ni de la deliberación, puesto que es diferente cuando, por el contrario, el discurso filosófico consiste en una serie de máximas, aforismos, sentencias, greguerías, ensayos, ensayitos, cavilaciones, entre otros, que intentan condensar teóricamente una sabiduría que ha sido decantada a lo largo de años (o de siglos), y que, en lugar de indicar qué es lo que hay que hacer, o de explicar las leyes de la sabiduría y del pensamiento sabio, suscitan en el lector otra cosa: un deseo de reflexionar, de pensar, de interrogar, de decidir por sí mismo, similar al intento de Sócrates con sus diálogos mayéuticos. Este es el valor que Hadot (2006) da a los escritos de los antiguos, que no pueden examinarse a la luz de la sistematicidad, coherencia y comprobación científico-experimental, porque en ellos la contradicción¹⁸, la ambigüedad, la aporía, lo tentativo, lo audaz, lo apenas pergeñado es justamente lo que posibilita generar preguntas y procesos de transformación subjetiva en sus lectores.

A juicio de Jeannie Carlier (2009), los libros de Hadot, como muchos escritos de filosofía antigua, tienen esa virtud: inducen, motivan al lector a examinarse, a cuidar de sí. En la introducción que hace al libro *La filosofía como forma de vida*, cuenta que un joven historiador escribió a Hadot una carta contándole que su libro *¿Qué es la filosofía antigua? Le cambió la vida*. Para Carlier (2009), se trata de una función protréptica, puesto que son “libros destinados a ‘volver’ ... al lector a la vida filosófica” (p. 9). Opuesto a lo que ocurre con un tratado científico, tal como lo señala Foucault (2002), al diferenciar la verdad científica (a partir del siglo XVII), que no transforma a nadie aunque puede ser comprobada por todos, de la verdad en la filosofía antigua, que producía un efecto de transformación subjetiva en aquel que lograba construirla o acceder a ella, aunque no fuese comprobable por los demás (Lopera Echavarría, 2001).

Ramírez Gómez (1991) propone reservar el término *verdad* para esa experiencia que posibilita la ascesis subjetiva, y mejor hablar de *valides* cuando se trate de la verdad científica. Vargas Guillen (2014) analiza la obra de Ramírez bajo esta luz, destacando precisamente el valor de los *ensayitos* como juegos existenciales relacionados con la verdad y con la ascesis subjetiva, enmarca-

¹⁸ Contradicciones que, en la mayoría de los casos, lo que reflejan es la compleja realidad humana, habitada por tendencias opuestas y, en ocasiones, ambivalentes.

dos en la tradición del ensayo iniciada por Montaigne y continuada en Colombia por Baldomero Sanín. Denuncia, no obstante, la *agonía* que sufren este tipo de escritos debido a la hegemonía de una única forma de escribir propuesto por la ciencia: el artículo científico (Vargas Guillen, 2014).

Ahora bien, si la deliberación práctica no es un conocimiento científico sistemático (episteme), tampoco sería una opinión (*doxa*) (Lopera Echavarría, 2016, p. 234), puesto que toda deliberación implica, como hemos dicho, un examen atento, cuidadoso, reflexivo y pormenorizado de los pros y los contras de una posible decisión; en cambio, una opinión, así sea verdadera (ortho-doxa), se fundamenta en un parecer o suponer, imaginar, creer¹⁹, esto es, en una forma de saber menos formalizada, más ocurrente. Esto no significa restarle importancia a la doxa, pues ella misma puede ser, en muchos momentos, guía para nuestro actuar, especialmente, cuando no disponemos de tiempo para deliberar o cuando la situación es tan urgente que exige una elección inmediata, sin dilación. Lopera Echavarría (2016) relaciona la doxa (tan cara a Platón, como puede verse en el *Menón*)²⁰ con la intuición, que establecería un puente entre la deliberación y la incertidumbre propia de todo acto.

Conclusión

La filosofía como forma de vida no es opuesta necesariamente a la filosofía como discurso, como teoría filosófica. La sabiduría práctica, a la que le subyace la concepción de la filosofía como una manera de vivir, muestra precisamente la confluencia entre la experiencia (la vida, el hacer) y el discurso (la teoría, el pensar, el decir).

Ahora bien, la sabiduría práctica es un saber que orienta al ser humano en situaciones difíciles (dilemáticas, existenciales) en las que no hay normas o conocimientos previos que indiquen cuál es la mejor opción. Este saber práctico se adquiere mediante la conjunción de tres aspectos: el cuidado y cultivo de sí, a través de una transformación subjetiva; la deliberación, como una práctica recurrente antes de tomar una decisión, y la ejecución de la decisión a la que se llegó. Esta última es la que posibilita que, gradualmente, se vaya constituyendo un hábito, una forma de proceder, una manera de vivir en la que la intermodificación o dialéctica entre la teoría y la práctica se erige en base de las acciones humanas. Para Aristóteles (1985), el resultado de la deliberación debe estar acompañado de la complacencia (el deseo deliberado) por la decisión a la que se arribó.

¹⁹ "Del latín *opiniō*, *opiniōnis*, derivado del verbo *opīnor*, *opīnārī* ("suponer", "imaginar", "creer", "juzgar)". En: <https://es.wiktionary.org/wiki/opini%C3%B3n>

²⁰ En el diálogo *Menón*, Platón (1987, 99c-d) muestra que la virtud (la excelencia del ser humano) no es un conocimiento (episteme), sino una opinión (*doxa*) verdadera (ortho), y la concibe como aquel saber que guía a los hombres sabios inspirados por un don divino.

Esta congruencia entre el decir y el hacer, entre el discurso y la experiencia, muestra que la sabiduría práctica y la deliberación no son ciencia, no consisten en una episteme o un conocimiento científico que, al modo de normas o principios generales, supuestamente determinarían la acción. Por el contrario, la deliberación se ejerce precisamente porque las condiciones de la situación a la que nos enfrentamos, así como sus resultados, son inciertos, impredecibles, cambiantes en el curso de los mismos acontecimientos. Por esta razón, la sabiduría práctica, aunque guíe las decisiones humanas, es falible, sujeta al error y, en consecuencia, a su cultivo y ejercitación constante.

Toda decisión implica un riesgo, una apuesta, en la medida en que las circunstancias son inciertas. La sabiduría práctica procura, mediante la importancia que le concede a la deliberación y a la decisión, que aquella apuesta cuente con las diferentes dimensiones humanas: la razón (la deliberación, el discernimiento, la reflexión), pero también la sensibilidad, la imaginación, la intuición. De esta manera, se da cabida a la capacidad humana de crear opciones nuevas, caminos diferentes, que constituyen precisamente la expresión de la libertad humana, aun reconociendo las limitaciones de esta libertad.

Declaración de contribución de autoría

Juan Diego Lopera Echavarría, Investigador principal. Jonathan Echeverri Álvarez, Co-investigador. Jesús Goenaga Peña, Co-investigador. Horacio Manrique Tisnés, Co-investigador.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Abbagnano, N. (1973). *Historia de la filosofía* (Juan Esterlich y J. Pérez Ballestar, Trad.; 4 ed., Vol. 1). Montaner y Simón Editores. (Obra original publicada en 1956).
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Paidós.
- Aristóteles. (1985). *Ética nicomáquea. Ética eudemia*. Gredos.
- Aubenque, P. (1999). *La prudencia en Aristóteles*. Grijalbo Mondadori.
- Brett, G. (1972). *Historia de la psicología*. Paidós.
- Carlier, J. (2009). Introducción. En P. Hadot. *La filosofía como forma de vida. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson* (pp. 9-17). Alpha Decay.
- Corominas, J. (2006). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica.
- Diccionario Manual Griego. (1967). Griego clásico-español. Vox.
- Epicuro. (2005). Epístola de Epicuro a Meneceo 122. En Epicuro: *Obras completas*. Cátedra.
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía* (1 ed., Tomo IV, Q-Z). Ariel.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Foucault, M. (1993). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Nombres: Revista de filosofía*, 10(15), 257-280. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2276>
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método II*. Sígueme.

- Gadamer, H. (1993). *El estado oculto de la salud*. Gedisa.
- García, A. (2008). El concepto de προαιρεσις y su relación con el determinismo de su Ética. *A parte Rei. Revista de Filosofía*, 60, 1-32. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ninet60.pdf>
- Hadot, P. (2013). *La ciudadela interior*. Alpha Decay.
- Hadot, P. (2010). *No te olvides de vivir. Goethe y la tradición de los ejercicios espirituales*. Siruela.
- Hadot, P. (1998). ¿Qué es la filosofía antigua? Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Alpha Decay.
- Jaeger, W. (1963). Los griegos y la vida filosófica. *ECO. Revista de la cultura de occidente*, 42, tomo VII-6.
- Lacan, J. (1983). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Paidós.
- Jaeger, W. (1992). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Lopera Echavarría, J. (2001). *La veracidad subjetiva: ¿Una condición imposible de la acción comunicativa?* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia].
- Lopera Echavarría, J. (2006). Psicología ascética y psicología epistémica. *Acta colombiana de Psicología*, 9(2), 75-86. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/401>
- Lopera Echavarría, J. (2016). *Sabiduría práctica y salud psíquica*. Editorial San Pablo; Fondo Editorial EAFIT.
- Lopera Echavarría, J., Roldán López, M., & Ospina Ospina, C. (2022). *Un modelo de formación analítica para psicólogos. Presupuestos filosóficos, conceptuales y metodológicos*. Fondo Editorial FCSH.

- Lopera Echavarría, J., Manrique Tisnés, H., Zuluaga Aristizábal, M., & Ortiz Vanegas, J. (2010). *El objeto de la psicología: el alma como cultura encarnada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- López, A. (1995). *La posición del analítico en la mayéutica socrática* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia].
- Manrique Tisnés, H. (2008). Saber y conocimiento: una aproximación plural. *Acta Colombiana de psicología*, 11(2), 89-100. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/304>
- Manrique Tisnés, H., Lopera Arbeláez, I., Pérez Patiño, J., Ramírez Castaño, V., & Henao Galeano, C. (2016). *Clínica analítica de las organizaciones*. San Pablo; Fondo Editorial EAFIT.
- Nehamas, A. (2005). *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. Pre-textos.
- Nussbaum, M. (1995). El discernimiento de la percepción: una concepción aristotélica de la racionalidad privada y pública. *Estudios de Filosofía*, (11), 107-166.
- Nussbaum, M. (2001). *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge University.
- Nussbaum, M. (2004). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Machado Libros.
- Platón. (1985). *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hippias Menor, Hippias Mayor, Laques, Protágoras*. Gredos.
- Platón. (1871). *Obras completas* (Patricio de Azcárate, Ed.; tomo 4). <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf04275.pdf>
- Platón. (1987). *Diálogos II. Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Cratilo* (J. Calonge Ruiz, E. Acosta Méndez, F. J. Olivieri, J. L. Calvo, Trad.; 1 ed.). Gredos.
- Platón. (1988). *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Gredos.
- Ramírez Gómez, C. (1991). El método científico en el psicoanálisis. *Revista Universidad de Antioquia*, 60(224), 35-41.
- Ramírez Gómez, C. (2011). *Apuntes* [Informe temático]. Grupo de investigación El método analítico y sus aplicaciones en las ciencias sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.

- Ramírez Gómez, C. (2012). *La vida como un juego existencial: ensayitos*. Fondo Editorial EAFIT.
- Ramírez Gómez, C. A., Lopera Echavarría, J., Zuluaga Aristizábal, M., & Ortiz Vanegas, J. (2019). *El método analítico. Vol. II: Aplicaciones*. Editorial San Pablo.
- Ramírez Gómez, C. A., Lopera Echavarría, J., Zuluaga Aristizábal, M., & Ortiz Vanegas, J. (2017). *El método analítico. Vol. I: Formalización teórica*. Editorial San Pablo.
- Ramírez Gómez, C. A., Lopera Echavarría, J., Zuluaga Aristizábal, M., Ramírez Castaño, V., Henao Galeano, C., & Carmona, D. (2015). *Relaciones psicología-psicoanálisis*. Editorial San Pablo; Fondo Editorial EAFIT.
- Robinson, D. (1994). La sabiduría a través del tiempo. En R. Sternberg (Comp.), *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo* (pp. 27-38). Desclée de Brouwer.
- Samaja, J. (2004). *Epistemología de la salud: reproducción social, subjetividad y transdisciplina* (1, ed., Vol. 20). Lugar Editorial.
- Santos-Ihlau, R. (1995). Martha Nussbaum y Ursula Wolf —Un contrapunto acerca de la vida buena—. *Estudios de Filosofía*, (11), 11-42.
- Séneca. (1984). *Cartas morales a Lucilio, carta LIX*. Orbis.
- Séneca. (1996). *La constancia del sabio. La tranquilidad del alma. El ocio*. Norma.
- Vargas Guillén, G. (2014). *Individuación y anarquía*. Aula de Humanidades.
- Wagensberg, J. (2007). *La rebelión de las formas*. Tusquets.
- Wolf, U. (2002). *La filosofía y la cuestión de la vida buena*. Síntesis.
- Wolf, U. (1995). ¿Qué significa vivir su vida?. *Estudios de filosofía*, (11), 199-220. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.338800>
- Zambrano, M. (1987). *El pensamiento vivo de Séneca*. Cátedra.



**Artículos de reflexión derivados
de investigación**

**Reflection articles derived from
research**



La escuela pública: entre la compensación y la formación inclusiva¹

Public school: between compensations and inclusive formation performance

Alexandra Arias Pinzón*, Víctor Hugo Durán Camelo**

Universidad Pedagógica Nacional

Recibido: 20 de octubre de 2022–Aceptado: 26 de enero de 2022–Publicado: 1 de enero de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Arias Pinzón, A., & Durán Camelo, V. H. (2024). La escuela pública: entre la compensación y la formación inclusiva. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 297-316. <https://doi.org/10.21501/22161201.3927>

Resumen

Este artículo presenta las reflexiones derivadas de una investigación educativa sobre la inclusión como experiencia de transformación en el contexto de la escuela pública. Exhibe, relaciona y confronta el rol de los sujetos, el saber docente y las políticas de atención a la población escolar diversa. Metodológicamente, corresponde a una investigación de corte cualitativo-descriptivo realizada entre los años 2017 y 2019. Como instrumentos, se utilizaron diarios de campo y registros de observación participante de situaciones acontecidas en el contexto cotidiano de una escuela pública. Los resultados permiten comprender que el concepto de inclusión requiere una resignificación en el contexto escolar; la escuela, por su parte, muestra no estar preparada para asumir una perspectiva incluyente en los procesos pedagógicos y de gestión institucional. Finalmente, se observa que la política educativa no responde de manera asertiva a las características del contexto sociocultural-institucional ni a las particularidades de la población estudiantil observada.

¹ Este artículo se realizó en el marco del proyecto de investigación: sujetos y contextos de reconocimiento de la diversidad, vinculado a la línea: cuerpo, cultura y diversidad del grupo de investigación Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D) Clasificado en categoría C (MinCiencias) y adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional.

* Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Docente tiempo completo Universidad Pedagógica Nacional. Contacto: aariaspin@pedagogica.edu.co. Grupo de investigación: Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D). Bogotá, D.C. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1208-1533>. Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=UDvLbtUAAAAJ&hl=es>

** Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional Docente de planta Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D). Bogotá, D.C. Contacto: vhduaran@pedagogica.edu.co Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2388-2515>. Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=nqo2QgsAAAAJ&hl=es>

Palabras clave

Escuela; Comportamiento; Diversidad; Formación; Sujetos; Saber docente; Rol docente; Política inclusiva.

Abstract

This article presents reflections derived from an educational research on inclusion as a transformative experience in the context of public schools. It exhibits, relates, and confronts the roles of individuals, teacher knowledge, and policies for diverse student populations. Methodologically, it corresponds to a qualitative-descriptive research conducted between 2017 and 2019. The instruments used were field diaries and participant observation records of situations occurring in the daily context of a public school. The results help us understand that the concept of inclusion needs redefinition in the school context. The school, on its part, appears unprepared to embrace an inclusive perspective in pedagogical and institutional management processes. Finally, it is observed that educational policy does not respond assertively to the characteristics of the socio-cultural and institutional context or the particularities of the observed student population.

Keywords

School; Behavior; Diversity; Formation; Subjects; Teacher's knowledge; Teachers's roles; Inclusive policy.

Introducción

La institución escolar refleja —a nivel micro— las dinámicas socioculturales que afectan contextos más amplios como la ciudad y al país; en consecuencia, el Distrito Capital, como parte del contexto colombiano, se caracteriza, en su acontecer educativo, por la confluencia de problemáticas socioculturales, educativas y personales que transforman los roles, las relaciones y las intencionalidades escolares. En este sentido, el rol de la escuela, y sus funciones, transitan entre la compensación de carencias, vacíos, inequidades y exclusiones locales; la contención de problemáticas sociales, institucionales y personales, y la formación de saberes, disciplinas y ciudadanías.

En consecuencia, los estados han asumido un compromiso de orden internacional que apuesta por la enseñanza inclusiva y compromete tanto al país, desde la perspectiva del desarrollo de la política pública, como a las instituciones educativas en relación con las apuestas educativas y pedagógicas, como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2020):

En 2015, los países se comprometieron a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad” para 2030, según lo establecido en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible. Si bien el derecho a una educación inclusiva está consagrado en el artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad emitió en 2016 la Observación general núm. 4, la cual subraya que la educación inclusiva tiene un alcance mucho más amplio ... La enseñanza inclusiva requiere que los profesores reconozcan las experiencias y capacidades de cada alumno, adopten la idea de que la capacidad de aprendizaje de cada estudiante es ilimitada y estén abiertos a la diversidad. Un proyecto comparativo. (p. 1)

Aun cuando los datos muestran que existe un compromiso creciente para el desarrollo de políticas inclusivas que comprometen el aparato educativo, la percepción de usuarios y docentes, principalmente, muestran dificultades en la operacionalización de la política sobre la cualificación docente y transformación curricular, como se señala a continuación:

Análisis basados en PEER realizados para el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 revelan que, de 168 países, un 61 % dice ofrecer capacitación docente en materia de inclusión, y los que tienen una mayor probabilidad de ofrecer dicha capacitación son los países de América Latina y el Caribe, seguidos por los de Europa y América del Norte. Estas conclusiones coinciden, en líneas generales, con una encuesta a escala mundial realizada a profesionales y centrada principalmente en educación inclusiva para personas con discapacidad, en la que uno de cada tres encuestados afirmaron que no se había tratado la educación inclusiva en sus cursos de capacitación docente previos al empleo ni durante el empleo. (Pinnock & Nicholls, 2012, como se cita en UNESCO, 2020, p. 2)

Mas allá de la política, la inclusión, según los planteamientos de (Peñaherrera, Sánchez & Cobos, 2011; Sánchez-Teruel & Robles, 2010), refiere a una construcción teórica asumida como punto de encuentro para las discusiones de múltiples disciplinas, entre ellas, la sociología y la pedagogía, entre otras. En concordancia con lo anterior, dicho concepto

hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 (Perret-Clemont & Nicolet, 1992) y pretende sustituir al concepto de integración, hasta ese momento, el dominante en la práctica educativa. Pero, la inclusión hace referencia también a Derechos Humanos. Cuando se habla de educación, se habla de humanización, de inclusividad. La educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura. (Sánchez & Robles, 2013, p. 25)

Dado lo anterior los principios y propósitos que recoge la escuela deberían instalarse como eje de formación para construir una sociedad plural e incluyente, es decir, la formación es una manera de ejercer la ciudadanía para el reconocimiento de la diversidad, “de ahí que sea de interés conocer como el concepto de inclusión se ha desarrollado en los últimos treinta años, planteando nuevos desafíos para los gobiernos, escuelas y sociedades de un mundo ... cada vez más diversificado y global” (Sánchez y Robles, 2013, p. 26).

La pedagogía de la inclusión conlleva la búsqueda de una educación integral y de calidad que vincule, más allá de sus características individuales, a todos los estudiantes que hacen parte de la comunidad educativa (Sáez-Carreras, 1997) y, como lo establecen Porter y Stone (2000), como criterio para ofrecer igualdad de condiciones y oportunidades a quienes hacen parte de la apuesta educativa.

Estas oportunidades se traducen, fundamentalmente, en dar una respuesta de aprendizaje acorde a las necesidades de cada educando (Porrás et al., 2005), de desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los estudiantes con el fin de fomentar su progreso académico y personal. El supuesto básico de la escuela inclusiva es que el centro escolar tiene que responder a todo el alumnado, en vez de entender que es el alumnado quién tiene que adaptarse al sistema, integrándose en él (Ortiz-González & Lobato, 2003). El fundamento principal de la educación inclusiva no sólo está en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valora explícitamente la existencia de una diversidad en las aulas, supone un modelo de escuela en la que los profesores, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no capacidades diversas o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente. (Sánchez & Robles, 2013. p. 26)

En esta apuesta investigativa se recoge los intereses del grupo de investigadores, que más allá de apropiarse conceptos como inclusión o pedagogía inclusiva, busca analizar las prácticas que en contextos específicos se desarrollan a propósito de estos planteamientos para poner en cuestión la perspectiva de inclusión que se limita a una mirada poblacional en que se reduce la discusión y abordaje a personas con discapacidad para dar paso a una perspectiva que reconozca la diversidad en toda su complejidad.

Método

La investigación se desarrolló bajo la perspectiva metodológica de la investigación cualitativa-descriptiva que, según Hernández et al. (2003, como se cita en Pereira, 2011), “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis” (p. 23). Para ello, se utilizaron los instrumentos de diario de campo y los registros de observación participante (Fals, 2015) a partir de un trabajo de campo, que implicó a los investigadores en una inmersión periódica (mínimo 2 veces por semana) en tiempo escolar, desarrollado en calendario A entre los años 2017 y 2019.

La población sujeto de indagación refiere a una institución educativa distrital —de aproximadamente mil quinientos (1 500) estudiantes y setenta (70) docentes— ubicada en una zona marginal altamente conflictiva y periférica de la Ciudad de Bogotá, la cual, a la fecha de indagación, se encontraba desarrollando políticas de transformación curricular para la inclusión educativa; por lo tanto, la muestra estuvo conformada por los actores de la comunidad de esta institución escolar (estudiantes, docentes y directivos) que accedieron a ser parte del estudio. Por solicitud de los actores mencionados, se omitió en el artículo tanto el nombre de la institución como el de los sujetos observados.

Por consiguiente, en el proceso metodológico se resalta la importancia que tuvo el diálogo y la concertación con cada uno de los sujetos de indagación para lograr; en primer lugar, ciertos grados de confianza y familiaridad que permitieran desmontar las prevenciones de esta población sobre la presencia de los investigadores y su percepción como sujetos ajenos a la institución, también, sobre los posibles usos de la información recabada y el impacto de los hallazgos de la investigación que, según manifestaron, podría profundizar la muy marcada estigmatización social que se tenía sobre la institución; en segundo lugar, formalizar los consentimientos informados que, en términos de la ética de la investigación, permitiera realizar una observación permanente y sin restricciones en el acceso a la institución (tiempos y espacios escolares) y precisara la forma y los límites de exposición de los resultados. En este sentido, tanto la institución como los coordinadores y docentes firmaron los respectivos consentimientos informados y los investigadores declararon mantener el anonimato de los actores y protección de los datos recabados.

El procedimiento consistió en la recolección de información observacional a través de diarios de campo, que fueron consolidados por los docentes investigadores, durante las visitas permanentes a la institución educativa, en el periodo señalado. El diario de campo refiere al instrumento que implica una observación periódica, detallada y, posteriormente, registrada de todo lo observado de la cotidianidad escolar, realizada en función de los procesos académicos y administrativos sobre inclusión que allí se llevaban a cabo. Para ello, se siguieron los criterios de la estructura formal del diario de campo incluyendo los siguientes ítems:

- 1) Fecha y hora de las actividades observadas.
- 2) Registro detallado de las actividades o tareas realizadas con la inclusión de sus propósitos u objetivos, si los hubiere.
- 3) Registro de comentarios y percepciones de los actores.
- 4) Registro de hallazgos o resultados más importantes.
- 5) Observación o interpretación de los datos o hallazgos.
- 6) Impacto de la experiencia para el contexto y tema indagado.

Los diarios de campo fueron consolidados y clasificados teniendo en cuenta los ámbitos y sujetos escolares, los periodos de tiempo escolar y las transformaciones del proyecto educativo; aspectos desde los cuales resultó una importante cantidad de información para el análisis cualitativo de los registros de observación que, una vez transcritos, organizados y clasificados, pasaron por procedimientos de codificación abierta que, según establece Strauss y Corbin (2002) refiere al “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110) de las cuales se derivan las categorías de análisis y discusiones. Al ser profundamente inductiva, dicha codificación requería de la mirada sensible de los investigadores y de la discusión permanente sobre la pertinencia, coherencia y consistencia de la estructura de códigos, que al ser integrados se decantan en las subsiguientes categorías de análisis: los retos y desafíos de la escuela, el contexto escolar, una escuela para la comprensión social, la escuela para la contención de la problemática social, la escuela para la formación y los procesos de inclusión para la transformación de la escuela (Freire, 2004).

Resultados y discusión

Los retos y desafíos de la escuela

La modernidad ha delegado a la escuela la tarea de formar a las personas para perfilar, desde su intencionalidad filosófica y axiológica, la configuración de un ciudadano ideal, útil y socialmente productivo que se inserte a las dinámicas de mercado definidas para los grupos sociales, por lo cual se puede comprender esta institución como aparato educativo para la reproducción cultural, formación cívica y socialización del conocimiento científico acumulado.

En este sentido, la escuela es el lugar donde se incursiona al aprendizaje de una cultura, de sus valores, de sus hábitos y sus comportamientos socialmente valiosos. Como capital cultural, difunde el cúmulo de artefactos tecnológicos creados por el hombre y vislumbra la propuesta de desarrollo humano que regirá, desde una perspectiva política, las formas de relación con los otros. Sin embargo, existen referentes teóricos que ligan los orígenes de la escuela a la idea de lugar² de encierro, fuertemente vinculado al surgimiento de la fábrica, posteriormente como lugar de la catequización, adoctrinamiento, e incluso, de higienización de la población infantil, lo cual define, implícitamente, el rol y las prácticas de sus actores, en concordancia con lo planteado por Narodowski (1999).

En cuanto institución de encierro, concebida con normas auto referenciadas, es decir, con normas solamente comprensibles en el seno de la institución y con peso nulo o poco relevante allende sus muros, la institución escolar moderna procesaba una cultura y unos saberes que le eran enteramente propios: en la escuela se hablaba de determinada manera, se escuchaba por medio de ciertos procedimientos y los saberes que allí se impartían poseían un sesgo típica, exclusivamente propio, “escolar” (Narodowski, 1999, p. 66). Entonces, los propósitos de la escuela son cercanos a la emergencia social y a la intención política de su momento histórico. La sociedad actual también le atribuye a la escuela la tarea de formación, en términos de adquisición de conocimientos, hábitos y actitudes para el ejercicio de la ciudadanía.

