

Revista Colombiana
de Ciencias Sociales
Revista Colombiana
de Ciencias Sociales

Vol. 15
N° 2





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

Revista Colombiana de Ciencias Sociales
Vol. 15, N° 2, julio-diciembre, 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
Steven Cuartas Arias
Sergio Andrés Pedraza Vélez





Editor de la revista
Paloma Marín Escobar
 <https://orcid.org/0000-0001-6154-0797>

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.
 <https://orcid.org/0000-0001-7166-1234>
Ph. D. María Eugenia Gómez López. Instituto Nacional de Perinatología – México.
 <https://orcid.org/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.
 <https://orcid.org/0000-0002-0879-1148>
Ph. D. Liliana Parra Valencia, Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia.
 <https://orcid.org/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.
 <https://orcid.org/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.
 0000-0001-9656-3147
Ph. D. Joaquín de Paúl Ochotorena. Universidad del País Vasco – España.
Ph. D. Manuel Martí Vilar. Universidad de Valencia.
 <https://orcid.org/0000-0002-3305-2996>
Ph. D. Néstor Daniel Roselli. Universidad Católica de Argentina.
Ph. D. Tamara Falicov, Universidad de Kansas, Estados Unidos.
 <https://orcid.org/0000-0002-8310-8898>

Árbitros

- Ph. D. María Sotillo Méndez, Universidad Autónoma de Madrid — Madrid, España.
Ph. D. Gilberto Martínez Sidón, Universidad Autónoma de Baja California Sur — La paz, México.
Ph. D. Carlos Flores Orona, Universidad Autónoma de Chihuahua — Chihuahua, México.
Ph. D. Rafael Eduardo Saavedra Leyva, Universidad Autónoma de Baja California — Tijuana, México
Ph. D. Holmes Rodríguez Espinosa, Universidad de Antioquia — Medellín, Colombia.
Ph. D. Andrea Cristina Moctezuma Balderas, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social — Xalapa, México.
Ph. D. Efrén Orozco López, Universidad de Guadalajara — Ameca, México.
Ph. D. Eduardo Enrique Delgado Polo, Universidad Pedagógica Nacional — Bogotá, Colombia.
Ph. D. Marlucio De Souza Martins, Pontificia Universidad Javeriana — Bogotá, Colombia.
Ph. D. Tania Rodríguez Salazar, Universidad de Guadalajara — Guadalajara, México.
Ph. D. Fernando Lezcano Barbero, Universidad de Burgos — Burgos, España.
Ph. D. Alejandro Martínez Pérez, Universidad de Burgos — Burgos, España.
Ph. D. Gabriel Herrada Valverde, Universidad de Almería — Almería, España.
Ph. D. María Eugenia Bonilla Ovallos, Universidad Autónoma de Bucaramanga — Bucaramanga, Colombia.
Ph. D. Álvaro Antonio Bernal, University of Pittsburgh — Johnstown, PA. USA.
Ph. D. Nadjah Negrón Cartagena, Universidad del Sagrado Corazón — San Juan, Puerto Rico.
Ph. D. Andrea Elvira Cabel García, Universidad Nacional Mayor de San Marcos — Lima, Perú.
Ph. D. Marcela Alejandra Parra, Universidad Nacional del Comahue — Cipolletti, Río Negro, Argentina.
Ph. D. Andrés Botero Bernal, Universidad Industrial De Santander. — Bucaramanga, Colombia.
Ph. D. Yennesit Palacios Valencia, Universidad de Valladolid — Valladolid, España.
Ph. D. José Daniel Parra, Universidad Externado de Colombia — Bogotá, Colombia.
Ph. D. Isidoro Pastor Román — Ciudad de México, México
Ph. D. Adela García-Aracil, Consejo Superior de Investigaciones Científicas — Valencia, España.
Ph. D. Carmen Álvarez Álvarez, Universidad de Cantabria — Santander, España.
Ph. D. Rogeli Santamaría Luna, Conselleria d'Educació Cultura i Esport — Castellón de la Plana, España.
Ph. D. Ana Lilia Coria Páez, Instituto Politécnico Nacional — Ciudad de México, México.
Mag. John Harvy Arcia Grajales, Universidad de Manizales — Manizales, Colombia.
Mag. Vanina Paola Bianqui, Universidad de Morón — Morón, Argentina.
Mag. Andrés Felipe Micolta Henao, Plenamente IPS — Manizales, Colombia.
Mag. Franklin Yessid Arias Bedoya, Universidad de Antioquia — Medellín, Colombia.
Mag. Yaymar Dávila Peña, Universidad de Los Andes — Mérida, Venezuela.
Mag. Deyby Rodrigo Espinosa Gómez, Universidad de Antioquia — Medellín, Colombia.
Mag. Elizabeth Castillo Guzmán, Universidad Del Cauca — Popayán, Colombia.

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 de Ciencias Sociales

Revista Colombiana
de Ciencias Sociales

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 Crie de l'Université de Toulouse – Jean Jaurès, Library of Congress E-Resources Online Catalog, NIST: National Institute of Standards and Technology, Ochanomizu University, Princeton University Library, Revistas Científicas Electrónicas IBT-CCG UNAM, Royal Holloway University of London, Rutgers University Libraries, State Library, The University of Tennessee Chattanooga (UTC Library), Toronto Public Library, Trinity College Library, UNC Chapel Hill University Libraries, Universidad Católica de Oriente, Universidad de Zaragoza, University of Cambridge Libraries, University College London, University of Exeter, University of Glasgow, University of Hull, University of Liverpool, The University of Manchester, The University of Nottingham, University of Reading, University of South Australia, University of York, Vrije Universiteit Brussel (VUB) Library, Western Theological Seminary, EuroPub, Mir@bel, OpenEdition, Index Copernicus International.

Índice general

Presentación

Espacios de vida y la condición humana de la ciencia

Life's spaces and the human condition of science

Paloma Marín Escobar, Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

Editorial

Teaching in the "Post-conflict" era in Colombia

La labor docente en la era del "postconflicto" en Colombia

Jaime Gómez Díaz, Fredy Quiroz Guzmán, Yosimar Rojas Torres, Carlos Alberto Gómez Díaz

Artículos de investigación

Research article

Configuración y procesos locales de la violencia criminal organizada: el caso Guaymas-Empalme, en el norte de México

Configuration and local processes of organized criminal violence: the Guaymas-Empalme case, in northern Mexico

Antonio de Jesús Barragán Bórquez, Guillermo Núñez Noriega

433

Conflictos y dilemas morales enfrentados por extensionistas rurales en su práctica profesional cotidiana: un estudio cualitativo en Caldas, Colombia

Conflicts and moral dilemmas faced by rural extensionists in their daily professional practice: a qualitative study in Caldas, Colombia

Marlon Javier Méndez Sastoque

463

"EducaBlog": contribution to social education from the professional profile

"Educablog": contribución a la educación social desde el perfil profesional

Iñigo Rodríguez Torre, María Dosil Santamaría, Monike Gezuraga Amundarain, Leire Darretxe Urrutxi

492

Experience of the COVID-19 phenomenon in the context of marital and parent-child relationships

Vivencia del fenómeno del COVID-19 en el contexto de las relaciones maritales y relaciones padres e hijos

Victoria Eugenia Cabrera García, Darlaine Betzabeth Erasmus Guedez, Junny Stefany Jiménez Muñoz, María del Carmen Docal Millán

519

Infancias argentinas en el contexto de la pandemia. Análisis de sus experiencias a través de dibujos, sueños y relatos

Argentine childhoods in the context of the pandemic. Analysis of their experiences through drawings, dreams and

Mariana Beatriz López, Leandro Drivet, María Laura Schaufler

544

Fórmulas de tratamiento nominales de los *youtubers* colombianos

Nominal treatment formulas of Colombian *youtubers*

Andrés Mahecha Ovalle

580

Making a desired name: identity narratives in young university students who have committed transgressive offences Hacerse a un nombre deseado: narrativas identitarias en jóvenes estudiantes de universidades privadas que han cometido actos transgresores delictivos <i>Santiago Bahamonde Olaya, Wilson Andrés Amariles Villegas</i>	606
Sinergias entre las escuelas rurales y las entidades locales asturianas Synergies between rural schools and local entities in Asturias <i>Nerea López Bouzas, M. Esther Del Moral Pérez, Jonathan Castañeda Fernández, M. Rosario Neira Piñeiro</i>	629
Estructura de trabajos de investigación para grado en programas de maestría en profundización de las ciencias administrativas Structure of research projects for degree in master's programs in depth of administrative sciences <i>Jhony Alexander Barrera Lievano, Jesús Beltrán Virgüez, Sandra Patricia Parada Fonseca</i>	656

Artículos teórico

Theoretical articles

Formas de aproximarse a la discapacidad en pueblos indígenas. Una propuesta por la interculturalidad crítica Approaching disability in indigenous peoples. a proposal for critical interculturality <i>Michelle Lapierre</i>	681
--	-----

Artículos de reflexión

Reflection articles

Sentipensar y cosmopercibir con las comunidades afrodescendientes: el desafío de la universidad en Colombia Feelthink and cosmoperceive with afrodescent communities: the challenge of the university in Colombia <i>Liliana Parra-Valencia</i>	706
Theory of mind: network of complex processes woven into the intersubjective experience Teoría de la mente: red de procesos complejos tejida en la experiencia intersubjetiva <i>Diana Marcela Bedoya Gallego, Maira Alejandra González Gaviri, Jorge Enrique Palacio Sañudo</i>	728

Presentación

Espacios de vida y la condición humana de la ciencia

Paloma Marín Escobar, Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

Forma de citar este artículo en APA:

Marín Escobar, P., & Castrillón Castrillón, A. F. (2023). Espacios de vida y la condición humana de la ciencia [Presentación]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 417-421. <https://doi.org/10.21501/22161201.5029>

Intentar condensar en una reflexión lo que han supuesto las cuatro décadas que este año conmemora la Universidad Católica Luis Amigó resulta complejo; lo que uno puede hacer es aproximarse desde la propia experiencia a la elaboración de un juicio, sin duda, atravesado por la memoria que, las más de las veces, no hace justicia a aquello que intenta nombrar ni a los sujetos y cada proyecto vital que han habitado el espacio universitario, bien como estudiantes, como docentes, en apoyo a servicios generales o desde la parte administrativa.

El suelo común que acompaña cualquiera que sea la trayectoria que aquí se ha gestado y que alimenta desde los cimientos, como la raíz al árbol con sus frutos, es la vida. Y, este ha sido un lugar para la vida desde sus múltiples y siempre enigmáticos rostros. Se transparenta, pues, la misión de la universidad como propuesta de potenciar el rostro más humano de la vida en medio de los tiempos aciagos, hostiles y desasosegantes que circundan el contexto y palpitan bajo el suelo lacerado de nuestro país; empero, también iluminando allí donde aparece la esperanza y el sentido de comunidad, convivencia y desarrollo de la dignidad en el espacio íntimo de cada sujeto y en el devenir social.

Que un proyecto como el de Fray Luis Amigó haya sobrevivido todas las coyunturas políticas de las últimas décadas solo significa que nuestra sociedad está siempre en falta y, en este lugar, encuentra un modo de ver el horizonte, de reconciliar el afuera con el adentro y erigir compromisos con la humanidad y con la ciencia, con nosotros mismos y con el otro que espejea nuestra propia naturaleza, al punto de movilizarnos hacia el bien común, porque ese otro es, ha sido y será siempre una exterioridad patente, material y vibrante del *yo* fragmentado que somos todos. El proyecto de Fray Luis Amigó ha permitido que esos *otros* tengan rostro: el débil, el oprimido,

el enajenado, el extranjero, el sin-nombre, el que mueve los labios por necesidad de habla y de encontrar quién le escuche; esto sin ir en detrimento de la estructuración de una individualidad dispuesta a actuar y formar una senda en coherencia con sus naturales deseos e inclinaciones.

El espacio de la universidad debe siempre parecerse a la vida, tanto por las relaciones que dentro del mismo se tejen cuanto más porque no se limita al ímpetu de formación de sujetos que se espera que sean proactivos y productivos en sociedad, sino que propicia el ser personas, devolverle a la ciencia su condición humana. La Universidad Católica Luis Amigó es un espacio de vida y ha transmitido ese sentir a quien se vincula a ella; a través de los años ha superado el prejuicio de la naturaleza impersonal propia de la condición institucional o las relaciones de poder que, dentro de cualquier espacio académico, se dan. En cambio, en ella acaecen surcos de intercambio real y crecimiento mutuo en favor de la formación con sentido social, en contexto, de carácter crítico y científico con el único propósito de transformar la humanidad.

Por todo lo anterior, cabe aquí mencionar que el trabajo con el conocimiento y la generación de contenido científico trae consigo la necesidad de pensar la propia condición humana. Los agentes, medios de divulgación, formadores e investigadores tienen una responsabilidad no solo con la academia, sino tanto más con la sociedad. Los productos de la ciencia deben responder a las inquietudes más primigenias y originales de la humanidad o, al menos, preguntarse por ella, pues la pregunta es siempre el camino más seguro del pensamiento.

Si Kundera (1984) decía que de una metáfora puede surgir el amor, nosotros diremos que de una pregunta puede surgir lo más humano del ejercicio del pensar: una ciencia humana, porque la pregunta nos devuelve al origen, nos reconcilia con nuestra naturaleza y nos hace insolubles con el *otro* y con lo *otro*. Más allá del señalamiento indiscriminado de objetos de estudio, la ciencia nace de una pregunta por eso *otro* que nos excede, pero que también nos da sentido, significa y dignifica; prueba de esto son las contribuciones que completan nuestro número.

En cuanto a los trabajos de este volumen 15, número 2, tenemos la editorial “Teaching in the “Post-conflict” era in Colombia” de Jaime Gómez Díaz, Fredy Quiroz Guzmán, Yosimar Rojas Torres y Carlos Alberto Gómez Díaz centrada en la relevancia que tiene para la educación, en las áreas del posconflicto colombiano, la labor de los docentes, puesto que han estado, junto con los estudiantes y demás pobladores de las zonas que fueron afectados por el conflicto, en medio del acontecer de la realidad y las dificultades particulares de cada lugar. Según reconocen los autores, una educación que atienda a las problemáticas singulares y a la manera como ella misma es abordada y reconducida es necesaria y pertinente.

En los artículos de investigación, iniciamos con “Configuración y procesos locales de la violencia criminal organizada: el caso Guaymas-Empalme en el norte de México” de los investigadores Antonio de Jesús Barragán Bórquez y Guillermo Núñez Noriega, en este los autores

indagan por la violencia derivada del crimen organizado en esta región de México, en atención a su complejidad y a los efectos sociales que se observan en el lugar. Continuamos con el artículo “Conflictos y dilemas morales enfrentados por extensionistas rurales en su práctica profesional cotidiana: un estudio cualitativo en Caldas, Colombia” de Marlon Javier Méndez Sastoque, quien tuvo como propósito describir y realizar un análisis tipológico de los problemas que se presentan en el trabajo diario de los extensionistas con las personas que hacen parte de su equipo de trabajo o con quienes tienen alguna relación; concluyen que en estas prácticas no solo se implican aspectos laborales y económicos, sino también morales.

Los investigadores Iñigo Rodríguez Torre, María Dosil Santamaría, Monike Gezuraga Amundarain y Leire Darretxe Urrutxi en su trabajo "EducaBlog": contribution to social education from professional profile" se proponen analizar, desde un enfoque fenomenológico, la contribución al aprendizaje y a la profesionalización de los usuarios de la estrategia educativa Educablog, destacando la incidencia de esta estrategia en la vida profesional y personal de los usuarios. El artículo “Sinergias entre las escuelas rurales y las entidades locales asturianas” de Nerea López Bouzas, M. Esther Del Moral Pérez, Jonathan Castañeda Fernández, M. Rosario Neira Piñeiro estudia, mediante una metodología mixta, aborda los proyectos colaborativos realizados entre escuelas rurales asturianas y las entidades locales. Allí, los autores destacan los resultados positivos de este trabajo y presentan las valoraciones de los integrantes. Por su parte, Mariana Beatriz López, Leandro Drivet y María Laura Schaufler en el artículo “Vivencias de infancias argentinas en el contexto de la pandemia: una aproximación a través del análisis de dibujos” exploraron, por medio del estudio de los relatos y los dibujos, las experiencias de niños y niñas del litoral argentino, así como sus percepciones y vivencias para determinar su vulnerabilidad y el potencial desarrollo de problemas de salud mental durante el confinamiento.

En el artículo de Andrés Mahecha Ovalle “Fórmulas de tratamiento nominales de los youtubers colombianos” se estudian este tipo de fórmulas empleadas por los jóvenes en su interacción comunicativa en la plataforma YouTube, para ello analiza las variables extralingüísticas del sexo, edad y lugar de procedencia. Las conclusiones de la investigación indican que el tratamiento nominal de estos jóvenes es restringido en comparación con otros grupos sociales. El trabajo "Experience of the COVID-19 phenomenon in the context of marital and parent-child relationships" de Victoria Eugenia Cabrera García, Darlaine Betzabeth Erasmus Guedez, Junny Stefany Jiménez Muñoz y María del Carmen Docal Millán tuvo como objetivo explicar los conflictos familiares durante el confinamiento, tanto los maritales como los derivados del acompañamiento de los padres en las actividades escolares de los hijos; tuvo como puntos de referencia la ansiedad, el estrés parental y el trato rudo.

El propósito del trabajo “Making a desired name: identity narratives in young university students who have committed transgressive offences” de Santiago Bahamonde Olaya y Wilson Andrés Amariles Villegas fue configurar estas narrativas identitarias, en tal sentido, haciendo uso del

método narrativo a través de las historias de vida, entrevistaron a jóvenes que hubiesen cometido algún acto delictivo e indagaron en las transformaciones que tuvieron a partir de dicha experiencia. Finalmente, el trabajo “Estructura de trabajos de investigación para grado en programas de maestría en profundización: caso de las ciencias administrativas” de Jhony Alexander Barrera Lievano, Jesús Beltrán Virgüez, Sandra Patricia Parada Fonseca se planteó como objetivo proponer una estructura para los trabajos de grado, modalidad maestrías en profundización, para las ciencias administrativas y en atención a los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN).

Artículo teórico

En este número, se publica el artículo “Formas de aproximarse a la discapacidad en pueblos indígenas. Una propuesta por la interculturalidad crítica” de Michelle Lapierre, quien mediante un relevante estudio discute con las distintas formas de aproximarse a la comprensión de la discapacidad en pueblos indígenas, en tanto que estas pueden darse de distintas maneras dependiendo de la posición epistemológica en la que se base la relación entre culturas. La autora enfatiza en que estos enfoques tienen consecuencias tanto en la academia como en los territorios.

Artículos de reflexión

En cuanto a los artículos de reflexión, iniciamos con “Universidad para sentipensar y cosmopercebir. Afrodescendientes en Colombia” de la investigadora Lliana Parra Valencia, cuyo propósito es problematizar el racismo y la desigualdad con las personas negras en la educación superior. Para tal motivo, evoca saberes otros tanto africanos, afrodiaspóricos e indígenas que habían sido excluidos por la racionalidad moderna y propone que se debe repensar la universidad a partir de las nociones sentipensar y cosmopercebir.

El trabajo “Theory of mind: network of complex processes woven into the intersubjective experience” de Diana Marcela Bedoya Gallego, Maira Alejandra González Gaviria y Jorge Enrique Palacio Sañudo tuvo como objetivo reflexionar sobre la relevancia del diálogo entre el abordaje de la Teoría de la mente, desde la tradición cognitiva, y sus implicaciones en el contexto intersubjetivo, para ampliar y explicitar los aspectos de la vinculación temprana entre madre-hijo. Cierra este número el artículo “Liberal thought in Latin America after the Independence” de Christian

Paúl Naranjo Navas que analiza, mediante una metodología historiográfica y hermenéutica, la comprensión y adaptación de las ideas políticas y económicas del liberalismo clásico en América Latina en el siglo XIX tras la independencia.

Por lo demás, agradecemos a quienes hacen y han hecho parte de los procesos editoriales, así como a quienes envían sus artículos o leen los que se publican y contribuyen a la continuidad del trabajo de la Revista Colombiana de Ciencias Sociales. Es en virtud de una comunidad académica que las labores de las revistas completan su razón de ser.

Presentation

Life's spaces and the human condition of science

Paloma Marín Escobar, Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

Proper way to cite this article in APA style:

Marín Escobar, P., & Castrillón Castrillón, A. F. (2024). Life's spaces and the human condition of science [Presentation]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 422-425. <https://doi.org/10.21501/22161201.5029>

Trying to narrow down into a reflection what the four decades that the Luis Amigó Catholic University commemorates this year has meant turns out complex; what one can do is approach from one's own experience to the elaboration of a judgment, undoubtedly crossed by memory that, most of the time, does not do justice to what it is trying to name or to the subjects, and each vital project, who have inhabited the university space, either as students, as teachers, in support of general services or from the administrative side. The common ground that accompanies whatever the trajectory that has been conceived here, and that feeds from the foundations, like the root to the tree with its fruits, is life. This has been a place for life from its multiple and endless enigmatic faces. Thus, the mission of the University as a proposal to enhance the most human face of life, in the midst of the unfortunate, hostile and unsettling times that surround the context and pulsate under the lacerated soil of our country; but also, illuminating where hope and the sense of community, coexistence and development of dignity appear in the intimate space of each subject and in the social future.