No obstante, esta idea de escuela no es generalizable si se reconoce la educación y el aprendizaje como procesos carentes de neutralidad que pueden ser contextualizadas; en otras palabras, tanto la escuela como el aprendizaje se encuentran supeditadas a las dinámicas socioeconómicas, al capital cultural, a las interacciones entre el sujeto y el contexto y, naturalmente, a unas políticas educativas que intencionan sus desarrollos. De allí la posibilidad de observar procesos y prácticas de estratificación³ (Martínez, 2012) en la educación y diferenciación en cuanto a estratos socioeconómicos —como se clasifica a la población en el país—, a su propósito o a la proyección de sus educandos, lo que responde a distintas problemáticas académicas y sociales, panorama que agudiza aún más las diferencias y confiere unos lugares de privilegio y, también, de exclusión, ampliando la brecha social progresivamente.

Debido a ello, las políticas nacionales enfatizan en la consecución de la llamada calidad educativa, tornándose casi imposible cuando se contrasta las condiciones socioeconómicas, culturales y de contexto con la necesidad de aprendizaje que allí tienen lugar. En términos de Duschatzky (1999), la escuela, en los sectores sociales de estrato bajo, se convierte en frontera entre un mundo caótico y el sueño de un mejor porvenir; sin embargo, lo que allí acontece se centra, con mayor

² Lugar entendido no como espacio sino como urdimbre de relaciones y atribuciones simbólicas sobre la relación espacio—sujeto— subjetividad que, a su vez, genera unas prácticas, discursos y actitudes en las personas, según lo plantea Páramo (2004), al referirse a los lugares de la ciudad.

³ Aun cuando la estratificación para Colombia se realiza para identificar los inmuebles residenciales para el cobro de los servicios públicos, esta clasificación ha impactado incluso las representaciones o imaginarios que las personas tienen sobre las prácticas y dinámicas socioculturales, además, ha impactado incluso la constitución de los sujetos.

intención, en el abordaje de problemas sociales y la restricción de las posibilidades de los sujetos que habitan estos escenarios escolares, y no tanto en la resolución de problemas académicos o de aprendizaje que potencien los proyectos de vida de las personas.

Los casos de convivencia que se atienden cotidianamente desbordan el día a día de la institución y en muchos de estos, debemos solicitar acompañamiento de policía de infancia y adolescencia, bienestar familiar, unidad de víctimas u otras, esto implica muchas veces, paralizar la normalidad de las clases. (Narrativa coordinador de convivencia, año. (p. 12)

Ahora bien, cabe preguntar si las distintas instancias de la política educativa tienen en cuenta estos aspectos, pues la tendencia nacional está dada en la masificación del servicio educativo para la medición y estandarización de los resultados escolares, así como la privatización de procesos educativos, restringiendo significativamente las posibilidades de acceso a la educación —que va en contravía del derecho a la educación— y profundizando la inequidad y la exclusión social, es más, pensar la educación en escenarios incluyentes implica necesariamente la transformación de los objetivos educativos, pues como lo sitúa Ocampo González (2018):

la Educación Inclusiva debe ser entendida como un simple devenir de la educación, pues, la racionalidad que moviliza no es otra cosa que, sentar condiciones analíticas, metodológicas que permitan iniciar una praxis educativa basada en la construcción permanente de justicia social. (p. 8)

Por lo tanto, a la luz de lo expuesto en párrafos anteriores, queda en duda si es posible asumir realmente la escuela como un escenario de aprendizaje, en tanto son otros los intereses sociales que le competen —por lo menos en los sectores más vulnerables—, en la medida en que no es evidente que esta cumpla a cabalidad con el acceso democrático y equitativo a los bienes de la cultura y no expresa claramente el propósito de contribuir a la configuración de buenos ciudadanos, tampoco potencia el diseño de proyectos de vida individuales en contextos tan complejos, en la perspectiva del desarrollo humano, como los señalados a continuación y que dan cuenta de la cotidianidad de una escuela pública en la ciudad de Bogotá.

El contexto escolar

Para situarnos en contexto, se hizo necesario, además de la observación y los registros en diario de campo, apoyarnos en la información de cada uno de los niños, niñas y adolescentes que en ese periodo de tiempo se reportaron en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT⁴) por la educadora especial, quién a través de la historia escolar, la historia médica, los informes de seguimiento, las observaciones, etc., hizo posible una comprensión más cercana de la comunidad de estudian-

⁴ Sistema Integrado de Matricula para el distrito capital, en el que el MEN pide la identificación de los estudiantes de las IED que son ubicados dentro de: categorías de discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento.

tes, constituyéndose en producto de las vivencias, las reflexiones, las comprensiones sobre las particularidades del contexto y de la praxis docente con los padres, la comunidad educativa, los docentes de la institución y la comunidad en general, en cuatro años de trabajo.

La Institución Educativa Distrital (IED) donde se realizaron las observaciones acogió a niños, niñas y adolescentes provenientes de diferentes zonas del país, quienes fueron desplazados de sus lugares de origen, producto del conflicto armado entre la fuerza pública y los grupos al margen de la ley (Diario de campo N° 6). Al llegar a la ciudad de Bogotá, estas poblaciones se ubican en zonas periféricas, marginales y vulnerables con múltiples problemáticas sociales, ya que, en las estructuras de la ciudad y las políticas definidas, no existen otras posibilidades de acogida.

Por lo anterior, los niños y jóvenes que llegan a la escuela pública sobreviven en barrios de alto riesgo geográfico, socioeconómico y político, habitan casas que no cuentan con las condiciones mínimas de seguridad, protección y salubridad, y se insertan en las dinámicas y problemáticas propias de contextos socioeconómicos de estratos uno y dos, observable en los indicadores necesidades básicas insatisfechas (NBI) en cuanto a salud, seguridad, educación, vivienda y alimentación, a lo cual se suma el despojo de saberes y prácticas propias de sus cosmovisiones, pues el lugar en el que ahora residen no permite tales manifestaciones, condiciones que son evidenciadas en la IED objeto de análisis y que fueron condensadas en los primeros registros de diario de campo.

Para muchos de estos niños, una comida al día es su única posibilidad de alimentación, la cual se remite al servicio de comedores comunitarios de la zona (que no alcanzan a cubrir con la demanda), o al refrigerio escolar que provee la institución educativa, este —el alimento— es uno de los pocos incentivos para asistir a la escuela y cumplir con los requerimientos escolares. Así las cosas, un número importante de niños malnutridos —y otras problemáticas afines— inciden de manera significativa frente a los propósitos de formación, procesos de aprendizaje y desarrollo escolar.

En cuanto a las cifras requeridas por la ley, la IED reportó, en este periodo de tiempo, una matrícula de trescientos a cuatrocientos estudiantes por año, cincuenta de ellos en condición de discapacidad intelectual y un número similar en proceso de diagnóstico; dos estudiantes autistas, un estudiante talento excepcional, así como un número considerable de estudiantes con discapacidades psicosociales de diferente índole (reportes apoyados en procesos diagnósticos clínicos, estipulados por el MEN). Sumado a lo anterior, fueron reportadas muchas dificultades en los procesos de aprendizaje, la mayoría de los estudiantes de la institución aprenden a leer y escribir en tercer o cuarto grado de primaria (reporte de una docente), presentando un desempeño medio-bajo en los procesos de comprensión.

Un alto porcentaje de los niños y jóvenes pertenecían a familias de constitución variada tanto en estructura como en actividad económica, es decir, sus padres o madres pertenecen o pertenecieron a grupos paramilitares, guerrillas, bandas criminales (Bacrim), redes de microtráfico o se encontraban vinculados con actividades propias de la ilegalidad; también, trabajan en ventas ambulantes o no contaban con trabajos estables, muchos de ellos se encontraban en la cárcel, habían muerto o estaban ausentes debido a la violencia, por lo anterior, convivían con padre o madre soltera, abuelos o familiares cercanos (Diario de campo N° 2).

En este panorama, es importante mencionar que la mayoría de los cuidadores carece de formación media o superior, lo cual implicaba dificultades para el acompañamiento a los niños en los procesos escolares y en el establecimiento de pautas de crianza. La necesidad de buscar un sustento económico diario obliga a los niños y jóvenes a asumir responsabilidades en distintos niveles, ya sea en las tareas del hogar y cuidado de sus hermanos menores o, también, en la búsqueda de recursos económicos para la familia, convirtiéndolos en niños trabajadores de empleos informales o apoyando las actividades delictivas económicas de su grupo familiar que, en algunos casos, van desde el hurto, el pandillismo y el trabajo sexual hasta el sicariato, etc., desarrolladas dentro o fuera de la escuela.

Independientemente de la configuración familiar, lo que se expone aquí es la heterogeneidad de estructuras familiares, de formas de relacionarse, vivenciar y ser afectado por procesos de convivencia y rol social, situaciones que no necesariamente eran reconocidas en la escuela y que no fueron material de discusión o análisis con el fin de repensar los procesos de formación (Conclusión de docentes en el marco de la dirección de grupo).

Se enfatiza que estas dinámicas acompañaban el acontecer de la escuela, como lo relata uno de los docentes, “diariamente se reportaba y tenía conocimiento de algún caso de violencia intrafamiliar, violencia sexual, abandono, maltrato físico o psicológico, riñas entre pandillas —o familias—”, pues muy comúnmente los conflictos internos de convivencia escolar se reflejaban en encuentros violentos por fuera de la institución, con la participación de pandillas o de familiares de los niños y jóvenes implicados, lo que desbordaba la posibilidad de actuación de la comunidad docente o directiva y, en la mayoría de los casos, requería la intervención de la fuerza pública para proteger la integridad de los estudiantes, maestros y directivos de la institución.

La escuela, en este contexto, termina por naturalizar la violencia, la muerte y las prácticas como el secuestro y la extorsión, entre otras. Otro de los docentes entrevistados señala que “en el día a día son comunes los casos de muerte violenta y grados de sevicia perpetradas por grupos paramilitares en el entorno de la institución”; así, para los niños de esta escuela, la muerte es una situación cotidiana que se observa, se comunica, se socializa e, incluso, se replica.

uno de los casos que más llamó mi atención fue el de un niño de preescolar de 4 años a quién se le encontró entre sus pertenencias un arma blanca (pata de cabra, se la entregaba su progenitora para que se defendiera de toda persona que quisiera hacerle daño, en el colegio o fuera de él. Al cuestionar a la madre del menor sobre el hecho, ella argumentaba que la institución no puede cuidar al niño en el camino hacia la casa, por lo cual ella —con su acción— le estaba enseñando algo que le serviría para la vida. (Diario de campo 2)

Todas las condiciones contextuales y poblacionales aquí señaladas, y otras que se escapan a este relato, afectan de manera importante las posibilidades de esta población para acceder a oportunidades que conlleven a una mejor calidad de vida, a una vida digna, a un ambiente sano y protegido, a la valía de sus derechos y, principalmente, al diseño de un proyecto de vida que supere las posibilidades de un contexto marcado por la desigualdad e inequidad social a causa del prejuicio, la estigmatización y el determinismo. Para algunos docentes de esta escuela, como expresa uno de ellos,

ya no había nada que se pudiera hacer!, para ellos era un no futuro, por lo cual cumplían a cabalidad con su función y con lo políticamente correcto, dictar la clase; quienes intentaron hacer algo diferente fueron ilimitados o cuestionados por la rigidez de la estructura institucional. (Conclusión de un docente en el marco de la dirección de grupo)

De lo anterior, surgen preguntas fundamentales: ¿cuál es la función de la escuela en estos contextos de emergencia social?, ¿cuál es el rol que debe asumir el maestro?, ¿cuál es el lugar del conocimiento en una cotidianidad que debe ser tramitada por los actores educativos?, ¿qué cambios, desde la perspectiva epistemológica, axiológica y política, requiere la escuela para responder efectivamente a estas comunidades?, que permiten problematizar, mas no serán resueltas en este momento. Estas y otras preguntas tienen lugar hoy en la escuela y en los contextos complejos en los que esta se ubica, no obstante, es interés del presente texto centrar la mirada en las funciones sociales de la escuela, el rol de los actores que allí confluyen y la posibilidad que dicha institución tienen para afrontar sus múltiples problemáticas, hasta comprender el contexto escolar desde una perspectiva mucho más amplia, pero también georreferenciada y situada desde la educación como derecho de todos y todas y materializada en la política de inclusión.

En suma, prefiero la opción analítica que describe la inclusión como la movilización de nuevas racionalidades para comprender el aprendizaje, los modos de habitar la escuela, la escolarización, aprender a identificar y a intervenir en los obstáculos complejos que atraviesan a una amplia y extensa multiplicidad de estudiantes, antes que articular su tarea en sistemas de enmarcamiento que sitúan su función en términos de un problema técnico. De este modo, prefiero referirme al sentido auténtico del concepto de Educación Inclusiva sólo como educación, pues, la transferencia analítica que, en su sentido positivo efectúa el adjetivo inclusivo, lleva a movilizar un conjunto de transformaciones sutiles para hablar de una nueva educación. Esto es, una educación de cara al siglo XXI. (Ocampo González, 2018, p. 8)

Postura concordante con el sentido en el que los investigadores comprenden la inclusión educativa y por tanto sustenta los resultados que aquí se presentan.

Una escuela para la compensación social

En el marco de las políticas de acceso y permanencia, la escuela ha transformado e instalado una serie de garantías institucionales que por obligación o caridad pretende repercutir en la estadía y logro académico del escolar, en este sentido, inaugura en sus roles sociales la intención de compensar todas aquellas carencias o falencias que posee, principalmente, el estudiante.

En este tipo de escuela, frente a las carencias mencionadas como los entornos familiares violentos, las inequidades económicas, la precariedad de condiciones materiales, las estigmatizaciones sociales, la exclusión educativa, etc. La escuela genera una serie de políticas, condiciones, procesos y discursos que permiten la permanencia del estudiante, motivada por el aumento de los índices de cobertura, la asistencia, la permanencia y la graduación, que administrativamente la favorecen.

Los aspectos anteriores, sin cambios estructurales, cobra su cuota en la calidad educativa y clima organizacional, así lo expresa el coordinador académico: “Es preferible ‘soportar’ el bajo rendimiento, las conductas inapropiadas y la pérdida del sentido de la escuela, a enfrentarse y dar cuenta del aumento de las estadísticas institucionales sobre ausentismo y deserción escolar”.

Así las cosas, la escuela compensa la falta de presencia familiar asumiendo funciones y posturas que le corresponden a la familia, en algunos casos llevado al extremo con cierta permisividad institucional frente a acciones de los jóvenes; en consecuencia, se otorgan consideraciones que los actores educativos están dispuestos a tolerar frente a las situaciones que vive el estudiante.

A la escuela como institución se le ha endilgado la responsabilidad de compensar —muchas veces de manera asistencialista— la precariedad social y económica manifiesta, por ejemplo, frente a la dieta poco equilibrada de la población (el niño, el joven y sus familias), se responde desde la escuela con la implementación de políticas como la Ley 1450 de 2011⁵, a partir de la cual se otorgan los refrigerios y comedores escolares.

Por otra parte, la estigmatización, exclusión e inequidad social de los estudiantes que son rotulados como diferentes ha de ser compensada a través de una apertura total y, en muchos casos, crítica frente a la diversidad, pues lo que se observa es que las instituciones no realizan verdaderas transformaciones que garanticen el derecho de todas y todos a aprender en comunidad desde las diferencias que los constituye; transformaciones requeridas en cuanto a las condiciones logísticas mínimas, la formación del personal docente y la inclusión de personal especializado de apoyo en la atención satisfactoria a dicha población (Muntaner, 2000), el reconocimiento de las implica-

⁵ Normativa que establece el Programa de Alimentación Escolar (pae)

ciones pedagógicas y curriculares, así como la creación de una comunidad académica que, desde procesos investigativos, permee y transforme las dinámicas institucionales para garantizar el derecho a la educación, pues

si la inclusión no transforma, no nos transforma, no transita por nosotros, por cada uno de los actores de las comunidades educativas, entonces de nada sirve asumir los lemas de la inclusión, pues estaremos haciendo lo mismo con otro nombre, ocultando procesos de exclusión, prácticas de homogeneización y naturalizándolo con la falsa idea de estar haciendo lo correcto o, peor aún, de asumir que les hacemos un favor. (Arias, 2020, p. 69)

La violencia e intolerancia social —en lo macro y micro— se ha intentado compensar con la implementación de políticas y normativas referentes a la convivencia⁶ que, de igual manera, se tornan ambiguos y permisivos, en un contexto escolar donde lo prioritario sería educar en la convivencia con el otro desde una mirada del respeto de las diferencias y las diversidades.

Por todo lo anterior, se observa la escuela como lugar de acogida, de permanencia, de control social sobre las conductas de los estudiantes, de aparato de compensación frente a todo aquello que la sociedad no brinda a los niños y jóvenes, por lo cual es importante que las instituciones se cuestionen si la postura de compensación es parte fundamental de la función social de la escuela pública y de qué manera se relaciona la idea de formación con estas nuevas responsabilidades atribuidas a la escuela pública.

Una escuela para la contención de la problemática social

Retomando el postulado de la escuela como espacio sociocultural y lugar de acogida para niños y jóvenes, surge una mirada idealista e histórica que le atribuye características de neutralidad, pureza y límite, es decir, una frontera física y simbólica que debe dejar por fuera todas aquellas problemáticas personales y contextuales. De igual manera, se deja por fuera todos aquellos saberes no científicos que interrumpen la adecuada formación intelectual de los educandos, pero que, además, desde esa perspectiva, los deja en la ignorancia y no los permite acceder a la cultura.

En Colombia, a finales de los años 50 se expandieron las escuelas-internados a cargo de comunidades religiosas, cuya función de catequización se combinaba con la formación básica. En el contexto de las comunidades tradicionales —grupos indígenas y afro principalmente— estas escuelas cumplieron la función adicional de aculturación, es decir, dicha escuela se encontraba cerrada a los valores, lenguajes y prácticas de la cultura propia a favor de la instalación de la cultura hegemónica. En este ámbito, el niño era retirado de su comunidad, la cual veía en épocas vacacionales; dentro de los muros de la escuela se le impedía hablar la lengua materna, vestirse según la usanza de su comunidad y demás prácticas culturales (Romero Medina, 2010, p. 172).

⁶ En la actualidad, es la Ley 1620 de 2013 la que crea el sistema nacional de convivencia escolar, y el Decreto 1985, el que reglamenta esta Ley.

En cierta medida, la escuela de hoy sigue replicando algunos aspectos de la lógica de internado, promoviendo la idea de frontera o barrera para que lo de afuera (llámense hábitos, lenguajes, problemáticas, etc.) no entren y afecten la dinámica escolar. Por lo anterior, la escuela observada afianza la idea una escuela diseñada “para la contención social” que no se muestra permeable a las dinámicas, a los procesos, a las problemáticas del contexto próximo y a sus actores. Esta escuela pretende —la mayor de las veces sin éxito— no ser afectada por las problemáticas socioculturales del contexto donde se inserta. Esto significaría, de una u otra forma, una postura de *negación* a la realidad, a la cultura y, de manera más fundamental, a los sujetos, entendidos como estudiantes, maestros, familia y comunidad, que llevan consigo unas cargas, problemáticas, situaciones, vivencias, experiencias y otros saberes que la escuela no debe despojar.

Con la mejor de las intenciones, la escuela se asume como una barrera de protección que intenta contener, por lo menos momentáneamente, los problemas del contexto, de la sociedad y la familia. Para ello, genera dinámicas de prohibición o restricción física y cultural, dando lugar, como en los internados, a prácticas punitivas que son instaladas a través del manual de convivencia, al igual que la formulación de normativas de protección y restablecimiento de derechos como la ley de infancia y adolescencia y demás disposiciones que competen a los menores y escolares.

No obstante, todas estas intenciones son limitadas y desarticuladas en la medida en que la escuela es un espacio artificial, pero no el contexto natural del joven. Para formar, la escuela debe tener en cuenta que existen otras lógicas de acción en estos espacios, otras formas de ser y estar en el mundo, por lo tanto, esta escuela debe cuestionarse sobre la contención social y su participación en la función social de la escuela pública; también, sobre la manera en que se relaciona la idea de formación con estas nuevas responsabilidades que se atribuye la escuela.

Una escuela para la formación

Comúnmente, se asume que la formación es el propósito natural de la escuela, no obstante, lo que acontece en la IED observada pone en cuestión las intencionalidades políticas, económicas y culturales de la formación y el lugar del saber en este proceso. Por lo anterior, se entiende que la escuela de hoy es, también, un aparato para la implementación de ideologías políticas y económicas desde donde se agencia preguntas sobre lo que se aprende, desde dónde, por qué y con qué fines; el lugar de la escuela en el desarrollo del conocimiento científico o técnico, la formación del ciudadano que se quiere formar y la manera en la cual este ciudadano responde a las necesidades actuales —contextuales y globales—.

En este sentido, las políticas educativas vienen perfilando la escuela pública —en particular— como lugar para la formación de los estratos socioeconómicos bajos. En término del aprendizaje, se enfoca hacia los saberes técnicos y tecnológicos, potenciando con ello un tipo de ciudadano procedimentalmente competente y productivo que se inserte rápidamente a las lógicas de mercado, desarrollismo y capitalismo. Por consiguiente, la pregunta por la inclusión, el reconocimiento de la diversidad y la democracia, en términos sociológicos, no son abordados por la escuela con la idea de resignificar o consolidar sujetos sociales o políticos, sino en la necesidad de garantizar la convivencia como un factor de potenciación de la productividad.

En consecuencia, en este contexto escolar las diferencias son homogeneizadas, los conflictos dirimidos o agenciados —administrativamente— y el saber tecnificado, con la pretensión de formar y permitir el tránsito sin contratiempos e interrupciones a través del sistema educativo, diluyendo o transformando a su paso el rol del maestro y la idea política de formación y aprendizaje. Bajo esta perspectiva, ¿cuál sería entonces la función formativa de la escuela pública y en qué medida la idea de formación desarrollada hoy contribuye a la profundización de las inequidades y exclusiones históricamente instaladas? y ¿de qué manera podría subvertirlo un modelo socio-crítico de la institución escolar?

En esta discusión, se evidencia la necesidad de otro lugar de enunciación donde los procesos de inclusión —y no la obligatoriedad— transformen el sentido de la escuela, sus funciones y los derroteros establecidos, de tal manera que sea posible acoger las comunidades desde el cuidado y respeto por las diversidades que allí confluyen.

Los procesos de inclusión para la transformación de la escuela

Abordar procesos de inclusión no pasa solamente por asumir las políticas que en materia legislativa se han desarrollado; políticas que responden a directrices internacionales desde las cuales se hace un llamado a reconocer el derecho a la educación de todos y todas, desde la afirmación que expresa que si a toda persona se le garantizan sus derechos tendrá igualdad de oportunidades en sus desarrollos futuros para su realización, sea cual fuere su proyecto de vida. Desde esta manifestación, vemos que la escuela que hemos narrado en este texto son la muestra evidente de que definitivamente sigue siendo un ideal no cumplido, puesto que los seres humanos que allí se educan no gozan efectivamente de sus derechos, sino que, por el contrario, son excluidos y estigmatizados.

En materia de política, desde el marco normativo de la educación inclusiva, citaremos el decreto 1421 de 2017, desde el cual se determina la atención educativa a comunidades en condición de discapacidad; esta perspectiva es garante de los derechos de las personas y de la educación bajo disposiciones internacionales que plantean que

la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. (UNICEF-UNESCO-HINENI, 2003, p. 8)

Así las cosas, la educación inclusiva cambia la mirada, pues no solo busca que las instituciones replanteen elementos académicos y curriculares; también, que el resultado de este proceso sea la comprensión de la cultura, de las dinámicas sociales, del intercambio y del encuentro desde la alteridad. Para ello, se hace determinante asignarle un lugar preponderante a la diversidad y promover el respeto por la diferencia, la participación de la comunidad educativa y la consolidación de estructuras interculturales. Desde este lugar de enunciación, se podrían realizar grandes transformaciones al sentido de la escuela, ya no para *compensar, contener y formar*, sino para asumir la oportunidad de enriquecer las políticas, culturas y prácticas escolares en las que comunidades —como las narradas en el texto— encuentren un lugar seguro de acogida desde la amorosidad, el cuidado, el respeto y la apertura; desde la convicción institucional, repensar la escuela, sus lógicas y sus prácticas, como lo señala Skiliar (2017) para que sea “capaz en su deseo, de enseñar a todos, de mediar con la palabra hacia cualquiera, de hacer partícipe a cada uno y a cada una de esa enseñanza” (p. 19).

En este sentido, debatir sobre la inclusión como paradigma en el contexto de la escuela, debe hacerse a partir del reconocimiento de las condiciones contextuales que ocasionan tensiones en sus espacios, a sus sujetos y procesos; reconociendo que la sociedad en su conjunto requiere movilizarse, pasar del señalamiento, la etiqueta y el prejuicio a comprender que todas y todos nos constituimos desde la diferencia y la diversidad.

De ahí que las preguntas ahora estén orientadas a comprender quiénes son los sujetos de la educación de hoy, (Villa, Bernal y Arias, 2020) qué seres humanos siguen siendo invisibilizados y/o excluidos, de qué manera es posible construir relaciones entre comunidad-escuela, cómo construir espacios escolares que cuiden la vida desde la vivencia de los derechos humanos y cómo hacer partícipe de las experiencias de aprendizaje a todas y todos. Preguntas que se podrían abordar desde la construcción de una comunidad académica y de aprendizaje que desde los procesos investigativos permee y transforme las dinámicas institucionales para garantizar el derecho a la educación y subvierta el orden establecido, para proyectar una escuela en la que sea posible proyectos para el buen vivir, para la vida en comunidad; en suma, una escuela que “reciba al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar, para entablar una conversación a propósito de que haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vida” (Skliar, 2017, p. 20).

Conclusiones

La escuela fue pensada para cierto tipo de contexto sociocultural homogéneo, apartada de la realidad, pensada desde prácticas de disciplinamiento que desconocían las diferencias sociales e individualidades del estudiante, mas existen hoy contextos tan complejos que desbordan las posibilidades y funciones de la escuela, lo que reduce su actuación al intento de solución de las dinámicas cotidianas (micro contextuales).

La escuela se percibe en la actualidad como lugar de acogida, permanencia y control social sobre las conductas de los estudiantes, como un aparato de compensación frente a las carencias y desigualdades sociales, económicas y culturales. Así, se transforma de esta manera su rol de formación para orientarse a nuevas lógicas en su quehacer como institución educativa.

La idea de una escuela para la contención social se sustenta en la poca permeabilidad de esta institución frente a dinámicas, procesos, problemáticas del contexto próximo y sus actores, desde una postura de negación a la realidad, a la cultura y, de manera más fundamental, a los sujetos. La escuela se asume como una barrera que intenta proteger o contener los problemas del contexto, de la sociedad y de la familia.

En las dinámicas políticas actuales, la escuela se ha transformado como concepto, por tanto, la formación adquiere múltiples sentidos e ideologías que dinamizan las acciones de la institución educativa para responder a problemáticas de diversa índole, a veces en detrimento de un ideal de formación del estudiante. Desde esta perspectiva, se postula que las diferencias deben ser homogeneizadas, los conflictos dirimidos o agenciados y el saber tecnificado para formar y transitar sin interrupciones por el sistema educativo, hasta diluir o transformar el rol del maestro y la idea de formación y aprendizaje.

Las observaciones permitieron inferir que la escuela pública modifica sus roles y funciones sociales para atender problemáticas cotidianas que muchas veces escapan de su competencia y, aun cuando son asumidas, la escuela no se encuentra preparada para afrontarlas adecuadamente, pues sigue negando la inclusión y recayendo en prácticas que no le permiten repensar su función y sus roles sociales.

Declaración de contribución de autoría

Alexandra Arias Pinzón, Investigadora principal. Víctor Hugo Durán Camelo, Coinvestigador.

Conflicto de interés

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

Referencias

- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Diario Oficial No 48.733 del 15 de marzo de 2013. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Diario de campo N° 2 (octubre de 2017)
- Diario de campo N° 6 (junio de 2018)
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Duschatzky, S., Birgin, A., Blejmar, B., Percia, M., Kaminsky, G., & Frigerio, G. (2001). *¿Dónde está la escuela?: Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo xxi editores.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar* (Mastrangelo, Stella, Trad.; Siglo XXI Editores Argentina). Siglo xxi editores.
- Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-18. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>

- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ediciones Novedades Educativas.
- Ocampo González, A. (2018, 26 de noviembre–09 de diciembre). *Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica [Ponencia]*. i Congreso Iberoamericano de Docentes, Algeciras, España. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/24.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa
- Páramo, P. (2004). Algunos conceptos para una perspectiva optimista de vivir la ciudad. *Territorios*, (10-11), 91-109. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/territorios/article/view/6012/3950>
- Peñaherrera, M., Sánchez-Teruel, D., & Cobos, E. F. (2010). *Inclusión y currículo intercultural*. Castellón. Servicio de publicaciones de la Universitat Jaume.
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Del 29 de agosto de 2017. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial No 48.910 del 11 de septiembre de 2013*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-328630.html?_noredirect=1
- Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 167-182. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476010.pdf>
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>

- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo sapiens ediciones.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Skliar, C. (2018). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista Colombiana de Educación*, (50). <https://doi.org/10.17227/01203916.7752>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. CONTUS; Editorial Universidad de Antioquia.
- Villa, Y., Bernal, F. &, Arias, A. (2020). *Las Diferencias como experiencia de conocimiento pedagógico en la escuela*. Confederación Nacional Católica de Educación; Santillana. https://conaced.edu.co/wp-content/uploads/2021/02/LIBRO_CONACED_WEB.pdf

La narrativa de una crisis que nos vincula. Apuntes para una historia alternativa sobre la *crisis de la replicabilidad*¹

The narrative of a crisis that links us. Notes for an alternative story on the crisis of replicability

Alejandro Granados-García*

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Recibido: 11 de enero de 2022–Aceptado: 1 de mayo de 2023–Publicado: 1 de enero de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Granados-García, A. (2024). La narrativa de una crisis que nos vincula. Apuntes para una historia alternativa sobre la *crisis de la replicabilidad*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 317-339. <https://doi.org/10.21501/22161201.4237>

Resumen

En 2021 se cumplió una década del denominado “estallido de la crisis de la replicabilidad” en distintas disciplinas, incluida la psicología. Se trata de una *crisis* que revelaría que una parte de la psicología opera con un *modelo de ciencia* que puede generar una creciente desconfianza sobre parte del corpus de la literatura académica. El objetivo de este artículo es aportar a la *resignificación de la narrativa sobre la idea de una crisis de la replicabilidad*, de tal manera que puedan ampliarse sus horizontes generativos. El eje a partir del cual se interpela esta narrativa sobre la crisis es el *principio de corresponsabilidad epistémica*, que invita a asumir una cierta perspectiva ontológica y ético-política. Con este fin, se revisa, en primer lugar, los elementos centrales que se asocian con la crisis de la replicabilidad, desde la perspectiva moderna de la ciencia.

¹ Las reflexiones aquí expuestas se nutrieron de las conversaciones desarrolladas al interior del seminario “Debates contemporáneos en psicología: replicabilidad y sesgo de la investigación psicológica”, coordinado por los profesores Hernando Taborda y Fabián Bravo, que hace parte de la estructura curricular del Doctorado en psicología de la Pontificia Universidad Javeriana (sedes Bogotá y Cali). El desarrollo de este artículo se llevó a cabo durante el año 2021, con recursos propios.

* Filósofo, psicólogo, politólogo, magíster en filosofía y doctor en psicología de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Contacto: alejogranadosgarcia@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7201-4872>, perfil Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=1UqoQacAAAAJ&hl=es>

En segundo lugar, se exponen algunas reflexiones para la resignificación de la narrativa sobre la crisis, que implican desplazamientos ontológicos y ético-políticos en el debate. Finalmente, se ofrecen distintas consideraciones, derivadas de los dos primeros apartados, que pueden contribuir a la apertura de los debates en torno a la cuestión de la crisis de la replicabilidad.

Palabras clave

Crisis; Metodología; Ontología; Epistemología; Investigación científica.

Abstract

The year 2021 marked a decade of the so-called “outbreak of the replicability crisis” in different disciplines, including psychology. This is a crisis that would reveal that a considerable part of psychology operates with a model of science that can generate a growing distrust in part of academic literature corpus. The objective of this article is contribute to the resignification of the *narrative of the idea of a crisis of replicability*, in such a way that its generative horizons can be broadened. The axis from which this narrative about the crisis is interpellated is the *principle of epistemic co-responsibility*, which invites to assume an ontological and ethical-political perspective. To this end, the central elements associated with the replicability crisis are first reviewed from the modern perspective of science. Subsequently, some reflections are presented for the resignification of the narrative about the crisis, which imply ontological and ethical-political displacements in the debate. Finally, different considerations are offered, derived from the first two sections, which may contribute to the opening of the debates around the issue of the replicability crisis.

Keywords

Crisis; Methodology; Ontology; Epistemology; Scientific research.

Introducción

La lejanía
de estar cerca sin tocarse
como bordes de la misma herida.
—Hugo Mujica, *Orillas*

En el año 2021, se cumplió una década de lo que Stephan Guttinger (2020) ha denominado el estallido de la crisis de la replicabilidad en distintos campos y disciplinas de la ciencia. En 2011, se publicaron múltiples estudios en las ciencias biomédicas y psicológicas que contribuyeron con fuerza a la emergencia de una narrativa que aceleró, expandió y ayudó a consolidar la idea de una crisis en la ciencia que venía gestándose décadas atrás (Guttinger, 2020). George Howard (2019) advierte que esta crisis ha puesto en evidencia que el conjunto de prácticas que sustentan el modelo de ciencia, con el que opera una parte importante de la disciplina psicológica, tiene falencias significativas que han generado una creciente desconfianza sobre parte del corpus de la literatura académica en psicología. Este autor lleva la discusión al punto de afirmar que la crisis de la replicabilidad revela que en psicología tenemos un “modelo de ciencia roto” (p. 35).

Al leer con detenimiento los abordajes y las reflexiones que autores como Guttinger (2020), Howard (2019), Nosek y Errington (2020) presentan sobre la crisis de la replicabilidad, es posible observar que una parte considerable de la narrativa y los esfuerzos por comprender dicha idea de crisis, así como por encontrar salidas a la misma, se han enfocado en los aspectos técnicos, procedimentales y metodológicos. Esto puede identificarse en las discusiones en torno a las posibilidades que los métodos ofrecen para replicar los estudios en psicología y a la manera en que pueden afinarse las técnicas estadísticas que soportan una parte considerable de las inferencias y afirmaciones que componen el corpus de la literatura académica en psicología y otras disciplinas. Sin embargo, estos mismos autores, a los que habría que sumar a Gigerenzer, Krauss y Vitouch (2004) con su análisis crítico del “ritual de la hipótesis nula”, advierten que los debates sobre la crisis de la replicabilidad no pueden limitarse a discusiones y soluciones del nivel técnico-procedimental, sin llegar a decir que haya que descartarlas. En consecuencia, se propone desplazar e interconectar el debate a distintos niveles que incluyan discusiones sobre el trasfondo epistemológico y ontológico de la idea de crisis.

Frente a este panorama, emerge la siguiente pregunta: ¿Cómo puede resignificarse la narrativa sobre la idea de una crisis de la replicabilidad de tal manera que puedan ampliarse sus horizontes generativos? Con el fin de ofrecer algunas consideraciones para articular y pensar dicha pregunta, este artículo de reflexión presenta un abordaje de dicha narrativa desde una perspectiva ontológica y ético-política centrada en el principio de corresponsabilidad epistémica. No se aspira a resolver la crisis, sino a poner en perspectiva la narrativa sobre la idea de esa crisis, con el fin de ofrecer insumos para tejer una narrativa alternativa frente a la historia saturada del problema de

la replicabilidad del conocimiento. Como advierte Guttinger (2020), es necesario cambiar la narrativa negativa de la ciencia en crisis por una más positiva, más generativa, en términos de retos y posibilidades de transformación.

El artículo se estructura a partir de los siguientes apartados: el primero, se ocupa de revisar aspectos asociados a la narrativa de la crisis desde la perspectiva moderna de la ciencia (positivista-experimental). El segundo, presenta una serie de aportes para la resignificación de la narrativa de la crisis, a la manera de desplazamientos hacia una dimensión ontológica, una dimensión situada y una dimensión ético-política del debate. El último, ofrece algunas inconclusiones y consideraciones con las que se espera seguir abriendo los debates en torno a la cuestión de la narrativa sobre la idea de una crisis de la replicabilidad.

Elementos de una “historia oficial” sobre la crisis de la replicabilidad

En este apartado, se exponen distintos aspectos constitutivos de lo que podría denominarse como una “historia oficial” de la crisis de la replicabilidad. Historia narrada desde la perspectiva del metarelato de la ciencia moderna positivista. Este metarelato está poblado por metáforas² y otros elementos semánticos que podrían parecer metafísicas o casi mitológicas, pero que, aun así, continúan impulsando una versión dominante de cómo hacer ciencia. Siguiendo a Rosi Braidotti (2009), Clifford Christians (2012) y Donna Haraway (1991), quienes se posicionan en una perspectiva crítica del relato de la ciencia moderna, y a Brian Nosek y Timothy Errington (2020), que enarbolan dicho relato, es posible identificar algunas de esas metáforas, desde las cuales la idea de una crisis de la replicabilidad emerge.

Se trata de metáforas como las de “verdad”, “progreso científico”, “dualismo” (ontológico, epistemológico y metodológico), “objetividad”, “neutralidad axiológica”, “autocorrección de la ciencia”, “experimentación”, “explicación”, “predicción”, “replicabilidad”, “generalización”, “control”, etc. Estas metáforas componen un entramado semántico a partir del cual adquiere un sentido determinado la apuesta por la replicabilidad y la emergencia de una idea de crisis. El entramado metafórico del metarelato de la ciencia moderna sirve de marco para identificar un conjunto de elementos en torno a los cuales parece articularse la narrativa de la crisis, sin llegar a afirmar que estos sean los únicos posibles.

² El recurso a la metáfora o a la metaforización de nociones como “verdad”, “objetividad” o “replicabilidad”, entre otras, indica que no se trata de entidades reales en sí y por sí mismas, sino que se encuentran inscritas en entramados semánticos, narrativas o dispositivos discursivos que las comprenden, las articulan y les dan un sentido particular en el marco de contextos dinámicos.

El primer elemento permite explorar la emergencia de la idea de crisis. Siguiendo a Guttinger (2020), es posible evidenciar que existe un *imperativo normativo* en el metarelato de la ciencia moderna, según el cual *toda ciencia debe ser replicable*. De acuerdo con Nosek y Errington (2020), llevar a cabo la replicación de una afirmación previa, con una metodología diferente, puede ser considerado como un hito para la madurez teórica y metodológica. Ahora, la idea de una crisis de la replicabilidad emerge cuando ese imperativo normativo se ve fuertemente interpelado y entra en tensión con la evidencia empírica, con las facticidades, que lo contradicen y parecen mostrar que no toda ciencia puede ser replicable. Esta tensión es inherente a las discusiones sobre la crisis de la replicabilidad en ciencia (Guttinger, 2020).

Lo que disparó y alimentó la narrativa de la crisis fueron los crecientes reportes de fracasos para reproducir directamente resultados existentes (Guttinger, 2020; Howard, 2019). Los intentos de replicar sistemáticamente estudios publicados, según afirman Nosek y Errington (2020), indican una sorprendente tasa baja de éxito. De hecho, con la emergencia de la narrativa de la crisis en 2011, se han diseñado estudios de replicación a gran escala con el fin de abordar la extensión actual de la crisis en distintas disciplinas. Al respecto, Guttinger (2020) señala que estos esfuerzos han fallado en producir un panorama claro de la cuestión, pues las tasas de éxito en las replicaciones oscilan entre el 35 % y el 75 %. En 2015, Christopher Anderson y su equipo publicaron los resultados de un estudio en el que llevaron a cabo la replicación de 100 estudios experimentales y correlacionales, con el fin de estimar la replicabilidad de la ciencia psicológica.

En sus resultados, señalan que no existe un único estándar para evaluar el éxito de la replicación. Más allá de este aspecto, que supone una problemática en sí mismo, su trabajo evidenció que, de los 100 estudios replicados, de los cuales el 97 % reportaban resultados significativos ($P < .05$), solo el 36 % de las replicaciones obtuvieron dichos resultados. Concluyen que una porción muy amplia de las replicaciones produjo evidencia débil para los hallazgos originales, a pesar de haber utilizado el material suministrado por los autores de los estudios replicados, de la revisión de la fidelidad metodológica y de un alto poder estadístico para detectar el tamaño del efecto original.

A este panorama se suman las evidencias de una profunda brecha entre la investigación y la práctica, la producción académica inmersa en el culto a las revistas de *alto impacto* y el ejercicio profesional de las disciplinas. Sobre este asunto, afirma Howard (2019) que, para el caso de la psicología, las investigaciones muestran que sus profesionales no leen ampliamente la literatura de investigación ni consideran que los resultados de las investigaciones empíricas sean considerablemente influyentes en la práctica psicológica. Veamos un ejemplo. Nathaniel Williams y Rinad Beidas (2019) advierten, para el campo de la psicología de la salud, que se estima que le toma 17 años al 14 % de la investigación hacer su camino hacia la práctica.

En las últimas tres décadas, ha aumentado en dicho campo profesional de la psicología la urgencia de abordar la brecha entre investigación y práctica. Esta urgencia se ve alimentada al observar que la investigación produce múltiples intervenciones que funcionan (prácticas basadas en la evidencia) y, sin embargo, las personas y sus comunidades usualmente no reciben estas intervenciones efectivas (Williams & Beidas, 2019). Tanto así que ha sido necesario crear una nueva disciplina científica interdisciplinaria, denominada “ciencia de la implementación”, cuyo objetivo es responder a esa urgencia por medio del estudio sistemático de los métodos para promover el uso de los resultados de investigación en escenarios prácticos y mejorar así las intervenciones (Williams & Beidas, 2019).

El panorama que dibujan estos dos primeros elementos de la narrativa de la crisis resulta, por donde se lo mire, dramático y sumamente preocupante. Dicho panorama parece decirnos, tentativamente, que no solo el conocimiento científico no es tan sólido como se creía, sino que resulta aún menos pertinente de lo que se pensaba.

Otro elemento constitutivo de la narrativa de la crisis es la cuestión de la confianza y la credibilidad del conocimiento científico y las prácticas que se soportan en él. La credibilidad en la efectividad del conocimiento científico históricamente se ha establecido con evidencia de su replicabilidad usando nuevos datos (Nosek & Errington, 2020). De ahí que la idea de crisis presente un fuerte cuestionamiento a la metáfora de la “generalizabilidad” del conocimiento y, con esto, una crítica al *mito del progreso científico*. Sobre este elemento de la narrativa de crisis, Nosek y Errington (2020) afirman que el propósito de la replicación es hacer avanzar la teoría confrontando las comprensiones existentes con nueva evidencia, por lo que las replications exitosas proveerían evidencia de la generalizabilidad, a través de las condiciones que inevitablemente difieren del estudio original. En consecuencia, los fracasos en la replicación indicarían que la “confiabilidad” de los hallazgos puede estar más constreñida de lo que se reconocía previamente (Nosek & Errington, 2020).

Por otra parte, un elemento central en toda narrativa sobre una crisis son los intentos de solucionarla. Se trata de soluciones intentadas que pueden terminar haciendo parte de la misma crisis e, incluso, agravándola. En este caso, parece ser que una de las soluciones intentadas para afrontar la idea de crisis se ha enfocado en los aspectos técnicos, procedimentales y metodológicos (Guttinger, 2020; Howard, 2019; Nosek & Errington, 2020). Un ejemplo claro de esto es la búsqueda de afinar las técnicas estadísticas. Aquí se encuentran los debates entre mantener y fortalecer el recurso a la prueba de significancia de la hipótesis nula, por un lado y, por otro, la ampliación de las herramientas estadísticas, como puede serlo el recurso a la estadística bayesiana y su objetivo de comparar dos o más hipótesis (Gigerenzer et al., 2004; Howard, 2019).

Respecto a este debate, Gerd Gigerenzer et al. (2004) advierten el riesgo de pensar que los estudios de significatividad funcionan como si fueran una herramienta para todo propósito. Estos autores señalan que dicho riesgo se ha materializado en un “ritual estadístico”, el “ritual de la hipótesis nula”, en el cual se han enganchado estudiantes, investigadores y editores, en detrimento de un *pensar estadístico*; en parte por responder a las presiones de producir *mercancía académica publicable* en revistas de “alto impacto”. A partir de los planteamientos de Gigerenzer et al. (2004), es posible pensar que la idea de una crisis de la replicabilidad está asociada con este tipo de rituales y con la ausencia de un pensar estadístico, es decir, de un pensamiento crítico sobre el uso de las técnicas y las metodologías.

Otro intento de solución de la crisis de la replicabilidad se encuentra en los esfuerzos por aclarar los términos implicados en la enunciación de la idea de dicha crisis. En este aspecto, se encuentran intentos por definir, redefinir, resignificar y reconsiderar la replicabilidad. Como afirma Guttinger (2020), una de las complicaciones en el debate sobre la crisis es que no hay consenso sobre cómo definir exactamente los términos usados en el debate. En este marco, Guttinger (2020) identifica dos líneas del debate. Una línea se enfoca en las diferentes formas que la replicación puede tomar en una investigación. La otra, se ocupa de las formas de la replicación a las que los científicos deben adherirse. Según como se definan las nociones centrales de replicación y replicabilidad, se puede asumir una determinada postura frente a las distintas líneas del debate.

En relación con este asunto, Guttinger (2020) postula que replicabilidad y replicación son conceptos relacionados, pero diferentes. Mientras que una “replicación” es un intento concreto de reproducir hallazgos o experimentos (o el resultado de tal intento), “replicabilidad” es una cualidad de un experimento, observación o hallazgo científico. Es decir, la replicación se ubica en un plano técnico-metodológico y la replicabilidad se inscribe en un plano ontológico-epistemológico-normativo. De acuerdo con la forma en que se conciba aquello sobre lo cual se pretende producir un cierto conocimiento (ontología), se considera la viabilidad de escoger el mejor camino (epistemología-metodología) para cumplir con el imperativo de que un hallazgo o un experimento debe ser replicable para que sea confiable (normativa).

Dos tipos de replicación han dominado el debate hasta ahora. Por un lado, se encuentra la “replicación directa”, sobre la cual no hay consenso de qué implica, pero se tiende a llegar a un acuerdo en asumir: (a) que se debe aplicar el mismo protocolo experimental al mismo tipo de materiales (por ejemplo, individuos tomados de la misma población originalmente estudiada) y (b) que tal tipo de experimento debe ofrecer un resultado que es el mismo o, al menos, similar al originalmente obtenido, es decir, que la dirección del efecto sea la misma del original, más allá que el tamaño sea mayor o menor (Guttinger, 2020). Por otro lado, se encuentra la replicación conceptual, definida usualmente como el intento de ver un efecto en la misma dirección que el

reportado originalmente usando protocolos experimentales y/o materiales diferentes (Guttinger, 2020). Este tipo de replicación se vincula usualmente con el objetivo de generalizar un hallazgo o de probar su robustez.

La ausencia de consensos sobre cómo entender los términos centrales de la narrativa sobre la crisis se evidencia, por ejemplo, al consultar autores como Nosek y Errington (2020) que, en el mismo año de publicación que el artículo de Guttinger en 2020, buscaron argumentar que la distinción entre replicación directa y conceptual es irrelevante y hasta contraproducente para entender la replicación y su rol en el avance del conocimiento. Para afirmar esto, Nosek y Errington (2020) se posicionan en una comprensión de la replicación, según la cual no es correcto definirla como la repetición del procedimiento de un estudio, esperando observar si los hallazgos previos se repiten o no. En cambio, proponen entenderla como un estudio para el cual cualquier resultado podrá ser considerado como evidencia diagnóstica sobre afirmaciones de investigaciones previas.

En pocas palabras, entienden la replicación como la confrontación de explicaciones teóricas vigentes. Esto, según los autores, aclara la importancia y el rol generativo de la replicación en el avance del progreso científico, en cuanto parte central del proceso iterado del ciclo de maduración de la descripción, la predicción y la explicación. Se trataría de una definición que reduce el énfasis en las características operacionales del estudio para incrementarlo en la interpretación de posibles resultados; lo que implica tomarse cualquier resultado en serio. En esta lógica, se considera que una replicación debe cumplir con dos criterios: el primero, los resultados consistentes con afirmaciones previas incrementan la confianza en ellas y, el segundo, los resultados inconsistentes con afirmaciones previas disminuirán la confianza en ellas (Nosek & Errington, 2020).

De acuerdo con los planteamientos de Nosek y Errington (2020), la replicación provee oportunidades para probar si teorías, hipótesis o modelos existentes son capaces de predecir resultados que aún no han sido observados. En el metarelato de la ciencia moderna, las teorías permiten predecir y las replicaciones ponen a prueba dichas predicciones, permitiendo ya sea refinar, alterar o extender la teoría para que genere nuevas predicciones.

Un último elemento constitutivo de la narrativa de la crisis es la *generalización normativa* del principio de replicabilidad. Es posible postular, siguiendo a Guttinger (2020), que como elemento constitutivo de la idea de crisis se encuentra también el supuesto fundamental de que la replicabilidad representa un estándar universal para la ciencia confiable. En esta lógica de pensamiento, se asumiría que sin este principio la ciencia, como un todo, carecería de confiabilidad y credibilidad. Esto quiere decir que los tipos de replicación, mencionados anteriormente, serían elevados al nivel de una *norma epistémica general*, de un imperativo. Ahora bien, cabe esperar que cualquier persona que ha participado de una discusión con su pareja o sus padres puede estar de acuerdo en que es posible anticipar un efecto de escalada y, consecuentemente, una mayor dificultad para la resolución de la discusión, si en medio del acalorado debate se utilizan expresiones del tipo

“es que tú siempre...” o “es que tú nunca...”. Esta consideración permite postular que abordar la idea de crisis en términos amplios, generalizados, absolutos e imperativos parece ser una parte constitutiva del problema. De ahí que, como afirma Guttinger (2020), las soluciones ampliamente aplicables estarían contribuyendo más al problema que a su (di)solución.

Aportes para la resignificación de la narrativa sobre la crisis de la replicabilidad

El principio de corresponsabilidad epistémica ante la narrativa de una crisis

El aporte central de este artículo estriba en postular que la narrativa sobre la crisis de la replicabilidad debe ser asumida por parte de todos los integrantes de las distintas comunidades científicas, desde el principio de corresponsabilidad y solidaridad epistémica, como un asunto que no compete exclusivamente a quienes se inscriben en alguna variante del paradigma positivista o del pospositivista, sino que interpela a cualquier integrante de una comunidad científica y requiere de esfuerzos mancomunados para abordarlo. Lo que la narrativa de la crisis pone sobre la mesa es la cuestión de la confianza, la calidad, la pertinencia y la relevancia social del saber científico en toda su diversidad irreductible.

Pensar la narrativa de la crisis de la replicabilidad, por ejemplo, desde un paradigma hermenéutico, como es el caso de este artículo, no tiene la pretensión, como se dice coloquialmente, de “echarle más sal a la herida” ni de “rematar al que ya está en el piso” o de “darle la última estocada al positivismo” ni mucho menos de “sacar provecho” y pensar que la crisis de uno puede representar la fortaleza del otro. En este caso, es posible vislumbrar que la reputación del conocimiento académico, en general, está en juego. Comprender y afrontar la narrativa de una crisis de la replicabilidad es una cuestión común que nos vincula. Se trata de un asunto de solidaridad, de reciprocidad y de corresponsabilidad. Al fin y al cabo, todos compartimos la aventura de pensar sistemáticamente las problemáticas humanas (no humanas y posthumanas) y de actuar respecto de ellas.

Por lo tanto, de lo que aquí se trata no es de convertir o reclutar positivistas desamparados para el credo de algún enfoque crítico del metarelato de la ciencia moderna. Se trataría, más bien, de favorecer las condiciones de posibilidad para que quienes experimentan más de cerca la idea de una crisis encuentren otros recursos que les permitan ampliar las posibilidades de transformación e innovación de los aspectos que configuran, nutren y sostienen esa idea. La cuestión tampoco recae en procurar inclinar la balanza en el debate entre los métodos cuantitativos y cualitativos.

Un debate de por más caduco que no reporta mayor generatividad y parece no ser más que una trampa intelectual basada en el falso imperativo de tener que escoger entre uno u otro enfoque metodológico (Howard, 2019) y de tener que defender la superioridad del que enarbolamos.

Esta narrativa de una crisis también nos vincula, más allá de que nos sentemos en los extremos de una misma mesa paradigmática o en mesas paradigmáticas separadas, porque no todas las personas harán la distinción que dicha crisis es la crisis de unos, pero no de otros. Si para los académicos pueden resultar más o menos claras las razones por las cuales se sientan en un determinado lado de una mesa paradigmática, para personas ajenas a los discursos epistemológicos y las tradiciones paradigmáticas dichas razones pueden resultar un galimatías, pura retórica. A menos que salgamos a la calle con un membrete adherido al pecho, como un escudo, en el que proclamemos nuestra filiación a tal o cual paradigma, a tal o cual ismo, quizás muchas personas no sabrán que ese asunto de la crisis no es con uno, sino con los otros. Desde esta perspectiva, las crisis de unos son las crisis de todos y tenemos una responsabilidad compartida de afrontarlas, aportando desde donde podamos y como podamos hacerlo. El principio de corresponsabilidad epistémica nos invita a reconocer, como diría el poeta Hugo Mujica (2019), que estamos ubicados en distintos “bordes de la misma herida”.

Partiendo de este principio de corresponsabilidad epistémica, se exponen, a continuación, algunas consideraciones que podrían aportar a la resignificación de la narrativa dominante y saturada del problema, con el fin de favorecer su generatividad, esto es, su capacidad de abrir posibilidades de cambio y emergencia de nuevas narrativas, comprensiones, prácticas y formas de interacción. En esta narrativa de crisis se encuentran oportunidades para tender vasos comunicantes y lazos de colaboración entre paradigmas, perspectivas epistemológicas y enfoques metodológicos. Las consideraciones se articulan en torno a posibles desplazamientos del debate sobre la crisis de la replicabilidad que se interconectan y refuerzan mutuamente.