The fact that a project such as the one from Fray Luis Amigó has survived all the political junctures of recent decades only means that our society is always in need and in this place finds a way to see the horizon, to reconcile the outside with the inside, and arise commitments with humanity and with science, with ourselves and with the other who mirrors our own nature to the point of move us towards the common good, because that other is, has been and always will be a patented, material and vibrant exteriority of the fragmented self that we all are. Fray Luis Amigó's project has allowed these others to have a face: the weak, the oppressed, the alienated, the foreigner, the nameless, the one who moves his lips for the need to speak and to find someone to listen to him; without going to the detriment of the structuring of an individuality willing to act and form a path in coherence with his natural desires and inclinations.

The University must always resemble life, both because of the relationships that are woven within it and more because it is not limited to the impetus for the formation of subjects who are expected to be proactive and productive in society, but rather, it fosters being people, returning science to its human condition. The Luis Amigó Catholic University is a space of life and has transmitted that feeling to those who are linked to it; over the years it has overcome the prejudice of the impersonal nature of the institutional condition, or the power relations that exist within any academic space; instead, there are grooves of real exchange and mutual growth in favor of training with a social sense, in context, of a critical and scientific nature with the sole purpose of transforming humanity.

For all of the above, it is worth mentioning here that working with knowledge and generating scientific content brings with it the need to think about the human condition itself. Agents, media, trainers and researchers have a responsibility, not only to academia, but even more so to society. The products of science must respond to the most primitive and original concerns of humanity or at least ask about it, since the question is always the southeastern path of thought and if Kundera said that love can arise from a metaphor, we will say that from a question the most human thing can arise from the exercise of thinking, a human science, because the question returns us to the origin, reconciles us with our nature and makes us indissoluble with the other and with the other, beyond the indiscriminate pointing out of objects of study, science is born from a question about something else that exceeds us, but that also providing us sense, meaning and dignity. Proof of this are the contributions that complete our number.

Regarding the works of this volume 15, number 2, we have the editorial “Teaching in the “Post-conflict” era in Colombia” by Jaime Gómez Díaz, Fredy Quiroz Guzmán, Yosimar Rojas Torres and Carlos Alberto Gómez Díaz, focused on the relevance of the role of teachers for education in the Colombian post-conflict areas. Since they have been, together with the students and other residents of the areas that were affected by the conflict, in the midst of the events of reality and the particular difficulties of each place. As the authors acknowledge, an education that addresses unique problems and the way in which they are addressed and redirected to education is necessary and relevant.

In the research articles we begin with “Configuration and local processes of organized criminal violence: the Guaymas-Empalme case, in northern Mexico” by researchers Antonio de Jesús Barragán Bórquez and Guillermo Núñez Noriega, in which the authors inquire the violence derived from organized crime in this region of Mexico, given its complexity and the social effects observed in the place. We follow up with the article “Conflicts and moral dilemmas faced by rural extension workers in their daily professional practice: a qualitative study in Caldas, Colombia” by Marlon Javier Méndez Sastoque, which had the purpose of describing and carrying out a

typological analysis of the problems that arise in the daily duties of extension agents with people who are part of their work team or with whom they have some relationship; they conclude that these practices not only involve labor and economic aspects, but also moral ones.

The researchers Iñigo Rodríguez Torre, Maria Dosil Santamaría, Monike Gezuraga Amundarain and Leire Darretxe Urrutxi in their work “EducaBlog”: contribution to social education from professional profile”, propose to analyze, from a phenomenological approach, the contribution to learning and professionalization of the users of the Educablog educational strategy, highlighting the impact of this strategy on the professional and personal lives of the users. The article “Synergies between rural schools and Asturian local entities” by Nerea López Bouzas, M. Esther Del Moral Pérez, Jonathan Castañeda Fernández, M. Rosario Neira Piñeiro studies, using a mixed methodology, the collaborative projects carried out between asturian rural schools and local entities. The authors spotlight the positive results of this work and present the evaluations of the members. For their part, Mariana Beatriz López, Leandro Drivet and María Laura Schaufler in the article “Experiences of Argentine childhoods in the context of the pandemic: an approach through the analysis of drawings” explored, through the study of the stories and drawings, the experiences of boys and girls from the Argentine coast, as well as their perceptions and experiences to determine their vulnerability and the potential development of mental health problems during confinement.

In the article by Andrés Mahecha Ovalle “Nominal treatment formulas of Colombian YouTubers” he studies this type of formulas used by young people in their communicative interaction on the YouTube platform, to do so he analyzes the extralinguistic variables of sex (gender), age and place of origin. The research conclusions indicate that the nominal treatment of these young people is restricted compared to other social groups. The research work “Experience of the covid-19 phenomenon in the context of marital relationships and parent-child relationships” by Victoria Eugenia Cabrera García, Darlaine Betzabeth Erasmus Guedez, Junny Stefany Jiménez Muñoz and María del Carmen Docal Millán, aimed to explain the family conflicts during confinement, both marital and those derived from accompanying parents in their children’s school activities; Its reference points were anxiety, parental stress and rough interaction.

The purpose of the work “Making a desired name: identity narratives in young students from private universities who have committed transgressive criminal acts” by Santiago Bahamonde Olaya and Wilson Andrés Amariles Villegas, was to configure these identity narratives, in such sense, using the: narrative through life stories method, they interviewed young people who had committed a criminal act and investigated the transformations they had as a result of said experience.

Finally, the work “Structure of research works for degrees in master’s programs in depth: case of administrative sciences” by Jhony Alexander Barrera Lievano, Jesús Beltrán Virgüez, Sandra Patricia Parada Fonseca, aimed to propose a structure for the works degree, master’s degree modality in depth, for administrative sciences and in accordance with the guidelines given by Colombia’s Ministry of National Education.

Theoretical article

In this issue the article “Ways of approaching disability in indigenous peoples” is published. A proposal for critical interculturality” by Michelle Lapierre, who through a relevant study, discusses the different ways of approaching the understanding of disability in indigenous peoples, since these can occur in different ways depending on the epistemological position in which the relationship between cultures is based. The author emphasizes that these approaches have consequences both in academia and in the territories.

Reflection articles

As for the reflection articles, we begin with “University to feel-think and cosmo perceive. Afro Descendants in Colombia” by researcher Liliana Parra Valencia, whose purpose is to problematize racism and inequality with black people in higher education. For this reason, she evokes African, afro-diasporic and indigenous knowledge that had been excluded by modern rationality and proposes that the university must be rethought based on the notions of feel-thinking and cosmoperceiving. The work, “Theory of mind: network of complex processes woven in intersubjective experience” by Diana Marcela Bedoya Gallego, Maira Alejandra González Gaviria and Jorge Enrique Palacio Sañudo, aimed to reflect on the relevance of the dialogue between the approach of the Theory of Mind the mind from the cognitive tradition and its implications in the intersubjective context to expand and explain the aspects of the early mother-child bond. This issue closes with the article “Liberal thought in Latin America after the Independence” by Christian Paúl Naranjo Navas, which analyzes, through a historiographic and hermeneutic methodology, the understanding and adaptation of the political and economic ideas of classical liberalism after independence, in Latin America in the 19th century.

As for other endeavors, we thank those who are and have been part of the editorial processes, as well as those who send their articles, or read those that are published and contribute to the continuity of the work of the Colombian Journal of Social Sciences. It is in favor of an academic community that the work of the journals completes their reason why.

Editorial

Teaching in the “post-conflict” era in Colombia

Jaime Gómez Díaz^{*}, Fredy Quiroz Guzmán^{**}, Yosimar Rojas Torres^{***},
Carlos Alberto Gómez Díaz^{****}

Forma de citar este artículo en APA:

Gómez Díaz, J., Quiroz Guzmán, F., Rojas Torres, Y., & Gómez Díaz, C. A. (2024). Teaching in the “post-conflict” era in Colombia [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 426-428. <https://doi.org/10.21501/22161201.4348>

Dear Editor:

It would certainly be a pleasure for teachers working in “post-conflict” zones in Colombia to say that war is a matter of the past, however, the reality is different and the connotation that the word “post-conflict” should remain in quotation marks. In this sense, although in 2016 the national government and the Revolutionary Armed Forces of Colombia-People’s Army (FARC-EP) signed a peace agreement, the truth is that massacres, forced recruitment, sexual violence, and extortion are still part of the daily news.

Likewise, the protagonists of the education sector are no strangers to this problem, and children, adolescents, and teachers see their rights continually violated. Concerning the latter, teachers -as part of civil society and agents of change- find in the exercise of their work a risk factor for their lives, as they stimulate the academic discussion of those rights that attend society, which generates opinions in favor or against by some of the armed actors. To the above, teachers working in conflicts zones become active actors in the conflict (Alexander-Monroy et al., 2021; Romero-Amaya, 2021).

^{*} M.Sc en Salud pública. M.Sc en Ciencias de la educación (c). Institución Educativa los Morales (Tierralta-Córdoba). <https://orcid.org/0000-0002-1988-5991>, Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=vcdZ4_UAAAAJ&hl=es, contacto: eduardogomezdz@hotmail.com

^{**} M.Sc en enseñanza de las matemáticas, Doctor en Ciencias de la educación (c). Institución Educativa Campobello (Tierralta-Córdoba). <https://orcid.org/0000-0002-3973-6504>. Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=_9raYHMAAAJ&hl=es, Contacto: fjquiroz2190@gmail.com

^{***} M.Sc en Gestión de la tecnología educativa, Doctor en Ciencias de la educación (c). Institución Educativa San José (Ovejas-Sucre). Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=blluuNAAAAJ&hl=es>, <https://orcid.org/0000-0003-4857-1112>, contacto: yosimarrojas@hotmail.com

^{****} Doctor en Filosofía. Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen (Chinú-Córdoba). <https://orcid.org/0000-0003-0524-834X>, contacto: carlos_7dios@hotmail.com

However, the dynamics of the war in each of the territories are not homogeneous, so the survival practices adopted by teachers in different areas of the country vary according to their perception of security. Thus, in an area where the war has intensified, the first thing teachers do is to limit the academic content they teach, in response to possible threats or warnings they may receive from any of the armed actors. It should be noted that this situation is reinforced to the extent that the teacher realizes that government institutions have little presence in the territories, or that they are allied with illegal groups (Cortés Salcedo et al., 2016; Ramírez Villegas & Londoño Calero, 2020).

On the other hand, in areas where the war has given some truce, the teachers feel confident to take a critical position on the conflict patterns, sometimes acting as an agent that stimulates possible solutions, and directly influencing the community where they are working (Agudelo Torres et al., 2021). Nevertheless, in any case, the life of the teachers is always at risk, since, six years after the signing of the peace agreement, there are still school surroundings with landmines (Jaramillo- Gutierrez et al., 2021), schools are still under crossfire and the military, paramilitary or dissidents continue to use schools as meeting places or trenches (Mosquera & Rodríguez Lozano, 2020).

About the working conditions of teachers in “post-conflict” zones, it is noted that there is little emotional assistance and limited tools to carry out their work. Regarding the former, teachers must face the emotional burden generated by their students’ problems, which range from domestic and sexual violence to suicide attempts (Echavarría & Cremin, 2019). Regarding to the second, the lack of connectivity in some areas of the country isolates rural teachers professionally and plunges them even further into frustration, with the aggravating factor that it is the same political decisions of the state and systematized corruption that led educators to this situation.

It is therefore necessary to recognize the important work of teachers in “post-conflict” zones, to watch over them and monitor their mental and emotional health, as well as to provide them with all the necessary tools to be able to exercise their profession. Undoubtedly, restoring hope to children and adolescents through the emancipating work of teachers requires them to be motivated. Teachers are an essential element in the exercise of the right to education, without them this right cannot become effective, because although the educational establishment exists and the students are willing, without the professional who teaches and guide them, education is not viable (García-Yepes, 2020; Ramírez Villegas & Londoño Calero, 2020).

References

- Agudelo Torres, J. F., Clavijo Zapata, S. J., & Vanegas Rojas, M. (2021). Cultura escolar en zonas de conflicto armado: del ámbito individual al trabajo colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84). <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11318>
- Alexander-Monroy, J., Pineda-Patrón, J. M., Betancur-Giraldo, H., & Olivera-Paniagua, D. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Encuentros*, 19(2), 74–90. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2707/2432>
- Cortés Salcedo, A., Pérez, T. H., & Guerra, L. F. (2016). La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 383–397. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce383.397>
- Echavarría, J., & Cremin, H. (2019). Education for territorial peace in Colombia: what role for transnational peace? *Journal of Peace Education*, 16(3), 316–338. <https://doi.org/10.1080/17400201.2019.1697068>
- García-Yepes, K. (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos (PVA). *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 109–133. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM79-7453>
- Jaramillo- Gutierrez, C. A., Londoño-Pineda, A. A., & Vélez Rojas, O. A. (2021). Non-conventional anti-personnel landmines and sustainable livelihoods in Colombian rural areas. *Dynamics of Asymmetric Conflict: Pathways toward Terrorism and Genocide*, 14(3), 247–258. <https://doi.org/10.1080/17467586.2020.1853192>
- Mosquera, C. E., & Rodríguez Lozano, M. N. (2020). Políticas de memoria en la escuela en América Latina. El caso de Colombia frente a su conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 267–286.
- Ramírez Villegas, S. R., & Londoño Calero, S. L. (2020). La escuela y el niño como víctima del conflicto armado en Tumaco, Colombia. *Jangwa Pana*, 19(2), 245–260. <https://doi.org/10.21676/16574923.3610>
- Romero-Amaya, D. (2021). Historical Narratives and Civic Subjectification in the Aftermath of Conflict. In *Historical Justice and History Education* (pp. 107-129). Palgrave Macmillan, Cham.

Editorial

La labor docente en la era del “postconflicto” en Colombia

Jaime Gómez Díaz^{*}, Fredy Quiroz Guzmán^{**}, Yosimar Rojas Torres^{***},
Carlos Alberto Gómez Díaz^{****}

Forma de citar este artículo en APA:

Gómez Díaz, J., Quiroz Guzmán, F., Rojas Torres, Y. & Gómez Díaz, C.A. (2024). La labor docente en la era del “postconflicto” en Colombia [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 429-431. <https://doi.org/10.21501/22161201.4348>

Estimado Editor:

Sin duda sería un placer para los docentes que trabajan en zonas de “posconflicto” en Colombia decir que la guerra es un asunto del pasado, sin embargo, la realidad es otra y la connotación que debe reflejar la palabra “posconflicto” sigue entre comillas. En este sentido, aunque en 2016 el gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) firmaron un acuerdo de paz, lo cierto es que las masacres, el reclutamiento forzado, la violencia sexual y la extorsión siguen siendo parte de las noticias diarias.

Asimismo, los protagonistas del sector educativo no son ajenos a esta problemática, niños, niñas, adolescentes y docentes ven continuamente vulnerados sus derechos. Con respecto a estos últimos, los docentes -como parte de la sociedad civil y agentes de cambio- encuentran en el ejercicio de su labor un factor de riesgo para sus vidas, al estimular la discusión académica de aquellos derechos que asisten a la sociedad, lo cual genera opiniones a favor o en contra por parte de algunos de los actores armados. A lo anterior se suma que los docentes que trabajan en zonas de conflicto se convierten en actores activos del conflicto (Alexander-Monroy et al., 2021; Romero-Amaya, 2021).

^{*} M.Sc en Salud pública. M.Sc en Ciencias de la educación (c). Institución Educativa los Morales (Tierralta-Córdoba). <https://orcid.org/0000-0002-1988-5991>, Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=vcdZ4_UAAAAJ&hl=es, contacto: eduardogomezdz@hotmai.com

^{**} M.Sc en enseñanza de las matemáticas, Doctor en Ciencias de la educación (c). Institución Educativa Campobello (Tierralta-Córdoba). <https://orcid.org/0000-0002-3973-6504>, Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=9raYHMAAAJ&hl=es>, contacto: fquiroz2190@gmail.com

^{***} M.Sc en Gestión de la tecnología educativa, Doctor en Ciencias de la educación (c). Institución Educativa San José (Ovejas-Sucre). <https://orcid.org/0000-0003-4857-1112>, Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=blluunYAAAAJ&hl=es>, contacto: yosimarrojas@hotmai.com

^{****} Doctor en Filosofía. Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen (Chinú-Córdoba). <https://orcid.org/0000-0003-0524-834X>, contacto: carlos_7dios@hotmail.com

Sin embargo, las dinámicas de la guerra en cada uno de los territorios no son homogéneas, por lo que las prácticas de supervivencia que adoptan los docentes en las diferentes zonas del país varían según su percepción de seguridad. Así, en una zona donde la guerra se ha intensificado, lo primero que hacen los docentes es limitar los contenidos académicos que imparten, en respuesta a las posibles amenazas o advertencias que puedan recibir por parte de alguno de los actores armados. Cabe anotar que esta situación se refuerza en la medida en que el docente percibe que las instituciones estatales tienen poca presencia en los territorios, o que están aliadas con los grupos ilegales (Cortés Salcedo et al., 2016; Ramírez Villegas & Londoño Calero, 2020).

Por otro lado, en las zonas donde la guerra ha dado alguna tregua, los maestros se sienten confiados para asumir una posición crítica frente a los patrones del conflicto, actuando en ocasiones como agente dinamizador de posibles soluciones, e influyendo directamente en la comunidad donde están trabajando (Agudelo Torres et al., 2021). Sin embargo, en cualquier caso, la vida de los maestros siempre está en riesgo, ya que, seis años después de la firma del acuerdo de paz, todavía hay entornos escolares con minas antipersona (Jaramillo- Gutiérrez et al., 2021), las escuelas siguen bajo fuego cruzado, y militares, paramilitares o disidentes continúan utilizando las escuelas como lugares de encuentro o trincheras (Mosquera & Rodríguez Lozano, 2020).

Sobre las condiciones de trabajo de los docentes en zonas de “posconflicto”, se observa que existe poca asistencia emocional y limitadas herramientas para realizar su labor. En cuanto a lo primero, los docentes deben enfrentar la carga emocional generada por los problemas de sus estudiantes, que van desde la violencia intrafamiliar y sexual hasta los intentos de suicidio (Echavarría & Cremin, 2019). En cuanto a lo segundo, la falta de conectividad en algunas zonas del país aísla profesionalmente a los maestros rurales y los sume aún más en la frustración, con el agravante de que son las mismas decisiones políticas del Estado y la corrupción sistematizada las que llevan a los educadores a esta situación.

Es por tanto necesario reconocer la importante labor de los docentes en zonas de “postconflicto”, velar por ellos y vigilar su salud mental y emocional, así como brindarles todas las herramientas necesarias para poder ejercer su profesión. Sin duda, devolver la esperanza a los niños y adolescentes a través de la labor emancipadora de los docentes requiere de su motivación. Los docentes son un elemento esencial en el ejercicio del derecho a la educación, sin ellos este derecho no puede hacerse efectivo, porque, aunque el establecimiento educativo exista y los estudiantes estén dispuestos, sin el profesional que enseña y orienta, la educación no es viable (García-Yepes, 2020; Ramírez Villegas & Londoño Calero, 2020).

Referencias

- Agudelo Torres, J. F., Clavijo Zapata, S. J., & Vanegas Rojas, M. (2021). Cultura escolar en zonas de conflicto armado: del ámbito individual al trabajo colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84). <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11318>
- Alexander-Monroy, J., Pineda-Patrón, J. M., Betancur-Giraldo, H., & Olivera-Paniagua, D. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Encuentros*, 19(2), 74–90. <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2707>
- Cortés Salcedo, A., Pérez, T. H., & Guerra, L. F. (2016). La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 383–397. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce383.397>
- Echavarría, J., & Cremin, H. (2019). Education for territorial peace in Colombia: what role for transnational peace? *Journal of Peace Education*, 16(3), 316–338. <https://doi.org/10.1080/17400201.2019.1697068>
- García-Yepes, K. (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos (PVA). *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 109–133. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM79-7453>
- Jaramillo- Gutierrez, C. A., Londoño-Pineda, A. A., & Vélez Rojas, O. A. (2021). Non-conventional anti-personnel landmines and sustainable livelihoods in Colombian rural areas. Dynamics of Asymmetric Conflict: Pathways toward Terrorism and Genocide, 14(3), 247–258. <https://doi.org/10.1080/17467586.2020.1853192>
- Mosquera, C. E., & Rodríguez Lozano, M. N. (2020). Políticas de memoria en la escuela en América Latina. El caso de Colombia frente a su conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 267–286. <https://doi.org/10.21501/22161201.2770>
- Ramírez Villegas, S. R., & Londoño Calero, S. L. (2020). La escuela y el niño como víctima del conflicto armado en Tumaco, Colombia. *Jangwa Pana*, 19(2), 245–260. <https://doi.org/10.21676/16574923.3610>
- Romero-Amaya, D. (2021). Historical Narratives and Civic Subjectification in the Aftermath of Conflict. In *Historical Justice and History Education* (pp. 107-129). Palgrave Macmillan, Cham.



Artículos de investigación

Research article



Configuración y procesos locales de la violencia criminal organizada: el caso Guaymas-Empalme en el norte de México¹

Configuration and local processes of organized criminal violence: the guaymas-empalme case, in northern Mexico

Antonio de Jesús Barragán Bórquez*, Guillermo Núñez Noriega**

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo

Recibido: 11 de julio de 2022–Aceptado: 26 de julio de 2023–Publicado: 1 de agosto de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Barragán Bórquez, A de J., & Núñez Noriega, G. (2024). Configuración y procesos locales de la violencia criminal organizada: el caso Guaymas-Empalme, en el norte de México. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 433-462. <https://doi.org/10.21501/22161201.4446>

¹ Este artículo se deriva de la investigación doctoral de Antonio de Jesús Barragán Bórquez, apoyada por el Consejo Nacional de Ciencias, Humanidades y Tecnología (CONAHCYT) del Gobierno de México.

* Doctor en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C., Hermosillo, México.  <https://orcid.org/0000-0002-9974-7707>, <https://scholar.google.es/citations?user=99T5KtIAAAAJ&hl=es&oi=ao>, contacto: xntonio@hotmail.es

** Doctor en Antropología por la Universidad de Arizona. Profesor Investigador del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C., Hermosillo, México.  <https://orcid.org/0000-0001-9550-3871> <https://scholar.google.es/citations?user=GjGxyi4AAAAJ&hl=es&oi=ao>, contacto: gnunez@ciad.mx

Resumen

Este artículo busca profundizar en la complejidad de la Violencia del Crimen Organizado (VCO) al nivel de los significados, las relaciones entre agentes y los efectos sociales observados en la región Guaymas-Empalme, en el norte de México. Se realizó una investigación documental a partir de estadísticas oficiales sobre homicidios y desaparecidos, así como un análisis de notas periodísticas en el periodo 2016-2020, que es cuando se produce un incremento notable en la incidencia delictiva local.

Empleando la perspectiva sociológica de Norbert Elias (1990a; 2008), se encontró que la figuración de una crisis regional de seguridad pública precisa aprehenderla como un conjunto de relaciones de interdependencias entre Estado, agentes criminales y sociedad civil, lo que dota de sentido a la emergente realidad vinculada con la degradación de la calidad de vida societal, expresada en ruptura de la violencia criminal tradicional, victimización específica y generalizada, crecimiento del umbral de tolerancia de “daños colaterales”, estructuras emotivas negativas, movimientos sociales de víctimas permanentes y esporádicos y diálogos unilaterales.

Palabras clave

Violencia; Criminalidad; Estudio de caso; Sociología; Conflicto armado; Estado; Sociedad civil.

Abstract

This article seeks to deepen the quantitative and qualitative complexity at the level of meanings and relationships between social agents and effects observed of the organized crime violence in the Guaymas-Empalme region, in northern Mexico. A documentary investigation was carried out based on official statistics on homicides and disappeared persons, as well as an analysis of journalistic notes in the period 2016-2020, which is when there is a notable increase in local crime incidence. Using Norbert Elias' sociological perspective, it was found that the figuration of a regional crisis of public security, entails apprehending it as a set of relationships of interdependences between the State, criminal agents and civil society, which gives meaning to the emerging reality linked to the degradation of the quality of societal life, expressed in: rupture of traditional criminal violence, specific and generalized victimization, growth of the tolerance threshold of “collateral damage”, negative emotional structures, social movements of permanent and sporadic victims, and unilateral dialogues.

Keywords

Violence; Criminality; Case study; Sociology; Armed conflict; State; Civil society.

Problema: ciclo de violencia, una nueva “guerra” en el sur de Sonora

La violencia criminal representa uno de los temas centrales, sensibles y complejos para la seguridad pública y los derechos humanos en México. La Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ensu), para junio del 2019, indicaba que el 73,9 % de la población con 18 años o más considera que vivir en su ciudad es inseguro².

Dicha situación se vincula, en parte, con la dinámica de las organizaciones criminales en la producción de delitos violentos en las regiones con alto valor para las actividades ilícitas (Justice in México, 2021). Así, la zona metropolitana conformada por los municipios de Guaymas-Empalme del estado de Sonora, en el Noroeste de México, estimada en 208 294 habitantes, desde 2016 ha manifestado importantes cambios cuantitativos y cualitativos en la incidencia delictiva relacionada con el crimen organizado, destacándose actualmente como una de las geografías más violentas del país (Presidencia de la República, 2019; 2020).

Dando fin al discurso oficial que posicionaba a Sonora como una de las entidades más seguras de la frontera con Estados Unidos de América (eua). De forma esquemática, las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (inegi) para 2020 señalaban que en la República Mexicana la tasa de homicidios dolosos por cada 100 000 habitantes era de 29,18 %; esa misma estimación para el estado de Sonora alcanzó la cantidad de 53,07 %; mientras que para Guaymas-Empalme la medida llegó a 120,98 % (106,46 % para Guaymas y 165,27 % para Empalme), lo que describe un panorama complicado en esa región de estudio³.

En ese contexto, desde hace diez años Ciudad Obregón es identificada como una de las ciudades más violentas del Estado —y del mundo en años recientes—, a la que se han venido sumando otras localidades como Hermosillo, Caborca, San Luis Río Colorado y Guaymas-Empalme, hasta experimentar incrementos notables en la violencia homicida, la cual es explicada por el modelo de disputas territoriales entre los diversos operadores del Cártel de Sinaloa, Cártel Jalisco Nueva Generación y los remanentes de la Organización Beltrán Leyva, que son los que operan en el estado (Causa en Común, 2020). Sin embargo, no solo se ha observado un alza en los homicidios, sino que el fenómeno de las desapariciones forzadas acompaña las transformaciones de la violencia en esta área de estudio (Hernández-Hernández & Pérez-Caballero, 2022).

² Véase https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/ensu/ensu2019_07.pdf

³ Para 2020, el número de habitantes en México era de 128 209 170; para Sonora 3 002 286; Guaymas 156 863 y Empalme 51 431 respectivamente (INEGI).

Como parte de esa realidad, Guaymas-Empalme han padecido la emergencia de eventos inusitados como tiroteos en lugares públicos y a pleno día, ejecuciones con más de tres víctimas, exposición de cuerpos (mutilados, desmembrados, decapitados, torturados, quemados, colgados, etc.), mensajes públicos (narco-mantas), “levantones” [desaparición forzada de personas], agresiones a funcionarios públicos de todo orden, por mencionar algunos de los elementos del repertorio del proceso de agudización de la violencia criminal organizada observado en algunas regiones del país desde 2007, como sucedió en Michoacán, Chihuahua, Tamaulipas, Veracruz o Guerrero, y donde tales elementos pueden ser pensados como signos del lenguaje de la violencia (Reguillo, 2012).

De esa forma, la vco⁴ ha recibido una notable atención desde el campo académico nacional e internacional. Zepeda-Gil (2018), mediante una amplia revisión de la literatura, expone siete tesis explicativas del aumento de la violencia en México desde 2007: (a) Acción gubernamental, (b) Conflicto criminal, (c) Descoordinación intergubernamental, (d) Debilidad estatal, (e) Influencia externa, (f) Trasfondo socioeconómico y (g) Guerra criminal contra el estado. Estas tesis contemplan una diversidad de variables que intervienen en la violencia, sin embargo, como comenta el autor, se requieren estudios regionales que indaguen también las dinámicas microsociales. De allí la pertinencia de este trabajo, toda vez que es a nivel municipal donde toma partida la disputa por el control territorial por parte de las organizaciones criminales en la vida cotidiana (Emmerich, 2015).

Ante esa necesidad, este artículo buscó aprehender el sentido y las vinculaciones diversas a efecto del ciclo de violencia criminal organizada empleando el marco de la sociología figuracional de Norbert Elias (1990a; 2008). Dicha perspectiva epistemológica y teórica resulta útil para captar la violencia criminal organizada (vco) como un proceso que sigue un desarrollo en el tiempo dentro de una figuración social amplia, como se entienden aquí a las localidades de la zona metropolitana de Guaymas-Empalme.

Por ello, se consideró importante estudiar las siguientes dimensiones de la vco en el contexto local: (a) los perfiles generales de victimización de homicidios/desaparecidos, (b) los eventos de homicidios/desaparecidos de mayor relevancia pública, (c) los movimientos sociales que provoca la violencia, (d) los malestares generalizados experimentados en el plano emocional, (e) las interrelaciones sociales más evidentes durante el ciclo de violencia y (f) la manera en que la violencia impacta al campo político local. Además, en un mayor nivel de abstracción se abordó la cuestión respecto de cuáles son los significados y relaciones que logra la vco organizada como proceso social local.

⁴ De acuerdo con Schedler (2014), la Violencia Criminal Organizada se refiere a un conjunto de violencias atribuidas a organizaciones criminales dedicadas, entre diversas actividades, al comercio de drogas ilegales, las cuales pueden ser ejercidas contra la población civil, contra el Estado o entre las mismas organizaciones criminales.

Marco teórico

En el abanico de perspectivas teórico-sociales que han intentado superar la dicotomía agente-estructura, objetivismo-subjetivismo e individuo-sociedad, se encuentra la sociología de Norbert Elias (1990a; 2008), la cual comprende a la sociedad y a los individuos como procesos inseparables y unidos por una cadena de interdependencias dadas por la evolución histórica, es decir, como una configuración o figuración.

Elias pensaba que las sociedades no pueden entenderse sin los individuos ni viceversa, pues las estructuras psíquicas, sociales e históricas conforman el objeto de la ciencia del ser humano (Elias, 1990b) y contra concepciones estáticas y unidimensionales, en la epistemología elisiana la realidad aparece compleja (es relacional) y en movimiento (se desarrolla).

También, conocida como sociología figuracionista, figurativa o configurativa, propone entender a las sociedades como figuraciones de individuos interdependientes (Elias, 2008) y es propiamente por la figuración que las prácticas y hechos sociales se producen y cobran sentido. Los individuos forman figuraciones que están siempre en movimiento (proceso) de variado nivel y alcance, por ejemplo, desde la forma en que se relaciona el individuo consigo mismo en el plano del desarrollo de la humanidad, grupos pequeños como interacciones de pareja, amistad o familia, hasta tribus o estados-nación. Todos ellos comprenden los análisis de figuraciones y subfiguraciones (Elias, 1990a).

La figuración, en un sentido constructivista, es la estructura social de vinculaciones, a la que también suele referirse como entramado de interdependencias. De cierto modo, toda figuración se halla atada a tiempo y espacio, lo que implica siempre una estructura social previa. Así, para entender cabalmente esta perspectiva se considera el modelo de juegos y las relaciones de poder, relevantes para cualquier figuración, así como para su transformación o sostenimiento⁵.

El cambio social se explica como un cambio en las posiciones ocupadas por grupos e individuos interdependientes, como resultado del permanente equilibrio entre las dos posibles tendencias (permanencia o cambio). Además, el hecho de que el tejido social presente un orden, regularidad y dirección, que no son planeadas, desde una perspectiva sociológica indica la relevancia que tiene lo social sobre las voluntades individuales, sin restar importancia al papel que tienen los individuos en la reproducción o transformación de las figuraciones sociales (Elias, 2008; 1990b).

⁵ El trabajo pionero que puede considerarse dentro de la escuela sociológica de las figuraciones es *El proceso de la civilización*, obra en la que se condensan los conceptos "sociogénesis" y "psicogénesis". A partir de los aportes de Weber y Freud se descubrió que "la estabilidad peculiar del aparato de autoacción psíquica, que aparece como un rasgo decisivo en el hábito de todo individuo <<civilizado>>, se encuentra en íntima relación con la constitución de los institutos de monopolio de la violencia física y con la estabilidad creciente de los órganos sociales centrales" (Elias, 2016, p. 453).

La perspectiva relacional de la realidad elisiana capta la existencia del poder como una función ejercida en toda relación social como lo planteaba Michel Foucault (1998). De alguna manera, en la red de interdependencias (figuración) hay un tejido de tensiones que producen un equilibrio fluctuante en la tensión, en la oscilación de poder, que se inclina unas veces más de un lado y otras más del otro (Elias, 2008). Con ello, podría decirse que todo suceso o acontecimiento (incluyendo la vco) se reproduce en una red o tejido social determinado, es decir, en una complejidad o contexto dado, donde coexisten interacciones y relaciones recíprocas (de cooperación o antagonismo) de individuos y grupos.

De forma general, las sociedades humanas sufren modificaciones sin que necesariamente cambie la especie, a veces esas transformaciones estructurales abarcan siglos, otras veces décadas o años, por lo que, el objetivo de la teoría figuracionista es el de explicar la “naturaleza” y el “carácter” de esas transformaciones sociales (Brunet & Morell, 2001), permitiendo a su vez captar los vínculos emocionales que se producen en las interacciones cara a cara, además de los símbolos compartidos que identifican el “yo” y el “nosotros” (Montesinos & Martínez, 2001).

La sociología figurativa no es una escuela estructurada respecto de una teoría unificada y unidimensional, es más bien un modelo de análisis que debe ser contrastado con los hechos que hacen inteligibles los procesos estructurales e interdependientes para pensar los momentos de ruptura en el proceso de la sociedad (Urteaga, 2013).

De modo tal que, las diversas manifestaciones de la VCO conforman un dispositivo disruptivo del proyecto social pacífico, al responder a las contradicciones del mundo contemporáneo, expresando la capacidad de (a) colapsar los sistemas interpretativos tradicionales (Reguillo, 2012, p. 45), y b) figurar una crisis de seguridad regional sostenida. En este caso, el estudio aborda la utilidad que tiene la aplicación de una mirada elisiana en el ciclo de VCO de Guaymas-Empalme.

Desde ese ángulo, el proceso social de la VCO en Guaymas-Empalme es una sub-figuración de un conflicto más amplio que ha venido desarrollándose entre los grupos criminales que han formado parte de la historia del crimen organizado y narcotráfico en México y la región (Véase Barragán-Bórquez, 2022, en Hernández-Hernández & Pérez-Caballero, 2022). Lo que implica no sólo considerar las propias estructuras criminales de cada bando, sino también las estructuras políticas, estatales, empresariales y civiles con las que se intersecta cada bloque, con el dinamismo que caracteriza al fenómeno de la criminalidad organizada.

Además, tal escenario no podría entenderse sin las dimensiones políticas, económicas, culturales, estatales, internacionales, etc. en las que surge, y que no serán retomadas aquí por cuestiones de espacio. Más bien este artículo aborda y describe el ciclo de VCO en cuanto a los agentes y actores involucrados, las interrelaciones, significados y efectos observados en el corto-mediano plazo.

Método

Este trabajo identifica y caracteriza algunos de los componentes más importantes del proceso de VCO en una zona específica. Para el análisis de los sentidos generales y particulares del ciclo de VCO en el periodo explorado se implementaron técnicas de investigación documental retomando fuentes de información primaria como:

- a) Datos sobre Defunciones por Homicidio del inegi.
- b) Datos sobre Personas Desaparecidas del Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas (RNPDO). Base elaborada por la Comisión Nacional de Búsqueda (CNB).
- c) Recuperación de notas periodísticas sobre eventos violentos y hechos adyacentes. Para este proceso, se retomaron en total 39 notas de prensa correspondientes al periodo 2015-2020. Se prestó atención a aquellos hechos que trascendieron anualmente a nivel local-regional y nacional. Los medios nacionales mencionados son El Universal, La Jornada, Debate, Ex-célsior, El Sol de México, Reforma, MVS Noticias, La Silla Rota y Proceso. En el orden regional y local: Entorno Informativo, El Sol de Hermosillo, Uniradio Noticias, El Imparcial, Expreso, El Portal de la Noticia, Opinión Sonora, FM 105, Radar Sonora, El Vigía. Proyecto Puente, Semanario la Frontera y Marquesina.

Las fuentes de información retomadas permiten, por una parte, describir los perfiles generales de victimización por homicidio y desaparición, posibilitando a partir de las cifras oficiales una aproximación a la distribución de las víctimas en el cuerpo social todo en la zona de estudio. Sin embargo, la estadística criminal no favorece la apreciación de los matices que logra la reproducción de la VCO en la vida cotidiana de las comunidades. Por ello, el conjunto de notas de prensa complementa el estudio microdinámico de la violencia, al proporcionar una mayor profundidad para el análisis, por ejemplo, en cuanto a la trascendencia nacional e internacional que tienen algunos eventos de violencia local, los efectos sociales como movimientos sociales, malestar generalizado y emociones negativas, el impacto de la violencia en el plano político y en la administración de justicia, así como las interrelaciones sociales que surgen en el contexto de la agudización de la violencia criminal. Se articula un modelo de exploración en el cual las fuentes y datos se suplementan para el abordaje.

Resultados

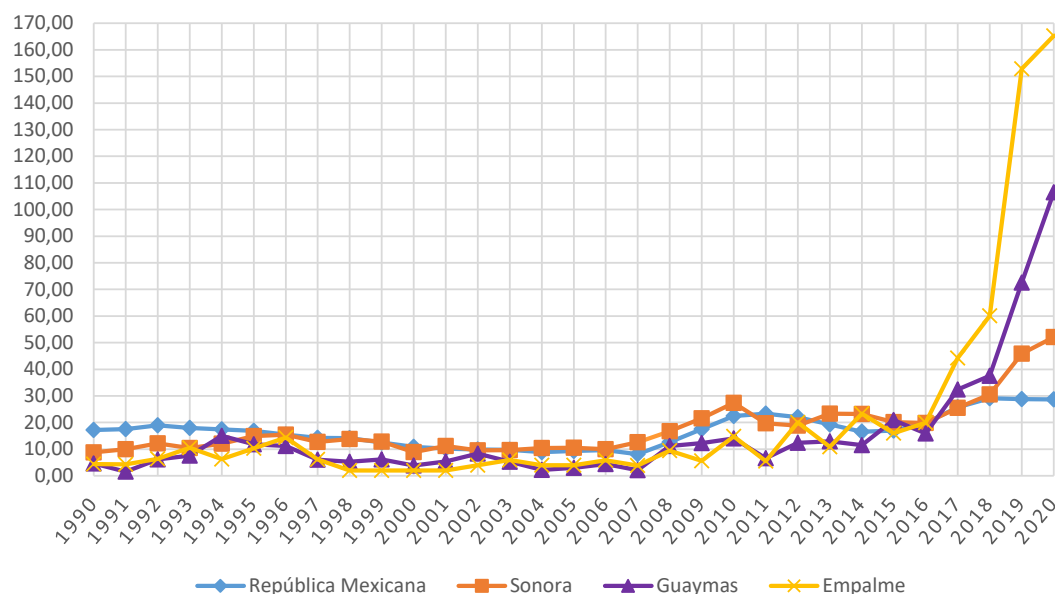
Para comprender el inicio y mantenimiento del ciclo de violencia en la región, el primer apartado delinea el perfil general de los homicidios y desaparecidos en términos estadísticos, en un segundo y tercer apartado se describen los atributos y cualidades tanto de los homicidios como de las desapariciones forzadas a partir del material periodístico.

Un último apartado describe otros rasgos de la complejidad de relaciones de interdependencia que se descubren en el tiempo como la creación de movimientos sociales, el impacto en el aparato estatal local y regional, estructuras emotivas y la situación general de la comunidad como víctimas directas e indirectas.

Homicidios y desapariciones, características generales

La zona metropolitana de Guaymas-Empalme se había caracterizado por ser una región históricamente tranquila. No fue sino hasta 2016, como se muestra en la figura 1, que la incidencia de homicidios comenzó una escalada, hasta triplicarse o cuadruplicarse en los siguientes cuatro años, así fue 2018 un punto de inflexión en la estadística delictiva, al dispararse abruptamente este tipo de delitos.

Figura 1. Tasa de homicidios por cada 100 mil habitantes a nivel nacional, estatal y municipal



Desde inicio de los 90, el comportamiento de los homicidios venía a la baja de forma generalizada. Es a partir de 2007, con la llamada Guerra contra el Narcotráfico en México, que se observan cambios importantes en la comisión de los asesinatos, sobre todo a nivel nacional y estatal. De este modo, es en los últimos años cuando la violencia letal alcanza niveles extraordinarios. De forma local, la cifra de homicidios en Guaymas entre 2016 y 2020 suma 416, lo que representa el 58 % de los 717 asesinatos registrados entre 1990 y 2020, mientras que para Empalme los 232 homicidios cometidos entre 2016 y 2020 corresponden al 68,63 % de las incidencias de las últimas tres décadas observadas (338 en el periodo 1990-2020), contrastando notablemente con lo sucedido a nivel nacional y estatal⁶.

En el periodo 2016-2020, fueron asesinadas 648 personas de forma conjunta en Guaymas-Empalme. Concretamente, 8 de cada 10 asesinatos ocurrieron en la ciudad, pues el 85,33 % de los asesinatos se presentaron en el área urbana (553), con solo 10 casos sin dato sobre área de ocurrencia para ambos municipios, tendencia similar a la presentada a nivel nacional y estatal, lo que hace a este fenómeno estrechamente vinculado con la dinámica ciudadana.

Asimismo, la diferencia por sexo es bastante marcada para ese periodo, ya que del total de víctimas por homicidio (648 en Guaymas-Empalme), el 91,82 % de los casos son hombres (595), 7,40 % mujeres (48) y 5 personas sin especificar. Así, se obtiene de forma desagregada, 380 (91,34 %) hombres, 32 (7,69 %) mujeres y cuatro casos sin especificar para Guaymas; 215 (92,6 %) hombres, 16 (6,89 %) mujeres y uno sin especificar para Empalme. Patrón semejante a nivel nacional y estatal para el mismo periodo, pues 9 de cada 10 homicidios afectan a la población masculina.

Aunque no puede precisarse la cantidad de homicidios producto de la VCO para esta región de estudio, los creadores de organismos como Semáforo Delictivo han señalado que uno de los temas más preocupantes en incidencia delictiva de la entidad son los homicidios del crimen organizado y, específicamente, del tráfico de drogas (López, 2019). Algunos estudios sobre conteos de asesinatos en México indican que entre el 38 % y 72 % corresponden al crimen organizado (Justice in México, 2021). En ese sentido, los cambios cuantitativos que se observan en la región de estudio posicionan a la dinámica criminal organizada como principal causa.