Primer desplazamiento. Hacia la dimensión ontológica de la narrativa sobre la crisis

Una manera en que se podría potenciar la generatividad de la narrativa de la crisis es desplazar el debate más allá y más acá de la *dimensión técnico-procedimental* hacia una *dimensión ontológica*. Aquí, entra en juego la apuesta por problematizar la centralidad del método (Gadamer, 1960/2017), así como por interpelar los cultos a la técnica científica y la confianza ciega en la significatividad estadística como fuente *per se* de valoración del conocimiento que se produce.

La idea de un modelo de ciencia roto (Howard, 2019), enunciada en la introducción del artículo, invita a preguntar en qué sentido se dice que está *roto*. Una línea interpretativa de ese sentido podría encontrarse en el *agotamiento* y la *insolvencia* del fundamento *metafísico* que articula el

metarelato de la ciencia moderna. Los presupuestos metafísicos versan sobre cómo se representa, comprende y valora la “condición humana”, la “naturaleza”, la “realidad”, el “mundo” o cualquiera que sea la categoría que se utilice para enunciar aquello que *es*, que *existe*, cómo *es* y cómo *existe*. Estas presuposiciones inciden decisivamente en los caminos que se consideran adecuados de recorrer para producir conocimiento sobre aquello que previamente ha sido establecido que *es* de una *determinada manera*.

El pensamiento metafísico asume y postula, explícita o implícitamente, que existen sustancias, esencias y/o verdades firmes, seguras, estables, incommovibles, inmutables, universales, más allá del espacio y el tiempo, al margen de los acontecimientos, las incertidumbres, las ambigüedades, las contradicciones y las interpretaciones. Verdades que, como diría Descartes (1637/2006), ni las más extravagantes suposiciones de los escépticos son capaces de conmovier. El pensamiento metafísico se deslinda de la facticidad de la finitud humana para postular la posibilidad de encontrar una unidad de principios explicativos que ordenen toda la realidad. En otras palabras, esta forma de pensamiento considera que toda la multiplicidad de “lo real”, de lo que “es” o “está-siendo”, puede clasificarse, ordenarse, sistematizarse, significarse, gestionarse y gobernarse a partir de principios o parámetros que pretenden ser claros, evidentes, incuestionables y universales.

De acuerdo con lo expuesto en la primera parte del artículo, es posible postular que la narrativa sobre la crisis de la replicabilidad se inscribe y configura en el entramado semántico del metarelato de la ciencia moderna y este, a su vez, está fundado sobre un pensamiento metafísico. En las metáforas que pueblan dicho metarelato palpita un pensamiento metafísico que se contrapone a una comprensión de la condición humana como finita, singular, en devenir, histórica y situada (Mèlich, 2012; 2014).

La metáfora de la “verdad” es uno de los ejes articuladores del metarelato de la ciencia moderna. La verdad expresaría una correlación absoluta y necesaria con “lo que es”. El “acceso” a la “verdad”, a lo que es, implica la perspectiva objetiva, es decir, siguiendo a Haraway (1991), una mirada conquistadora desde ninguna parte, por fuera del tiempo y el espacio, más allá de posicionamientos concretos y situados, una mirada descarnada, cínicamente neutral o desinteresada, que reclama el poder de ver y no ser vista, de representar y evitar la representación, de no ser cuestionada. Pero la verdad, como otras de las metáforas del metarelato de la ciencia moderna (incluyendo la de replicabilidad), es un campo de batalla, un dispositivo discursivo, fuertemente atravesado por aspectos ideológicos que pretende posicionarse como la perspectiva mejor y última.

Este tipo de pensamiento metafísico establece un dualismo ontológico, una distancia entre sujetos y objetos que se traduce en dualismos epistemológicos y metodológicos. En esta lógica, la verdad opera como correlación entre el conocimiento de un sujeto y el objeto que pretende conocer. Quizás uno de los principales caballos de batalla de esta verdad como correlación sea el presupuesto de que la realidad es matematizable y que los modelos matemáticos son un puente

infalible entre sujetos y objetos. Esto, podría llevar a pensar que uno de los aspectos problemáticos en la narrativa sobre la crisis es que, en el fondo, el asunto no es que un resultado sea o no replicable, sino que esté en consonancia con un modelo matemático específico.

En contraposición a lo anterior, aquí se postula que la verdad opera como una *metáfora zombi*. Esto quiere decir, siguiendo a Martínez Guzmán (2014), que la verdad es un concepto estructurado metafóricamente (establece nexos aparentes con un “mundo verdadero”), que funciona como una metáfora “fósil” o “muerta”, en el sentido de que está tan convencionalmente fijada en el léxico de las disciplinas sociales que ha perdido su aureola alegórica para terminar por percibirse como una expresión literal y objetiva. En cuanto metáfora zombi, la verdad, si bien ha perdido su frescura alegórica, sigue modelando activamente el concepto en uso. La verdad y la generalización son, al decir de Lizcano Fernández (2006), auténticos muertos vivientes, muertos que viven en nosotros y nos hacen ver a través de sus ojos, sentir con sus sensaciones, idear con sus ideas, imaginar con sus imágenes. Las siguientes palabras de Friedrich Nietzsche (1873/2018) resumen en gran medida lo dicho hasta ahora, para él, la verdad es:

Un ejército de metáforas, metonimias, antropomorfismos en movimiento, en una palabra, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, tras un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han quedado gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su imagen y que ahora ya no se consideran como monedas, sino como metal. (p. 623)

La metáfora de la verdad es el eje a partir del cual se articulan otras metáforas que configuran el metarelato en el que se inscribe la narrativa sobre la crisis de la replicabilidad. En ese sentido, podría pensarse que una labor que apunte a problematizar, historizar e incluso disolver este tipo de metáforas puede contribuir a resignificar la narrativa sobre la crisis y a potenciar su generatividad. Quizás, se podría llegar a pensar, siguiendo a Wittgenstein (2009), que la idea de crisis no es más que un nudo en el lenguaje de la ciencia metafísica que podamos desatar aclarando y ampliando sus presupuestos ontológicos y epistemológicos. Una manera de disolver metáforas es advirtiéndole que aquellas se configuran, enuncian e imponen desde un determinado marco de referencia, desde un contexto, una situación, una historicidad, un juego del lenguaje.

En la línea argumentativa que se viene desarrollando, Guttinger (2020) considera que resulta crucial para cualquier debate sobre replicación y replicabilidad asumir una postura frente a la naturaleza de la entidad u objeto de estudio, es decir, un *posicionamiento ontológico*. Al respecto, Howard (2019) afirma que la crisis, en parte, se ha producido porque la comunidad académica se sintió forzada a ubicarse bajo una de dos consignas: (re)conocer la naturaleza humana o ejecutar correctamente la práctica de la ciencia. Es decir, existe una tensión entre la imagen de lo humano y la imagen de la ciencia inscrita en el metarelato moderno, que hace parte de la tensión entre el imperativo normativo toda ciencia debe ser replicable y las resistencias que encuentra en las facticidades para cumplirse. Sobre esto último, Howard (2019) advierte que la habilidad de replicar estudios es problemática para cualquier ciencia de agentes activos y autodeterminados, capaces

de interpelar la naturaleza de la predicción y el control al que aspira la ciencia. De hecho, este autor vincula uno de los aspectos de la idea de crisis, aquel relacionado con la brecha entre la investigación y su uso por parte de los profesionales, con una irrelevancia de los resultados empíricos directamente atribuible a la negativa a considerar una imagen más compleja de lo humano en investigación.

Resignificar la narrativa sobre la crisis de la replicabilidad pasaría entonces por interpelar la comprensión de lo humano, lo no humano y lo poshumano que resulta constitutiva del imperativo de la replicabilidad, esto es, de los modelos mecanicistas y deterministas. La invitación es a desarrollar una “ciencia de lo humano” que comprenda todo lo que caracteriza la condición humana y no solo una versión simplificada (Christians, 2012; Guttinger, 2020; Howard, 2019). Si nos posicionamos en una comprensión compleja de la condición humana y, en general, de los seres (animados, inanimados, espirituales, etc.) que pueblan los mundos de la vida cotidiana, la alternativa que parece más viable y responsable nos inclina hacia el pluralismo y la corresponsabilidad epistémica.

Aquí, es importante rescatar la apuesta por el *círculo hermenéutico* que puede encontrarse en las obras de Hans-Georg Gadamer (1960/2017) y Paul Ricoeur (1995/2006, 1986/2010). Ricoeur (1986/2010) advierte que la oposición entre *explicación* y *comprensión* representa un *dualismo epistemológico* que se fundamenta, a su vez, en un *dualismo ontológico*, según el cual, existirían “cosas” sometidas a leyes de causalidad que podrían explicarse y otras que no comparten dicho estatus ontológico. Lo que se encuentra en la apuesta por el círculo hermenéutico es una alternativa al debate decimonónico, según la cual, *explicación* y *comprensión* no se contraponen, sino que se articulan y complementan en una especie de “espiral dialéctica” permanente de momentos sucesivos en los que se va de la explicación a la comprensión y de la comprensión a la explicación.

Por *dialéctica*, Ricoeur (1986/2010) entiende la consideración según la cual “explicación y comprensión no constituirían los polos de una relación de exclusión, sino los momentos relativos de un proceso complejo que se puede llamar interpretación” (p. 150). La comprensión se enriquece con los recursos analíticos y la explicación, a su vez, amplía sus posibles horizontes holísticos de sentido. Asumir la ligazón indisoluble entre explicar y comprender, que rompe con el dualismo epistemológico, contribuye a su vez a disolver el dualismo ontológico que hace parte del metarelato de la ciencia moderna, en el que se inscribe la narrativa de la crisis.

En esta apuesta por un *pluralismo articulado*, Carlos Eduardo Vasco (1985) enarbola una articulación entre los distintos estilos de hacer ciencia (postulados por Habermas), partiendo de la apuesta por entender que no son mutuamente excluyentes. Al respecto, Vasco (1985) afirma que

la práctica seria de las disciplinas empírico-analíticas, es imprescindible y básica, en el sentido de que la persona que quiere hacer ciencia al estilo histórico-hermenéutico sin tener grandes bases empírico-analíticas, está buscando probablemente una ubicación y una orientación puramente ideológica, o está tratando de encubrir su toma de posición

ideológica previa con un ropaje científico; y que la persona que quiere hacer ciencia crítica sin tener un dominio serio y sistemático de los estilos anteriores, probablemente no está siendo un verdadero crítico científico sino un “crítico” totalmente anarquizante, arriesgándose así a que su bien intencionada crítica, por ignorar precisamente la seriedad científica de los estilos inferiores, se quede casi siempre totalmente estéril, o se torne en muchos casos, contraproducente. (p. 29)

De igual forma, siguiendo a Vasco (1985), quien hace ciencia desde al estilo empírico-analítico sin la labor interpretativa, la orientación histórica, el trabajo crítico y el compromiso ético-político que aportan los otros estilos, puede caer fácilmente en la producción de conocimiento descontextualizado e irrelevante, así como en lógicas de cosificación, control, dominación, explotación, mercantilización y destrucción de lo otro. Los distintos estilos de hacer ciencia se necesitan y potencian mutuamente.

Segundo desplazamiento. La dimensión situada de la narrativa sobre la crisis

Un segundo desplazamiento que puede aportar al trabajo de *resignificación-generativa* de la narrativa sobre la crisis de la replicabilidad se vincula con lo que Guttinger (2020) denomina *nuevo localismo*. Esta *perspectiva localista* dirige la crítica hacia la *idea de una crisis generalizada*, así como contra la pretensión de encontrar “soluciones generales”. Lo que postula el nuevo localismo, de acuerdo con Guttinger (2020), es que la replicabilidad ni es un asunto universal ni es un imperativo, por lo que la expansión de la narrativa de la crisis habría resultado indiscriminada e injustificada. Es así como, desde el nuevo localismo, se insiste en tres ideas centrales (Guttinger, 2020).

1. La evidencia empírica que arrojan los estudios sobre replicabilidad muestra que los problemas serios, en este aspecto, no son algo generalizado en la ciencia, es decir, no hay una crisis general, sino problemas locales. Hay áreas de investigación o subcampos específicos donde el ideal de la replicabilidad no aplica ni es aplicado en prácticas concretas de investigación. Por lo tanto, el alcance del problema de la replicación no es el mismo a través de la ciencia o las subdisciplinas y, en consecuencia, debe pensarse y abordarse localmente. Para Guttinger (2020), no tiene sentido asumir o imponer la replicabilidad como un criterio epistémico general para la calidad de los hallazgos científicos.

2. Guttinger (2020) advierte que un fuerte impulso por la replicación puede llevar a perseguir protocolos de investigación que ignoren la variación inherente del contexto local estudiado, situación que puede tener efectos secundarios negativos para la confianza en el conocimiento científico que se produzca. En consecuencia, el nuevo localismo advierte que las medidas que se tomen, para afrontar la narrativa de crisis, deben ser sensibles a los contextos locales y a los problemas concretos. La sensibilidad frente a los contextos locales puede estimularse por medio de

ejercicios de reflexividad (Scribano & De Sena, 2009; Subramani, 2019) que permitan evidenciar y problematizar la *situación hermenéutica* concreta (Heidegger, 1927/2018; Sierra, 2007), en la cual se encuentra un “investigador” y que articula los *lugares* (cognitivos-afectivos) desde donde se *mira* (incluye los presupuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos), las *direcciones* hacia las cuales se *mira* y los *horizontes* hasta dónde llega la mirada. Estos ejercicios contribuyen a evidenciar la *posicionalidad* (Bover, 2013) de cada persona involucrada en la investigación. Frente a las pretensiones de generalización, de universalización, el giro al que apunta el nuevo localismo favorece, siguiendo a Haraway (1991), las políticas y las epistemologías del posicionamiento, de la localización, que producen una *torsión* de la metáfora de la objetividad para ser entendida como una *objetividad encarnada-situada*.

3. Una de las preguntas que emerge con el nuevo localismo, como señala Guttinger (2020), es por la *demarcación*, esto es, por cómo saber a qué campos de la ciencia aplica o no la replicabilidad como estándar epistémico. En este aspecto, puede resultar útil considerar que, más allá de una navaja ontológica que establezca un corte entre lo vivo y lo no vivo, un camino viable se encuentra, como lo señala el propio Guttinger (2020), en el tipo de preguntas de investigación, en los tipos de configuraciones y diseños experimentales que se usan y en la naturaleza de aquello que se “estudia”. En esta lógica, se entiende la importancia de desmitificar la idea de que solo el “conocimiento replicado” es digno de confianza. Teniendo en cuenta lo dicho sobre la manera de operar del círculo hermenéutico, podría pensarse que un conocimiento que sea capaz de recoger y expresar dinámica y críticamente una pluralidad de perspectivas y horizontes situados, producto del trabajo articulado desde distintas posiciones epistémicas y metodológicas, podría generar incluso mayor confianza.

Tercer desplazamiento. La dimensión ético-política de la narrativa sobre la crisis

El último desplazamiento por considerar, sin decir que estos sean los únicos posibles, está orientado hacia un horizonte ético-político del debate. Y es que, de acuerdo con Howard (2019), es necesario tomarnos en serio la naturaleza socioeconómica de la ciencia. A lo que se apunta, en este caso, es a que se considere que en la narrativa sobre la crisis de la replicabilidad es posible percibir que están en juego aspectos relacionados con el *statu quo* de la ciencia y los científicos, en términos de su rol social como figuras de “autoridad” (Guttinger, 2020). Quizás, este sea uno de los mayores factores que impulsan la narrativa sobre la crisis y su entrapamiento.

Las alternativas de afrontamiento que pretenden interpelar, matizar y poner en perspectiva el metarelato de la ciencia moderna no solo tienen implicaciones epistemológicas y metodológicas, quizás sus mayores impactos están en el orden de la *sociología de la ciencia*. Interpelar el metarelato en el que se inscriben los debates sobre la replicabilidad conlleva una problematización del

sistema de representaciones, roles, jerarquías, autoridades y prácticas que se derivan de un relato como ese. Aquí, podría encontrarse el mayor reto para el despliegue del trabajo de resignificación-generativa de la narrativa sobre la crisis.

Los debates sobre la narrativa de una crisis de la replicabilidad y sus intentos de “solución” no pueden desconocer ni desestimar un aspecto económico que enmarca este asunto. Se trata del sistema de producción y circulación mercantil de conocimiento científico. La industria de las publicaciones científicas ha logrado colonizar e imponer un modelo de producción de conocimiento que ha generado un círculo vicioso en el que están inmersos científicos e instituciones académicas. En este modelo, el criterio con el que se valora la producción de conocimiento, a conveniencia de la industria de la publicación, ejerce fuertes presiones para *mantener el imperativo de la replicabilidad*. Esto, a costa de introducir sesgos frente al conocimiento que es más probable de ser publicado, a saber, aquel que se presenta como novedoso y que reporta buenos y significativos resultados (con efectos de tamaño grande y datos que encajan perfectamente con las hipótesis), en detrimento de trabajos que reportan resultados no estadísticamente significativos y de los propios ejercicios de replicación (Anderson, Attwood, Attridge & Baranski, 2015; Howard, 2019; Stroebe, Postmes & Spears, 2012).

En torno a este sistema de producción mercantil de conocimiento opera una matriz sociocultural de incentivos que contribuye a que se genere, persista e incluso se recrudezca un clima de “competitividad”, “productividad” y “rendimiento” exacerbado. Gigerenzer, Krauss y Vitouch (2004) ven en ese clima de exigencias, presiones y sesgos uno de los principales factores para que los académicos se entreguen, por ejemplo, al “ritual de la hipótesis nula”. También, podría pensarse que este sistema de incentivos y de valores volcados en la productividad favorecen otras prácticas sumamente lesivas para la confianza en el conocimiento científico y para su relevancia, como son los distintos tipos de fraude (Stroebe et al., 2012). Esta lógica del “rendimiento académico” subvalora o, mejor, desprecia, los resultados de investigación que no terminan en revistas top (Q1 o Q2), pero que pueden ser altamente valiosos para las comunidades, los pacientes, los participantes del estudio, así como para la política pública, para incidir en la legislación y para crear opinión pública en escenarios mucho más masivos, que revistas a las que tiene acceso un porcentaje ínfimo de la población.

En consecuencia, el trabajo de resignificación-generativa de la narrativa sobre la crisis pasa por ejercicios de confrontación y resistencia colectiva frente al imperativo del rendimiento académico y la producción mercantil de “conocimiento” científico. Esto, implica desplazar el énfasis en la “publicabilidad” de un estudio (lógica económica) hacia una lógica ético-política que se enfoque en la relevancia, la pertinencia, la incidencia y el grado de apropiación por parte de quienes pueden verse directamente beneficiados por ese conocimiento. La ausencia de un clima basado en principios e interacciones éticas es uno de los mayores predictores de las malas prácticas en

investigación (Stroebe et al., 2012), no solo en términos de formas de fraude, sino en relación con prácticas extractivistas de investigación que circunscriben a los (demás) “participantes” de los estudios al rol de fuentes pasivas de información “útil” para los investigadores.

Consideraciones para mantener abierto el debate sobre la narrativa de una crisis

Este apartado final, antes que ofrecer conclusiones y hacer un cierre, presenta algunas consideraciones con las que se espera estimular futuros debates y mantener abierta la cuestión de la narrativa sobre la crisis de la replicabilidad.

Primera consideración. Uno de los aspectos críticos que emerge del trabajo de resignificación-generativa de la narrativa sobre la crisis es la urgente necesidad de reivindicar, formar y practicar el *pensar los métodos*. Este *pensar* invita a deconstruir la centralidad y el culto al método, a confrontar rituales como los de la hipótesis nula (Gigerenzer, Krauss & Vitouch, 2004), pero también otros que puedan operar, no solo en enfoques cuantitativos, sino cualitativos también. Gigerenzer, Krauss y Vitouch (2004) afirman que tener el coraje de confrontar y desistir de acudir a aquellos rituales es un asunto de integridad intelectual. No sobra aclarar que lo que se busca no es descartar una herramienta en particular, sino problematizar el ritual establecido en torno a ella y la inclinación por el hábito en cuanto tal.

Pensar los métodos implica entender que son cajas de herramientas que tenemos que conocer muy bien, entender qué ofrece cada una, cuáles son sus posibilidades, sus bondades, sus puntos ciegos y sus limitaciones, así como las posibilidades de articular unas con otras. El pensar los métodos está orientado por los problemas, las preguntas y los objetivos de la investigación, de tal manera que el método se adecue al fenómeno estudiado y no al revés. De esta forma, pensar el método puede contribuir a que aquel sea comprendido e implementado de manera heurística, diversa, flexible, emergente, innovadora, transparente, situada, abierta a recibir retroalimentaciones y a modificarse (Mendizábal, 2006). Pensar los métodos puede llevar a entender que no existe un método que sirva y sea adecuado para cualquier fenómeno, problema o propósito.

Segunda consideración. Parte del trabajo de resignificación-generativa de la narrativa sobre la crisis es entender, siguiendo a Guttinger (2020), que la disolución de la metáfora de la replicación estricta o directa incrementa la necesidad de diversificar los criterios y las prácticas para establecer la calidad y la confianza en el conocimiento científico. A partir de lo dicho en los apartados anteriores, es posible proponer que, frente al imperativo normativo de la replicabilidad, se privilegie un imperativo ético-político de la pertinencia, la relevancia, la apropiación y la incidencia del conocimiento como criterio de calidad. Si aquello que realmente nos angustia es la pérdida de

la confianza en el conocimiento que producen las ciencias, este *criterio ético-político de calidad* debería adquirir cada vez mayor relevancia y centralidad. Es posible afirmar que genera un daño considerablemente mayor a la confianza en las ciencias el hecho de persistir en prácticas extractivistas, utilitaristas y mercantilistas que orientan la construcción de conocimiento, que los propios problemas asociados con la replicabilidad.

A esto, pueden contribuir ejercicios críticos orientados a interpelar la lógica dualista, jerárquica y asimétrica que pretende establecer diferencias tajantes entre investigador e investigado; estimular formas de construcción de saberes basadas en la horizontalidad, la colaboración, el cuidado del otro y la preocupación por favorecer maneras de apropiación e incidencia del conocimiento e involucrar en los distintos momentos y procesos de la investigación, con capacidad de injerencia, a quienes tradicionalmente han sido representados como objetos de conocimiento, confrontando formas de violencia e injusticia epistémica (Fricker, 2007/2017). Quizás, la *endogamia académica* sea uno de los principales factores detrás de la emergencia y la persistencia de las narrativas de crisis.

Tercera consideración. Las reflexiones que cierran la consideración anterior permiten identificar un aspecto central para las posibilidades de resignificación-generativa de la narrativa sobre la crisis, a saber, emprender procesos de genuina autocrítica y de deconstrucción de “egos académicos”. Es posible prever que sin el desmonte de ciertos egos, que se benefician del *statu quo* de las ciencias, nos encontraremos con obstáculos y resistencias al cambio muy difíciles de franquear. De ahí que resulte de vital importancia desmontar rituales y prácticas que contribuyen a configurar y mantener la figura de la denominada “vaca sagrada”, como se conoce en algunos contextos latinoamericanos la figura del académico “intocable”, “incuestionable”, “infalible” y otros adjetivos que reflejen un aura de sacralidad. Deconstruir esa figura y la aspiración a ser tomados por tales puede ayudar a desempantanar procesos de transformación en el interior de las comunidades científicas. Poder confrontar metarelatos, mitos, rituales, creencias y prácticas perjudiciales para la construcción de confianza en la ciencia pasa por reconciliarnos con la inanidad de la fantasía elitista de creer que los académicos “somos de mejor familia”.

Una recomendación especial para cuando usted, querido lector o querida lectora, se encuentre ante una “vaca sagrada” de algún gueto académico en particular, es que tenga muy presente el conocido relato del encuentro entre Alejandro Magno (rey de Macedonia) y Diógenes de Sinope (filósofo cínico conocido como “el perro”) (Cicerón, 2005; Diógenes Laercio, 2007; Plutarco, 2014). De acuerdo con Carlos García Gual (2005), la anécdota cuenta que, antes de partir a la conquista de Asia, Alejandro, que había sido educado por Aristóteles, se detuvo en Corinto y pidió conocer al filósofo que vivía con los perros. A la llegada de Alejandro con su ejército, toda la población fue a recibirlo, pero Diógenes permaneció en su barril, indiferente ante la pomposidad del rey. Así que, Alejandro, fue en busca de Diógenes y al encontrarlo le dijo: “Soy Alejandro, rey de Macedonia, quiero demostrarte mi admiración, así que pídemelo que tú quieras, puedo

darle cualquier cosa que desees”. Tras escucharlo, Diógenes le respondió: “Por supuesto, no seré yo quien te impida demostrar tu afecto hacia mí. Quiero pedirte que te apartes porque me estás tapando el sol”. Este tipo de actitudes, a las que nos invita Diógenes, pueden contribuir a favorecer procesos de transformación que pasan por la deconstrucción de egos y autoridades anquilosadas que se nutren de cierto *statu quo* en el interior de las comunidades científicas. *Statu quo* que quizás haya contribuido decisivamente a la configuración de la narrativa sobre una crisis de la replicabilidad.

Cuarta consideración. Una propuesta que quiere hacerse desde este artículo es elevar el principio de *corresponsabilidad epistémica* y lo que este implica a la dignidad de un paradigma. Hasta ahora, los paradigmas a partir de los cuales se han configurado estilos de hacer ciencia, han sido, predominantemente, *paradigmas cognoscitivos*. La inconmensurabilidad paradigmática, sobre la cual reflexionó Kuhn (1962/2004), aplica para los distintos tipos de paradigmas cognoscitivos que han favorecido el predominio de las circunstancias por las cuales nos sentamos en mesas separadas o, en el mejor de los casos, en lados opuestos o distantes de la misma mesa. Por su puesto que los avances en términos de apuestas transdisciplinarias han contribuido significativamente a problematizar y matizar la idea de inconmensurabilidad, a partir de la emergencia de nuevos campos de estudio, nuevas cartografías conceptuales, nuevos lenguajes y nuevas metodologías. No obstante, estos avances tienden a ubicarse dentro de un mismo paradigma. Lo que aquí se propone, para que sea materia de discusión, es la posibilidad de postular, ya no paradigmas cognoscitivos que tengan implicaciones axiológicas determinadas, sino *paradigmas ético-políticos* que conlleven determinadas consideraciones en materia ontológica, epistemológica y metodológica. Esto, supone la *inversión* de la lógica de enunciación y priorización sobre la cual se han construido los paradigmas cognoscitivos.

De acuerdo con lo anterior, se postula el principio de la corresponsabilidad epistémica como el eje central para pensar un paradigma ético-político en investigación. Un paradigma de la reciprocidad y la solidaridad interparadigmática cuyo centro no es tal o cual postura epistemológica, sino una apuesta por el reconocimiento y la celebración de la *igualdad ontológica* (Vasilachis, 2006) entre quienes participan de las *interacciones investigativas* (Granados-García, 2023), por una apertura a explorar las posibilidades de materializar formas de *pluralismo epistemológico articulado*, así como por un compromiso con el “imperativo” ético-político de la pertinencia, la relevancia, la apropiación y la incidencia del conocimiento como criterio de calidad. En última instancia, este artículo propone pensar la narrativa sobre la crisis de la replicabilidad desde un *paradigma de la reciprocidad y la corresponsabilidad científica*, antes que desde los paradigmas positivista (o pospositivista) o interpretativo como tal. Reciprocidad, corresponsabilidad y solidaridad que, por supuesto, no solo cobija a cada persona que integra una comunidad científica, independientemente de qué estilo de hacer ciencia práctica, sino, también, a aquellos otros que hacen parte de las *interacciones investigativas* que se configuran en el marco de proyectos de investigación (Granados-García, 2023).