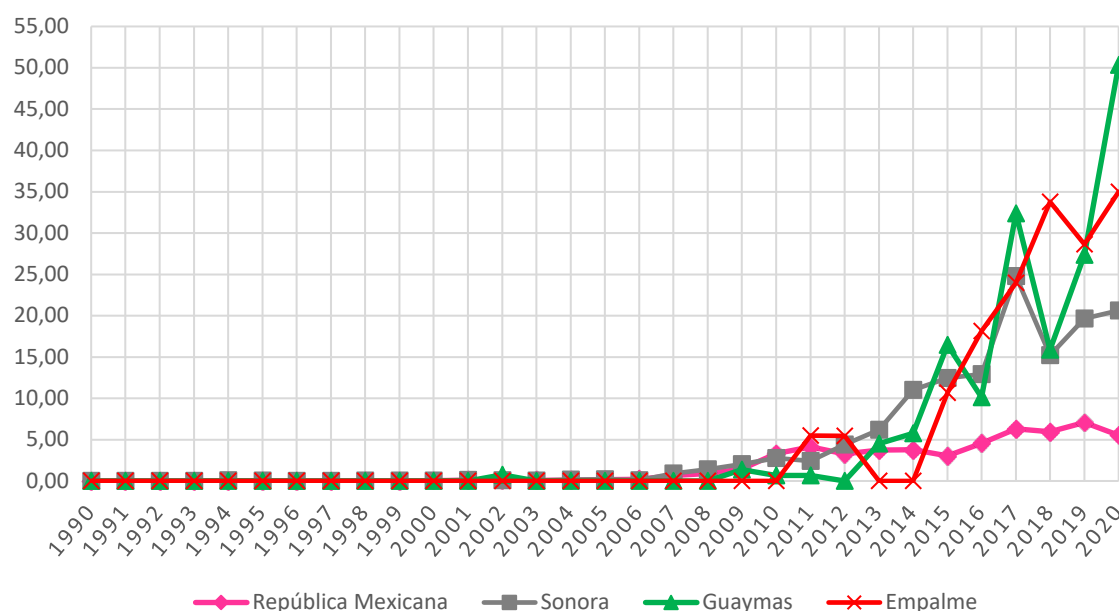
En cuanto al rango de edad, el grueso de las víctimas de homicidio durante 2016-2020 en Guaymas se ubican entre los 20 y 49 años (82 %, 345 casos), mientras que poco más de una tercera parte se trata de jóvenes entre los 15 y 29 años (35,57 %, 148 casos), considerando 13 casos sin

⁶ En el periodo 2016-2020 se cometieron 166 757 homicidios a nivel República Mexicana, lo que representa el 29,21 % del total de este tipo de delitos registrados en los treinta años explorados (570 772 entre 1990-2020). Por su parte, en Sonora se cometieron 5164 homicidios entre 2016-2020, lo que equivale al 35,73 % del total (14,451 % entre 1990-2020).

dato por edad. Para Empalme, el 76,72 % (178) de los homicidios se concentran entre los 20 y 49 años, 40,08 % (93) se trata de población juvenil y 4 casos sin especificar. Situación equiparable a nivel nacional y estatal para la misma época⁷.

En el rubro de la desaparición de personas⁸, el comportamiento de las tasas de incidencia se asemejan a las de los homicidios, lo que presenta un incremento después de 2007, observándose notablemente, sobre todo, en los últimos diez años, como puede apreciarse en la figura 2.

Figura 2. Tasa de desaparición por cada 100 mil habitantes a nivel nacional, estatal y municipal



En el periodo 2016-2020, que comprende el ciclo de VCO, se tuvo 288 registros de personas desaparecidas de forma conjunta en los municipios analizados; 214 corresponden a Guaymas, cifra que equivale al 81,99 % del total registrados en esa ciudad (261 entre 1990-2020); para Empalme se contabilizan 74 registros durante ese periodo (2016-2020), lo que ajusta un 86,04 % de los registros por desaparición desde 1990 (86 en total)⁹, lo que describe una acumulación importante para este problema durante los últimos años y destaca en su gravedad con lo sucedido a nivel estatal y nacional¹⁰. Cabe destacar que las cifras oficiales de desaparición permiten solo una aproximación parcial al fenómeno, como se verá más adelante.

⁷ El 72 % de los homicidios en México, durante 2016-2020, se ubicaron entre los 20 y 49 años, y 36,41 %, entre los 15 y 29 años. Mientras que, en Sonora, el 75,98 % se concentró entre los 20 y 49 años, y el 33,11 %, entre los 15 y 29 años durante ese mismo periodo.

⁸ Cabe aclarar que los datos retomados sobre personas desaparecidas del Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas (rnpdno) para este artículo corresponden a la consulta realizada en fecha del 12 de julio de 2022 para México y Sonora, y del 12 de diciembre de 2021 para Guaymas y Empalme, cifras que pudieran ser distintas en consultas posteriores o anteriores debido a que dicha base de datos se actualiza con la identificación de personas e indicios en fosas clandestinas u otros sitios y métodos de exploración/localización. Por otra parte, la diferencia entre Persona No Localizada y Persona Desaparecida radica en que en la última se sospecha que el motivo de su desaparición se debe a la comisión de un delito.

⁹ En términos temporales, el ciclo de vco se refiere a un periodo de incremento extraordinario de los eventos de violencia, sin embargo, antes de 2016 pueden manifestarse incidentes de homicidios y desapariciones como lo muestran la figura 1 y 2. Lo que habla de un preámbulo para el ciclo de violencia, como los observados durante 2010, 2012 o 2014 en la zona de estudio, vinculado con el modelo de "casos aislados".

¹⁰ A nivel República Mexicana, de los registros totales de desaparición (66 726 entre 1990-2020), 37 117 (55,62 %) corresponden al periodo 2016-2020. Para Sonora, de los reportes totales (4015 entre 1990-2020), 2762 (68,79 %) se vinculan a los años 2016-2020.

En cuanto a la variación por sexo de las víctimas de desaparición, se descubre que en el periodo 2016-2020 para ambos municipios 81,59 % de los casos se trata de varones (235), mientras que 18,40 % de los casos son mujeres (53); 175 (81,77 %) hombres y 39 (18,22 %) mujeres para Guaymas; 60 (81,08 %) hombres y 14 (18,91 %) mujeres para Empalme. De ese modo, se presenta una mayor incidencia en la población femenina (casi 10 % más) si se compara con el homicidio, situación más o menos similar a lo ocurrido a nivel estatal y nacional¹¹, lo que robustece la idea de que las mujeres sufren mayor victimización por desaparición que por homicidios.

Las estimaciones por rango de edad indican que para Guaymas el 64,01 % (137) de los registros de desaparición se ubican entre los 20 y 49 años, el 38,78 % (83) corresponde a edades entre 15 y 29 años y 17 casos sin referencia por edad; en Empalme el 58,10 % (43) se localizan entre los 20 y 49 años, un 31,08 % (23) entre los 15 y 29 años y 10 casos sin registro por edad. El patrón por rango de edad en la zona de estudio es similar a lo que ocurre a nivel nacional y estatal¹².

Sin embargo, es necesario señalar que existen diferencias en cuanto a los picos que se presentan por rango de edad y sexo, toda vez que los registros de mujeres desaparecidas en Empalme se agudizan entre los 10 y 14 años (5 registros), mientras que en el caso de los hombres el punto álgido se presenta entre los 20 y 24 años (9 registros). En el caso de Guaymas, dichos picos se expresan en la población femenina entre los 15 y 19 años (12) y entre los 40 y 44 años (28) para los hombres. Así, la concentración de los casos de mujeres víctimas de desaparición se presentan en rangos de edades juveniles y adolescentes, comparadas con la población de varones víctimas, las cuales se ubican en edades más avanzadas, por lo que la victimización por sexo se vincula con las etapas reproductivas y productivas de las personas.

En ese sentido, el perfil por sexo y edad de la VCO se repite indistintamente a nivel nacional, estatal y municipal tanto para los homicidios como para las desapariciones. Destacando que el perfil general de victimización es claro: hombres adultos-jóvenes.

Conceptos como el de “juvenicidio” (Valenzuela-Arce, 2015) pueden ser útiles para futuros abordajes, pues invita a observar las condiciones dadas para que un segmento de la población se vea mayormente afectado. Además, el perfil indica el requerimiento de estudios que indaguen la fenomenología del universo criminal en la formación de las identidades masculinas como proceso sociocultural, representando con ello un terreno fértil para el estudio de las masculinidades en México (Núñez-Noriega, 2017).

¹¹ Para el periodo 2016-2020, Sonora presentó un 21 % (590) de victimización femenina; a nivel nacional las desaparición de mujeres alcanzó un 24 % (8779) en dicho periodo.

¹² Entre 2016-2020, el 65,29 % de las desapariciones en México se ubicaron entre los 20 y 49 años, y el 42,50 %, entre los 15 y 29 años; en el caso de Sonora, el 60,42 % corresponde entre los 20 y 49 años, y 37,94 %, entre los 15 y 29 años.

Homicidios, las cualidades de su violencia

Desde que inició el ciclo de violencia, los homicidios en forma de ejecuciones, agresiones con arma de fuego o el descubrimiento de cuerpos violentados irrumpieron la cotidianidad de la región. El material periodístico sobre esos eventos se cuenta por decenas, como las propias muertes¹³. Incluso, años antes del ciclo de violencia, aparecían eventos esporádicos de ejecuciones tanto de civiles como policías o funcionarios públicos; los llamados “casos aislados”¹⁴.

El siguiente fragmento de una nota ejemplifica uno de los casos que describen una agresión armada *per se* del ciclo de violencia:

De acuerdo a [sic] lo manifestado por el hoy lesionado, los hechos ocurrieron cuando se encontraba platicando con el hoy occiso, el cual se encontraba en el interior de un vehículo. Siendo en ese momento que se les emparejó un vehículo de color blanco, de donde descendieron varios sujetos los cuales les empezaron a disparar en repetidas ocasiones. (Marquesina, 2015)

De ese modo, ejecuciones con el tiro de gracia, tiroteos a carros en movimiento, persecuciones, emboscadas o tiroteos con la policía se desplegaron paulatinamente durante el ciclo de violencia.

Es hasta 2016 cuando una serie de acciones introdujeron nuevas dinámicas en la VCO de la región. “Tiran dos cuerpos en la Comandancia” (Entorno Informativo, 2016), fue una noticia que tuvo revuelo en la región por lo inusitado, en el que un vehículo fue abandonado afuera de las instalaciones de la policía municipal con los cuerpos de dos hombres torturados y un mensaje de advertencia en su interior para quienes hicieran tratos con ciertos operadores de la delincuencia organizada. Meses después se fracturaron y modificaron los significados y prácticas tradicionales de la VCO cuando comenzó la exhibición de cuerpos.

“Abandonan cuerpo desmembrado en un tambo en Guaymas” (Entorno Informativo, 2016), fue el primer ejemplo de visibilización de este tipo de violencia en la región¹⁵. Y, aunque no es lo habitual, notas sobre desmembramientos o decapitaciones con exposición en la vía pública han aparecido en el contexto de la agudización de este tipo de criminalidad. Estudios han indicado que la visibilización de la violencia criminal organizada depende y se reproduce en espacios con debilidad institucional, falta de cohesión social y disrupciones familiares (Vilalta, 2013; Durán-Martínez, 2015).

¹³ Se tiene registro de más de 200 notas periodísticas entre 2016-2020 como parte del contexto de violencia en la región.

¹⁴ Los “casos aislados” es un modelo para explicar la violencia que se refiere a la cuota “normal” de asesinatos y agresiones como resultado de las operaciones de crimen organizado en una geografía determinada, en cualquier parte del mundo. En este caso, el modelo de casos aislados puede apreciarse antes de 2016, es decir, antes del ciclo de violencia criminal organizada.

¹⁵ En ese contexto, se presentaron eventos como el del asalto al carro de valores que ejecutó un comando armado con saldo de una mujer embarazada muerta por el fuego cruzado y cinco personas heridas, entre ellos los guardias del banco, lo que incidió en la cancelación de las festividades del Grito de Independencia en Guaymas (Sánchez-Dórame, 2016). Uno de los trabajos de periodismo de investigación más relevantes, que en realidad son muy escasos, es el de Alán Aviña (2016) que describe el inicio de la “guerra” en la ciudad y su reproducción en las zonas marginadas de la misma.

Noticias que elaboran recuentos de las afectaciones humanas directas de las agresiones armadas delinear el proceso de agudización del crimen: “Guaymas y Empalme inician octubre de manera violenta; 10 muertos en 10 días” (Expreso, 2019), “Fin de semana rojo en Guaymas y Empalme; ejecutan a 4 y hieren a uno” (Uniradio Noticias, 2018). En este conjunto de casos, las modalidades varían desde el sicario solitario hasta el comando armado; desde la utilización de armas cortas hasta los conocidos *cuernos de chivo* (AK 47) y rifles de grueso calibre.

Por otra parte, las personas heridas refieren a formas de victimización que deben ser consideradas en futuros análisis, pues retratan fenómenos vinculados a la violencia criminal que no han tenido la suficiente atención. Así, de entre el cúmulo de eventos, resaltan en la prensa nacional y regional: el asesinato de personas en el interior de hospitales públicos mientras que son atendidos por lesiones resultantes de agresiones armadas, las ejecuciones o agresiones a artistas del narco-corrido local, incendios de casas donde mueren personas, cuerpos encobijados, cadáveres de animales o bultos de basura confundidos con personas, etc. Se ha señalado que este tipo de violencia afecta el estado de salud mental de la población en general y modifica sus rutinas diarias (Flores & Atuesta, 2018; Vilalta, 2016).

Un rasgo de la violencia exacerbada son los llamados “daños colaterales” donde adolescentes, niños, jóvenes universitarios o mujeres resultan victimizados, y, aunque se contabilizan pocos en la zona de estudio, generalmente tienen un impacto mediático importante. Uno de ellos fue el ataque armado que sufrió una familia que viajaba en un vehículo durante el día, en una vía transitada de Guaymas, como indica Cesar Martínez para diario Reforma (2020), en esa agresión perdieron la vida una pareja de adultos y una niña de diez años, además resultaron heridos cuatro menores de edad y una joven.

Casos de niños y adolescentes asesinados se han presentado también en Cajeme, Hermosillo y Caborca, lo que ha provocado algunas reacciones sociales que manifiestan descontento como el grafiti [mensajes escritos en paredes], la composición de canciones y una irritación generalizada que, en última instancia, configuran frases sobre los límites de la violencia: “con los niños no”.

Otro hecho relevante de “daños colaterales”, en el campo de los homicidios, es el caso de la joven universitaria: Jazmín, acribillada en Empalme en agosto del 2020 mientras instalaba un puesto de comida afuera de su casa. Tal hecho provocó el desánimo en redes sociales e, incluso, se organizó una marcha para exigir justicia en días posteriores (Núñez-Esquer, 2020; López, 2020).

Así, también, de forma esporádica se han reproducido casos de justicia privada en forma de ejecuciones de personas dedicadas al robo u otros delitos, cuyos cuerpos se descubren en la vía pública acompañados de mensajes como el siguiente:

Esto me pasó por rata, pónganse verga, extorsionadores, violadores, rateros y especialmente esos roba carros, toda la bola de lacras de Guaymas, el valle y Empalme ya están ubicados y la lista está muy larga, sigan haciéndole daño a las personas que trabajan honestamente. Ya no hay tolerancia para ustedes "ratas", la limpia ya empezó y nadie los va a salvar. (Opinión Sonora, 2020).

Ello habla de las transformaciones de la VCO, de los discursos públicos sobre justicia, de la racionalidad-irracionalidad en la aplicación de la violencia y de las formas de interacción social.

Desaparecidos, cualidades de la violencia

Como sucede con el homicidio, el fenómeno de las desapariciones también evidencia un proceso de agudización. Durante los primeros años del ciclo de violencia, fragmentos como el siguiente se repetían en el material periodístico de la nota roja en la región:

"en medio de la ola de desapariciones forzadas en Empalme, la familia de un hombre reportó la privación ilegal de su libertad e inició búsqueda con la colaboración ciudadana ... Según la denuncia habría sido víctima de 'levantón'"

También, se registraban eventos violentos importantes como: "Hallan más cadáveres en San Carlos, escapan 'levantados'" (Entorno Informativo, 2017), que describen ese proceso de agravamiento. Para entonces, ya se hablaba de prácticas regulares coloquialmente conocidas como levantones, casas de seguridad o zonas de exterminio de personas, como se integra a continuación.

A inicios de 2018, la problemática había alcanzado atención nacional, como señala Milton Martínez (2018) para la revista Proceso, cuando el grupo de mujeres Rastreadoras de Sinaloa hizo una búsqueda en la zona conurbada del Cañón de Nacapule en San Carlos Nuevo Guaymas, localizando restos de huesos humanos en lo que habría sido una hoguera para procesar cuerpos.

Como efecto directo de dicha acción, a finales de enero de ese año se integra el grupo de búsqueda Madres Buscadoras de Sonora (Gómez-Lima, 2018), organizado por familiares de desaparecidos en Guaymas-Empalme¹⁶, quienes manifestaban que dicho fenómeno habría cobrado relevancia después de 2013, considerando que las víctimas son tanto hombres como mujeres de entre 20 y 35 años, llegando a dibujar el extremo al señalar que en una sola colonia del norte de Guaymas fueron desaparecidas 40 personas solamente en un año.

Esto muestra uno de los efectos directos y prolongados que tiene la VCO a nivel local cuando esta logra determinada magnitud: la organización de las víctimas. Con ello, crea interdependencias de larga data entre actores de la sociedad.

¹⁶ Este fue el primer colectivo organizado por familiares de víctimas en la entidad, después se formaría el colectivo de Cajeme (Ciudad Obregón), Hermosillo, Nogales, Caborca y en el resto de las principales ciudades de Sonora.

La cuestión de las cifras no es un tema menor, en muchas ocasiones, la estadística oficial sobre desaparición forzada no logra dimensionar adecuadamente el problema. Los colectivos de búsqueda de Guaymas-Empalme argumentaban que solo en 2018 recibieron aproximadamente 400 reportes de personas desaparecidas, cantidad de reportes similar a la recibidas entre 2015-2017: “los familiares de las víctimas optan por contactar en mayor medida al colectivo antes que interponer una denuncia con las autoridades policiales, por temor a que les pueda pasar algo” (El Imparcial, 2018). Ello evoca la reflexión sobre la variabilidad de las estimaciones, los movimientos sociales de las víctimas y sus prácticas de búsqueda y autogestión a través de marchas y colectas, así como la complejidad que implica que el Estado sea responsable de un adecuado acompañamiento, más allá de obsequiar insumos para las búsquedas como picos, palas y cubetas, como sucedió en un evento encabezado por la alcaldesa de Guaymas durante la conmemoración del Día Internacional de la Desaparición Forzada (Bahena, 2020).

En esa misma brecha de análisis, notas como ““Los queremos de regreso, vivos o muertos”; familiares de levantados piden clemencia” (Periódico Semanario La Frontera, 2018), ejemplifican un tipo de diálogo unilateral como efecto de la violencia asociada a las desapariciones.

Por otra parte, el caso de la desaparición de Saúl comparte características con el de Jazmín, abordado en el apartado de homicidios, pues al ser jóvenes estudiantes universitarios se abre la pauta para la movilización del desencanto social mediante marchas de cientos de personas, como la celebrada en Guaymas (Opinión Sonora, 2019), caracterizando a la población de los llamados “daños colaterales” directos.

En contraste, a partir notas periodísticas, se constata que los colectivos civiles de búsqueda han visibilizado otro aspecto de la vco a partir de las progresiones en su objetivo, pues los hallazgos de restos humanos desenterrados, calcinados, huesos fragmentados, vestimentas, calzado y accesorios, localizados en el área rural o la zona conurbada de las ciudades, donde se instalan las fosas clandestinas, en las cuales se obtienen materiales para los análisis de ADN describen ese escenario (Hernández-Hernández & Pérez-Caballero, 2022). En ese sentido, el fenómeno de la desaparición forzada expresa efectos sociales de mayor calado en comparación con los homicidios.

Dicho fenómeno también ha impactado a la corporación policial municipal. Algunas noticias los colocan como víctimas y otras bajo la sospecha de victimarios: “Sujetos armados ‘levantan’ a policías y se llevan patrulla” (Debate, 2017), “Desaparecen dos jóvenes guaymenses luego de ser detenidos por la Policía Municipal” (El Portal de la Noticia, 2019), lo que plantea una complejidad aún mayor, como se verá a continuación.

Uno de los eventos que cobró relevancia en este ámbito fue la desaparición de tres hombres jóvenes vacacionistas del sur de Sonora, ocurrida en la zona turística de San Carlos Nuevo Guaymas el último fin de semana de julio de 2018, el cual quedó registrado y circuló un video en redes

sociales que captura el momento cuando un grupo de sujetos armados suben a varias camionetas a los jóvenes frente a elementos de la policía municipal. Después de la información socializada en redes sociales haciendo alusión al posible recrudecimiento de la violencia, la embajada de EUA emitió la primera alerta de viaje para Guaymas, Empalme y San Carlos, además, las corporaciones armadas desplegaron diferentes operativos tierra-aire por toda la zona durante algunos días (Miranda, 2018)¹⁷.

Tal evento se relaciona, además de las marchas y manifestaciones en días posteriores de amigos, familiares y conocidos de los afectados, con uno de los acontecimientos que trascendieron a nivel internacional por lo inusitado: la emboscada y masacre de cinco policías locales en octubre de 2018. Como lo señala un artículo publicado por La Jornada (2018) titulado “El asesinato de 5 policías en Guaymas, ‘ajuste de cuentas’”, la corporación municipal había sido amenazada después de la difusión del video donde se observa a policías, sicarios y los jóvenes desaparecidos, la cual se concretó meses después con la emboscada de varios agentes municipales a plena luz del día. Días posteriores al ataque presentaron su renuncia los titulares de la Fiscalía General del Estado y de la Secretaría de Seguridad Pública, Rodolfo Montes de Oca y Adolfo García Morales respectivamente, así también el director de Seguridad Pública Municipal de Guaymas, Daniel Morales Pardini¹⁸.