Quinta consideración. Esta consideración ha sido ubicada como telón de este artículo, pues requiere del impulso y el sostén que puedan desplegarse a partir de lo expuesto en las consideraciones anteriores. Así como se comentó en la tercera consideración que difícilmente se podrán conseguir transformaciones significativas en las prácticas de las comunidades académicas sin procesos de deconstrucción de egos, también es posible prever que difícilmente dichos cambios podrán emerger y sostenerse en el tiempo si no logramos desplegar formas colectivas y contundentes de resistencia respecto del imperativo económico del “rendimiento”, de la matriz sociocultural e institucional de incentivos y del sistema de producción y publicación de artículos que lo impone y demanda para su propio beneficio. Resistir y subvertir las lógicas de la “productividad salvaje” y contribuir a posicionar otros horizontes para el trabajo académico-investigativo, amparados en el principio de corresponsabilidad y reciprocidad ético-epistemológica, podría operar como el principal imperativo que nos logre convocar en las próximas décadas.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Anderson, C., Attwood, A., Attridge, P., & Baranski, E. (2015). Estimating the reproducibility of psychological science [*Estimando la reproductibilidad de la ciencia psicológica*]. *Science*, 349(6251), 1-8. <https://doi.org/10.1126/science.aac4716>
- Bover, A. (2013). Herramientas de reflexividad y posicionalidad para promover la coherencia teórico-metodológica al inicio de una investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 23(1), 33-37. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2012.11.007>
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones. Sobre la ética nómada* (A. Bixio, Trad.; 1 ed.). Gedisa. (Obra original publicada en 2006).
- Carlos García, (2005). *La secta del perro. Vidas de los filósofos cínicos*. Alianza Editorial.

- Christians, C. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coord.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 283-331). Gedisa.
- Cicerón. (2005). *Disputaciones tusculanas* (A. Medina, Trad.; 1 ed.). Gredos.
- Diógenes Laercio. (2007). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres* (C. García, Trad.; 1 ed.). Alianza.
- Descartes, R. (2006). *Discurso del método* (M. García, Trad.; 42 ed.). Espasa Calpe. (Obra original publicada en 1637).
- Fricke, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento* (R. García, Trad.; 1 ed.). Herder. (Obra original publicada en 2007).
- Gadamer, H.G. (2017). *Verdad y método I* (A. Agud & R. de Agapito, Trad.; 14 ed.). Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1960).
- Gigerenzer, G., Krauss, S., & Vitouch, O. (2004). The null ritual: what you always wanted to know about significance testing but were afraid to ask [*El ritual nulo: lo que siempre quizo sobre las pruebas de significancia pero temia preguntar*]. En *The SAGE handbook of quantitative methodology for the social sciences* (pp. 392-409). SAGE Publications, Inc. <http://www.onemol.org.uk/Gigerenzer-2004.pdf>
- Granados-García, A. (2023). Crítica de la moral en investigación. Consideraciones para una ética postformalista. *Revista CS Universidad ICESI*, 39, 188-212. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/5287
- Guttinger, S. (January, 2020). The limits of replicability [*Los límites de la replicabilidad*]. *European Journal for Philosophy of Science*, 10(10), 1-17. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13194-019-0269-1>
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* [M. Talens, Trad.; 1 ed.]. Ediciones Cátedra.
- Heidegger, M. (2018). *Ser y tiempo* (J. Rivera, Trad.; 3 ed.). Editorial Trotta. (Obra original publicada en 1927).
- Howard, G. (2019). The present and future of methodology and statistics in psychology [*El presente y el futuro de la metodología y la estadística en psicología*]. *The Humanistic Psychologist*, 47(1), 26-51. <https://doi.org/10.1037/hum0000111>

- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (C. Solís, Trad.; 2 ed.). FCE. (Obra original publicada en 1962).
- Lizcano Fernández, E. (2006). *Metáforas que nos piensas. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Ediciones Bajo Cero; Traficantes de Sueños.
- Martínez Guzmán, A. (2014). Cambiar metáforas en la psicología social de la acción pública: de intervenir a involucrarse. Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(1), 3-28. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.793>
- Mèlich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Mèlich, J. (2014). La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *ARS Brevis*, 20, 313-331. <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/295373/384032>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa Editorial.
- Mujica, H. (2019). *En este asombro, en este llueve. Antología poética 1983-2016*. Editorial Escarabajo.
- Nietzsche, F. (2018). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral (J. Bautista, D. Sánchez & L. de Santiago Trad.; 2 ed.). En D. Sánchez (Ed.), *Obras completas, volumen I. Escritos de juventud* (pp. 619-630). Editorial Técnos. (Obra original publicada en 1873).
- Nosek, B., & Errington, T. (2020). What is replication? [¿Qué es la replicación?] *PLoS Biol*, 18(3), 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3000691>
- Plutarco. (2014). *Vidas paralelas VI* (A. Pérez, Trad.; 1 ed.). Editorial Gredos.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1995).
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (P. Corona, Trad.; 2 ed.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1986).
- Scribano, A., & De Sena, A. (2009). Construcción de conocimiento en latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta Moebio*, 34, 1-15. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000100001>

- Sierra, F. (2007). Heidegger y el método. En L. Cardona (Ed.), *Heidegger: el testimonio del pensar* (pp. 353-368). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Stroebe, W., Postmes, T., & Spears, R. (2012). Scientific misconduct and the myth of self-correction in science [*La mala conducta científica y el mito de la autocorrección en la ciencia*]. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 670-688. <https://doi.org/10.1177/1745691612460687>
- Subramani, S. (2019). Practising reflexivity: Ethics, methodology and theory construction [*Practicando la reflexividad: ética, metodología y construcción de teoría*]. *Methodological Innovations*, 12(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2059799119863276>
- Vasco, E. (1985). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Universidad Nacional de Colombia. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-i/files/2017/03/D.Tres-Estilos-de-Trabajo-1.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa Editorial.
- Williams N., & Beidas R. (August, 2019). Annual Research Review: The state of implementation science in child psychology and psychiatry: a review and suggestions to advance the field [*Revisión anual de la investigación: el estado de la implementación de la ciencia en psicología y psiquiatría infantil: una revisión y sugerencias para avanzar en el campo*]. *J Child Psychol Psychiatry*, 60(4), 430-450. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12960>
- Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical investigations* [*Investigaciones filosóficas*]. Wiley-Blackwell.

La reapropiación del espacio público desde los movimientos sociales: la experiencia de las comunas de Cali en el 2021¹

The reappropriation of public space from social movements: the experience of the communes of Cali in 2021

Odín Ávila Rojas*

Universidad Santiago de Cali

Recibido: 2 de marzo de 2022–Aceptado: 19 de octubre de 2022–Publicado: 1 de enero de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Ávila Rojas, O. (2024). La reapropiación del espacio público desde los movimientos sociales: la experiencia de las comunas de Cali en el 2021. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 340-363. <https://doi.org/10.21501/22161201.4298>

Resumen

El objetivo de este artículo es dar a conocer la forma en que los movimientos sociales que integraron la Comuna de Cali produjeron, resignificaron y se reapropiaron de la ciudad en el 2021. En este sentido, la hipótesis que se manejó en este texto es que los movimientos sociales también son sujetos que se politizan mediante la reapropiación y resignificación del espacio. Además, la metodología que se empleó fue basada, en gran medida, en el análisis documental, combinada con observación participante. El resultado que se

¹ Este texto es producto de la agenda investigativa del 2022-2023 como profesor e investigador del Programa de Ciencia Política de la Universidad Santiago de Cali

* Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Director, docente e investigador de dedicación exclusiva del programa de Ciencia política de la Facultad de Derecho de la Universidad Santiago de Cali. Pertenece al grupo de investigación GICPODERI, Cali, Colombia. Contacto: avilaodin@gmail.com; odin.avila00@usc.edu.co. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-6360-283X>. <https://scholar.google.com/citations?user=eHlf3pAAAAAJ&hl=es>

obtuvo fue que la Comuna de Cali es un caso en el que se mostró cómo las relaciones de dominación de clase, género, racismo y persistencia colonial tienen su manifestación actual en el espacio y la forma en que este se construye.

Palabras clave

Colombia; Espacio; Resistencia; Movimientos Sociales: Público; Comunidad; Política.

Abstract

The aim of this article is to present the way in which the social movements that made up the Commune of Cali produced, resignified and reappropriated the city in 2021. In this sense, the hypothesis that is handled in this text is that social movements are also issues that are politicized through the reappropriation and redefinition of space. In addition, the methodology used was largely based on documentary analysis combined with participant observation. And the results that were obtained were that the Commune of Cali is a case in which it was shown how the relations of class domination, gender, racism and colonial persistence have their current manifestation in the space and the way in which it is built.

Keywords

Colombia; Space; Resistance; Social Movements; Public; Community; Policy.

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo explicar el caso de La Comuna de Cali, en el que las protestas y movilizaciones sociales del 2021 crecieron a tal punto que sus participantes hicieron suyo el espacio público y urbano de la capital valluna. Hay que contextualizar que Cali es la capital del Valle del Cauca, una de las regiones económicamente más productivas de Colombia, también se caracteriza por su diversidad cultural, étnica y racial. Diversidad que es muy importante porque en ella se expresan distintas formas de practicar y ejercer la ciudadanía en los espacios comunes actuales (Harvey, 2017)².

Sin duda, es importante mencionar que los movimientos sociales (Melucci, 2002)³, en contextos periféricos urbanos (Acosta Navarro et al., 2018; Cruz, 2019; Duarte & Montenegro, 2020; Castells, 1986)⁴ de países latinoamericanos como Colombia, tienen la capacidad y potencia de producir espacios de politización al margen del Estado. Por ello, el punto de partida para concebir a los movimientos actuales es el de identificarlos como un conjunto articulado y organizado de sujetos que buscan la transformación de las relaciones de poder y la política a partir de acciones colectivas, y otras formas de expresar sus rebeldías contra las medidas y tomas de decisiones de gobiernos que reproducen el despojo, la explotación, la desigualdad, la injusticia, la marginación, la exclusión y la opresión del neoliberalismo (Wallerstein, 2008; Santos, 2009; De la Garza, 2011; Castells, 2012; López, 2012; Vélez, 2015; Jaramillo, 2018; Pleyers, 2018; Almeida, 2020; Zibechi, 2008, 2020, 2021) sin importar que estos regímenes sean definidos como progresistas o conservadores (Ávila Rojas, 2021)⁵.

Los movimientos sociales, enmarcados en esta idea, no son actores predeterminados ni tampoco limitan su acción a un repertorio performativo e identitario en función de la lógica contenciosa de los gobiernos (Tarrow, 1997). Por el contrario, las movilizaciones sociales, en el contexto urbano periférico de Cali como de otros casos de América Latina, son conformadas por sujetos que provienen; por un lado, de una condición y posición subalternizadas en las relaciones de dominación de clase, etnia, raza, género, persistencia colonial y otras que se manifiestan en la expansión

² Espacio entendido como el lugar de localización en el que un grupo humano se desenvuelve y se relaciona con el medio que lo rodea, mientras que el territorio es resultado de la reapropiación de un espacio por parte de un grupo o grupos humanos.

³ Hay que distinguir entre los movimientos y las protestas sociales porque las segundas son parte inicial de las primeras. Los primeros tienen una organización y estructura que les permite tener una mayor fuerza y presencia en las coyunturas políticas de mediano y largo plazo, a diferencia de las segundas que se limitan a la denuncia y a la exigencia de demandas específicas frente a los gobiernos. Incluso, es importante distinguir los movimientos de los conflictos sociales, debido a que estos últimos nacen de una gran diversidad de causas relacionadas con la violencia y la pugna por el poder, sin tener necesariamente un itinerario que busque la transformación de la vida colectiva.

⁴ Los movimientos que se desarrollan en los contextos urbanos, aunque se nutren de distintos componentes provenientes de las experiencias rurales como es el reconocimiento identitario y el valor social del trabajo de la siembra y cosecha de la tierra, tienen una lógica distinta a estos. En este sentido, las luchas campesinas que siguen una lógica más centrada en la defensa de la propiedad comunitaria y colectiva de la tierra, mientras que los movimientos urbanos y periféricos tienen como eje de sus demandas el desempleo, las cuestiones identitarias y otros temas vinculados con la pobreza, desigualdad e injusticia de las ciudades. De ahí que en el movimiento campesino en la actualidad hay una convergencia de distintas organizaciones rurales, en las que dicho movimiento ha logrado producir una identidad y cultura propia alrededor de la defensa de los derechos de la tierra y el reconocimiento del territorio vivido.

⁵ La propuesta, en este artículo, es analizar los gobiernos neoliberales en América Latina fuera del marco ideológico de las izquierdas y derechas, porque dicho marco en lugar de acercar al investigador a una caracterización más adecuada sobre el fenómeno, lo que hace es distanciar y confundir a quienes trabajan este tipo de casos. Por esa razón, el argumento se centra en los casos de mandatos progresistas que no responden en la realidad a una ética anticapitalista y de transformación radical de las relaciones sociales en el Estado, sino más bien que sus objetivos giran alrededor de prebendas, políticas públicas y ciertas reformas que intentan minimizar el sesgo de las desigualdades y no atender de manera estructural los problemas fundamentales de la vida colectiva. En este aspecto, los gobiernos progresistas no se distinguen de los conservadores, pero los regímenes conservadores, a diferencia de los progresistas, no incluyen siquiera el papel del Estado en la economía ni tampoco se plantean la negociación con los movimientos sociales como principal camino de politización para dar solución a demandas y exigencias populares.

del sistema mundo capitalista, como diría Immanuel Wallerstein (2008). Por otra, dichos sujetos también producen sus propios itinerarios, espacios, territorialidades, anhelos, utopías, proyectos e ideas políticas con el objetivo de tratar de resolver los problemas fundamentales que impactan a lo público y lo social (Bloch, 1977a, 1977b; Mattelart, 2000; Zemelman, 2007; Bagú, 2008; Dussel, 2009; Lefebvre, 2013; Santos, 2021a).

En este sentido, Cali se convirtió no solo en uno de los escenarios principales de las movilizaciones sociales en el país, sino, además, en un espacio de producción de relaciones colectivas que derivaron en una comuna, por lo menos durante los primeros meses de la propuesta. Una comuna no en el sentido de la delimitación departamental, en términos jurídico-administrativos de la ciudad, ni tampoco como un territorio totalmente autónomo a un gobierno, como sucedió en el caso parisino. Más bien, la comuna entendida, en este caso, como un ejercicio de lucha contra el orden político establecido y la autonomía de un sujeto por constituirse espacial e ideológicamente frente a las desigualdades e injusticias del capitalismo, como lo hicieron los trabajadores de la Comuna de París.

Hay que señalar que el término Comuna proviene de la etapa feudal de Europa. Este lo utilizaban, sobre todo, los campesinos que se agrupaban para defender sus tierras colectivas ante el despojo creciente de los señores feudales. En algunas ocasiones, los comuneros encabezaban actos de protesta o de verdadera insurrección contra los abusos de la nobleza. Razón por la cual, los campesinos crearon Concejos Municipales. Más adelante, en la Revolución Francesa, se otorgó este nombre al gobierno municipal de París, que se mantuvo entre 1789 y 1795. Durante su gestión, dominada por la pequeña burguesía radicalizada, se crea la guardia nacional con la finalidad de contrarrestar los ataques de las bandas de la nobleza (Tulard et al., 1989).

El consejo general o gobierno de la Comuna tuvo amplios poderes, por ejemplo, podía imponerles un impuesto a los productos alimenticios y fijar su precio, hacer intervenir a las fuerzas armadas, e incluso, proclamar la Ley Marcial. Sus principales dirigentes pertenecían a la pequeña burguesía. La caída de Robespierre también arrastra a la Comuna, que desaparece en 1795, y se entroniza en el poder la burguesía financiera (Tulard et al., 1989).

Más adelante, la Comuna de París fue el nombre que adoptó el primer gobierno de obreros de la Historia de la Humanidad, al tener un significado distinto al del consejo general creado por los burgueses. La Comuna de París enfrentó al liberalismo, ideología del capitalismo representada por la Burguesía en sus varias interpretaciones, pero siempre al servicio de los grandes consorcios financieros internacionales. Dentro de los debates de la Comuna de París, se derrotó en toda la línea a los que sostenían llevar a cabo “reformas” de carácter limitado y consustanciales al liberalismo, que es la expresión más elaborada de la expansión capitalista a nivel internacional (Tulard et al., 1989).

Argumento que lleva a pensar que la idea de Comuna tiene sus antecedentes en la experiencia francesa de 1871 y no en la burguesa de décadas anteriores (Lissagaray, 1917) (Hobsbawm, 2010), en la que trabajadores con principios e ideales comunista-socialistas y anarquistas hicieron un esfuerzo por llevar a cabo un poder producto de la asociación de los distintos municipios en la ciudad. Por ejemplo, Marx y Engels (2017) dieron cuenta de la tendencia de las luchas de la segunda mitad del siglo XIX para identificar al proletariado como el tipo de sujeto político y social protagónico de las transformaciones de esa época.

Aunque si se rastrea todavía mucho más atrás se puede encontrar en el siglo XII, en distintos países europeos, casos comunitarios urbanos como Alemania, España, Italia y otras naciones, incluso, la región latinoamericana expresa una profunda tradición de experiencias autogestivas y comunitarias étnico-raciales y culturales orientadas a la lucha por la descolonización (Mariátegui, 2002; Foirdeliso, 2007; Bosteels, 2021), cuyas ideas han sido influenciadas por interpretaciones marxistas sobre las resistencias indígenas y afrodescendientes y pensadores e intelectuales auto-denominados negros e indios con un proyecto descolonizador y de autonomía política e ideológica (Ávila Rojas, 2019).

Pero, pese a las múltiples experiencias comunitarias y sus significados, hay pocos estudios recientes sobre la situación que han existido en las ciudades, en las que aquellas se hayan convertido en espacios de autoorganización a partir de la lógica colectiva de la lucha social. Por lo tanto, la definición de Comuna que se usa en este trabajo se basa en la idea de concebir a este tipo de experiencias como

el espacio que se construye desde la misma sociedad a partir de la práctica, representaciones, simbolismos, ideologías y relaciones intersubjetivas y materiales. Con el objetivo de que la sociedad haga suya la forma de hacer política y decida sobre los asuntos comunes en términos espaciales y territoriales. (Ross, 2016, pp. 112-116)

La Comuna de Cali ejemplifica la manera en que un conjunto de protestas se convierte en un espacio autogestivo y de resistencia por los mismos movimientos sociales, integrados por una ciudadanía precarizada que denunció toma de decisiones consideradas como autoritarias. Muestra de ello es que las protestas, que comenzaron a darse en varias universidades públicas colombianas, tuvieron una acumulación de fuerza política que impulsó a que llevaran a cabo un Paro Nacional. Paro que inició el 28 de abril de 2021 y se extendió hasta septiembre del 2021, con una duración aproximada de más de 90 días (Alonso, 2021) e, incluso, comenzó en algunas universidades antes de la fecha pública de su estallido.

En ciudades como la capital del Valle del Cauca, el Paro Nacional fue parte sustancial de una experiencia más amplia de autogestión en la que se articularon diversas organizaciones indígenas, campesinas y afrodescendientes de jóvenes vallunos y caucanos con universitarios caleños, grupos y sectores provenientes de la periferia urbana de la región. Esta convergencia y articulación

de distintos sujetos dio como resultado la Comuna de Cali, cuya resistencia duró más de 70 días (a finales de abril y mediados de junio del 2021). La experiencia caleña perduró casi lo mismo que la Comuna de París (la duración de esta resistencia fue de 72 días).

Hay que señalar de manera importante que la Comuna de Cali se insertó en un contexto nacional de protestas generalizadas contra las reformas neoliberales impulsadas por el presidente Iván Duque del Partido Centro Democrático⁶. Dichas reformas se caracterizaron por plantear el aumento de la tributación en materia de salud, pensiones, régimen laboral y educación sobre los ingresos de la clase media y la canasta básica familiar de productos que son consumidos por una gran mayoría de la población del país. Además, el movimiento social generado en el 2021 se produjo como respuesta a una crisis socioeconómica y política estructural y no únicamente coyuntural.

Crisis que con la pandemia se agudizó todavía más debido a que hubo una recomposición del capital en beneficio de los grupos de poder económicos y políticos relacionados con los campos de la biotecnología, la virtualidad y la industria médico-farmacéutica centrada en las investigaciones de virus y bacterias (Big Pharma). Hay que agregar que se aceleraron los procesos de incorporación de la población a la virtualidad como la marca distintiva del inicio de este siglo XXI, cuya consecuencia fue la transformación radical de comprender lo público y practicar las relaciones sociales dentro de los computadores y tecnologías afines (Santos, 2021a).

Por lo tanto, la Comuna de Cali es un fenómeno que muestra la forma en que los movimientos sociales pueden pasar de la protesta a la producción de espacios donde la política se hace en los barrios, en las calles y en aquellos territorios marginados por la misma superficie de las relaciones entre gobernantes y gobernados. La Comuna se concibe como una experiencia en la que los movimientos sociales producen su espacio con alcances y potencial político, pero también con sus límites, contradicciones y retos. Un espacio resignificado a partir de los subsuelos políticos de las relaciones sociales (Tapia, 2008) y en el que también se disputa el poder estatal o, por lo menos, se intenta organizar en dicho lugar una fuerza para incidir en las coyunturas en las que se toman las decisiones gubernamentales fundamentales.

Enfoque y metodología

El punto de partida de este artículo es el de concebir el problema de la Comuna de Cali como un fenómeno en que el proceso de constitución del sujeto se entrecruza con la movilización social en la producción espacial de este. El enfoque usado fue uno interdisciplinario entre la ciencia

⁶ Duque en términos constitucionales llegó a la presidencia en el 2018 y su mandato finalizó en el 2022.

política, la sociología y la historia, en contraste con aquel que toma como punto de partida el paradigma politológico comparado (Ayala-Andrade et al., 2021; Navarro de Pablos et al., 2021; Quinchía Roldán, 2021; Kogan Valderrama, 2021).

El objetivo de este enfoque consistió en explicar que los movimientos sociales también son un sujeto político e histórico de cambio en las sociedades latinoamericanas actuales y que no se limitan únicamente a protestar en un momento determinado en la vía pública. La transformación de estos sujetos incluye no solo las ideas, sino también la manera de producir espacios y territorios que finalmente son habitados, resignificados y vivenciados por estos.

Por lo tanto, la metodología usada en este artículo se basó en un análisis documental y en la experiencia de la observación participante sobre el fenómeno estudiado durante los meses de abril a octubre del 2021 en la ciudad de Cali. En este sentido, la observación participante es una técnica cualitativa que involucra y aproxima al investigador al fenómeno estudiado fuera de las aulas y espacios universitarios. Aunque la observación participante puede ser una técnica que va desde la valoración sistemática de la realidad hasta una exploración general de los escenarios analizados, la ventaja que constantemente tiene es que facilita al estudioso explicar la dimensión subjetiva y compleja del académico (Jociles Rubio, 2018).

En este caso, el tipo de observación participante que se empleó fue una caracterizada por la presencia de uno como investigador en el escenario en el que se manifestó el fenómeno analizado. La razón por la que se tomó la decisión de elegir este tipo de observación fue porque debido a la situación de violencia y peligro que se expresó en Colombia, en el 2021, se optó realizar el registro y descripción del fenómeno en medida de lo posible que la situación lo permitió.

Por otra parte, el análisis documental que se hizo en esta pesquisa tuvo una recolección impresa y electrónica, así como también hemerográfica que ha circulado en las redes y buscadores virtuales relacionados con el tema estudiado. Además, fueron usadas las plataformas electrónicas de Scielo, CLACSO, Google y Miniciencias, al igual que otras bibliotecas como espacios en los que se encontró un número importante de referencias útiles en la elaboración de este artículo. Los tipos de categorías de análisis de las referencias usadas y sus respectivas cantidades fueron las siguientes: artículos hemerográficos, 3; capítulos de libros, 3; artículos indexados, 18; libros, 40; páginas especializadas de base de datos, 2, y documentos variados de Internet, 1.

Por ello, hay que mencionar que en esta investigación hubo un interés importante en rastrear las referencias más actuales en revistas indexadas internacionales y libros en los que ya se ha estudiado el fenómeno en las ciencias sociales. Pese a que este fenómeno es reciente y actual, hay pocas referencias electrónicas y virtuales en comparación con la bibliografía que existe de forma

impresa. Por lo tanto, el ejercicio investigativo se hizo a partir de las referencias disponibles y del apoyo de información para comprender el fenómeno mediante técnicas como la observación participante, que ya fue nombrada en este texto.

Hay que explicar que las fases de este tipo de análisis fueron la lectura y revisión de los materiales como una primera etapa exploratoria. De ahí, se optó por una segunda etapa que consistió en hacer la síntesis como una operación que permitió la identificación del contenido de una amplia gama de fuentes documentales. Después, en una tercera fase, hubo un proceso de categorización de las ideas contenidas en la información investigada para la elaboración y, por último, en la que se aplicó un criterio de ordenamiento sobre las categorías para así explicarlas con base a la información documental que fue obtenida en la pesquisa (Dulzaides Iglesias, 2004).

La juventud como el principal sujeto político de La Comuna

Un rasgo distintivo de las movilizaciones sociales latinoamericanas actuales es el papel que han tenido los jóvenes como sujetos políticos articuladores de las protestas, acciones e iniciativas generadas en términos colectivos. A tal grado que, en ciudades colombianas como Cali, la juventud fue la que definió la ruta, estrategia y forma de practicar la política durante el marco de las movilizaciones contra las reformas neoliberales que trató de imponer Iván Duque. Es importante señalar que el gobierno de Duque mostró con este tipo de política un rostro de violencia, abuso de poder y negación del problema a futuro que ocasionaban las reformas, en lugar de responder de manera abierta y promotora a un diálogo en su relación con los manifestantes.

Afirmación que se sustenta en que en el contexto movilizatorio de Cali y, en general, de Colombia del 2021 hubo

un total de 1 708 casos de violencia policial, 381 víctimas de violencia física por parte de la policía, 31 muertes ... 1 180 detenciones arbitrarias ... 239 intervenciones violentas por parte de la fuerza pública, 31 víctimas de agresión en sus ojos, 110 casos de disparos de armas de fuego por parte de la policía y 10 víctimas de violencia sexual por parte de fuerza pública ... y se registraron 87 quejas por presuntas desapariciones durante las protestas del Paro Nacional. (Santos, 2021b)

Hay que señalar que la juventud caleña, como la del resto de Colombia, ya expresaba su potencia y capacidad de movilización desde los paros universitarios en defensa de la educación, en 2016 y octubre del 2018. Pero, a diferencia de los esfuerzos que hubo en la lucha por la educación de esos años, la convocatoria colectiva que se hizo en el 2021 fue mucho más amplia tanto por sus causas y demandas como por quienes la conformaron. Por un lado, las causas respondían a una problemática común y más amplia que afectaba a toda la sociedad colombiana, como fue el aumento de impuestos y la imposición de reformas neoliberales sobre la salud, los salarios, la

educación y la canasta básica familiar, mientras que las movilizaciones estudiantiles de años atrás centraban sus demandas en la cuestión del acceso público y democratización de las universidades del país.