En ese sentido, los procesos de agudización de la violencia criminal no solo afectan el sano funcionamiento del Estado a nivel municipal y de aparatos ciudadanos, como indica Meza (2016), sino que también tiene implicaciones que trascienden lo local y significan puntos de inflexión en algunos aparatos estatales.

Corporaciones de seguridad, política y víctimas

Los procesos de la VCO abarcan un entramado de relaciones sociales de gran espectro. No solo comprende la producción de dolor “humano” y de letalidad, también significan rupturas con lo cotidiano en la imaginación colectiva, la selectividad de la violencia, la imperfección de su ejercicio y las consecuencias no planeadas de la misma.

La seguridad pública en el conflicto criminal local. En el campo de los homicidios de agentes policiacos, datos del Registro de Policías Asesinados de Causa en Común indican que en el periodo 2018-2020 en la zona de estudio fueron asesinados 17 policías; jefes policiacos, coman-

¹⁷ En ese contexto, se presentó el arribo de la Gendarmería y, de algún modo, se oficializó el “nuevo frente de batalla” en Guaymas-Empalme. Por lo que 2018 es una fecha clave en el ciclo de violencia, pues a partir de este hecho la situación de violencia en la zona logró la atención nacional e internacional.

¹⁸ En ese contexto, la alcaldesa de Guaymas Sara Valle convocó a una marcha por la paz, la cual encabezó junto a funcionarios públicos y una centena de ciudadanos (Hernández-Estrada, 2018).

dantes y oficiales¹⁹. Casi siempre resultan en noticias de atracción nacional. El siguiente fragmento ejemplifica uno de los casos: “cerca de las 19:00 horas se registró la agresión, mientras circulaba a bordo de su vehículo cuando fue interceptado por un grupo armado que disparó en al menos seis ocasiones” (MVS Noticias, 2019). En algunos casos, se detiene a los agresores y se les imputa condenas de más de 70 años²⁰.

Otras temáticas que por cuestiones de espacio quedan pendientes, pero es menester mencionar, son las relacionadas con los oficiales heridos durante las agresiones armadas o los intentos de homicidio, así también las renunciaciones y ceses de oficiales y mandos, o el propio proceso de militarización del campo policial y de la seguridad pública. Por ejemplo: “Alrededor de 49 policías municipales han renunciado en Guaymas y Empalme” (El Sol de Hermosillo, 2019), “Policías Municipales vinculados al crimen serán sustituidos con Marinos” (Martínez, 2019) y “Militares tomarán mando de policías municipales en Sonora” (Excelsior, 2019), describen la convulsión institucional en un contexto de conflicto criminal.

A razón de la implosión de la violencia y como parte de las estrategias de pacificación del Gobierno Federal de México se nombraron mandos militares para las direcciones de seguridad pública de los municipios de Hermosillo, Guaymas, Empalme, Cajeme y Navojoa. En ese sentido, el proceso de militarización se da en medio de escándalos de presuntos planes de asesinatos de policías, en llamadas filtradas, entre el director de seguridad pública municipal de Guaymas y un agente de policía, renunciaciones de los directores de seguridad pública municipal de Cajeme y Empalme, así como una continua ola de homicidios (De Mauleón, 2020).

En otro canal de análisis, caben los sucesos de grandes aseguramientos de drogas, precursores químicos, armas, insumos de guerra, vehículos y personas que comenzaron a presentarse a partir de la escalada en el ciclo de violencia de la zona, los cuales, según registros del material periodístico, se pueden observar, por mencionar dos ejemplos: “Aseguran 6 toneladas de droga y dos embarcaciones en costas de Guaymas” (Uniradio Noticias, 2019) y “Caen sicarios, aseguran armas y vehículos en cateos en Empalme” (Radar Sonora, 2019). A pesar de escapar a los límites de este análisis, estas cuestiones integran una dimensión del contexto de VCO que merece futura atención. Se ha demostrado que las intervenciones de las fuerzas públicas recrudecen la violencia (Atuesta & Ponce, 2016), particularmente cuando se detienen o dan de baja a cabecillas de las organizaciones.

Lo político, los diálogos y la violencia. Un fenómeno que acompaña al ciclo de violencia y ha sido una práctica recurrente en el contexto de la VCO en México es el despliegue de las llamadas “narco-mantas”. Entendidas como corpus escritos, diagramas de flujo e incluso fotografías

¹⁹ Según información recuperada de <http://causaencomun.org.mx/beta/registro-de-policias-asesinados/>, Sonora es una de las entidades que se ha mantenido dentro de los diez estados con mayor incidencia en los últimos años, con 55 policías asesinados entre 2018-2020. Guaymas-Empalme es una de las zonas más letales para las diferentes policías, seguido de Cajeme (Ciudad Obregón).

²⁰ En el ámbito de la procuración de justicia de los delitos relacionados con la vco, la realidad demuestra que existe un alto grado de impunidad, a excepción de algunos “casos aislados” en la impartición de justicia, como lo reconocen las propias autoridades (Castro, 2020).

utilizadas para transmitir los mensajes de los distintos bandos criminales del conflicto. Es en estos materiales donde se articula la conexión con la esfera política, la administración pública de la seguridad y el diálogo unilateral con la sociedad.

Desde 2016, aparecen los primeros mensajes en puentes, paredes o cercos de las principales vialidades de la zona urbana. Concretamente, en septiembre de ese año aparece la primera manta en la que se acusa a miembros de la corporación Estatal de seguridad de colaborar con un grupo delincuencia, esto en medio de críticas por la “pérdida de control” de la administración municipal de Guaymas 2016-2018 (Tv Pacífico, 2016; Sánchez, 2016). No sería sino hasta la segunda mitad de 2018 cuando la práctica de las “narco-mantas” resurgiría. De modo tal que al menos una veintena de eventos con mensajes públicos se presentaron en la zona entre 2016-2020.

Como dispositivos de exposición pública, se hacen acusaciones de corrupción y colaboración con organizaciones criminales a funcionarios públicos, tanto del ejecutivo, el cabildo como de los aparatos de justicia local. También, se hacen aclaraciones sobre eventos como tiroteos, robos, homicidios y masacres.

Además de ser canales para la amenaza, estos dispositivos también posibilitan el dialogo público con los agentes políticos. Entre los ejemplos solo destacamos algunos: “Encapuchados cuelgan narcomantas en Guaymas, Empalme y San Carlos” (Opinión Sonora, 2020), “Aparecen narcomantas en Guaymas y Empalme” (1 de julio de 2019), “Amanecen dos narco-mantas en Guaymas y San Carlos que amenazan de muerte a regidor” (Opinión Sonora, 2020), “Diputado defiende su honor ante mantas” (Diario del Yaqui, 2020)²¹.

Mendoza-Rockwell (2016) indica que el despliegue de las narco-mantas en el trasfondo involucran la revelación de un secreto al público, lo que las hace portadoras de cierta legitimidad; se les cree porque se les considera “auténticas”, lo que tiene consecuencias para las ideas de que no solo es secreto, sino que incluso es notorio, conocido por cualquiera (Pérez-Caballero, 2021)²².

Por otro lado, en el ámbito de los agentes políticos y hechos de violencia se destacan dos eventos: el asesinato del contralor municipal de Guaymas mientras transitaba en un vehículo en una de las vialidades principales de la ciudad y la intimidación que sufrió la presidenta municipal de Guaymas, cuando un comando armado disparó más de cien tiros afuera de su casa, impactando

²¹ Fue en el contexto del recrudecimiento de los discursos públicos mafiosos, propiamente en agosto de 2019, cuando en un hecho inusitado un grupo criminal perteneciente al Cártel de Sinaloa amenazó a la ejecutiva estatal en una manta, Gobernadora Pavlovich y a su familia, supuestamente “por no respetar los acuerdos” según el mensaje, días después ella misma interpuso una denuncia ante la fiscalía.

²² Para 2018-2019, el conflicto, hasta entonces “anónimo”, tomó claridad al evidenciarse a través de mantas a los diversos grupos y actores criminales que se encontraban enfrascados en tal dinámica. Facciones del Cártel de Sinaloa de un lado, con su brazo operativo Los Salazar y, por el otro, la organización denominada La Plaza, integrada por operadores de la Organización Beltrán Leyva, Cártel de Caborca y Cártel Jalisco Nueva Generación, figuraban el “conflicto de cárteles”.

Propiamente, se trata de un conflicto entre los principales agentes (y aliados) que históricamente han operado en la entidad. Cabe recordar que el conflicto de “cárteles” en el contiguo municipio de Cajeme tiene una antigüedad de más de 10 años y, como ha demostrado Javier Osorio (2015), cuando un conflicto organizado se prolonga puede expandirse o “contagiarse” a otros espacios, pues de forma específica, por cada 51 eventos violentos ocurridos en un municipio se produce un evento en una localidad adyacente.

solamente un vehículo y la fachada (El Sol de México, 2019; Gómez-Lima, 2019). El propio proceso de agudización de la VCO devela la importancia de las interacciones suscitadas entre el campo criminal y de la función pública local.

Las víctimas indirectas y directas. No son pocas las notas que dan testimonio de la irrupción de la cotidianidad en forma de tiroteos al aire libre, a vehículos y casas, presencia de hombres armados y de las estructuras emotivas que remiten al miedo y zozobra, por ejemplo: “Balaceras y asesinatos siembran terror en sur de Sonora” (Miranda, 2018), “Sondeo: habitantes de Guaymas y San Carlos se sienten inseguros” (Expreso, 2018), “Pánico por balaceras y ejecutados este martes” (Rivas, 2019), “Tiroteo en Empalme causó pánico en la población; suspenden clases en 2 planteles” (Expreso, 2019), “Ante inseguridad, alcaldesa de Guaymas pide no visitar espacios públicos” (El Universal, 2019). Abonando así al panorama de las consecuencias sociales del conflicto criminal.

Uno de los casos que más revuelo público causó en ese contexto fue la agresión que sufrió una familia en Empalme, cuando un comando armado irrumpió en una residencia, sustrayendo a un adulto joven y quemando la vivienda con su familia al interior, provocando graves quemaduras y posterior fallecimiento de un menor de ocho años, la madre de este y un tío, resultando afectada también una menor sobreviviente (Sin Embargo, 2019). Tal evento, además de causar la cancelación de las festividades del aniversario de independencia, atrajo la atención nacional e internacional, señalando al hecho como un acto “terrorista”.

De forma general, el despliegue de todo este conjunto de violencias que se ha experimentado en muchas partes del país en los últimos quince años responde a prácticas y significados de una guerra de constricción en la que cada bando busca aumentar o disminuir la cuota de renta del enemigo (Lessing, 2015). Por tales motivos, algunos autores han considerado la situación de México como la de una *insurgencia criminal*, sin embargo, existen diferencias notables, como la agenda que no comparten traficantes y caudillos, donde los primeros buscan encontrarse libres de la ley y los segundos buscan suplantar al Estado en el gobierno (Kalyvas, 2015).

Ese escenario de “guerra” no podría entenderse sin un previo proceso de “cartelización”, el cual consiste en crear toda una burocracia del crimen, sustituyendo, desplazando o cooptando a los operadores de la criminalidad en determinadas regiones que ya existían, y, a nivel de territorio, estableciendo una delimitación de fronteras que conforman un marco para su jurisdicción (Mendoza-Rockwell, 2012). La cartelización en Guaymas-Empalme se dio entre 2010-2011 con la llegada de los operadores del Cártel de Sinaloa a la zona, lo que devino en una serie de importantes transformaciones del campo criminal local (Barragán-Bórquez, 2022).

Reflexiones finales

Más que enunciados concluyentes, lo que resulta más provechoso, en este momento, es el planteamiento de una serie de reflexiones provocadas por la mirada configuracionista respecto de los procesos de la VCO antes descritos.

Por una parte, los datos estadísticos y periodísticos, desde esta perspectiva teórica, permite establecer que *la figuración de una crisis regional de seguridad pública ocasionada por un ciclo de VCO, precisa aprehenderla como un conjunto de relaciones de interdependencia complejas de cooperación y antagonismo*, tanto de permanencia como de cambio, *unas en torno al crimen, otras en torno a la pacificación*, cuyas interacciones expresan contención, resistencia, agresión o convivencia.

De ese modo, el estudio de la violencia y la paz se beneficiaría desde este enfoque al visibilizar los trasfondos (red/cadena de interdependencias) en los que ocurren los eventos violentos que muchas veces se pasan por alto o se dan por sentado y que pueden discernirse en la dialéctica sociedad-individuos, hasta comprender que de forma general y, en primera instancia, tanto criminales y agentes del estado como civiles son parte de una misma sociedad y son propiamente los actores de la figuración.

Por otro lado, aunque los indicadores más confiables pueden ser los registros oficiales de homicidios y desaparecidos para los estudios de la VCO (Zepeda-Gil, 2018), estos no logran captar las dimensiones reales que plantea el problema, el cual hasta ahora no ha logrado una designación o definición precisa: guerra, conflicto, insurgencia, lucha, pelea, ajustes de cuentas, etc.

En este caso, la VCO, entendida como proceso social, evoca observar las interconexiones sucedidas durante las etapas de inicio-sostenimiento-agudización, pues esta impacta, modifica, deteriora y crea vínculos entre las personas y grupos de variado nivel desde la entidad y ciudad misma hasta las familias, grupos e individuos en las que se expresa. En ese sentido, el proceso de la VCO atiende a un desarrollo sociohistórico previo y tendrá efectos en el largo plazo para las comunidades que lo padecen.

Esas diversas formas de vinculación, que bien pueden expresarse de forma directa o mediante los símbolos compartidos en los planos de las interdependencias, adquieren notables dimensiones *Afectivas, Estatales y/o Profesionales* (Elias, 2008).

Las de tipo *Afectivo* pueden contemplar, según la evidencia presentada, nociones sobre la muerte y sus situaciones, miedo, pánico, incertidumbre a la seguridad individual y colectiva, angustia, ruptura en la noción de tranquilidad territorial y temporal, esperanza, búsqueda de jus-

ticia, nociones sobre la pérdida, deslindamiento, prohibición, peligro, advertencia, desconfianza, demarcación-limitación, las cuales son observadas desde los distintos actores de la figuración. Este tipo de vinculación describe el material emocional que fomenta cohesión o disociación social, cuya duración y alcance varía de forma considerable para cada ejemplo mencionado.

En el plano de las vinculaciones de tipo *Estatal*, estas se trastocan gravemente al desdibujarse la soberanía de los aparatos de gobierno, donde el territorio y el ejercicio legítimo de la violencia son componentes relevantes desde un enfoque de desarrollo regional, además de los evidentes impactos que se crea en la administración pública y en los aparatos del sistema de justicia.

Las vinculaciones *Profesionales* que responden a la división y especialización del trabajo observable en la figuración de cualquier ciudad moderna, no como agregados o esferas separadas, sino como fenómenos diferenciadores interconectados que, en el caso de un asesinato, requiere de servicios forenses, funerarios, civiles y religiosos.

En ese contexto, criminalidad y delincuencia —común y organizada— son fenómenos de larga data, lo nuevo aquí es la racionalidad (e irracionalidad) de la aplicación de la violencia por parte de las organizaciones criminales, lo que habla de transformaciones del campo criminal organizado local. Sin embargo, a pesar de tales dimensiones y cualidades, la VCO se comprende como una violencia enfocada generalmente a la figuración criminal local —con sus debidas excepciones—, ello hace que la sociedad no sucumba ante la trascendencia del proceso. Y, en un contexto generalizado de impunidad, se da pauta para la “normalización” de algunas formas de violencia, en la que existe un determinado umbral de tolerancia de “daños colaterales”. Hipotéticamente, si cada vez que se cometiera un asesinato o desaparición forzada se hiciera una marcha, hablaríamos de un grado de efervescencia social impresionante.

La noción respecto de que la sociedad coexiste con la violencia criminal organizada, es una idea que describe bien ese escenario.

Así, cuando se habla de un proceso de agudización criminógena, en un contexto de conflicto criminal armado como en este caso, también implica referirse a un conflicto con la capacidad de producir en el campo civil: movimientos sociales permanentes, diálogos unilaterales, estructuras emotivas negativas y parálisis social de diverso grado. Lo que se traduce en un evidente detrimento de la vida societal y en una experiencia sumamente trascendente para el propio desarrollo sociohistórico de las comunidades afectadas. El caso de la violencia criminal en Guaymas-Empalme se trata de un proceso social aún en desarrollo.

La VCO, aunque aqueja a la sociedad en conjunto, se puede afirmar que lo hace más a unos que a otros, en este caso: hombres adultos-jóvenes. Es una violencia que produce cierto tipo de victimización, donde generalmente la culpabilización de las víctimas, según su estrato, depende del sesgo de clase del observador (Zizumbo-Colunga, 2020).

En cuanto a los discursos oficiales, el modelo de casos aislados, que articulaba la explicación de la VCO, se fractura cuando se trastoca el ámbito político-estatal y los aparatos de administración de justicia, se generan malestares sociales mayores, se gestan tipos específicos de victimización y victimarios, se presenta un proceso de superación de la violencia en sí misma y se da una intervención permanente de los tres niveles de gobierno, sobre todo del orden federal.

En suma, el análisis de un ciclo de violencia criminal organizada, como el descrito en este artículo, indica que su inicio y desarrollo implica una serie de antecedentes y circunstancias que dan pauta para su sostenimiento en el tiempo. Ello significa que, aunque la violencia escaló a partir de 2016, fue en 2010-2011 cuando inician las transformaciones del campo criminal local, con la llegada de una organización criminal de gran calado para el monopolio de las actividades ilícitas (Cártel de Sinaloa a través de Los Salazar), para el reordenamiento de los actores y reglas.

Así, lo que sucedió a partir de 2016 fue la disputa entre dos facciones criminales que luchaban por la hegemonía (Los Salazar contra La Plaza). Lo que se tradujo en una violencia explícita, gráfica y pública que abarcó los confines de la zona metropolitana de Guaymas-Empalme en los años subsecuentes, afectando no solo a los involucrados directos de cada bando (actores criminales), sino al cuerpo social en su conjunto, sobre todo a las instituciones encargadas del control del delito. De allí la importancia de abordar a los fenómenos de la violencia criminal organizada en su carácter no sólo sincrónico, sino también diacrónico —como procesos sociales relacionales—.

Para finalizar, la VCO como una forma sistemática de crear rupturas de diverso orden de la realidad social apareja procesos complejos vinculados con el papel del Estado, los agentes criminales y el espacio civil, pues estas interrelaciones explican las etapas o sucesiones en la configuración de los “territorios en guerra”, aunado a que este tipo de violencia traza una lógica particular, pues se practica generalmente en ciertos cuerpos y espacios y, aunque tiene la capacidad de “convulsionar” a toda una sociedad, se afirma que tiene un impacto social diferenciado en la fenomenología del crimen, toda vez que el proceso de agudización criminógena considera trascendentes elementos de orden objetivo y subjetivo.

Financiamiento

Esta investigación estuvo financiada por el Consejo Nacional de Ciencias, Humanidades y Tecnología (CONAHCYT) del Gobierno de México.

Nota de autoría

Antonio de Jesús Barragán Bórquez, investigador principal, participó en la recolección y análisis de datos, marco teórico, redacción. Guillermo Núñez Noriega, coinvestigador, participó en el análisis de datos, redacción 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

- Atuesta, L., & Ponce, A. (2016). *Cómo las intervenciones de las fuerzas públicas de seguridad alteran la violencia*. Cuadernos de Trabajo del Monitor del Programa de Políticas de Drogas. https://politicadedrogas.org/documentos/20160602_115145_19_Intervenci%C3%B3nFINAL1.pdf
- Aviña, A. (7 de noviembre de 2016). Se ahoga Guaymas en una ola de violencia. *Expreso*.
- Bahena, R. (26 de noviembre de 2020). Ante desaparición de personas, alcaldesa de Guaymas regala ¡palas y picos! *El Sol de México*. <https://www.elsoldemexico.com.mx/republica/justicia/sara-valle-alcaldesa-guaymas-regala-palas-picos-madres-guerreras-buscadoras-desaparecidos-criticas-ayuntamiento-violencia-6063977.html>
- Barragán-Bórquez, A. (31 de octubre de 2022). Sonora: desaparición forzada y transformaciones en el campo criminal. *A Dónde Van los Desaparecidos*. <https://adondevanlosdesaparecidos.org/2022/10/31/sonora-desaparicion-forzada-y-transformaciones-en-el-campo-criminal/>
- Brunet, I., & Morell, A. (2001). Sociología e historia. Norbert Elias y Pierre Bourdieu. *Sociológica*, (4), 109-132. <https://core.ac.uk/download/pdf/61895071.pdf>

- Chácara, L. (1 de julio de 2019). Aparecen narcomantas en Guaymas y Empalme. *FM 105*. <https://fm105.com.mx/2019/07/01/aparecen-narcomantas-en-guaymas-y-empalme/>
- Causa en Común. (2020). *Ficha Estatal Sonora 2020*. http://causaencomun.org.mx/beta/wp-content/uploads/2020/08/050820_Ficha-Sonora.pdf
- Castro, A. (2 de septiembre de 2020). Hay mucha violencia y asesinatos en Guaymas y ningún detenido, falta procuración de justicia en Sonora: Sara Valle. *Proyecto Puente*. <https://proyectopuente.com.mx/2020/09/02/hay-mucha-violencia-y-asesinatos-en-guaymas-y-ningun-detenido-falta-procuracion-de-justicia-en-sonora-sara-valle/>
- De Mauleón, H. (20 de agosto de 2020). En Sonora, la militarización de AMLO ya fracasó. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/hector-de-mauleon/en-sonora-la-militarizacion-de-amlo-ya-fracaso>
- Debate. (31 de diciembre de 2017). Sujetos armados ‘levantan’ a policías y se llevan patrulla. <https://www.debate.com.mx/policiacas/Sujetos-armados-levantan-a-policias-y-se-llevan-patrulla-20171231-0127.html>
- Diario del Yaqui. (18 de agosto de 2020). Diputado local defiende su honor ante mantas. <https://diariodelyaqui.mx/sonora/diputado-local-defiende-su-honor-ante-mantas/1990>
- Durán-Martínez, A. (2015). To Kill and Tell: State Power, Criminal Competition, and Drug Violence [¿Matar y contar? Poder Estatal, Competencia Criminal y Violencia Relacionada con Drogas]. *Journal of Conflict Resolution*, 59(8), 1377-1402.
- Elias, N. (1990a). *Compromiso y distanciamiento*. Península.
- Elias, N. (1990b). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Elias, N. (2016). *El proceso de la civilización*. FCE.
- Emmerich, N. (2015). Indicadores de crimen organizado a nivel municipal. *Debates Latinoamericanos*, 13(27), 1-15. <https://revistas.rlcu.org.ar/index.php/Debates/article/view/296/250>
- El Imparcial. (18 de agosto de 2018). Se duplica cifra de desaparecidos en Guaymas y Empalme. <https://www.elimparcial.com/sonora/sonora/Se-duplica-cifra-de-desaparecidos-en-Guaymas-y-Empalme-20180818-0081.html>

- El Portal de la Noticia. (13 de junio de 2019). Desaparecen dos jóvenes guaymenses luego de ser detenidos por la Policía Municipal. <http://elportaldelanoticia.mx/noticias/14-local/3292-desaparecen-dos-jovenes-guaymenses-luego-de-ser-detenidos-por-la-policia-municipal>
- El Sol de Hermosillo. (22 de octubre de 2019). Alrededor de 49 policías municipales han renunciado en Guaymas y Empalme. <https://www.elsoldehermosillo.com.mx/policiaca/alrededor-de-49-policias-municipales-han-renunciado-en-guaymas-y-empalme-4348777.html>
- El Sol de México. (20 de junio de 2019). Asesinan a contralor municipal de Guaymas en pleno Centro. <https://www.elsoldemexico.com.mx/república/sociedad/ejecutan-en-pleno-centro-de-guaymas-a-contralor-municipal-mientras-viaja-en-su-vehiculo-3790714.html>
- El Universal. (30 de junio de 2019). Ante inseguridad, alcaldesa de Guaymas pide no visitar espacios públicos. <https://www.eluniversal.com.mx/estados/ante-inseguridad-alcaldesa-de-guaymas-pide-no-visitar-espacios-publicos>
- Entorno informativo. (25 de agosto de 2017). Hallan más cadáveres en San Carlos, escapan “levantados”. <http://www.entornoinformativo.com.mx/2017/08/hallan-mas-cadaveres-en-san-carlos-escapan-levantados/>
- Entorno informativo. (25 de agosto de 2017). Un desaparecido más en Empalme. <http://www.entornoinformativo.com.mx/2017/08/un-desaparecido-mas-en-empalme/>
- Entorno informativo. (30 de abril de 2016). Tiran dos cuerpos en la Comandancia. <https://www.entornoinformativo.com.mx/2016/04/tiran-dos-muertos-en-la-comandancia/>
- Entorno informativo. (30 de septiembre de 2016). *Abandonan cuerpo desmembrado en un tambo en Guaymas*. <http://www.entornoinformativo.com.mx/2016/09/abandonan-cuerpo-desmembrado-en-un-tambo-en-guaymas/>
- Excelsior. (13 de agosto de 2019). Militares tomarán mando de policías municipales en Sonora. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/militares-tomaran-mando-de-policias-municipales-en-sonora/1330268>
- Expreso. (11 de octubre de 2019). Guaymas y Empalme inician octubre de manera violenta; 10 muertos en 10 días. <https://www.expreso.com.mx/seccion/sonora/123892-guaymas-y-empalme-inician-octubre-de-manera-violenta-10-muertos-en-10-dias.html>
- Expreso. (15 de marzo de 2019). Tiroteo en Empalme causó pánico en la población; suspenden clases en 2 planteles. <https://www.expreso.com.mx/seccion/sonora/56907-tiroteo-en-empalme-causo-panico-en-la-poblacion-suspenden-clases-en-2-planteles.html>

- Expreso. (2 de agosto de 2018). Sondeo, habitantes de Guaymas y San Carlos se sienten inseguros. <https://www.expreso.com.mx/seccion/sonora/43197-sondeo-habitantes-de-guaymas-y-san-carlos-se-siente-inseguros.html>
- Flores, I., & Atuesta, L. (2018). *La “guerra contra las drogas” y la salud mental: los efectos sobre la población general*. Cuadernos de Trabajo del Monitor del Programa de Políticas de Drogas. Librería CIDE. https://politicadedrogas.org/documentos/20180308_093836_salud_mental_final_7_marzo.pdf
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Gómez-Lima, C. (22 de enero de 2018). Familiares de desaparecidos en Sonora crean grupo de búsqueda. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2018/01/22/estados/028n1est>
- Gómez-Lima, C. (7 de octubre de 2018). El asesinato de 5 policías de Guaymas, “ajuste de cuentas”. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2018/10/07/estados/027n1est>
- Gómez-Lima, C. (12 de octubre de 2019). Banean casa de la alcaldesa de Guaymas; sale ilesa. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2019/10/12/estados/024n2est>
- Hernández-Estrada, L. (6 de octubre de 2018). Marchan en Guaymas para exigir paz tras ataques a policías. *Noticieros Televisa*. <https://noticieros.televisa.com/ultimas-noticias/marchan-en-guaymas-para-exigir-paz-tras-ataques-a-policias/>
- Hernández-Hernández, O., & Pérez-Caballero, J. (Coords). (2022). *Informe del contexto de desapariciones en Empalme, Guaymas y Cajeme, Sonora, México*. Comisión Nacional de Búsqueda; El Colegio de la Frontera Norte. <https://www.colef.mx/wp-content/uploads/2022/04/INFORME-DESAPARICIONES-1.pdf>
- Justice in Mexico. (2021). *Organized Crime and Violence in Mexico* [Crimen Organizado y Violencia en México]. University of San Diego. <https://justiceinmexico.org/wp-content/uploads/2021/10/OCVM-21.pdf>
- Kalyvas, S. (2015). How Civil Wars Help Explain Organized Crime—and How They Do Not [Cómo las guerras civiles ayudan a explicar el crimen organizado – y cómo no-]. *Journal of Conflict Resolution*, 59(8), 1517-1540. <https://doi.org/10.1177/0022002715587101>
- Lessing, B. (2015). Logics of Violence in Criminal War [Lógicas de la violencia en la Guerra criminal]. *Journal of Conflict Resolution*, 59(8), 1486-1516. <https://doi.org/10.1177/0022002715587100>

- López, R. (12 de junio de 2019). Preocupa el número de homicidios y feminicidios en Sonora: mesa de análisis. *Expreso*. <https://www.expreso.com.mx/seccion/sonora/61827-preocupa-el-numero-de-homicidios-y-feminicidios-en-sonora-mesa-de-analisis.html>
- López, R. (31 de agosto de 2020). Jazmín Duarte hace explotar redes por el repudio de su asesinato. *Marquesina*. <https://marquesina.mx/316977/>
- Marquesina. (12 de abril de 2015). *En Guaymas asesinan a balazos a hombre, dejan otro lesionado*. <https://marquesina.mx/3508/>
- Martínez, C. (12 de julio de 2020). Matan a niña en ataque en Guaymas, Sonora. *Reforma*. <https://www.reforma.com/libre/acceso/accesofb.htm?urlredirect=/matan-a-nina-en-ataque-en-guaymas-sonora/ar1986228>
- Martínez, M. (20 de enero de 2018). La fosa clandestina de Sonora, una “narco-hoguera”. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2018/1/20/la-fosa-clandestina-de-sonora-una-narco-hoguera-198565.html>
- Martínez, M. (2 de septiembre de 2019). Policías municipales vinculados a crimen serán sustituidos con marinos. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2019/9/2/policias-municipales-vinculados-crimen-seran-sustituidos-con-marinos-230446.html>
- Mendoza Rockwell, N. (2012). Microhistoria de la violencia en Altar, Sonora. En A. Aguilar. (Coord.). *Las bases sociales del Crimen Organizado y la Violencia en México*, (pp. 247-272). Centro de Investigación y Estudios en Seguridad. [https://cei.colmex.mx/archivos/156/Aguilar_JA_\(coord\)_Las_bases_sociales_del_crimen.pdf](https://cei.colmex.mx/archivos/156/Aguilar_JA_(coord)_Las_bases_sociales_del_crimen.pdf)
- Mendoza Rockwell, N. (2016). Narco-mantas o el confín de lo criminal. *Acta Poética*. 37(2), 21-34. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2016.2.732>
- Meza, O. (2016). La retracción del Estado: cómo la violencia afecta la capacidad de gobernar los municipios en México. Cuadernos de Trabajo del Monitor del Programa de Políticas de Drogas.
- Miranda, M. (1 de agosto de 2018). Playa de San Carlos, en estado de alerta por violencia. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/playa-san-carlos-focos-rojos-violencia-alerta/238816>
- Miranda, M. (30 de julio de 2018). Balaceras y asesinatos siembran terror en sur de Sonora. *La Silla Rota*. <https://lasillarota.com/sonora-cajeme-guaymas-balacera-violencia/238330>

- Montesinos, R., & Martínez, G. (2001). Los usos sociológicos de Norbert Elias. *Estudios Sociológicos*, 19(57), 823-842. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/498/498>
- Núñez-Esquer, S. (7 de septiembre de 2020). Marchan en Empalme, Sonora, por feminicidio de Rosalía Jazmín. *Cimacnoticias*. <https://cimacnoticias.com.mx/2020/09/07/marchan-en-empalme-sonora-por-feminicidio-de-rosalia-jazmin>
- Núñez-Noriega, G. (2017). Abriendo brecha. 25 años de estudios de género de los hombres y masculinidades en México (1990-2014). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.
- Osorio, J. (2015). The Contagion of Drug Violence: Spatiotemporal Dynamics of the Mexican War on Drugs [El contagio de la violencia de las drogas: dinámica socioespacial de la Guerra contra las drogas en México]. *Journal of Conflict Resolution*, 59(8), 1403-1432. <https://www.jstor.org/stable/24546348>
- Opinión Sonora. (10 de abril de 2020). Ejecutados que dejaron en el sector Bahía del Sol tenían un “narcomensaje”. <https://opinionsonora.com/2020/04/10/ejecutados-que-dejaron-en-el-sector-bahia-del-sol-tenian-un-narcomensaje/>
- Opinión Sonora. (14 de julio de 2020). *Encapuchados cuelgan narcomantas en Guaymas, Empalme y San Carlos*. <https://opinionsonora.com/2020/07/14/encapuchados-dejan-narcomantas-en-guaymas-san-carlos-y-empalme/>
- Opinión Sonora. (15 de septiembre de 2020). Amanecen dos narco-mantas en Guaymas y San Carlos que amenazan de muerte a regidor. <https://opinionsonora.com/2020/09/15/amanecen-dos-narco-mantas-en-guaymas-y-san-carlos-que-amenazan-de-muerte-a-regidor/>
- Opinión Sonora. (9 de febrero de 2019). Al grito de “vivo se lo llevaron, vivo lo queremos” culminó la marcha por Saúl. <https://opinionsonora.com/2019/02/09/al-grito-de-vivo-se-lo-llevaron-vivo-lo-queremos-culmino-la-marcha-por-saul-video/>
- Pérez-Caballero, J. (2021). Lo notorio al revés: el halconeo y lo secreto en México. *Athenea Digital*, 21(1), e2550. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2550>
- Periódico Semanario La Frontera. (27 de julio de 2018). “Los queremos de regreso, vivos o muertos”; familiares de levantados piden clemencia. <https://www.periodicosemanariofrontera.com/?p=55172>

- Presidencia de la República. (12 de abril de 2019). *Conferencia de prensa encabezada por Alfonso Durazo Montaña, secretario de Seguridad Pública y Protección Ciudadana* [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/conferencia-de-prensa-encabezada-por-el-alfonso-durazo-montano-secretario-de-seguridad-publica-y-proteccion-ciudadana>
- Presidencia de la República. (18 de septiembre de 2020). *Versión estenográfica. Conferencia de prensa del presidente Andrés Manuel López Obrador* [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.mx/presidencia/articulos/version-estenografica-conferencia-de-prensa-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-del-18-de-septiembre-de-2020?idiom=es>
- Radar Sonora. (3 de noviembre de 2019). Caen sicarios, aseguran armas y vehículos en cateos en Empalme. <https://www.radarsonora.com/caen-sicarios-aseguran-armas-y-vehiculos-en-cateos-en-empalme/>
- Reguillo, R. (2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, (40), 33-46. <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/254/134>
- Rivas, D. (8 de octubre de 2019). Pánico por balaceras y ejecutados este martes. *Meganoticias*. <https://www.meganoticias.mx/guaymas/noticia/panico-por-balaceras-y-ejecutados-este-martes/103137>
- Salinas, P. (20 de agosto de 2019). Matan a jefe policiaco de Empalme, Sonora. *MVSNoticias*. <https://mvsnoticias.com/nacional/estados/2019/8/20/matan-jefe-policiaco-de-empalme-sonora-417428.html>
- Sánchez, D. (15 de septiembre de 2016).). Por balacera, cancelan Grito de Independencia en Guaymas. *Excelsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/09/15/1117177>
- Schedler, A. (2014). *Ciudadanía y violencia organizada*. Centro de Investigación y Docencias Económicas. <http://datos.cide.edu/bitstream/handle/10089/17085/REP.pdf>
- Sin Embargo. (24 de septiembre de 2019). Sicarios quemaron vivos a madre y dos hijos en Empalme. Murió un niño, luego un cuñado; ahora ella. <https://www.sinembargo.mx/24-09-2019/3650669>
- Tv Pacífico. (20 de septiembre de 2016). Colocan narco mantas en Guaymas. <https://tvpacifico.mx/noticias/165810-colocan-narco-mantas-en-guaymas>
- Uniradio Noticias. (5 de febrero de 2018). Fin de semana rojo en Guaymas y Empalme; ejecutan a 4 y hieren a uno. <https://www.uniradioinforma.com/noticias/policiaca/511962/fin-de-semana-rojo-en-guaymas-y-empalme-ejecutan-a-4-y-hieren-a-uno.html>

- Uniradio Noticias. (8 de marzo de 2019). Aseguran 6 toneladas de droga y dos embarcaciones en costas de Guaymas. <https://www.uniradioinforma.com/noticias/sonora/559062/aseguran-6-toneladas-de-droga-y-dos-embarcaciones-en-costas-de-guaymas.html>
- Urteaga, E. (2013). El pensamiento de Norbert Elías, el proceso de la civilización y configuración social. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (16), 15-31. <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i16.3>
- Valenzuela-Arce, J. M. (2015). Remolinos de viento: Juvenicidio e identidades desacreditadas. En J.M. Valenzuela-Arce. (Coord.) *Juvenicidio, Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. <https://nedediciones.com/wp-content/uploads/H-Juvenicidio.pdf>
- Vilalta, C. J. (2016). Does the Mexican War on Organized Crime Mediate the Impact of Fear of Crime on Daily Routines? *Crime & Delinquency*, 62(11), 1448-1464. <https://doi.org/10.1177/0011128714541208>
- Zepeda-Gil, R. (2018). Siete tesis explicativas sobre el aumento de la violencia en México. *Política y Gobierno*, 25(1), 185-211.
- Zizumbo-Colunga, D. (2020). They 15-58). NED ediciones; Universidad Jesuita de Guadalajara; El Colegio de la Frontera Norte.
- Vilalta, C. (2013). Anomia institucional, espacialidad y temporalidad en las muertes asociadas a la lucha contra la delincuencia organizada en México. *Estudios Mexicanos*, 29(1), 280-319. <https://doi.org/10.1525/msem.2013.29.1.280>
- Vilalta, C. (2016). Does the Mmust have done something! Socioeconomic status and citizens' support for the victims of violence [Algo habrán hecho! Estatus socioeconómico y apoyo ciudadano a las víctimas de la violencia]. *Victims & offenders*, 16(2), 183-202.

Conflictos y dilemas morales enfrentados por extensionistas rurales en su práctica profesional cotidiana: un estudio cualitativo en Caldas, Colombia¹

Conflicts and moral dilemmas faced by rural extensionists in their daily professional practice: a qualitative study in Caldas, Colombia

Marlon Javier Méndez Sastoque*


Universidad de Caldas

Recibido: 21 de junio de 2022–Aceptado: 26 de julio de 2023–Publicado: 1 de agosto de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Méndez Sastoque, M. J. (2024). Conflictos y dilemas morales enfrentados por extensionistas rurales en su práctica profesional cotidiana: un estudio cualitativo en Caldas, Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 463-491. <https://doi.org/10.21501/22161201.4432>

¹ El artículo deriva de la investigación titulada "Diálogo con extensionistas rurales: perspectivas y problemáticas asociadas a la práctica profesional cotidiana", financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas (Código 0177317). Investigación terminada. Fecha de inicio: marzo de 2019. Fecha de finalización: enero de 2022.

* Doctor en Desarrollo, Agricultura y Sociedad por la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Docente de la Universidad de Caldas, Facultad de Ciencias Agropecuarias, Departamento de Desarrollo Rural y Recursos Naturales, Manizales, Caldas, Colombia.  <https://orcid.org/0000-0003-4706-8136>, <https://scholar.google.com.mx/citations?user=IE5llbKAAAAJ&hl=es&oi=ao>
contacto: marlon.mendez@ucaldas.edu.co

Resumen

Se describen y analizan los tipos de conflictos con implicaciones morales enfrentados por extensionistas rurales en su práctica profesional cotidiana. Lo hallado deriva del análisis de contenido de entrevistas realizadas a profesionales que prestan el servicio de extensión pública a pequeños productores en el departamento de Caldas, Colombia. Se identificaron seis tipos de conflictos: (a) conflictos con el alcance de las tareas designadas y su baja contribución al cumplimiento de la misión extensionista, (b) conflictos con la ejecución de malas prácticas por parte de otros miembros del equipo de trabajo, (c) conflictos con la obligatoriedad de cumplir metas de productividad desmesuradas, (d) conflictos con la distribución de recursos atendiendo a criterios clientelistas, (e) conflictos con el establecimiento de acuerdos con representantes de casas comerciales y (f) conflictos con el nivel de implicación en asuntos extraprofesionales. Se concluye que la práctica de la extensión rural, como otras igualmente asociadas a la cuestión agraria, posee una dimensión moral que se conjuga con las de otra índole. Que los extensionistas, además de expertos en asuntos agroproductivos, también poseen el rol de sujetos morales.

Palabras clave

Extensión al medio rural; Extensión agrícola; Desarrollo rural; Desarrollo agrícola; Valores morales; Ética profesional; Conflictos laborales.

Abstract

The types of conflicts with moral implications faced by rural extensionists in their daily professional practice are described and analyzed. The results derive from the content analysis of interviews with professionals who provide public extension services to small farmers in the department of Caldas, Colombia. Six types of conflicts were identified: a) conflicts with the scope of the designated tasks and their low contribution to the fulfillment of the extensionist mission, b) conflicts with the execution of bad practices by other members of the work team, c) conflicts with the obligation to meet unreasonable productivity goals, e) conflicts with the establishment of agreements with commercial representatives, and f) conflicts with the level of involvement in extra-professional matters. It is concluded that the practice of rural extension, like others also associated with the agrarian question, has a moral dimension that is combined with other dimensions. That extensionists, in addition to being experts in agro-productive matters, also have the role of moral subjects.

Keywords

Rural extension; Agricultural extension; Rural development; Agricultural development; Moral values; Labour conflicts; Professional ethics.

Introducción

En distintos momentos de la vida y ante diferentes circunstancias, los individuos se enfrentan a situaciones disyuntivas que les exigen tomar decisiones revestidas de algún tipo de implicación moral (Montuschi, 2001): ¿cómo proceder ante un hecho que demanda elegir entre una obligación contractual y lo personalmente considerado correcto?, ¿qué decidir al saber que cualquiera de las opciones por escoger tendrá efectos (poco gratos) sobre alguna de las partes envueltas?, ¿qué camino seguir sin llegar a perjudicar a otros o trasgredir las normas socialmente admitidas? Preguntas como las esbozadas son ejemplos de los interrogantes que podrían surgir al enfrentar situaciones conflictivas que exigen al individuo apelar a la deliberación reflexiva; es decir, a considerar, desde diferentes perspectivas morales, los pros y los contras de la decisión a tomar.

Bajo estas circunstancias, tener que elegir lleva al individuo a detenerse a pensar bien sea para establecer cuál es la mejor opción o concluir sobre cómo actuar ante la circunstancia conflictiva afrontada (Monsalve, 2015), deliberación que obliga al sujeto a examinar el conjunto de principios éticos, reglas morales, valores, obligaciones y deberes que orientan su actuar cotidiano (Realpe, 2001; Montuschi, 2001) en aras de decidir qué hacer.

En la vida diaria laboral, como en otras profesiones (Idareta Goldaracena & Iturralde Borda, 2018; Rennó et al., 2018; Arbe et al., 2019; Arellano & Rivera-Heredia, 2021; Kherbache et al., 2022), los extensionistas rurales no están exentos de enfrentarse a situaciones como las narradas. Como señalan Menezes y Miranda (2011), es común que ellos encaren circunstancias que los hace reflexionar sobre qué decisión es la más adecuada o cuáles son los principios que deben guiar sus acciones, cuestionamientos surgidos ante hechos conflictivos con implicaciones éticas y morales.