Y, por otra parte, los que integraron las movilizaciones del año pasado fueron principalmente jóvenes entre 15 y 30 años, articulados a los distintos sectores y clases subalternizadas por el capital, cuyo rasgo común, en términos socioeconómicos, es que pertenecen a una generación de ciudadanía precarizada y endeudada, incluso antes de nacer, la cual ha tratado de ejercer sus derechos fundamentales en condiciones precarias y marginales, en especial en los rubros educativos y de salud. Aunque la juventud fue la columna vertebral de la movilización, las amas de casa, los oficinistas de diversas entidades públicas y privadas, los trabajadores, los jubilados, entre otros sujetos, participaron no solo en el apoyo de la resistencia de la primera fila, sino también en la creación de sus propias comunas en sus barrios.

En contextos como el caleño y colombiano, no hay las oportunidades suficientes para que quienes conforman esta amplia generación de jóvenes ni siquiera pueden insertarse en la escala productiva, aun cuando, en estas edades, el ser humano tiene la capacidad y la potencia productiva más determinante en su vida individual y social. Paradójicamente, la juventud caleña, pese a que se encuentra en el espectro de una edad potencialmente productiva en múltiples sentidos: sociales, culturales y económicos, también es la más marginada en los procesos y espacios en los que se desarrollan y generan los recursos, los ingresos y los bienes que sustentan la vida ciudadana.

A esto, hay que agregar que a aquellos jóvenes se los ha despojado, incluso, hasta de su derecho natural por luchar por su propio futuro. No hay certezas para ellos, aun si se llegan a preparar y logran estudiar. Basta con revisar los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en materia de pobreza y desigualdad con relación al caso caleño, en el que, según esta entidad pública, “en el 2020 casi 376 000 ciudadanos de Cali fueron ingresados a la pobreza monetaria. Dato que indica el incremento de pobreza y condiciones de desigualdad en la ciudad” (DANE, 2022).

Estas cifras muestran precisamente la manera en que los jóvenes caleños, independientemente a su preparación y formación, son parte de esta pobreza monetaria al no tener fuentes directas de ingresos o, simplemente, no conseguir y producir recursos que les permitan lograr una condición autónoma, debido al desempleo masivo y falta de oportunidades. Una generación que se ha dado cuenta de que no importan los títulos universitarios, si no hay condiciones para que los pongan en práctica. De ahí que las universidades públicas, varios de los barrios periféricos urbanos en el sur y norte, el Distrito de Agua Blanca y las distintas comunas del oriente de la capital del Valle del Cauca, entre otros lugares, fueron los espacios de donde surgió la protesta y, al mismo tiempo, los puntos cardinales que llevaron a la construcción geográfica de la Comuna de Cali.

La razón por la que estos territorios se convirtieron en los lugares de resistencia de la Comuna es porque en ellos se concentra una parte importante de la población juvenil desempleada que, pese a tener estudios, no consigue trabajos que les permita devengar una remuneración correspondiente a estos. Por supuesto, este fenómeno, que se vive en la capital caucana, se enmarca en un proceso mucho más complejo que el que ha provocado el mismo neoliberalismo al disminuir la función social y pública estatal en la que los mecanismos de ascenso y rutas de acceso a los derechos fundamentales se han limitado al grado que la mayoría de sectores y grupos, integrantes de las islas poblacionales de la clase media colombiana, tienen cada vez más grandes dificultades para acceder y ejercer dichos derechos.

Además, Cali es una ciudad que históricamente ha sido compuesta por una importante y constante migración de gente proveniente de todo el país, aunque destacan las poblaciones indígenas y afrodescendientes de la periferia valluna y el norte del Cauca. A esto, se debe agregar que la capital del valle se caracteriza por sus poblaciones, mayoritariamente afrodescendientes, indígenas y mestizas, que han transitado, en gran parte, de los territorios rurales a la periferia urbana. Muestra de ello es que el DANE, en términos étnico-raciales y culturales, aporta que en los últimos años los afrodescendientes ocupan más del 50 % (5 000 000 de caleños) de la población urbana y, el resto de ese porcentaje, lo ocupan indígenas con casi un 40 % (4 000 000 de caleños), al igual que el 10 % (1 000 000) aproximadamente es integrado por mestizos y otros grupos étnicos (DANE, 2018)⁷.

Cifras que evidencian; por un lado, que esa diversidad cultural-étnica y racial ha influido en las identidades y formas de ser socialmente el pueblo caleño, pero; por otro, dicha diversidad, en pleno siglo XXI, es también racializada, marginada, excluida y tratada de manera desigual en material de ejercicio de derechos en educación, trabajo, salud y otros fundamentales para tener una ciudadanía plena. En Cali, los indígenas y afrodescendientes en gran medida integran los casi 376 000 ciudadanos que en el 2020 ingresaron a la pobreza monetaria.

Datos como el mencionado indican la relación entre la pobreza, las desigualdades, el racismo y el clasismo que todavía existe en ciudades como Cali. En este sentido, los impactos del racismo combinado con clasismo que ha segregado y estratificado, principalmente, a afrodescendientes e indígenas en los espacios urbanos. Aquí, la clase y la racialización de las relaciones sociales van de la mano como estrategia de subordinación, marginación y dominación de los grupos de poder blanco-mestizos que imperan en Cali: grupos de poder que tienden a concentrarse en el sur de la ciudad al imponer un criterio clasista hasta de la construcción urbana en esta capital.

Como plantea Lefebvre (2013), las relaciones entre las distintas clases sociales y otros grupos que conforman al Estado y al capitalismo también expresan su propia geografía en la construcción de los espacios. De ahí que no fuera fortuito que las rebeliones se centraran en el sur y centro

⁷ El cálculo de la población se hizo en función de los estudios del dane.

de la ciudad, como una especie de denuncia al racismo y clasismo de los grupos hegemónicos que habitan estos espacios. El racismo y el clasismo tienen su geoespacialidad. Ejemplo de ello fue que habitantes de barrios de estratos altos del sur se ofendieron por las movilizaciones, al punto de que comenzaron a usar violencia y amenazas contra los manifestantes por no despejar las vías.

Razón que llevó a que los jóvenes se articularan en términos de su acción colectiva y movilización en tres niveles: en primer nivel, unieron las protestas universitarias con las que emergían en los barrios y las calles; en un segundo nivel, la juventud de la capital valluna sumo fuerzas con organizaciones indígenas y otras movilizaciones afrodescendientes y campesinas del Cauca y el mismo Valle. Principalmente, la generación más joven y bases de organizaciones como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)⁸ fueron las que lideraron el proceso junto con los jóvenes urbanos caleños, y en un tercer nivel, el movimiento generado en las periferias y el centro urbano de la ciudad creó redes y puentes con las luchas de ese momento en el país en términos nacionales.

Por lo tanto, Cali se convirtió en una ciudad epicentro de la movilización social en la que las relaciones entre los diversos manifestantes comenzaron a producir un espacio resignificado en el que resisten, dicho espacio fue reapropiado por un tipo de sujeto que se politizó en el mismo proceso de la lucha. No fue un sujeto predeterminado ni con una identidad prefabricada ideológicamente, sino uno que se hizo en el combate y la resistencia por el destino de sus vidas y la preocupación por tener un futuro menos incierto. La opresión, en este sentido, es un proceso con un doble sentido, porque puede producir la subordinación o la insurrección de quien la vive (Benjamin, 2008).

En el caso caleño, principalmente la población juvenil, fue la que decidió pasar de su condición de subordinación a una de insurrección y autonomía frente al proyecto político neoliberal en el que no están incluidos. De ahí que quienes participaron en la experiencia de la capital valluna expresaron la necesidad de identificarse y constituirse como sujetos con su propio espacio e ideas políticas frente a un gobierno que ha impulsado y creado condiciones para el despojo, la explotación y la opresión neoliberal en Colombia.

Pero, que a diferencia de otras experiencias históricas como la parisina en 1871 donde el sujeto principal era el obrero y artesano, el caleño construyó su forma comunitaria urbana a partir de jóvenes afrodescendientes, indígenas y mestizos que han sido subalternizados incluso de la explotación. Si los obreros y artesanos parisinos, como teorizó Carlos Marx (1973,1993), se centraban en una lucha contra la explotación del capitalismo industrial y la defensa de la soberanía frente al ejército prusiano, los caleños se articularon bajo la idea que debían resistir contra el despojo de su fuerza de trabajo y la negación de la posibilidad de tener un futuro como ciudadanos plenos, junto con la reivindicación de las múltiples identidades de clase, étnico-raciales y de género.

⁸ Fundado en 1971 en el Cauca.

De puerto rellena a la descolonización y resistencia

Otro aspecto importante por explicar de los sujetos de la Comuna de Cali es la manera como que produjeron sus espacios en términos políticos. Su producción fue una reapropiación y resignificación de los espacios urbanos caleños en dos sentidos: la resistencia y la descolonización. Como ya se dijo en el apartado anterior, los movimientos sociales, al ser también sujetos de politización y espacialidad, expresan al mismo tiempo una resistencia y un intento importante de descolonización en términos geoespaciales, proceso en el que los sujetos de las movilizaciones hicieron una reapropiación y resignificación al cambiar el nombre de Puerto Rellena por Puerto Resistencia, junto al derribamiento de estatuas de colonizadores como la de Sebastián de Belalcázar.

Hay que señalar que, en este artículo, la resistencia es entendida como un conjunto de acciones, discursos y prácticas de subversión que tienen los dominados contra quienes ejercen algún tipo de abuso de poder sobre ellos (Scott, 2000). La resistencia tiene una naturaleza social, no nace de lo político, pero conforme avanza en su organización hace que sus acciones trasciendan a la esfera política y a los territorios de la disputa por el poder político. La idea de resistencia que es pensada en este trabajo hace referencia al fenómeno de la politización que se practica en comunidades indígenas y afrodescendientes en contextos latinoamericanos (Jaramillo, 2018).

Como sucedió en el contexto caleño y colombiano del 2021, la resistencia se convirtió en una bandera de resignificación de espacios que se manifestó en la misma movilización social mediante prácticas barriales y comunitarias, como fue volver a nombrar los lugares públicos, la toma y resignificación de las calles y la creación de asambleas populares en vías públicas. Ejemplo de ello fue sustituir el nombre de Puerto rellena por el de Puerto resistencia. Un bautizamiento que tiene su antecedente en el paro nacional, que se convocó el 21 de noviembre de 2019, contra la privatización y, que, aunque ya las protestas de ese año habían identificado a este espacio como Puerto Resistencia, es en el marco de la toma y resignificación de calles del 2021 que adquirió una mayor fuerza política. En la actualidad, la Alcaldía de la ciudad reconoció el nombre que nació de dichas movilizaciones sociales sobre este lugar (CRIC, 2021).

Además, el espacio de Puerto Rellena anteriormente era conocido como el Paso del Comercio al Paso del Aguante, debido a que representa para el pueblo caleño una especie de corredor comercial en el Oriente de Cali. Pero, también con las movilizaciones sociales, el corredor comercial se convirtió en un espacio de unión colectiva de la ciudadanía cuestionadora de formas de dominación racista, clasista, sexista y de la persistencia colonial. Como plantea Lefebvre (2013), el espacio que se produce también permite la cohesión entre quienes lo conforman y lo resignifican. La resignificación surge de aquellos símbolos y representaciones subterráneas e, incluso, muchas veces invisibles por el orden político dominante.

También, dicha resignificación de este tipo de espacios se caracterizó por su diversidad de acciones colectivas. Los bloqueos estratégicos, la velatón (3 de mayo de 2021) y los actos de protestas tanto contra las reformas neoliberales del gobierno de Iván Duque como las denuncias sobre acciones efectuadas a cargo de las autoridades responsables del uso de la fuerza pública sobre los participantes en la movilización sociales; fueron formas de reapropiación espacial en las que la ciudadanía entra en consciencia de su propia capacidad de hacer política, al margen de la lógica de la esfera política institucional. En esta reapropiación espacial, se produce lo que Bolívar Echeverría (1998) denominó protopolítica o política espontánea, que es resultado de la necesidad insatisfecha de la sociedad. Hay que señalar que en este proceso de politización pueden surgir posibles alternativas de practicar las relaciones de mando y obediencia en los gobiernos y el Estado.

En el caso específico de Cali, las calles al ser un espacio de politización también enfrentaron una serie de hechos en los que el ejercicio de violencia por parte del Estado colombiano contra los manifestantes, principalmente entre abril y mayo del 2021. Esta situación provocó que la gente de los distintos barrios y comunas de la ciudad se indignarían al grado que se sumaron a protestar a las calles junto con los jóvenes y las múltiples organizaciones indígenas, campesinas y afrodescendientes que participaron en ese momento.

La violencia política de ese tiempo fue marcada por el asesinato de Sandra Liliana Peña, gobernadora joven indígena de Caldon, Cauca, quien denunció la economía de los cultivos ilícitos de coca y rechazó la presencia de todos los actores armados en su territorio, al igual que las acciones del escuadrón antidisturbios que dispersó la manifestación pacífica. Dicha dispersión causó la muerte de un joven frente a más de 1 000 espectadores que observaban a través de internet, así como decenas de lesionados en las calles de la ciudad.

Siloé, por ejemplo, fue una de las comunas periféricas y más marginadas al sur de Cali en las que hubo confrontaciones entre la policía y la gente de las protestas en esa zona. Otros barrios fueron los del centro y oriente de la ciudad, en los que, además de las asambleas organizadas en las que se discutió una agenda política y temas urgentes relacionados con la educación y la salud, fueron llevadas a cabo actividades artísticas y culturales, cuyo objetivo fue dar a conocer a la población en general el proceso de la movilización, fuera de la interpretación de las redes y medios oficiales de información que llegaron a criminalizar a las protestas sociales.

Además, las actividades artísticas y culturales que se organizaron crearon espacios en los que se impartieron clases universitarias en las calles, con el objetivo de llevar la educación a los barrios y comunas en las que muchos jóvenes no tienen acceso a ellas. A esto hay que agregar que estas actividades, al ser abiertas públicamente, se nutrieron al mismo tiempo de otras experiencias sociales y saberes locales. Por ejemplo, el tipo de saber local que circuló fue el conocimiento de los territorios urbanos, la historia y las condiciones bajo las cuales se vive en una gran parte de Cali, al igual que se enseñaron prácticas de cuidado y solidaridad en el proceso movilizadorio.

Entretanto, la descolonización es entendida como un proceso ideológico, político, social, cultural, espacial, territorial y hasta económico que tienen los sujetos en las sociedades modernas para liberarse de la persistencia de las relaciones de poder colonial. La descolonización en el contexto caleño y latinoamericano sin duda es un fenómeno que se encuentra más relacionado con el problema de la liberación de la consciencia de los pueblos afrodescendientes e indígenas que con un asunto limitado únicamente a la discusión identitaria.

Hay que señalar que la colonialidad, en el caso de América Latina, se ha desarrollado como un patrón que ha naturalizado el racismo y legitimado la expansión del capitalismo desde el siglo XVI hasta hoy. Incluso, la colonialidad, como enseña Quijano (2008), se fundamenta en la construcción de imaginarios, abstracciones e ideologías alrededor de la idea de raza y las articula con el capital. Por eso, la colonialidad tiene una dimensión subjetiva, pero, al mismo tiempo, esta dimensión opera en los aspectos racionales y la base material de las relaciones de poder. Además, se distingue del colonialismo porque, a diferencia de este último que se refiere al hecho y al proceso histórico en el siglo XVI, el primero indica la manera como continua presente el poder de los colonizadores en las sociedades mestizas modernas latinoamericanas.

En este sentido, la Comuna de Cali tuvo como simbolismo importante en términos políticos el derrumbamiento de la estatua de Sebastián de Belalcázar, acto que mostró que la rebeldía también implicó un esfuerzo por descolonizar los espacios. Belalcázar fue uno de los conquistadores militares que fundaron la ciudad de Cali; llegó a ser uno de los genocidas y militares más violentos contra la población indígena, tanto en los territorios del Valle como del Cauca. La iniciativa del derrumbamiento de esta estatua estuvo a cargo de jóvenes indígenas pertenecientes a las bases de organizaciones como el CRIC, cuyas acciones fueron respaldadas por los distintos integrantes de las movilizaciones sociales en la ciudad.

Urrea Giraldo (2021) aporta que los diversos resguardos, organizaciones y generaciones juveniles de indígenas de Corinto, Torinto, Jambaló, Caldonó, Caloto, Santander de Quilichao y de otros territorios rurales caucanos se sumaron a Cali no solo para solidarizarse con las movilizaciones que estallaron en ese momento, sino también como un campo de lucha por sus demandas. Exigencias que históricamente han tenido los pueblos indígenas caucanos sobre la defensa de sus territorios contra el despojo y extractivismo sistemático que ha existido desde el siglo XVI. A esto, se le suman los esfuerzos indígenas por lograr ejercer los derechos ciudadanos que les han sido reconocidos constitucionalmente desde 1991.

Además, hay que mencionar que las organizaciones indígenas que se articularon con las movilizaciones en Cali compartieron sus experiencias comunitarias y sus formas de practicar la autonomía. La autonomía indígena, en el contexto actual caucano, puede ser entendida como el ejercicio de autogobierno, defensa territorial, resistencia contra el extractivismo y la reivindicación de la propiedad colectiva como la base de las relaciones políticas y sociales (Jaramillo,

2018). Dichas experiencias fueron tomadas de referentes por las movilizaciones sociales caleñas. Las guardias indígenas y la minga son algunos de los ejemplos de organización que influyeron en la Comuna de Cali, porque estas plantearon la idea de unidad y trabajo colectivo tanto al interior de las comunidades como con respecto a otras formas de articulación colectiva, como lo hicieron con las favelas, los barrios y las organizaciones afros y campesinas.

Por lo tanto, la Comuna de Cali fue un espacio político autónomo en el que sus integrantes combinaron la resistencia y la descolonización como fundamentos de su construcción en términos de significado y reapropiación colectiva. La necesidad de las generaciones jóvenes indígenas, afrodescendientes y mestizas, junto con los diversos sectores y grupos de ciudadanos excluidos, marginados y subalternizados, por materializar un espacio descolonizado en el que los impactos del neoliberalismo fueran combatidos fue el eje de lo que finalmente los manifestantes produjeron ideológicamente en estos espacios. Como se desarrolla en el siguiente apartado, las ideas políticas de la Comuna de Cali expresaron precisamente la posibilidad de pensar la realidad de la ciudad y la nación desde una lógica distinta a la de los grandes capitales transnacionales.

Una posibilidad que tuvo sus límites en términos de tiempo al no posibilitar una transformación mayor en el espacio, aunque sí logró que la Alcaldía de Cali tomará ciertas decisiones para conservar algunas de las modificaciones más significativas que hicieron los movimientos sociales en el espacio público. Ejemplo de ello fue el no volver a permitir que se colocará la estatua de Belalcázar, el mantenimiento de pintas y arte callejero, entre otras acciones hechas por los sujetos de los movimientos.

Ideas políticas de la Comuna de Cali

El caso de la Comuna de Cali es interesante en el análisis del campo de las ideas políticas porque en este espacio, producto de los movimientos sociales, hubo de una u otra manera la expresión ideológica de un sujeto colectivo, básicamente en dos sentidos: el autogobierno y la democratización desde lo público y la solidaridad como forma de relación ciudadana. Pese a que Cali es una ciudad con un gobierno progresista, en la que su alcalde Jorge Iván Ospina proviene de una parte de la izquierda colombiana, en dicha ciudad todavía no se ha logrado un cambio democratizador en la relación entre gobernantes y gobernados. Por esa razón, la experiencia de la Comuna de Cali muestra cómo es posible pensar este tipo de relación no únicamente desde la lógica gubernamental, sino también a partir de la organización misma de los movimientos sociales.

En principio de cuentas, los movimientos sociales que conformaron la Comuna de Cali manifestaron la necesidad de generar un autogobierno desde las calles, los barrios y otros espacios públicos que fueron reapropiados por la gente que participó en ese momento y no mediante las

instituciones formales. Aquí los manifestantes asociaron el ejercicio de mandato en las calles con una forma de practicar la democracia fuera de las instituciones y partidos políticos del país. Un tipo de ideas críticas que pensadores como Estanislao Zuleta (2020) ya habían aportado a las luchas sociales en los ochenta y principios de los noventa en Colombia. El autogobierno, en este caso, no fue pensado en un contexto comunitario indígena en el que la base material del poder es la tierra. Más bien, la idea de gobierno generado en las movilizaciones sociales caleñas adquirió su significado con fundamento en la reapropiación de lo público fuera de los marcos institucionales formales.

Lo público, en este sentido, se desbordó en Cali y se convirtió en el horizonte resignificado del ejercicio ciudadano en términos democráticos reales. Su resignificación se basó en el supuesto que la ciudadanía es la que debe gobernar sobre lo público y no las autoridades de las instituciones formales que se encuentran separadas o desconectadas de las necesidades y condiciones que experimenta los habitantes en su cotidianidad. Aquí lo público es resultado de la resistencia y conflicto contra el gobierno. Un proceso que al final de cuentas es motivado por el conjunto de derechos que se ganaron en la Constitución de 1991, pero que todavía son una tarea pendiente en el ejercicio ciudadano, en especial en espacios políticos y públicos atravesados por el racismo, el clasismo y otras cuestiones que han debilitado la construcción de los espacios públicos y sociales.

En las últimas tres décadas, hay que explicar que en Colombia, como en una gran parte de América Latina, cada vez más jóvenes creen menos en los partidos e instituciones formales, debido a que existe un descontento y cuestionamiento generalizado a su papel en la representación y participación en la sociedad. Esta idea contrasta con la tesis dominante de la política comparada que identifica a los partidos e instituciones como una esperanza de cambio (Jiménez, 2015), cuando en la historia reciente de países como Colombia se muestra más una relación clientelar y mercantil entre la ciudadanía y las instituciones y las organizaciones partidistas y una identitaria, en la que la comunidad se sienta representada de manera plena (Roll, 2009).

Frente a ello, la Comuna de Cali se convirtió en un espacio en el que circuló la idea referente a que la organización colectiva de quienes integraron la movilización social, por un lado, tenían la capacidad de lograr una respuesta cuestionadora a la desconexión entre la voz y voluntad de las bases sociales de la ciudadanía y el gobierno (y sus instituciones de representación y participación). Por otro, en la Comuna se llegó a organizar la toma de decisiones, la representación y participación sin partidos ni instituciones mediadoras más que la concentración de jóvenes, grupos, sectores y caleños que estuvieron en las movilizaciones con la intención de contribuir a la democratización del país desde los espacios de su ciudad.

Autoridad no en el sentido institucional, sino más bien en los términos de las protestas del 2021, en las que quienes participaron pusieron en práctica la asamblea directa, la rotación de responsabilidades y cargos, entre otras formas de ejercer la democracia desde lo barrial. Lo público

se definió desde los barrios, las calles, el bautizamiento de estatuas con base en los imaginarios de la protesta y otros hechos que marcaron el empoderamiento de la gente sobre los espacios comunes frente al gobierno de Duque.

Las movilizaciones sociales pasaron del empoderamiento de las calles a la toma de decisiones de estos espacios mediante la asamblea directa, la distribución y rotación de cargos, donde no hubo una autoridad ajena a dichos movimientos que ejerciera poder en ellas. Aunque la asamblea directa y otros mecanismos democráticos tienen sus antecedentes en la experiencia histórica de los griegos atenienses del siglo V (Musti, 2000), que en latitudes y contextos es muy diferente a la realidad caleña y latinoamericana, fueron practicadas por los sujetos de la Comuna a partir de la idea de que el ciudadano es el que debe tomar y ejercer su gobierno cuando quienes supuestamente lo representan no lo hacen de manera efectiva.

Además, hay que mencionar que los sujetos que produjeron la Comuna de Cali no lograron propiamente que la idea de autogobierno se transformará en un proyecto político que significará una alternativa al neoliberalismo sobre la situación de la ciudad y las políticas del gobierno nacional en turno, pero sí llegaron a aportar ideas que cuestionaron la forma de hacer política y reproducción del poder en el Estado de Colombia. Hay que señalar que en América Latina —a lo largo del siglo XXI— en países como Chile, Colombia, México y otros ya han existido intentos, desde los movimientos sociales, por reapropiarse de lo público y producir un espacio autónomo con un proyecto político propio frente a las autoridades políticas del Estado.

De ahí que estos casos hayan ido desde las movilizaciones estudiantiles, como sucedió en Chile en los que hasta líderes universitarios llegaron a la presidencia, hasta la experiencia de los rebeldes zapatistas en México, en las que estos últimos hacen un esfuerzo por materializar su autonomía mediante el ejercicio de su propio gobierno y gestión de toma de decisiones con Las Juntas del Buen Gobierno y Los Caracoles. Además, no se puede dejar de mencionar que hay ejemplos en la historia latinoamericana contemporánea de intentos de producción espacial desde las protestas sociales como fueron las fábricas recuperadas, piquetes, cacerolazos y asambleas populares en Argentina —entre finales de los noventa y la primera década de la presente centuria— en los que hubo una amplia participación política de diversos sujetos urbanos y rurales en la resignificación de las calles.

Por lo tanto, la Comuna de Cali de una u otra manera forma parte de esta constelación de experiencias latinoamericanas guiadas por los movimientos sociales en los que se ha resignificado lo público y lo social, cuyos lazos de solidaridad son un rasgo entre quienes construyen dicho espacio. Por ello, la solidaridad se convirtió, en el caso caleño, en el fundamento de la relación ciudadana, porque desde la protesta social hasta las barricadas y las asambleas hubo la generación de un espíritu colectivo de unir fuerzas y apoyo entre la ciudadanía frente a la militarización de la ciudad y los abusos de poder por parte del gobierno nacional.

En el caso caleño, la solidaridad fungió como una relación en la que se llegó a identificar un nosotros al interior de la colectividad que participó en la resistencia (Duque, 2013). Un nosotros distinto al gobierno colombiano y al enunciado por el discurso oficial y mediático que criminalizó la rebeldía del 2021. Ese nosotros surgió de los propios movimientos sociales, quienes relacionaron la idea de ciudadanía con su causa y protesta. No fue un nosotros impuesto o que se quedará en un discurso con significado vacío, sino, por el contrario, se comenzó a materializar y a tejer en medio del conflicto y la resistencia.

La idea de solidaridad proviene del término *soliditas*, que expresa la unión de algo de forma homogénea, cuyas partes tienen la misma naturaleza. A lo largo del tiempo, el término se convirtió en una idea que hace referencia a la manera en que los seres humanos se desprenden de su egoísmo y tienen la capacidad de mirar y apoyar al otro que consideran igual a ellos. Dicha relación parte del supuesto que los hombres y las mujeres prefieren vivir acompañados, porque son por naturaleza sociales y se necesitan entre ellos para hacer funcionar su propia comunidad (Moenne, 2010).

Precisamente, en la Comuna de Cali este concepto se llevó a la práctica e hizo referencia la razón por la que los manifestantes se apoyaron y desarrollaron lazos colectivos de solidaridad. En especial, el fenómeno de la solidaridad surge cuando hay momentos o situaciones de crisis y peligros que percibe una colectividad o un grupo de seres humanos como sucedió en la capital caleña el año pasado.