Es una situación evidenciada, por ejemplo, cuando los extensionistas deben decidir entre poner límites a las estrategias persuasivas de comunicación utilizadas, actuando siempre con transparencia y respeto por el saber y la cultura del otro, o manipular a los usuarios del servicio con el fin de cubrir las metas u objetivos trazados, cumpliendo así con las obligaciones contraídas.

El caso planteado, como muchos otros, sería asimilable a lo reconocido como un problema o conflicto ético en el que, frente a un hecho o circunstancia concreta, lo que racionalmente constituye un acto bueno o virtuoso deja de ser tan evidente, lo que crea conflicto con las normas que rigen u orientan el comportamiento al interior de un grupo o sociedad: cumplir con las metas establecidas, siendo un buen profesional, contra actuar con transparencia, al brindar a los productores información fidedigna, siendo un buen profesional. En medio de la duda, ¿a qué mandato responder haciendo lo que se considera que está bien, sin que nadie salga perjudicado?, ¿qué principio ético o moral, ante la especificidad del acto, debería sobreponerse al otro?

En este escenario, las situaciones conflictivas podrían surgir cuando el individuo tiene que optar por dos alternativas, en circunstancias en las que él mismo percibe que cada una está dotada de condicionamientos y virtudes que bien podrían orientarlo hacia uno u otro lado (Meza Rueda, 2008), motivo que daría lugar a la práctica deliberativa sobre qué ruta tomar. Respetar el principio de igualdad o, bajo ciertas razones, favorecer a un colectivo sobre otro; proceder según las reglas del grupo al que se pertenece o guiarse por principios más universales que pueden rivalizar con las normas dentro de este establecidas; cumplir a cabalidad lo jerárquicamente predispuesto o actuar, desconociendo lo primero, siguiendo los principios propios acerca de lo que es correcto o incorrecto, entre otros, serían ejemplos de conflictos y deliberaciones morales (Monsalve, 2015) a los que potencialmente podrían enfrentarse los extensionistas.

Analíticamente, dichos conflictos estarían fundados en el choque o enfrentamiento entre un deber, una obligación o un principio moral (Realpe, 2001) en circunstancias en las que el sujeto, al identificarlos y sopesarlos, duda sobre cuál ha de orientar su acción (Williams, 2006; Monsalve, 2015). En esta vía, cuando se recurre al pensamiento moral en medio de los diversos caminos, lo correcto puede equipararse, entre otras posibilidades, a aceptar y seguir las reglas, a hacer lo que los otros esperan de mí, a someterse a la autoridad, a mantener el orden social, a hacer lo más favorable para todos o lo más conveniente para mí (Power et al., 1991; Montuschi, 2001). En este contexto, considerando su valor moral, determinar qué hacer demanda tener en cuenta todas las opciones posibles y elegir aquella que sea más satisfactoria de acuerdo con el juicio circunstancialmente realizado en el momento.

Entre los casos por enfrentar, un dilema moral es una circunstancia excepcional de conflicto en la que es necesario decidir entre dos imperativos o principios morales en condiciones en las que, posiblemente, ninguna de las dos opciones disponibles sería lo suficientemente adecuada: al optar por cualquiera de las dos alternativas, el sujeto estaría casi que forzado a cometer una falta (McConnell, 2002). Como cuando un psicólogo, en beneficio de la salud de uno de sus pacientes, necesita revelar información obtenida en sus diálogos privados con él. Si la revela, el profesional faltaría al principio de confidencialidad, pero si no lo hace, faltaría a la obligación de búsqueda de su bienestar, ante una situación de riesgo (Pope & Bajt, 1988). Bajo estas circunstancias, actuar de conformidad con un principio anula la posibilidad de actuar conforme al otro, violentando o trasgrediendo el que no es elegido (McAuliffe, 2005; Ballesteros Izquierdo et al., 2012; Banks, 2012).

En la práctica, ante la disyuntiva que supone el dilema enfrentado, el individuo, en este caso, el extensionista rural involucrado, al deliberar y resolver debe optar por uno de los dos caminos posibles. Decisión tomada sin llegar a estar totalmente convencido de que la vía escogida es mejor que la descartada y que la solución propuesta es la más conveniente. Acto que suele producir en el

sujeto un sentimiento de culpa por haber trasgredido alguno de los principios en juego (McConnell, 2002) y haber procedido, obligado por las circunstancias, incluso en contra de sus propias convicciones (Williams, 2006).

Emocionalmente, actuar de esta manera suele generar un tipo de residuo moral (McConnell, 2002): sentimientos de lamentación, culpa, congoja o remordimiento derivado de su elección. Emoción indicadora de que un dilema no llega a ser resuelto sin un costo moral, es decir, según Monsalve (2015), sin la aflicción que produce no haber actuado en beneficio del otro extremo del dilema.

Lo expuesto hasta aquí permite sostener que, en el ejercicio profesional, incluyendo el realizado por los extensionistas rurales, la reflexión moral no es un hecho extraordinario, sino una práctica común inmersa en la cotidianeidad laboral (Vilar, 2001; Gontijo Coelho, 2005), contexto problemático que da lugar a la siguiente inquietud investigativa: ¿A qué tipo de conflictos con implicaciones morales suelen enfrentarse los extensionistas rurales en el marco de su práctica profesional cotidiana?

En primera instancia, se trata de conflictos y dilemas cuya resolución puede poner a prueba los principios, valores y convicciones morales que orientarían, en principio, la buena práctica extensionista. En esta línea, sin el ánimo de agotar el tema, como supuesto de partida se asume que el extensionista que ejerce su práctica de manera correcta es un profesional que valorativamente:

- ▶ Pone sus conocimientos, habilidades y destrezas al servicio del bien que ha de proporcionar la práctica extensionista a los usuarios que se asiste o acompaña (Cobo Suero, 2003).
- ▶ Desarrolla su profesión de manera competente y eficaz, cumpliendo adecuadamente su trabajo, pensando siempre en el beneficio a producir tanto en los usuarios del servicio como en la sociedad que los acoge (López, 2013).
- ▶ Alcanza un grado de excelencia en su trabajo, alejándose de la mediocridad y del mínimo esfuerzo (Cortina, 2006).
- ▶ Experimenta la satisfacción del deber cumplido al sentirse socialmente útil y profesionalmente realizado al ejercer bien su profesión (Cobo Suero, 2003).
- ▶ Proporciona al usuario información apropiada, planteando y explorando múltiples opciones para que este haga, con mayor conocimiento, sus propias elecciones (Mougan Rivero, 2018).
- ▶ Actúa con responsabilidad profesional, guiado por su noción de hacer el bien, en sus múltiples interacciones con los usuarios del servicio, sus colegas y la organización en la que labora (Cobo Suero, 2003).

- ▶ Obra con independencia, ejerciendo su práctica con libertad y autonomía, tomando distancia de cualquier presión externa (incluyendo las extraprofesionales), al decidir qué hacer frente a un problema o suceso demandante de intervención, asumiendo las consecuencias de sus propias decisiones (Hirsch, 2003; Ibarra, 2007).
- ▶ Autoevalúa sus acciones y conductas profesionales para aprender de la experiencia (Cobo Suero, 2003).

En síntesis, se trata de valores y principios morales orientadores de la labor extensionista, varios de ellos procedentes de aplicar las normas determinadas por la ética profesional (Estany, 2022) que emergen en la mente del sujeto expuesto a una situación concreta de conflicto, situación que lo lleva a meditar sobre qué camino o decisión tomar en pro de su resolución.

Para identificar dichos conflictos, objetivo general de la investigación, se procedió a explorar las vivencias de profesionales que prestan el servicio público de extensión rural a comunidades campesinas en el departamento de Caldas, Colombia, adscritos a las Unidades Municipales de Asistencia Técnica (UMATA) de los 27 municipios que lo conforman. Como miembros de estas entidades, los extensionistas asumen la tarea de ofrecer a los pequeños productores capacitación y asesoría técnica agropecuaria como estrategia para el desarrollo agrícola y rural municipal. Este es un servicio brindado sin cobro a los pequeños productores locales, en su mayoría minifundistas y dedicados a cultivar, en compañía de sus familiares, café, plátano, hortalizas, caña panelera y frutales, sumado a la cría a pequeña escala de bovinos y especies pecuarias menores, productos destinados al autoconsumo y a la venta de excedentes en los mercados y puntos de compra locales.

Metodología

El estudio de corte cualitativo y carácter descriptivo-exploratorio se basó en el diálogo abierto con extensionistas rurales vinculados a las UMATA de los municipios del departamento de Caldas alrededor de su práctica profesional cotidiana, usando como principal técnica de recolección de información la entrevista en profundidad. Se obró de la siguiente manera: luego de conversar sobre su rol en el municipio y sus principales actividades, una vez creado un ambiente de confianza se procedió a indagar sobre aquellos problemas o conflictos afrontados, cuya resolución los llevó a deliberar sobre qué camino seguir, teniendo necesariamente que apelar al razonamiento moral. Los diálogos comenzaron con preguntas generales centradas en el trabajo ordinariamente realizado, pasando gradualmente a otras más específicas, alusivas a las experiencias conflictivas vividas, cuestionamientos que exigieron reflexiones más profundas e interpretaciones a posteriori de las experiencias narradas (Jodelet, 2006).

Cada entrevista, más que un interrogatorio, constituyó un momento de diálogo reflexivo sobre los hechos afrontados, las alternativas disponibles para dirimir el conflicto, las decisiones tomadas y los sentimientos por estas suscitados. Las conversaciones giraron en torno a los siguientes cuestionamientos clave: ¿En qué consistió el problema afrontado?, ¿cuál fue el eje del conflicto?, ¿qué valores se pusieron en juego?, ¿qué alternativas por seguir surgieron?, ¿por cuál alternativa se optó y por qué?, ¿qué sentimiento produjo la decisión tomada?

En total se realizaron, entre septiembre de 2019 y agosto de 2021, 34 entrevistas a extensionistas activos formados en carreras agropecuarias (agronomía, veterinaria, zootecnia y administración de empresas agropecuarias), 7 mujeres y 27 hombres, todos vinculados por contrato laboral a término fijo, con una experiencia media de 8 años de trabajo en extensión rural. Con anterioridad a los encuentros, los profesionales fueron contactados telefónicamente, llamada en la que el investigador, además de presentarse, les informó los propósitos y alcances de la investigación, para luego pedir su participación voluntaria en el estudio.

Para realizar las entrevistas, el investigador se desplazó a los diferentes municipios. El lugar en que se realizó cada encuentro se pactó con cada entrevistado, en busca de que fuera un sitio idóneo para el diálogo abierto y espontáneo. Los diálogos fueron grabados previa autorización de los entrevistados. Cada uno de ellos firmó un consentimiento informado en el que se describía el propósito del estudio, la garantía de reserva de los datos y su resguardo.

Con el ánimo de respetar su privacidad y acatar los límites por ellos impuestos respecto al acceso del investigador a sus historias y experiencias personales, al iniciar las entrevistas se les comunicó la posibilidad de suspender la conversación y declinar su participación en el estudio en cualquier momento (Sieber, 2001; Santi, 2016). De los 34 entrevistados, 24 autorizaron la inclusión textual de sus testimonios en los informes y demás productos resultantes de la investigación, solicitando omitir sus nombres y el de los municipios donde prestan sus servicios como medida de confidencialidad.

Después de transcribir las entrevistas, adaptando lo propuesto por Attride (2001) sobre el análisis de contenido, los pasos seguidos para tratar la información fueron (a) lectura repetitiva de los textos transcritos para reconocer las situaciones problemáticas, identificar ejes del conflicto y diferenciarlos comparativamente, (b) agrupamiento de las narraciones por afinidad en los ejes o asuntos definidores de los conflictos experimentados y (c) construcción de las categorías descriptivas de los tipos de conflicto vivenciados en atención a las causas de las circunstancias conflictivas o dilemáticas enfrentadas por los extensionistas que hicieron parte del estudio.

Resultados

El análisis de contenido permitió identificar seis tipos de conflictos, sucintamente presentados en la tabla 1 y ampliados en el siguiente apartado, a modo de discusión.

Tabla 1
Tipos de conflictos con implicaciones morales enfrentados por los extensionistas rurales en su práctica profesional cotidiana

Tipo de conflicto	Bases del conflicto o situación dilemática enfrentada
Conflictos con el alcance de las tareas designadas y su baja contribución al cumplimiento de la misión extensionista	Acomodarse y seguir un modelo asistencialista de extensión basado en dar subsidios y dádivas a los productores, o proponer e instaurar otras formas de operar afines a otro tipo de práctica, como la orientada a generar autonomía entre los usuarios del servicio, desafiando, con ello, el orden localmente establecido y las indicaciones dadas por superiores jerárquicos.
Conflictos con la ejecución de malas prácticas por parte de miembros del propio equipo de trabajo	Tolerar formas de proceder inadecuadas, consiguiendo así la aceptación del grupo, o denunciarlas y tratar de corregirlas, teniendo que enfrentarse a las posibles sanciones impuestas por los miembros del equipo que quedan expuestos.
Conflictos con la obligatoriedad de cumplir metas de productividad desmesuradas	Asumir, sin reparo, por lo menos público, la lógica laboral productivista, al comprometerse a alcanzar metas excesivas, a expensas de disminuir la calidad del servicio y remplazar calidad por cantidad, o actuar a un ritmo más proporcionado que permita ejercer bien la labor profesional, aunque asumiendo el riesgo de ser posiblemente despedidos o vistos como trabajadores poco eficientes a la luz del raciocinio calculista imperante.
Conflictos con la distribución de recursos atendiendo a criterios clientelistas	Reproducir un esquema de favorecimiento clientelar, creando distinción entre los usuarios del servicio según la afinidad política con quien ostenta el poder en el momento, o proceder con imparcialidad, favoreciendo a quienes verdaderamente lo requieren, recurriendo, para su selección, a criterios más objetivos y técnicos, confrontando así a las élites locales que ostentan mayor poder, asumiendo las debidas consecuencias.
Conflictos con el establecimiento de acuerdos informales con representantes de casas productoras y comercializadoras de insumos agropecuarios	Inducir a los productores locales a preferir y adquirir productos de una casa comercial particular, respondiendo a lo acordado con un tercero, para obtener para sí o para otros alguna recompensa o beneficio, o brindarles a los agricultores múltiples opciones para que, informadamente, cada uno con libertad elija qué comprar, quebrantando con ello los pactos establecidos, sometiéndose al rechazo y a las represalias de quienes sí desean mantener los beneficios.
Conflictos con el nivel de implicación en asuntos extraprofesionales	Evitar entrometerse en la vida privada o personal de los usuarios del servicio, apartándose de poner en evidencia situaciones por casualidad observadas que comprometen a algún productor o a su familia, o comunicar o denunciar lo visto, salvaguardando con ello la integridad de algún sujeto vulnerable, a costas de asumir el riesgo de ser posiblemente señalados como entrometidos o chismosos.

Discusión

Las narrativas presentadas en este apartado, siguiendo lo sugerido por Meza Rueda (2008) sobre la forma didáctica de presentar los conflictos y dilemas morales con fines pedagógicos, fueron inicialmente reconstruidas por el investigador con base en la lectura y análisis de las entrevistas, bajo la premisa de preservar al máximo la fidelidad de las transcripciones. En esta vía, los textos elaborados fueron devueltos a los entrevistados para su revisión, ajuste, complemento y aprobación, de donde se derivaron las versiones definitivas de los fragmentos que ilustran cada tipo de conflicto en la discusión.

Conflictos con el alcance de las tareas designadas y su baja contribución al cumplimiento de la misión extensionista

De acuerdo con lo hallado, los extensionistas enfrentan una situación de conflicto cuando, al unirse a un equipo o unidad de trabajo, encuentran que algunas de las actividades desde allí impulsadas, a las que posteriormente tendrían que plegarse como ejecutores, a su parecer no son las más indicadas para cumplir con la función primaria de contribuir al desarrollo de las comunidades campesinas, definición que expone, en síntesis, el deber ser de la extensión rural para quienes identificaron esta fuente de conflicto:

Cuando me vinculé a la UMATA, una de mis primeras tareas fue encargarme del proyecto de dotación de insumos, que consistía en entregarle a las familias campesinas dos bultos de abono para fertilizar sus cultivos. Según lo planeado, en doce meses se debería beneficiar a todas las familias rurales. Yo de entrada pensé que esa era un proyecto totalmente asistencialista, que regalando bultos de abono no se estaba generando ningún desarrollo, pensamiento que me puso a dudar sobre mi papel y deber como agrónomo, pues, ¿qué impacto se iba a tener con eso? Al final, para evitar problemas, terminé haciendo lo que me pusieron a hacer, repartir fertilizante sin generar ningún proceso o cambio, quedándome, en el fondo, con la sensación de no estar haciendo lo correcto. (E19. Comunicación personal, 18 de febrero, 2021)

Algo que me creó mucho conflicto fue el proyecto de seguridad alimentaria, que todavía consiste en repartir semillas a las familias campesinas, para que monten huertas caseras. Lo que me crea más conflicto es que este no es efectivo, pues está demostrado que, tan pronto se deja de regalar las semillas, las familias abandonan las huertas. Entonces, ¿se está generando así seguridad alimentaria?, ¿se está consiguiendo que las familias mejoren realmente su dieta?, ¿vale la pena seguir con un proyecto que no genera impacto? En varias ocasiones he intentado cambiarlo, pero aquí me insisten en seguir regalando semillas. Lo que más descontento me causa es que por conservar las buenas relaciones y, por supuesto, el empleo, varios terminamos actuando como operarios, es decir, haciendo las cosas al pie de la letra, así no estemos de acuerdo con esos proyectos, que generan un muy bajo impacto social. (E6. Comunicación personal, 14 de noviembre, 2019)

En estos tipos de caso, la tensión conflictiva se genera entre actuar usando como guía el propio sentido del deber ser de la extensión y proceder acríticamente, sin cuestionar las tareas asignadas, plegándose a las formas de operar prevalecientes en cada localidad. Para los extensionistas, la primera alternativa supone tomar distancia de la forma en que allí se obra, en busca de que su labor y la de los otros miembros del equipo apunte, entre otras acepciones, a generar en los individuos y colectivos rurales las capacidades y actitudes requeridas para, cada vez con más autonomía, alcanzar sus propios objetivos de bienestar y progreso. Intención que choca con la segunda alternativa, que los conduciría a continuar generando entre los productores dependencia, acostumbrándolos, aún más, en concordancia con lo expuesto por Codoceo y Muñoz (2017), a estar a la espera de lo que las instituciones les puedan regalar o subsidiar.

Al decidir qué hacer, a pesar de estar convencidos de la mínima efectividad de las tareas por ejecutar, actividades que ellos mismos consideran de mínimo impacto social, los extensionistas optan por cumplir con lo asignado, evitando realizar cualquier cuestionamiento que pueda comprometer su continuidad laboral. En este caso, la necesidad de preservar el empleo, es decir, su fuente principal de ingresos los orienta a acatar subordinadamente las labores asignadas, lo que evita cualquier posible confrontación o conflicto.

Aquella circunstancia que evidencia la posible tensión existente entre las exigencias de las instituciones, restricción interna asociada al contexto social de desempeño, y el parecer personal o individual de quienes allí laboran, en un ámbito en el que el sujeto involucrado, en su estado de subordinación, opta por sobreponer el mandato corporativo a sus ideas sobre el deber ser profesional.

Como se expone en los testimonios citados, al hacer una lectura de la situación enfrentada, los extensionistas perciben que, en un medio jerárquico autoritario y cerrado, cuestionar los planes y las acciones de la entidad contratante o las de un superior, en este caso haciendo público su parecer crítico, podría generar consecuencias desfavorables, como el despido o la no renovación del contrato laboral:

Aunque a veces me cueste, en ocasiones es mejor dejar pasar las cosas. Así uno no esté de acuerdo con algo, uno tiene que tantear qué es lo más conveniente: o empezar a criticar los planes, así sea constructivamente, o quedarse callado y dejar que todo fluya, pues, como usted sabe, ubicarse laboralmente es complicado. Lastimosamente, aquí el personal que sirve, el juicioso, es el que hace las cosas sin dar problemas, sin opinar, perfil que uno tiene que adoptar por conveniencia. (E15, Comunicación personal, 28 de enero, 2021)

En este escenario, renunciar a exponer la perspectiva crítica acerca de las acciones realizadas por el equipo, así como comprometerse a ejecutar tareas con las que calladamente se puede estar en desacuerdo, es una respuesta a la imperativa necesidad de mantener la relación contractual, al ser esta un medio perentorio para alcanzar un fin vital: la sobrevivencia económica.

Bajo esta óptica, comportarse según lo que de ellos esperan, cumplir a cabalidad con las tareas asignadas y ejecutar los planes previamente trazados, al obtener así la aprobación del contratante y evitar posibles recriminaciones o sanciones, es la vía elegida para asegurar su fuente de sustento, hallazgo que coincide con lo expuesto por Morales Intriago et al. (2017), quienes, en una investigación similar, señalan que la obediencia a la institución contratante es un valor preponderante entre los extensionistas rurales que hicieron parte del estudio. Sumisión que no deja de producir en quienes la ejercen un sentimiento de inconformidad, al tener, por necesidad, que llevar a cabo tareas que ellos mismo cuestionan, pasando por encima de sus convicciones de actuar cumpliendo con el deber profesional: contribuir a fortalecer la autonomía y la capacidad de autogestión de los sujetos a quienes sirven (López, 2013), por ejemplo.