Como plantean Yicel Giraldo y Alexander Ruiz (2019), la solidaridad, en contextos de resistencia, es una acción y práctica social con fines de transformación. Pero, también la solidaridad se convierte en un valor social que se politiza y se coloca como bandera ética para diferenciar las acciones de quienes participan en la lucha en las calles y quienes se asumen como gobierno. Hay que tener claro que la “acción solidaria se emprende ante una situación que se percibe como problemática e injusta en un espacio social y durante un tiempo específico” (2019, p. 45).

Finalmente, hay que decir que por eso la solidaridad se revela en el campo de las relaciones entre los sujetos, porque implica una respuesta desde quienes sufren o se ven afectados por las injusticias y desigualdades y otras ofensas generadas por las tomas de decisiones en la dimensión gubernamental de las sociedades modernas. En el caso caleño, las relaciones solidarias dejaron ver que la población en general no está de acuerdo con la lógica con la que se construye la política en sentidos espaciales, territoriales, de voluntad y términos de representación y participación ciudadana.

Conclusiones

Como se observó en la investigación de este artículo, fueron analizadas 67 fuentes documentales, entre las que destacan aquellas secundarias y algunas primarias. La revisión de estas referencias condujo a la conclusión siguiente: la Comuna de Cali hizo visible un sujeto subalternizado por el capital, pero también por el sexismo, racismo y otras formas de dominación que persisten actualmente en la ciudad como la persistencia colonial. Este tipo de sujeto y su resistencia —como se explica en el texto— llevó a resignificar la geoespacialidad y territorialidad en oposición a la lógica de construcción que han tenido los grupos de poder caleños sobre la ciudad. Una resignificación que ha quedado en los imaginarios colectivos de la ciudad, al mismo tiempo que también mostró las contradicciones y conflictos entre la misma ciudadanía y la relación de esta con el gobierno.

La Comuna de la capital caleña, finalmente, convocó de manera amplia a aquellos sujetos marginados de lo público y lo político que muchas veces ni siquiera llegan a tener la posibilidad de entrar a la cadena de explotación del capital. Situación que hasta la fecha los jóvenes caleños enfrentan a diario al no tener la oportunidad de trabajar, ejercer sus derechos fundamentales y ser realmente valorados en términos productivos. De ahí que la experiencia de la Comuna en esta ciudad, pese a sus contradicciones, conflictos y límites, fue un caso que evidenció que la politización de lo público también se puede producir desde los espacios reapropiados por el mismo subalterno.

Además, la Comuna de Cali mostró que las relaciones de dominación de clase, género, el racismo y la persistencia colonial tienen su manifestación en el espacio y la forma en que se construye este. Ejemplo de ello fueron precisamente las movilizaciones sociales generadas en el 2021, que no se limitaron a cuestionar las políticas neoliberales del gobierno en turno, sino que también expresaron una denuncia sobre las contradicciones, desigualdades e injusticias producidas por la expansión del capital y la persistencia colonial en los espacios públicos caleños durante la pandemia. Lógica que explica porque los manifestantes se reapropiaron del espacio, quitaron la estatua de Belalcázar e hicieron suyas las calles y barrios como un primer paso para cuestionar el orden y sistema político vigente.

Finalmente, es importante mencionar que los jóvenes que se convirtieron en el motor de las movilizaciones sociales y potencialmente agentes de cambio de la política colombiana lograron conquistas parciales y centradas en coyunturas electorales y públicas como fue el haber mantenido el espacio de Puerto Resistencia y ser factor de democratización en las elecciones del 2022. Pero, estos jóvenes y movilizaciones sociales no pudieron generar una movilización autónoma frente a la lógica neoliberal del capital ni tampoco fueron capaces de producir una estructura propia e independiente a las organizaciones sociales que apoyaron y nutrieron dichas movilizacio-

nes. La cuestión que vale la pena reflexionar en ese sentido, para futuras investigaciones, es por qué razón este tipo de experiencias no logra perdurar más tiempo en estructura, forma y dinámicas movilizatorias. Problemática que comparte con el caso de la Comuna de París en el siglo XIX.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Acosta Navarro, O. L., Duarte Torres, C. A., Fajardo Montaña, D. F., Medina, J. G., Gutiérrez Sanín, Francisco., Machado Cartagena, A., Penagos Concha, Á. M., & Saade Granados, M. M. (2018). Conceptualización del campesinado en Colombia. En M. Saade (Ed.), *Conceptualización del campesinado en Colombia. Documento técnico para su definición, caracterización y medición*, (pp. 13-53). Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Ávila Rojas, O. (2019). El debate sobre la centralidad política del oprimido. La vigencia de Marx y Engels en América Latina. *Sabia*, 5(1), 50-72. <https://doi.org/10.47366/sabia.v5n1a4>
- Ávila Rojas, O. (2021). Pensar la ciencia política de forma alternativa: el caso de la mexicana Paulina Fernández Christlieb. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 51(134), 100-124. <https://doi.org/10.18566/rfdcp.v51n134.a05>
- Ayala-Andrade, Y., Toloza-Martínez, C. E., & Jaimes-Bolaño, L. A. (2021). Movimientos sociales y la respuesta del Estado, una mirada a la situación de San José de Cúcuta. *Mundo FESC*, 11(S1), 184-193. <https://www.redalyc.org/journal/5519/551969881003/html/>
- Bagú, S. (2008). *Tiempo, realidad social y conocimiento*. Siglo XXI.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Ítaca: UACM.
- Bosteels, B. (2021). *La comuna mexicana*. Akal.
- Bloch, E. (1977a). *El principio esperanza*. Aguilar.

- Bloch, E. (1977b). *El principio esperanza*. Aguilar.
- Castells, M. (1986). *La ciudad y las masas: sociología de los movimientos sociales urbanos*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era Internet*. Alianza Editorial.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2021, 6 de mayo). *De Puerto Rellena a Puerto resistencia, una historia que reescribir*. <https://n9.cl/ofkv1>.
- Cruz Rodríguez, E. (2019). La recomposición del movimiento campesino en Colombia (2013-2016). *Via Iuris*, (26), 103-124. <https://doi.org/10.37511/viaiuris.n26a6>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018, 7 de septiembre). *Grupos étnicos—Información técnica*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022, 24 de enero). *Datos de pobreza monetaria del Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. <https://n9.cl/7iejc>.
- De la Garza Talavera, R. (2011). Las teorías de los movimientos sociales y el enfoque multidimensional. *Estudios Políticos*, (22), 107-138. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2011.22.24207>
- Duarte, C., & Montenegro Lancheros, C. (2020). Campesinos en Colombia. Un análisis conceptual necesario. En M. Saade (Ed.), *Conceptualización del campesinado en Colombia. Documento técnico para su definición, caracterización y medición*, (pp. 119-171). Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Dulzaides Iglesias, M. E. (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes*. <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Dussel, E. (2009). *Política de la Liberación. Arquitectónica*. (2009 ed., Vol. II). Trotta.
- Duque, M. P. (2013). El concepto de solidaridad. *Revista de Estudios Sociales*, (46), 192-194. <https://doi.org/10.7440/res46.2013.19>
- Foirdelísio Coll, M. (2007). *Poder popular y autogobierno en Cuba. La revolución desde el municipio*. Itaca.

- Giraldo, Y., & Ruiz, A. (2019). *La Solidaridad Otra forma de ser joven en las comunas de Medellín*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11545/Libro_Solidaridad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hobsbawm, Eric. (2010). *La era del capital: 1818-1875*. Crítica.
- Echeverría, B. (1998). *Valor de uso y utopía*. Siglo XXI.
- Harvey, D. (2017). *Cosmopolitismo y las geografías de la libertad*. Akal.
- Jaramillo, D. (2018). *Resistencia comunitaria*. La Carreta.
- Jiménez, A. R. (2015). *Los partidos políticos latinoamericanos. Una segunda mirada*. Centro de Investigaciones de Política Comparada.
- Jociles Rubio, M.I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Kogan Valderrama, A. (2021). Revueltas instituyentes en Chile y en toda América Latina: El desafío es profundizar ese proceso y mantener la articulación entre movimientos sociales. *Iberoamérica Social: Revista-red de Estudios Sociales*, (16), 5-7. <https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/514>
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Lissagaray, P. O. (1917). *La historia de la Comuna de Paris*. Instituto Cubano del Libro.
- López Leyva, M. A. (2012). Los movimientos sociales y su influencia en el ciclo de las políticas públicas. *Revista Región y Sociedad*, 24(55), 159-197. <https://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v24n55/v24n55a5.pdf>
- Mariátegui, J. C. (2002). *Siete Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Era.
- Mattelart, A. (2000). *Historia de la utopía planetaria: de la ciudad profética a la sociedad global*. Paidós.
- Marx, K. (1973). *La lucha de clases en Francia de 1848-1850*. Anteo.
- Marx, K. (1993). *Manuscritos*. Ataya.
- Marx, K., & Lincoln, A. (2013). *Guerra y emancipación*. Capitán Swing.

- Marx, K., & Engels, F. (2017). *Manifiesto del Partido Comunista*. Siglo XXI.
- Melucci, A. (2002). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México. El Colegio de México.
- Mires, F. (2001). *La rebelión permanente. Las rebeliones sociales en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Musti, D. (2000). *Demokratía. Orígenes de una idea*. Alianza editorial.
- Moëne B. K. (2010). El concepto de la solidaridad. *Revista chilena de radiología*, 16(2), 51. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-93082010000200001>
- Navarro-de-Pablos, J., Navas-Carrillo, D., & Pérez-Cano, M. T. (2021). Ciudad y lucha: la plaza como altavoz social. Parámetros urbanos y sociopolíticos en la ocupación del espacio público iberoamericano. *EURE (Santiago)*, 47(141), 183-206. <https://doi.org/10.7764/EURE.47.141.09>
- Pleyers, G. (2018). *Movimientos sociales en el siglo XXI: perspectivas y herramientas analíticas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quijano, A. (2006). El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América Latina. *Argumentos*, 19(50), 51-77. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/500/499>
- Quinchía Roldán, S. M. (2021). Política urbana y movimientos sociales en Medellín (Colombia): procesos de construcción y defensa del territorio. *Territorios*, (45), 127-145. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9917>
- Roll, D. (2019, 7 de noviembre). *Los partidos políticos, de la historia a la crisis*. Periódico UNAL. <https://periodico.unal.edu.co/articulos/los-partidos-politicos-de-la-historia-a-la-crisis/>
- Ross, K. (2016). *Lujo comunal. El imaginario político de la Comuna de París*. Akal.
- Santamarina Campos, B. (2008). Movimientos sociales: una revisión teórica y nuevas aproximaciones. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 22(39), 112-131.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Siglo XXI.

- Santos, B. (2021a). *El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía*. Akal.
- Santos, B. (2021b, 10 de mayo). *Colombia en llamas: el fin del neoliberalismo será violento*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://onx.la/e0072>.
- Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Era.
- Tapia, L. (2008). *Política salvaje*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Muela del Diablo; Editores Comuna.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza.
- Tulard, J., Fayard, J.-F., Fierro, A. (1989). *Historia y Diccionario de la Revolución Francesa*. Editorial Cátedra.
- Urrea, F. (2021). Algunos factores desencadenantes del levantamiento popular en Cali y su región metropolitana. En M. E. Ibarra, C. H. Ortiz, P. Quintín & A. Valencia (Eds.), *Pensar la resistencia. Mayo del 2021 y Colombia*, (pp. 175-192). Universidad del Valle.
- Vélez Rivera, R. A. (2015). Ciencias sociales, movimientos sociales y políticas públicas. *Revista El Ágora U.S.B.*, 15(2), 515-533. <https://doi.org/10.21500/16578031.1628>
- Wallerstein, I. (2008). *Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos*. Contrahistorias.
- Zemelman, H. (2007). *De la historia a la política. La experiencia en América Latina*. Siglo XXI; Instituto de Estudios Comparados sobre Integración Regional de la Universidad de las Naciones Unidas (UNU).
- Zibechi, R. (2008). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Bajo Tierra–Sísifo ediciones.
- Zibechi, R. (2020). Los pueblos en movimiento como sujetos anticoloniales. En G. Makaran, & P. Gaussens (Eds.). *Piel Blanca, Máscaras Negras. Crítica de la razón decolonial*, (pp. 227-251). Centro de Investigación Sobre América Latina y el Caribe; Universidad Nacional Autónoma de México, Bajo Tierra ediciones.
- Zuleta, E. (2020). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Ariel.



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:

Editor

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón
Mg. en Literatura Colombiana
Investigador Junior Minciencias.

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)
Liliana Parra Valencia	Doctora	Cooperativa de Colombia (Colombia)
María Eugenia Gómez López	Doctora	Instituto Nacional de Perinatología (México)
Oscar Daniel Licandro Goldaracena	Doctor	Universidad CLAEH, Montevideo, (Uruguay)
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)
Tamara Falicov	Doctor	Universidad de Kansas, (Estados Unidos)

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)
Carolina Orrego Moscoso	Coordinadora del Fondo Editorial	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Álvaro Osorio Tuberquia	Jefe Departamento de Biblioteca	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.ucatolicalluisamigo.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
- ▶ 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 6.000 palabras y la máxima de 10.000, incluyendo tablas, ilustraciones y notas, y exceptuando referencias.

- ▶ La norma que se sigue para la redacción, citación, referenciación, tablas y figuras es la del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association [APA] (7ma edición en inglés, 4ta en español).
- ▶ El título del artículo y los subtítulos se escriben en mayúsculas sostenidas, negrilla y centrado.
- ▶ 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 "construcciones que puedan implicar creencias prejuiciosas o perpetuar suposiciones sesgadas contra las personas con base en la edad, la discapacidad, el género, la participación en investigaciones, la identidad racial o étnica, la orientación sexual, el nivel socioeconómico o alguna combinación de estos y otros factores personales (p. ej., el estado civil, la situación migratoria, la religión)" (Manual de Publicaciones de la American Psychological Association, 2020, p. 131). Los autores deben recurrir a una redacción libre de sesgos, y por el contrario, utilizar un lenguaje afirmativo e inclusivo.

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 las citas parentéticas y las referencias.

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, además se deben incluir de 2 a 3 palabras clave en el título.

Los autores deben incluir el nombre y apellidos bibliográficos, es decir, como comúnmente firman las publicaciones científicas. La normalización de este dato permite la trazabilidad de la producción del autor.

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, afiliación a un grupo de investigación (si pertenece), ciudad-país. Correo electrónico, número de registro en ORCID y su perfil en Google Académico. Para la creación de este último se recomienda el siguiente tutorial: <https://www.youtube.com/watch?v=Xc3IUyjgYX8>. Se entiende que quienes firman como autores han contribuido de manera sustancial a la investigación. Para ampliar información sobre quién merece autoría, remitirse al Manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2020, p. 24).

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.

Las palabras clave, sin excepción, deben ser extraídas del Tesauro de la Unesco, disponible en: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>. Deben ser entre siete y diez, 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 a pie de página únicamente se utilizan para aclaraciones o digresiones, jamás para referencias ni para información importante. Cuando sean necesarias las notas al pie, deben ir en letra Times New Roman tamaño 10 puntos.

Estructura del artículo: en la Introducción se plantea el problema de investigación, los antecedentes y el marco teórico, las hipótesis y los objetivos específicos. En Método se describe cómo se estudió el problema: caracterización del estudio, de los participantes, el procedimiento del muestreo y las técnicas de recolección de datos. En Resultados se da cuenta de los hallazgos de la investigación; si es necesario, se hace uso de tablas y figuras. En la Discusión se muestra la significación de los resultados en diálogo con los antecedentes y el marco teórico. En las Conclusiones se escucha la voz propia de los autores, con las implicaciones que tiene la investigación realizada y la contribución teórica o práctica que hace a la disciplina en que se enmarca. En el Financiamiento el autor(es) relaciona las instituciones que financiaron la investigación de la que se deriva el artículo. Con el Conflicto de intereses el autor(es) declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. 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.

Estructura de las citas y referencias

Las citas y referencias se deben adecuar a la 7ma edición en inglés y 4ta en español del Manual de publicaciones de la American Psychological Association [APA]. 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), párrafo, sección, etc 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). Siglo XXI.

Citas textuales de más de 40 palabras: las citas textuales que tienen más de cuarenta palabras se escriben en párrafo aparte, 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 1,25 cm. y sin comillas. Concluida la cita, se escribe punto antes de la referencia del paréntesis. 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 & Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45)

La **referencia** correspondiente sería así:

García Laborda, A., & Rodríguez Rodríguez, J. C. (2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. Cultura de los Cuidados, (18), 45-51. <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Paráfrasis: 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. (2015). Reframing Memory in the School Classroom: Remembering the Malvinas War. Journal of Latin American Studies, 48(2), 273-300. <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 & Rodríguez Rodríguez, 2005). Cuando el trabajo comprenda de **tres en adelante**, en la primera cita se deben escribir los apellidos del primer autor seguido de et al., indicando el año y la página. Ejemplo: (García del Castillo et al., 2014).

Las **referencias** correspondientes a los tres trabajos citados en estos ejemplos y organizadas alfabéticamente son:

García Laborda, A., & Rodríguez Rodríguez, J. C. (2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los Cuidados*, (18), 45-51. <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. <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], 2020). Sigüientes citas: (APA, 2020).

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 & 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: (Codicación 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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642008000500001>

Lista de referencias

El listado de referencias se escribe al final del texto en orden alfabético, sin viñetas, y con sangría francesa. A continuación se detalla cómo se referencian las principales fuentes que se utilizan en un artículo.

Libros. Consta de: Apellidos del autor, iniciales del nombre del autor. (Año). *Título del libro*. Ciudad: Editorial. Se escribe a continuación el título. Nótese cómo se omiten las palabras editorial, fondo editorial o librería. Ejemplos:

Cisneros Estupiñán, M. y Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe.

Todorov, T. (1993/2004). *Frente al límite*. 2ª ed. México: Siglo XXI.

Libro con editor, compilador, director u organizador. Luego del nombre del responsable se consigna su grado de responsabilidad: si es un editor, se escribe (ed.); si es compilador (comp.), director (dir.), organizador (org.). Ejemplo:

Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., e Miranda, T. (orgs.). (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Número de edición. En los casos en que entre la primera publicación del libro y la que leyeron los autores del texto, haya transcurrido un tiempo importante, se indica la primera fecha de publicación y de la versión consultada, así: (1993/2004). Si el material no tiene fecha de publicación, se escribirá la abreviatura (s.f.). Si está a punto de publicarse, se escribe (en prensa).

Trabajos con ocho autores o más. Incluya los nombres de los seis primeros, luego se escriben puntos suspensivos y el último autor. Ejemplo:

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A.,... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). *Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos?* *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

Capítulos de libro. Se cita al autor de la parte o el capítulo, procediendo del mismo modo que en autores de libros completos, seguido de la palabra En y a continuación las iniciales de los nombres y los apellidos completos de los autores o compiladores y el título del libro, luego del cual van las páginas que comprende el capítulo consultado. Ejemplo:

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior. En A. A. Sánchez Upegui, C. A. Puerta Gil, L. M. Sánchez Ceballos y J. C. Méndez Rendón, *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica* (pp. 15-50). Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf>

Artículos de revista. No es necesaria la fecha de recuperación, pero sí es importante que se agregue la página de recuperación si tiene disponibilidad en línea. Ejemplo:

Baeza Duffy, P. (2011). La reconstrucción de la memoria en *La Hija del General*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (21), 41-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45924228003>

Artículo de revista con DOI. Si un artículo o capítulo tiene DOI no se requiere página de recuperación, en cambio se debe agregar el enlace completo del DOI. Ejemplo:

Strait, D. L., Kraus, N., Parbery-Clark, A., & Ashley, R. (March, 2010). Musical experience shapes top-down auditory mechanisms: Evidence from masking and auditory attention performance. *Hearing Research*, 261(1-2), 22-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.heares.2009.12.021>

Artículos de periódicos. Si especifica el autor, la referencia va de la siguiente manera:

Castrillón, G. (9 de septiembre de 2012). Farc quieren a un militar activo en la mesa de negociaciones. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/paz/articulo-373674-farc-quieren-un-militar-activo-mesa-de-negociaciones>

En caso de que no especifique el autor, en el listado de referencias anote el título del artículo empezando por la primera palabra importante (excluir los artículos definidos e indefinidos). Ejemplo:

Revive temor por “casas de pique” en Buenaventura. (19 de enero de 2015). *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/revive-temor-por-casas-pique-buenaventura>

Tesis. Se deben referenciar así: Apellidos, A. A. (año). *Título* (Tesis de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Lugar. Ejemplo:

De la Cruz Lichet, V. (2010). *Retratos fotográficos post-mortem en Galicia (siglos XIX y XX)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11072/1/T32199.pdf>

Ponencias o conferencias. Ejemplo:

Lanero, A., Sánchez, J. C., Villanueva, J. J. y D'Almeida, O. (septiembre, 2007). La perspectiva cognitiva en el proceso emprendedor. En *X Congreso Nacional de Psicología Social: un encuentro de perspectivas*. Universidad de Cádiz, Cádiz. Recuperado de <http://psi.usal.es/emprendedores/documentos/Lanero07.pdf>

Películas y medios audiovisuales. Director, B. B. (Director) y Productor, A. A. (Productor). (Año). *Título de la película* [Película]. País de origen: Estudio. Ejemplos:

Amenábar, A. (director), Cuerda, J. L. y Otegui, E. (productores). (1996). *Tesis* [Película]. España: Las producciones del Escorpión.

Centro de Memoria Histórica (productor). Rubio, T. (director). (2010). *Mampuján. Crónica de un desplazamiento*. [Documental]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=9v_rsVojQt8#t=1145.398308

Fotografías y obras de arte. Ejemplos:

Arango, D. (1948). *Masacre del 9 de abril*. Acuarela.

Brodsky, M. (1996). Buena memoria. [Serie fotográfica]. Recuperado de <http://www.marcelobrodsky.com/intro.html>

Para los demás tipos de referencias recomendamos la serie denominada Cápsulas APA realizada por el Fondo Editorial Luis Amigó.

Envío del artículo

- ▶ Los artículos deberán enviarse a través del Open Journal de la revista: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/user/register> y hacer el registro de los metadatos allí requeridos.
- ▶ Los campos solicitados nunca deben diligenciarse con mayúscula sostenida.

- ▶ Con mayúscula inicial se escriben los nombres propios y también los comunes.
- ▶ Cerciorarse de ingresar las referencias correctamente en concordancia con las normas APA.
- ▶ Es preciso verificar que se cumplen los criterios del Manual para la estructuración de artículos.
- ▶ Lea las Políticas; con estas deberá estar de acuerdo para participar efectivamente del proceso de edición y publicación –que incluye tanto el suministro de documentación, la autorización de tratamiento de sus datos personales, como ajustes a la propuesta de publicación–.
- ▶ Si el artículo ha sido postulado previamente a otra revista, proporcione esta información en Comentarios al editor.
- ▶ Si se presenta cualquier dificultad con el envío, puede reportarla al siguiente Contacto: revista.csociales@amigo.edu.co

Revisión de pruebas

Si un artículo es aceptado para su publicación, luego de la evaluación por pares, se procede a la normalización y corrección de estilo. A los autores se les remite el documento corregido para que realicen la revisión correspondiente y envíen su aprobación u observaciones, de manera que prosiga con la diagramación. Una vez el artículo se diagrame, se le remite el pdf a los autores con el objetivo de que examinen si existe algún error tipográfico. En ningún caso se podrán hacer modificaciones de contenido ni adicionar material.



Code of conduct and author guidelines



Code of conduct

La Revista Colombiana de Ciencias Sociales is a free access serial publication, financed by the Universidad Católica Luis Amigó Editorial House, in charge of editorial and publication processes. Under this perspective, La Revista Colombiana de Ciencias Sociales does not have a fee for authors for any of the activities of the editorial or publication processes; nor does it generate financial retribution to authors or any member of the committees. Decisions and procedures follow high-quality academic criteria, research, integrity, honesty and transparency following the principles established by the Committee of publication ethics (COPE).

The guidelines of the Revista Colombiana de Ciencias Sociales respect author rights as well as those of the information society, therefore this journal follows the Colombian and the international legal standards. These guidelines also follow other quality requirements established through different indexation and summary systems.

The code of conduct and author guidelines are supplementary papers, therefore, both can be adopted by authors depending on their functions.

Cooperating Staff

In order to guarantee transparency, quality, scientific rigor and conflict settlement, in case it is needed, La Revista Colombiana de Ciencias Sociales relies on the following staff:

Director – Editor

Andrés Alfredo Castrillón Castrillón
Mg. en Literatura Colombiana
Investigador Junior Minciencias.

Editorial Committee

This committee is made up of:

Name	Level of education	Institutional affiliation
Juan Zarco Colón	Postdoctor	Universidad Autónoma de Madrid (España)
Ricardo Francisco Allegri	Doctor	Instituto de Investigaciones Neurológicas (FLENI) (Argentina)
Liliana Parra Valencia	Doctora	Cooperativa de Colombia (Colombia)
María Eugenia Gómez López	Doctora	Instituto Nacional de Perinatología (México)
Oscar Daniel Licandro Goldaracena	Doctor	Universidad CLAEH, Montevideo, (Uruguay)
Agustina Palacio	Doctora	Universidad Nacional del Mar de la Plata (Argentina)
Juan Carlos Restrepo Botero	Doctor	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:

Name	Level of education	Institutional affiliation
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)
Tamara Falicov	Doctor	Universidad de Kansas, (Estados Unidos)

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	Vicerrectora de Investigaciones	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Carlos Alberto Muñoz	Jefe Oficina de Comunicaciones y RRPP	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)
Juan Diego Betancur Arias	Representante de los editores de revistas de divulgación	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)

Approach

The Revista Colombiana de Ciencias Sociales is a digital and biannual publication with a scientific nature that circulates articles, that present results of interdisciplinary studies in social sciences. The interest of the Revista de Ciencias Sociales is the studies that approach the classic and contemporary problematics with a social appropriateness sense. In this way, the journal aims to contribute to the development of those sciences through the national and international debate around the actual epistemological, disciplinaries, and professional challenges.

Target public and range

The journal is directed by the Luis Amigo University, for the national and international public interested in social sciences. The Revista Colombiana de Ciencias Sociales pretends to contribute scientific knowledge regarding social contemporary issues from disciplinary and interdisciplinary perspectives.

All complaints will be received in a writing way, through the email revista.csociales@amigo.edu.co, the maximum answer period will be five current days from the reception of the complaint.

Editorial review, anti-plagiarism and article evaluation

1. Thematic evaluation, structure and citation rules: the evaluation analyses if the paper is aligned with the topics of the journal and follows the criteria established in the author guidelines. In case the topic is not part of the ones established by the journal, the paper is returned to the author; if the presentation requires adjustments, it is sent to the author for corrections and to be submitted again following the editorial timetable; if the paper meets all the requirements, it is sent to the second step.

2. Analysis of similarity with other publications: in order to identify if the paper is original and unpublished and avoid possible plagiarism, all papers must undergo a technological revision which compares the manuscript with others published in digital media and Crossref academic publications. The technological system reports the similarity level, if it is over 25% the paper is discarded, if it is below 25% the paper is sent to the third step. The report also points out errors in citation and reference as well as primary sources and information credibility and avoids plagiarism.

3. Peer revision: all papers will be assigned referees under the double-blind review model. That is, both the author's and reviewers' identities and decisions regarding the paper are confidential. Once this review of the paper has begun, the author commits to seeing it through and not withdrawing the paper. The estimate time between the reception of the article and the evaluation process is about 3 months. The time might vary due to editorial processes and topics.

Referee selection: the journal has a group of national and international research scholars, with wide experience and publications in the field of social sciences. Each paper is assigned two referees that hold a masters or preferably a doctoral degree in the field and have no conflict of interests; that are not part of the editorial or scientific committees, nor are they affiliated to Universidad Católica Luis Amigó, Colombian scholars must be recognized as researchers by Colciencias, international peers must have graduate education or an h5 index above 2.

Paper review: the director of the journal provides the referee with the paper, author guidelines and an assessment rubric which focuses on the following formal and topic based elements:

- ▶ Relevance of the paper for the journal's fields of interest.
- ▶ Coherence between title and topic.
- ▶ Validity of the topic.
- ▶ Usage of concepts and terminology of the discipline.
- ▶ Relevance of graphics, tables and figures.

- ▶ Appropriate use of citation and reference.
- ▶ Up to date references
- ▶ Novelty of the paper
- ▶ Theoretical and methodological thoroughness
- ▶ Coherence

4. Decision: the rubric has three alternatives regarding the final decision: 1. “Accepted to publish with content unaltered” 2. “Accepted to publish with minor changes”; 3. “Rejected”. If both referees, consider that the paper should be “Rejected” the Director of the journal informs the authors and provides the result of the peer review. If both referees agree that the paper should be “Accepted to publish with content unaltered”, the author is notified and the paper is sent to edition. If one referee considers that the paper should be “Accepted to publish with content unaltered” while the other one “Accepted to publish with minor changes”, the author is notified about the required changes and the due date. If one of the referees considers that the paper should be “Rejected”, while the other one is under the opinion that it should be published, a third referee will be appointed by the editor (under the double-blind review model) in order to settle the situation. Once the third evaluation is received the author will be notified of the decision.

Causal of rejection:

- ▶ There is plagiarism and self-plagiarism; alteration, forgery or foul play in the data, content or author.
- ▶ If the article has been partially published and therefore unedited.
- ▶ The content of the paper does not have an originality index of 75% or above. The criteria for originality is the capacity of the author to create, find, analyze and imagine.
- ▶ There are conflicts of interest. The authors must notify the journal of any situation that can influence the result or interpretation of the manuscript.
- ▶ The author does not follow the guidelines and code of conduct.
- ▶ There is obscene, abusive, defamatory, insulting language or any expression that goes against human dignity and the good name of a person or institution.
- ▶ There is data that was collected without permission such as deficiency of accuracy in the presentation of findings and results, questionable data or results.
- ▶ There is information or acts that violate national and international copyright laws or minor protection laws.

Communication with the authors

- ▶ The editorial decisions are informed by the journal in a timely way, with respectful terms, and try mutual learning.
- ▶ Each stage of the editorial process, the publication and divulgation will be notified to the authors, that in use of their rights can make and request changes in their texts until before the public disposition of material design.

Causes of suspension of the publication of the article

- ▶ The detection during any stage of the process of some of the terms described in this text.
- ▶ Doubt or dispute of the authorship or co- authorship.
- ▶ Request of the authors about any kind of benefit.

Transparency

- ▶ the committees will safeguard for the journal academic quality; thus, their opinions are consulted regularly and they will be aware of the on line disposition of the journal.
- ▶ The director, the committees, and the evaluators will have freedom to emit their opinion regarding the viability of the article publication.
- ▶ The journal will not reveal the names of the authors to the evaluators and vice versa, during the edition and revision process. The evaluators 'group will be published on the preliminary pages of each number.
- ▶ In no case, the journal's direction will demand to the author the citation of the same or someone of the collaborates team. The evaluators declare the inexistence o
- ▶ The evaluators declare the inexistence of interest conflicts, furthermore, that the concept is not cut on by the financial, working, professional, personal or other connivance agreement.

No collection model

- ▶ The journal does not pay to the authors for their contribution neither generate receipt for the activities of the editorial and publication process.
- ▶ Do not generate economical retributions for the members of evaluators or committee members.
- ▶ All the prices for the editorial production, publication and divulgation are assumed by the Luis Amigo catholic university.

Ethical of the publication and good practices

The Editor is responsible for

The editor of the Revista Colombiana de Ciencias Sociales is in charge of select the articles that will make great of the annual of the journal. For this, it is ridged by the conduct code that this publication has. The selection of the articles will have guided for their level and their thematic pertinence, and in this since the gender discrimination, sexual orientation, nationality, ethnic, or religious inclination or politics of someone who postulates their manuscripts never will be considered as a selection criterion. However, the editor has the possibility to discuss the decisions regarding the article's selection that other members of the publication take, always under the quality text criteria in the field of social sciences publication. Regarding the authors, the editor is committed to maintaining the decisions' confidentiality concerning his / her articles, in this sense, only the authors will be informed of those decisions. Finally, the editor will avoid expressly manage articles that derive in interests' conflicts with the result of any possible connection with those conflicts, with the objective of maintaining the transparency of the edition and publication process.

The referees will be responsible for

As a fundamental part of the publication process, the reviewers should maintain the confidentiality of the manuscripts that they receive, in this sense, they should avoid sharing with foreign people the material to evaluate. Is fundamental that the referee maintains the objectivity and neutrality when is time to formulate their article critics, especially, they should be supported by reasonable arguments. The evaluators are in freedom to support the editor and the author to elevate, with their suggestions, the academic quality of the articles that they are evaluated. Also is a responsibility abstaining for using for their benefit the material, and in the same line, avoid belong processes that could derive any interest conflict. Finally, the journal aims that evaluators accomplish with the assigned times for the evaluation process and inform the editor about their possibility of review in a timely and suitable way the text that is invited to evaluate.

Authors will be responsible for

Authors should be regulated according to the publication guidelines and the ethics code that our journal embrace. According to this, the manuscripts must be originals, unpublished, and cannot be in the process of publication in another journal. As members of a research community, their texts should be regulated for the procedures that allow the development of the discipline in the scientific order, that is to say, their texts should provide verified and reliable data, complete references and sources, and the well development of the themes with the objective that other authors should confirm, discuss, or support the ideas that the author presents. Therefore, fake and wrong statements will not be tolerated by our journal. The manuscripts presented should give recognition for the authorship to the persons that participated on its construction and redaction, and in this sense, the main authors and coauthors should be included on the texts, should have approved the information that is going to be presented by the journal. Authors must respect the integrity of the communities that are participants of their research exercises and give guarantee presenting the formats that show the voluntary and worthy participation of the participants. Moreover, the data of the financial sources must be transparent. Finally, the author has the compromise to inform and notify the editor immediately any kind of mistake, inaccuracy, or imprecision that the manuscripts could have.

Procedure to resolve conflicts arising from unethical behavior

The requestor must identify before any affirmation the situation that affects the ethics of the publication, the nature of the fault, and the evidence that show the fault. After that, the requestor can send the complaint to the editor of our journal.

Claims

- ▶ If once published an article: 1) the editor discovers plagiarism, mistakes that attempt to the quality or scientificity, he/she will request its removal or correction. 2) If a third person detects the mistake, it is the obligation of the author to publish an immediate retraction and the public correction.
- ▶ During the edition process, authors must inform of any mistake or alteration in the manuscript; if the article has been published with such mistakes the author will request its removal or correction.

- ▶ The opinions expressed in articles and papers are those of the authors, therefore, Universidad Católica Luis Amigó will not be held responsible for them.
- ▶ Any claim can be sent to the email (revista.csociales@amigo.edu.co). It will be answered within five days of the complaint.

Copyright and access to the publication

Moral rights. The authors are acknowledged as creators of the piece and are protected under it. The author or authors may have additional rights in their articles as established in the agreement with the editor. Authors are morally and legally responsible for the content of their articles, as well as, respect for copyright. Therefore, these do not in any way compromise the committees, referees, editorial staff or Universidad Católica Luis Amigó.

License

The journal and the individual texts in this publication are protected by copyright laws and by the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial-No Derivative-International 4.0. © 2019 Universidad Católica Luis Amigó.

Licenses that go beyond of what is covered by this license can be found at <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Publication and divulgation

The Journal is published in PDF and HTML formats in the *Open Journal Systems* (available at: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/index>). Also the journal has a *Digital object identifier* (DOI), both for each issue and the articles as well, which facilitates online location and guarantees access to the content, in case the journal is no longer published.

Once the papers are selected to be published, a previous publication is generated, in order to respond to the needs of the field with up-to-date content. This version is the last one sent by the author without copyediting, translation or layout.

The Revista Colombiana de Ciencias Sociales among others, uses social media and academic networks to promote its content.

Frequency of publication

The Revista Colombiana de Ciencias Sociales is a serial semiannual publication. It publishes two issues per year, the first one for the period between January-June, and the second one for the July-December term.

Reception of contributions

Ways and terms of reception. The purposed texts are sent through Open Journal System (OJS), management and publication software of journals that allows the follow up of the documents on different stages. The online deliveries request a username and password, that can be asked for in <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/rccs/about/submissions#onlineSubmissions>. The journal will not receive printed articles neither partial versions of the text, that is to say, those texts that are not adjusted to the requirements described on the guide of authors.

The journal will give an answer maximum three days later of the reception of the document, but it is not a confirmation that the journal is going to publish the article.

The enquiries for the reference can be sent to the journal's email (revista.csociales@amigo.edu.co).

Authors' compromises and right's session. When the editor verifies the compliance of the minimum requirements, the editor will request the authors for: I). A declaration where the author confirms the article's originality and that the article does not have evaluation processes in other journals. II). Do not move away from the article after the peers' evaluation, if they determine the publication's viability, even though in its actual state or with modifications. III). A declaration of the inexistence of conflict interests. The authors must manifest the cession of patrimonial rights to Universidad Católica Luis Amigó. IV). The authorization of personal data treatment.

Author's data publication. When the article is sent, they are accepting the publication of the personal data related in the authors 'note.

Authorization of personal data treatment. La Universidad Católica Luis Amigó as the responsible entity of the personal data treatment and giving compliance to Ley 1581 de 2012 and el decreto 1377 de 2013, manifests that the personal data of the members of comities, evaluators, and authors are included in the institutional databases and are only of university exclusive use. According to

the privacy policy, that you can review at our webpage www.ucatolicaluisamigo.edu.co, the data are not shared to foreign people without the author's permission. In addition, the university has the technological media to claim the data in safety and reliable way.

According to the last statement, is an obligation during the edition process to give the authorization to Universidad Católica Luis Amigó for the treatment of personal data, for the own university objectives.

Privacy declaration. All authors 'data, committees, evaluators, and other members of Revista Colombiana de Ciencias Sociales that are introduce in the OJS platform and/or in the articles will be used exclusively for the inclusion of the journal on the indexing and summary systems and the aims declared by the journal and they will not be available for other purposes or person.

Closing edition. The article's reception is permanent, but the journal establishes as closing dates for the articles' sections the second Friday of march for the corresponding number to the period July – December; and the second Friday of September for the number that is published in January – June. Sice those terms, the journal starts the process of correction, diagraming, and the other processes. Due to the high number of articles that the journal receives, the revision and evaluation activities are done in the order that the journal receive the papers, the time between the reception and the publication is six months.

Ethics committee approval. With the objective of evidence that the journal has the required permission of the juridical and natural persons related in the research, each article must send to the journal a copy of the ethics committee approval.

Guidelines for authors

The *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* accepts articles result of disciplinary and interdisciplinary research in Social Sciences that respond to the guidelines of this manual; for this reason, the continuity of the postulated texts is subject both to the understanding and acceptance of the authors of the policies of the journal, and to the fulfillment of the criteria described below.

Academic background

Articles are received from authors with an academic level of specialization, masters, doctorate and post-doctorate, and graduate students who write in co-authorship with teachers or qualified researchers in any of the aforementioned levels.

In order to ensure institutional exogamy, the publication of texts by authors external to the Universidad Católica Luis Amigó will prevail, without this take precedence over quality of the content.

Language and types of articles

The articles should be original and unpublished, written in Spanish, English, Portuguese or French, as long as their structure responds to one of the types described by the Administrative Department of Science, Technology and Innovation–Colciencias in the Guide Document for Indexing, issued in February 2010 (p.7), which are cited in this section:

Scientific and technological research article. The paper fully details the original results of a *conducted research project*. There are six main parts: introduction, method, results, discussion, conclusions and references.

Scholarly theoretical based on research. The paper that presents the results of a *conducted research project from analytical, interpretative or critical perspective*, on a specific topic citing original sources (data collected through interviews, surveys from participants in the study). The structure of this type is introduction, development, conclusions and references.

Review article. Document resulting from a finished research where the results of published or unpublished research are analyzed, systematized and integrated, in a field of science or technology, in order to give an account for the advances and development trends. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 references

Although the journal privileges the three types of articles described above, it also considers:

Case report. Paper that presents the results of a study of a specific situation in order to share the technical and methodological experiences considered in a specific case. It includes a systematic review of the literature on analogous cases.

Letters to the editor. Critical, analytical or interpretative positions on the documents published in the journal, which in the opinion of the Editorial Committee constitute an important contribution to the discussion of the topic by the scientific community of reference (Administrative Department of Science, Technology and Innovation–Colciencias in the Guidance document for indexing, issued in February 2010 (pp. 7-8).

Each number will be headed by:

Editorial. Document written by the editor; It gives an account of the purposes of the journal and of the articles that make up the particular number.

Bibliographical review. Orientations and reflections based on the thematic domain of the journal written by a member of the committees or a guest researcher.

Characteristics of document form

- ▶ Typed in Word, letter size.
- ▶ The margins used will be 3 centimeters on all sides: top, bottom, right and left of each page.
- ▶ Times New Roman font, size 12 points.
- ▶ Text in line spacing to 1.5 lines, justified and without indentation to the left of the beginning of each paragraph. In tables and figures the line spacing will be in a single space.
- ▶ All figures and tables are located within the text in the corresponding site. The tables do not have lines separating the cells.

- ▶ The minimum extension is 7,000 words and the maximum of 10,000, including tables, illustrations and notes, and excluding references.
- ▶ The standard followed for citations, references, tables and graphs is APA (6th edition in English, 3rd in Spanish).
- ▶ The title of the article is written in capital letters, bold and centered. The subtitles are written bold and aligned to the left, with the first word in capital letters -the rest in lowercase, except for proper names-. The inter-titles will have bold and italics and capital letters only in the initial letter.

Instructions for writing

In addition to complying with the general guidelines of spelling and grammar of the language in which the article is presented, the text will respect the following standards, [these indications, the citation form and references, were prepared by Cogollo Ospina (Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8(2), policies and manual), taking up the essential aspects of the *Publication Manual of the APA* (2010)]:

The **wording** must be clear and precise, without using euphemisms or discriminations in the language, as stipulated in the Publication Manual of the American Psychological Association (APA, 2010, pp. 61-84). Accordingly, differences in terms of gender, sexual orientation, ethnic or racial group, disability or age should be mentioned only when they are relevant to communication.

Use the **italics** for the titles of books, magazines, newspapers, movies and television programs, the first time you present a new term or key, the anchors of a scale and for the words in another language.

The use of **citing secondary sources** or “citation of citation” should be avoided; instead it is advisable to quote the original authors.

The use of the **literal quotation** is recommended to present ideas that require precision or discussion of terms.

The use of **ampersand (&)** is exclusive for appointments and references in English.

The **title** should have a maximum of 12 words; if there is a subtitle, it should not be over 18 words. The title should identify the topics or variables of the research process. It must include a note at the bottom of the page referring to the name of the research project which the article is based on, the funding institutions, the project code, phase and beginning and ending dates.

The **author's note** (for each of the authors) must include the following information: highest level of academic education, graduate program, institutional filiation, email, ORCID registration number and Google Scholar profile. In case you have not done it, the following tutorial is recommended: <https://www.youtube.com/watch?v=Xc3IUyjgYX8>. It is given that people that sign as authors have contributed substantially to the research process. In order to have more information on who deserves to hold authorship, refer to the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA, 2010, p. 18).

The **abstract** must be **analytical** and use the following structure: introduction, method, results and conclusion in 180 words maximum. For reflective papers based on research processes the summary should clearly establish the purpose, the main premises, as well as the thesis and the arguments used. Abstract should never include references nor citations.

All **keywords** without exception must be from the *Unesco Thesaurus* available at <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>. Keywords should be between three and five.

Authors should include title, summary and keywords in **Spanish and English**. The use of translation Web pages or software is not recommended.

Footnotes should only be used for clarification or digressions, not for references or important information. If they are used, it must be in Times New Roman 10.

Article structure: The **Introduction** must include the research problem, research background and theoretical framework, the hypothesis and specific objectives. The **Method** describes the way the problem was studied: characteristics of the study, participants, sample and data collection techniques. The **Results** show the research findings, tables and figures might be included if needed. In **Discussion** shows the meaning of results discussing with research background and theoretical framework. The **Conclusions** present the author's voice, the implications that the research might have as well as the practical or theoretical contributions to a specific field. Any technical help regarding supporting activities such as data collection and introduction, recruiting participants, providing suggestions on the analytical analysis or proofreading and analyzing the article, financial support like a grant merits an **Acknowledgment section**. Finally, the **References** should include all the works that were mentioned in the article. It is important to compare the references with the original material, so no information is omitted and is easier to find by including DOI or URL if possible.

Citation and references

Citations and references must follow the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA, 2010). This means that citations and references must have total correspondence. In APA, the complete list of works cited or referenced are included in the reference section. It is important to make sure that the authors appear in the same exact way both in the citation and in the reference, that is if they use **two last names** it must always be so. It is necessary, likewise, to maintain the order of appearance of the authors and sources, for it shows the level of contribution to the research project.

Short textual citation: also known as the literal citation. It is when the writer uses the exact words of the author. No part of the text should be altered, in case there is need to introduce a word it must be included in brackets. If it's a short quote, under 40 words use quotation marks followed by a parenthesis with the author's or authors' last name, year and pages. The quotes do not go in italics and the emphasis should be placed on the who it belongs to (if it's the original or an emphasis is needed). For example, "It is infinitely more comfortable for each of us to think that evil is external to us, that we have nothing in common with the monsters who have committed it." (Todorov, 1993/2004, pp. 163-164).

The **reference** would be:

Todorov, T. (1993/2004). Gente común. En *Frente al límite* (pp. 129-167). 2ª ed. México: Siglo XXI.

Citations of more than 40 words: the literal citations of more than 40 words are placed in a paragraph. No quotation marks, nor italics. In the design process the Colombian Social Science Journals uses size 10 fonts, with a 2.54 cm indentation. Once the quotation is finished, there is a period before the reference in the parenthesis. For example:

Mental illness has personal and family implications. The styles of facing and the behavior towards illnesses depend on the resources the person uses, the main environmental resource is family, which is the reason why family is especially important during the treatment of a mental illness (García Laborda and Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45).

The **reference** would be:

García Laborda, A. and Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Paraphrasing: Citing while paraphrasing is not using the original terms but those of the author. It is used to present general ideas. For example: Mathew Benwell's (2015) works try to improve a renewed view of the field of social geography.

The **reference** would be:

Benwell, M. (December, 2015). Reframing Memory in the School Classroom: Remembering the Malvinas War. *Journal of Latin American Studies*, 48(2), 273-300. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X15001248>

Works with multiple authors: When there is a citation of a work with **two authors**, both last names should be included. For example: (García Laborda and Rodríguez Rodríguez, 2005). If there are from **three to five authors**, all names should be included the first they are mentioned. Other citations of the same text should only use the last name of the first author and finish with *et al.*, also including the year and page. Example for first citation: (García del Castillo, López-Sánchez, Tur-Viñes, García del Castillo-López and Ramos, 2014). Other citations: (García del Castillo et al., 2014). If there are **six or more authors** use only the last name of the first author and finish with *et al.* (no italics) from the first time they are cited. For example: (Torres Pachón et al., 2015).

The **references** of the works of these examples are placed in alphabetical order:

García del Castillo, J. A., López-Sánchez, C., Tur-Viñes, V., García del Castillo-López, A. and Ramos, I. (2014). Las redes sociales: ¿adicción o progreso tecnológico? En A. Fernández (coord.), *Interactividad y redes sociales* (pp. 261-279). Madrid: Visión.

García Laborda, A. and Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A.,... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

Corporate author: If the author is an organization with a well-known abbreviation. The first citation includes the full name of the organization and the others use only the abbreviation. For example: (American Psychological Association [APA], 2010). The rest of the references would be: (APA, 2010).

Indirect citation: It refers to citing another citing, that is when the author cites another author but was read by a different person than the author of article. In this situation, it should be made clear the author that directly cited the source. This type of reference is not recommendable. It is only acceptable when the original work is no longer available on data bases, online or in Spanish. It is recommendable to avoid the primary source. For example: “Most San Diegans opposed strengthening the bonds between San Diego and Tijuana and 54% of them expressed that they had never visited that city.” (Nevins, 2002, p. 82, cited by Muriá and Chávez, 2006, p. 39). In this type of situation, the best way to reference would be Muriá and Chávez (2006).

Quotes in other languages: The quotes in other languages should be translated usually in a footnote. The quote can be cited in the translation in the body of the text or leave the quote in the original language. In this case, it should be in italics.

Citing interviews: the original material that results from an interview, a focus group or a group interview are not included in the references. When they are used in the text, the following information should be included: (codification. Personal communication, date of the communication. For example, “Our stories are similar, but not the same” (P5, 3:3. Personal communications, September 25th, 2015).

Self-references: It is not recommendable to use citations referring to the author’s previous works because “self-referencing is equivalent to self-appraisal; but, if deserved, that should be done by others” (Valderrama Méndez, 2008, p. 1). The reference for this citation would be:

Valderrama Méndez, J. O. (2008). Las autocitas en artículos de revistas de corriente principal. *Información tecnológica*, 19(5), 1. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642008000500001>

References

An alphabetically organized list of references should be included at the end of the paper using the hanging indent to organize it. Here is a list of how to reference the different sources used:

Books. Include: Author’s last name, first letter of the author’s name. (year). *Title of the book*. City: Publisher. All this information follows the title of the book, without using the words publisher. For example:

Cisneros Estupiñán, M. and Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe.

Todorov, T. (1993/2004). *Frente al límite*. 2^a ed. México: Siglo XXI.

Books with editors, compilers, directors or organizers. After the name of the person that is responsible the role should be included, that is editor (ed.), compiler (comp.) director (dir.), organizer (org.). For example:

Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., e Miranda, T. (orgs.). (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Number of edition. In case there is a significant amount of time between the first edition and the one the author read, use (1993/2004). If the material does not have a publication date, use the abbreviation (n.d.) if it is about to be published, write (in press).

Eight authors or more. Include: the names of the first six authors, followed by three points and the name of the last author. For example:

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A., ... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). *Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos?* *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

Book chapter. Cite the specific chapter author, as if it were a book author and use the word In along with the first letter of the name and full last name of the authors or compilers as well as the title of the book, followed by the pages of the chapter. For example:

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior. In A. A. Sánchez Upegui, C. A. Puerta Gil, L. M. Sánchez Ceballos and J. C. Méndez Rendón, *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica* (pp. 15-50). Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Retrieved from <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf>

Journal Articles: the retrieval date is not necessary, but the website is. For example:

Baeza Duffy, P. (2011). La reconstrucción de la memoria en *La Hija del General*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (21), 41-68. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45924228003>

Electronic Journals in data bases that have DOI. If a chapter or an article has DOI, it is not necessary to include the website, only the link of the DOI. For example,

Strait, D. L., Kraus, N., Parbery-Clark, A., & Ashley, R. (March, 2010). Musical experience shapes top-down auditory mechanisms: Evidence from masking and auditory attention performance. *Hearing Research*, 261(1-2), 22-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.heares.2009.12.021>

Articles in Newspapers. If the article includes the name of the author, the reference goes:

Castrillón, G. (September 9th 2012). Farc quieren a un militar activo en la mesa de negociaciones. *El Espectador*. Retrieved from <http://www.elespectador.com/noticias/paz/articulo-373674-farc-quieren-un-militar-activo-mesa-de-negociaciones>

If it doesn't include the name of the author, the reference list must include the title of the article, avoiding definite and indefinite articles and using only the main words. For example:

Revive temor por "casas de pique" en Buenaventura. (January 19th 2015). *El País*. Retrieved from <http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/revive-temor-por-casas-pique-buenaventura>

Dissertations. Should be referenced: last name, A.A. (year). *Title* (Masters or PhD dissertation). Name of the Institution, Place.

For example:

De la Cruz Lichet, V. (2010). *Retratos fotográficos post-mortem en Galicia (siglos XIX y XX)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Retrieved from <http://eprints.ucm.es/11072/1/T32199.pdf>

Conferences. For example:

Lanero, A., Sánchez, J. C., Villanueva, J. J. and D'Almeida, O. (September, 2007). La perspectiva cognitiva en el proceso emprendedor. En *X Congreso Nacional de Psicología Social: un encuentro de perspectivas*. Universidad de Cádiz, Cádiz. Recuperado de <http://psi.usal.es/emprendedores/documentos/Lanero07.pdf>

Movies and audiovisual media. Director, B.B. (Director) and Producer, A.A. (producer). (year). *Movie title* [movie]. Country: studio. For example:

Amenábar, A. (director), Cuerda, J. L. and Otegui, E. (productores). (1996). *Tesis* [Película]. España: Las producciones del Escorpión.

Centro de Memoria Histórica (producer). Rubio, T. (director). (2010). *Mampuján. Crónica de un desplazamiento*. [Documental]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=9v_rsVojQt8#t=1145.398308

Photography and Works of art. Examples:

Arango, D. (1948). *Masacre del 9 de abril*. Acuarela.

Brodsky, M. (1996). Buena memoria. [Serie fotográfica]. Retrieved from <http://www.marcelobrodsky.com/intro.html>

For all other references, please consult the series named Cápsulas APA by the Luis Amigó Editorial.

Submitting the article

- ▶ The articles must be submitted through Open Journal at <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/about/submissions#onlineSubmissions> as well as the registration process.
- ▶ The requested fields should never be filled with a capital letter, only with an initial capital letter.
- ▶ Make sure you enter the references correctly in accordance with APA standards.
- ▶ It is necessary to verify that the criteria of the Manual for the structuring of articles are accomplished.
- ▶ Read the Policies; with these you must agree to participate effectively in the editing and publication process -which includes both the provision of documentation and adjustments to the publication proposal-.
- ▶ If the article has been previously postulated to another journal, provide this information in *Comments to the editor*.
- ▶ If there is any problem with this process, please report it to: revista.csociales@amigo.edu.co

Revision

If, after peer revision, an article is accepted for publication, it goes through normalization and copy editing. Authors will receive the copy-edited article for revision and approval or observations before going into design. Once the design process is over, authors will receive a pdf file of the article to check for any typographic mistakes. Modifications or inclusion of new material will not be permitted under any circumstances.

La contribución debe enviarse únicamente mediante el OJS:

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

Universidad Católica Luis Amigó

Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar

Transversal 51A N° 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (604) 448 76 66

www.ucatolicaluisamigo.edu.co