Se trata de un sentimiento que persiste entre los extensionistas participantes, a pesar de que, en el contexto de estudio, como en otros similares en Colombia y América Latina, las relaciones asistencialistas entre instituciones públicas y campesinos, sin llegar a ser absolutas, hacen parte de la normalidad local (Landini, 2013; Cruz, 2017; Correa & Dini, 2019). En este caso, para los extensionistas que compartieron sus narrativas, acostumbrarse a ver dicha práctica como normal y legítima (regalar semillas, repartir fertilizantes), es decir, como una forma de proceder rutinariamente planeada y ejecutada por las instituciones promotoras del desarrollo agrícola y rural, así como esperada por los propios agricultores, sigue siendo un motivo de inconformidad profesional. Emoción que viene acompañada del sentimiento de frustración surgido de no poder cambiar el orden localmente establecido.

Conflictos con la ejecución de malas prácticas por parte de miembros del propio equipo de trabajo

En esta categoría, el conflicto es suscitado por la identificación de prácticas calificadas como inadecuadas o impropias, usualmente pactadas y planeadas por otros miembros del equipo del que se hace parte, donde las fallas percibidas están principalmente asociadas a la falta de rigurosidad en su ejecución y a la presentación de resultados:

Algo que me causa conflicto es no hacer bien las cosas, saber que algo se está haciendo mal, sin hacer nada para corregirlo. Esto me pasó, tiempo atrás, con la medición de las áreas agroproductivas. Cuando participé de esta tarea, encontré que, por acuerdo, lo que se reportaba era una apreciación, calculada a ojo, sin que se hiciera una medición real. Cuando le comuniqué a mis compañeros que no compartía eso, me dijeron que hacer así las cosas era un acuerdo interno, que no me pusiera a complicar las cosas, que lo mejor era seguir adelante sin enredarnos. Para mantener la armonía y evitar problemas, terminé accediendo. Sin embargo, internamente seguí recriminándome por haber hecho las cosas mal, por haber entregado información imprecisa: ¿qué pasaría si desde la gobernación o la alcaldía se toman decisiones con información imprecisa o si este arreglo se descubre? (E30, Comunicación personal, 5 de agosto, 2021)

Para mí, maquillar información, presentar resultados resaltando lo bueno y ocultando lo malo, no es una buena práctica. No obstante, cedí a hacerlo en varias ocasiones, sobre todo por la presión del grupo, que quería mostrar una buena gestión. En esas ocasiones, quedé con la sensación de estar faltando a la verdad, con el sentimiento de no ser sincero conmigo mismo ni con los demás. Creo que uno termina haciendo eso por no romper las reglas del grupo, por ser aceptado, por evitar problemas con los compañeros y encajar, sin embargo, internamente uno es consciente de que las cosas se están haciendo mal. (E14. Comunicación personal, 1 de diciembre, 2020)

En estos casos, la tensión valorativa se produce entre el deseo de los extensionistas de apegarse al sentido individual de responsabilidad profesional, “haciendo siempre las cosas bien”, y la necesidad de atender a las normas formales o informales del grupo de pertenencia, entre las que se incluye tolerar algunas malas prácticas. Para los profesionales que experimentan la situación conflictiva, “hacer las cosas bien” implicaría, una vez identificada la falla en el procedimiento realizado, tomar conciencia de esta y corregirla.

No hacerlo significaría faltar a su sentido de responsabilidad, al no prestar correctamente el servicio que le corresponde brindar, cumpliendo así con su rol de buen extensionista. Desde la otra orilla, respetar los pactos internamente realizados, consintiendo con ello hacer ciertas tareas a medias, le permitiría encajar en el grupo, en circunstancias en las que quebrantar dicho consenso, según lo percibido por los propios extensionistas, los expondría a una posible sanción por incumplir las normas intragrupales convenidas.

Al hacer el cálculo de los costos y beneficios que derivarían del incumplimiento de dichas normas, los extensionistas optan por acatarla al valorar como altas tanto la probabilidad de ser sancionado como la severidad de dicha punición: ser apartado del grupo, ser ignorado y no contar con la aceptación social de sus colegas, ser visto como una amenaza (Oceja & Jiménez, 2001), entre otras reprimendas emanadas de (a) romper el código establecido, (b) atreverse a denunciar irregularidades y (c) querer promover cambios en la forma instaurada de operar o no alinearse con los intereses creados (Martin, 2012).

De esta manera, proceder según lo pactado, es decir, haciendo lo que la mayoría hace o lo que el grupo quiere que se realice, constituye una forma de encajar que, a pesar de la tensión generada, suma a los propósitos de ganar aceptación y ser considerados fieles al equipo. Analíticamente, se trata de un hecho hasta cierto punto coincidente con lo expuesto por Moses et al. (2018), quienes, en referencia a la práctica veterinaria, señalan que una fuente de angustia para ciertos profesionales es tener que ceder a decisiones médicas y administrativas con las que no se está de acuerdo (sentirse limitado para hacer lo correcto), bien sea para encajar en el equipo de trabajo o responder a lineamientos, dados por el empleador que reducen su poder individual de decisión.

Así, pese a la distancia existente entre sus principios profesionales y el carácter de los acuerdos admitidos, al ceder a la presión del grupo, circunstancia en este caso asociada a renunciar a sostener los desacuerdos y plegarse a los intereses de dicho colectivo (Gómez & Acosta, 2003), los

involucrados sobreponen la necesidad de ser aceptados al compromiso propio de “actuar con profesionalidad”, es decir, a desarrollar la totalidad de sus tareas de manera pulcra e idónea (López, 2013), en concordancia con su moral profesional:

En el fondo, yo sé que en esa ocasión actué mal. Al dejarme convencer por los otros y no seguir mis principios, dejé pasar actos irregulares, tal vez para no tener problemas, no desentonar o ser aceptado por el grupo. Es algo que ahora no estoy dispuesto a hacer, algo que hice años atrás, que yo no le exigiría, por ejemplo, a un compañero nuevo, que no tiene por qué aceptar o replicar lo que se hace o viene haciendo mal. (E34. Comunicación personal, 19 de agosto, 2021).

Al final, dicha decisión, al no haber resuelto totalmente el conflicto, genera en los extensionistas emociones encontradas un sentimiento de culpa, basado en no haber actuado responsablemente en sus relaciones con las comunidades campesinas, las organizaciones para las que laboran y la sociedad en su conjunto, contrapuesto a sentimientos de seguridad y aprobación derivados de la valoración positiva dada por los otros a su decisión de someterse a los dictámenes del grupo. A mediano y largo plazo, según lo expuesto por los entrevistados, a estas emociones se suma el temor a que se descubra lo acontecido, hecho que, de acuerdo con sus propias lecturas, desquebrajaría la confianza depositada en ellos y el equipo de trabajo, con la consecuente pérdida de la credibilidad en la institución y en los profesionales que allí laboran.

Conflictos con la obligatoriedad de cumplir metas de productividad desmesuradas

Según lo hallado, para los extensionistas rurales que hicieron parte del estudio, otra fuente de conflicto es verse obligados a alcanzar metas u objetivos de productividad que, a su juicio, superan sus posibilidades de acción, propósitos en mayoría asociados a cumplir con un récord elevado de visitas técnicas a agricultores durante un periodo de tiempo corto e insuficiente:

Hace más o menos cinco años, cuando asumió funciones un nuevo director, nos impuso cumplir metas de productividad, es decir, realizar un número mínimo de visitas semanales a productores, para así cumplir con las metas de gestión con las que se comprometió. Para cumplirlas, tuve que cambiar mi forma de operar, dedicándole, en cada visita, mucho menos tiempo a los productores. Aunque se aumentó la cobertura, yo fui muy consciente de que la calidad de las visitas bajó significativamente. Cada vez que llegaba a un predio tenía que estar pendiente del reloj, vigilando que no se me fuera a hacer tarde para salir corriendo para donde otro, lo cual me creó conflicto interno, por no estar haciendo bien mi trabajo. (E23. Comunicación personal, 16 de abril, 2021)

Yo tengo claro que la cantidad pelea con la calidad. Aumentar el número de visitas, compromiso que terminé aceptando, aun sabiendo que eran muchas por semana, implicó disminuir la calidad del servicio, asunto que me causa alto conflicto. Acepté porque esas son las reglas del juego actuales, con lo que me van a medir, pero en el fondo sé que el servicio se presta a medias, por tener que hacer todo a la carrera, prestando un servicio regular, en varias ocasiones sacrificando el tiempo familiar, asunto que me deja inconforme. (E7. Comunicación personal, 5 de diciembre, 2019)

En estos casos, la tensión se produce entre la obligatoriedad de asumir la lógica productivista como orientadora de la práctica laboral profesional y el deseo de actuar según el propio criterio de prestación de un buen servicio. Para los involucrados, proceder siguiendo la primera opción, es decir, según Peña (2018), aceptando la imposición de una dinámica organizacional que pretende medir la eficiencia del trabajador a partir de indicadores predeterminados de desempeño, les representa adecuar su manera de obrar a las demandas y exigencias institucionales del momento: elevar los récords de rendimiento y gestión, al aumentar el número de agricultores atendidos por unidad de tiempo.

Bajo este supuesto, al acatar dichas exigencias y cumplir con lo esperado los extensionistas consumirían su misión, perfilándose como trabajadores competitivos y eficientes, capaces de adaptarse a las circunstancias, sobrevivir en el mercado laboral y mantenerse allí vigentes. Reconocimiento que, si no existiera la tensión conflictiva señalada, podría ser un motivo de satisfacción profesional.

Desde otro ángulo, en este caso opuesto a lo anterior, los extensionistas perciben que actuar en favor de elevar indicadores, además de resultar agotador y estresante (Vilar Martín & Riberas Bargalló, 2017), desvirtúa la calidad del servicio ofrecido, hecho contrario a lo que consideran su deber profesional: “dedicar a cada productor el tiempo necesario”, “prestar un servicio sin afán”, “tener la oportunidad de recorrer el predio sin prisa”, “poder hablar tranquilamente e intercambiar ideas con el usuario”, acciones mínimamente realizables cuando el tiempo por visita es limitado.

No obstante, a pesar del peso de dicha valoración, en un medio en el que reina la inestabilidad laboral, proceder al ritmo de productividad solicitada constituye el camino a seguir para conservar el vínculo laboral y evitar la angustia de perder el empleo, comportamiento reportado para otros casos similares en los que la presión por hacer cada vez más con menos tiempo y recursos es mayoritaria (Guerrero & Barrios, 2007; López & Seco, 2016):

Ajustarme a esta dinámica, todavía me cuesta. Me enfrento, por un lado, con la tensión de no estar haciendo las cosas bien, de estar haciendo todo a la carrera. Por otro lado, me enfrento con la tensión de estar siendo siempre medido y puesto a prueba, con el temor permanente de no dar la talla y no ser nuevamente llamado cuando termine el contrato. Hasta hoy puedo decir que he aguantado el ritmo, sin embargo, a veces pienso en parar y explorar otros campos, porque esto es bastante pesado, desgastante y muy demandante de tiempo que debería ser para el descanso y los hijos. (E27, Comunicación personal, 8 de julio, 2021)

Como se evidencia en el anterior testimonio, ajustarse a los mandatos de productividad no resuelve satisfactoriamente el conflicto: “hacer lo que se tiene que hacer”, cumpliendo con lo exigido, se opone a “hacer bien las cosas”, en circunstancias en las que optar por “ofrecer un buen servicio” implicaría renegociar las reglas con los contratantes, cuando no abandonar o renunciar al cargo, asumiendo un alto costo que no todos estarían dispuestos a encarar. Por su parte, ajustar-

se a las normas impuestas, salvaguardando el vínculo laboral, además del costo de “sentir que no se está actuando bien”, demanda asumir otros, como comprometer el tiempo personal y familiar, ahora dedicado a trabajar, bajo circunstancias de insatisfacción con el servicio ofrecido.

Desde lo emocional, como residuo moral, para los extensionistas entrevistados, la decisión tomada llega a convertirse en fuente de culpa, frustración y duda. Culpa por sentirse, hasta cierto punto, responsables de la prestación de un servicio por debajo de lo por ellos mismos considerado bueno o de calidad; frustración por no encontrar en los entornos locales de desempeño un espacio para ejercer bien su profesión y duda asociada a cuestionarse sobre la capacidad individual de adaptación a las exigencias de un modelo de trabajo que exige ser competitivo, rendir más, hacer más, cubrir más, *so pena* de ser tildados de incompetentes o improductivos (Zamora, 2013).

Conflictos con la distribución de recursos atendiendo a criterios clientelistas

Para los extensionistas entrevistados, otra fuente de conflicto con implicaciones morales es tener que desarrollar su labor en un medio social en el que las decisiones se toman atendiendo a razones clientelistas. Cómo distribuir y a quién direccionar los recursos localmente disponibles para el desarrollo agrícola y rural están entre las determinaciones tomadas de esta forma:

Entre mis labores en la UMATA está elaborar la lista de familias a las que se les apoya con semillas, fertilizantes y otros insumos. Aunque supuestamente soy quien me encargo de eso, es decir, de priorizar a los productores según criterios técnicos, quien termina tomando las decisiones es el alcalde. Los primeros en recibir apoyo son quienes votaron por él o lo acompañaron en la campaña. Decisión que a mí me cuesta tomar, porque sé que las familias que deben ser priorizadas, las que más requieren el apoyo, pueden ser otras. Escuchando mi llamado interior, en algún momento intenté cambiar las cosas, dialogando directamente con el alcalde, pero eso no funcionó. Él me hizo saber cómo se toman aquí las decisiones. (E11. Comunicación personal, 15 de octubre, 2020)

Hace un tiempo, en época electoral, una orden que recibí fue dejar de hacer lo que estaba haciendo, para centrar mis labores en las comunidades que apoyan al partido de gobierno. Tuve que abandonar dos proyectos, para ir a favorecer al llamado electorado, reconduciendo los recursos para esas veredas, algo que tuve que hacer prácticamente obligado. Al final, lo que más me cuesta es que tener que darle la cara a las familias que abandoné: ¿qué les puedo decir cuando me pregunten por qué no volví, cuando me culpen de dejar tirados los procesos de no haberles hecho el seguimiento que debía? En últimas quien pone la cara es uno, teniendo que dar explicaciones, sintiéndose mal por eso. (E21. Comunicación personal, 25 de mayo, 2021)

En estos casos, la tensión se produce entre actuar según lo que es costumbre en el contexto local, es decir, operar bajo un esquema de favorecimiento clientelista, asunto también identificado por Landini (2016) como uno de los problemas de la extensión rural en Latinoamérica, y obrar, próximo a lo expuesto por Salcedo Megales (2012), salvaguardando la integridad profesional, apegados a los principios de imparcialidad, igualdad y legalidad.

Para los extensionistas, sumarse a la práctica clientelar, aceptándola como un ejercicio naturalizado en el escenario municipal, significa ajustarse a las circunstancias halladas y actuar según las convenciones locales, así no las comparta parcial o plenamente. Sin embargo, hacerlo sin reparos supone, a su vez, ir en contravía de lo que podría considerarse la forma correcta de actuar profesionalmente: proceder, para los casos ilustrados, brindando a todos los usuarios del servicio igualdad de oportunidades.

En este escenario, al analizar ambas alternativas, los extensionistas concluyen que oponerse al esquema clientelista conllevaría, como en los casos precedentes, a poner en riesgo su estabilidad laboral, al intentar desacatar una orden desde arriba transmitida. En estas circunstancias, a pesar de su cuestionamiento a dicha práctica política, el camino electo es subordinarse a los intereses de la máxima autoridad local, privilegiando con ello a ciertos productores sobre otros, faltando a los principios de imparcialidad y legalidad.

Conflictivamente, contribuir a posicionar un modelo que crea distinciones entre usuarios dignos de apoyo y otros que no lo merecen, sujetos clientelarmente segregados según la cercanía o afinidad política con la autoridad del momento (Audelo, 2004; Moya & Paillama, 2017), genera, entre los entrevistados, tensiones derivadas de ultrajar el principio de igualdad en el que conscientemente creen:

Para mí, actuar profesionalmente obliga a brindar un trato igualitario, a ver a los usuarios sin marcar diferencias. Sin embargo, por más que quiera actuar así, tengo que acoplarme al manejo político. Sin querer hacerlo, porque de verdad esto no me gusta para nada, tengo que cumplir las órdenes, así por dentro esté actuando en contra de lo que creo. Así quisiera, ese mandato tiene mucha fuerza, por lo que tengo que dejar de lado mis principios y actuar amañadamente para proteger el puesto. Si no estoy dispuesto a hacerlo, tendría que buscar trabajo en otro lado. (E9. Comunicación personal, 24 de septiembre, 2020)

Aquí, es prudente considerar que ceder a lo que se acostumbra, en este caso pasando por encima de los valores profesionales, es una forma forzada de amoldarse a un medio institucional visto como perverso u hostil por quienes no comparten o aceptan dichas formas clientelares de intercambio. En este contexto, mientras para otros, incluyendo a extensionistas que hacen parte del mismo equipo de trabajo, lo que acontece es aceptado con normalidad, para los profesionales que comparten sus experiencias, el clientelismo debería ser una práctica no tolerada y punida.

De igual manera, aunque los intercambios clientelares puedan constituir una forma de reciprocidad legitimada por ciertas comunidades campesinas, asumida, en ciertos contextos locales, como una modalidad comunitaria de gestión de recursos para la supervivencia (Landini, 2013; Sabourin, 2020), para los extensionistas entrevistados, el clientelismo continúa siendo una mala práctica por superar, postura que sustenta el conflicto enfrentado.

Bajo estas circunstancias, desde lo emocional, dicha aceptación viene acompañada de sentimientos de impotencia y resignación por no poder cambiar la forma en que los hechos acontecen. Tener que remplazar criterios técnicos de priorización por otros de carácter clientelar hace que los extensionistas experimenten emociones de sometimiento y subordinación, al ver aún más ultrajado su reducido margen de autonomía profesional. A esto se suma la ansiedad que produce tener que dar explicaciones a quienes se sienten negativamente afectados por las decisiones clientelaramente tomadas, circunstancia que los expone a ser vistos por los usuarios del servicio como autores o coautores de dichas determinaciones.

Conflictos con el establecimiento de acuerdos informales con representantes de casas productoras y comercializadoras de insumos agropecuarios

En esta categoría, el conflicto se presenta frente al establecimiento de acuerdos informales con vendedores o representantes de casas productoras o comercializadoras de agroinsumos, consistentes en recibir apoyos o contribuciones a cambio de promocionar algunos productos específicos, al estimular o promover su compra por los agricultores locales:

Cuando me vinculé a la unidad, algo que me pidió mi jefe fue recomendar a los productores una marca específica de concentrado para cría y levante de pollos. Haciendo mi trabajo, seguí las instrucciones, mostrándoles a los productores sus ventajas, tal como me lo solicitaron. Al tiempo me enteré de que esto se hacía así por el trato realizado con un representante comercial: nosotros le ayudábamos a promocionar sus productos y él colaboraba, año tras año, con la celebración del día del campesino y recursos para organizar días de campo. Concluí que esa simbiosis, como decía un compañero, no era la más correcta: ¿por qué meterles por los ojos un producto, sabiendo que hay otros, hasta más económicos, que cumplen la misma función?, ¿está bien seguir haciendo eso para que le vaya bien al vendedor, a cambio del apoyo que él ofrece? (E17. Comunicación personal, 19 de febrero, 2021)

Para el manejo sanitario, promocionamos el uso de dos marcas comerciales, debido a que, al hacerlo, recibimos a cambio otros insumos que luego repartimos a los productores, como equipo de protección personal y aspersoras de espalda, que sin su apoyo no podríamos brindar. Sin embargo, no siempre estoy a gusto con este tipo de intercambios: ¿porque tenemos que hacer que la gente se case un producto en particular, existiendo otros en el mercado?, ¿por qué no buscar un mismo acuerdo con otros representantes comerciales?, ¿por qué favorecer a uno en particular, haciéndole el juego al asunto comercial? (E13. Comunicación personal, 12 de noviembre, 2020)

En estos casos, el conflicto se genera entre inducir a los productores locales a adquirir los insumos promocionados por representantes de ciertas casas comerciales, al mantener y respetar pactos informalmente establecidos y obtener los beneficios de estos derivados, y actuar con claridad ante los agricultores locales, presentándoles, con imparcialidad, múltiples opciones para que libre y espontáneamente elijan qué comprar. Para los extensionistas involucrados, bajo condiciones de escasez presupuestal, seleccionar la primera alternativa significa sumarse a la estrategia instituida para obtener parte de los recursos extras requeridos para el mejor funcionamiento de la unidad de extensión.

No obstante, como fuente de conflicto, al recibirlos, indirectamente asumirían como propio parte de los intereses comerciales de los promotores zonales de ventas, actores que, en concordancia con lo expuesto por Beyer Arteaga et al. (2017), en el contexto de la extensión agrícola acostumbran a centrar su quehacer profesional en elevar el número de transacciones comerciales, anteponiendo este beneficio sobre los criterios técnicos; proceder que, desde la perspectiva de los entrevistados, va en contra de la intención de actuar con rectitud y honestidad frente a los agricultores que asisten.

En contravía, tomar distancia de lo pactado, es decir, seleccionar la segunda alternativa, implicaría mantener con firmeza la convicción de obrar según la idea de lo correcto: procurar el bien de los usuarios del servicio, proporcionándoles, cercano a lo dicho por Mougán Rivero (2018), información completa y relevante para que con esta, en el ejercicio de su libertad individual, tomen las mejores decisiones sobre qué insumo comprar y utilizar, decisión que supondría renunciar a las prebendas derivadas de conservar la exclusividad comercial.

Al hacer el balance entre ambas opciones, los extensionistas eligen adherirse a cumplir el pacto establecido. Ante la insuficiencia de recursos operacionales, realidad por ellos reconocida como cierta y problemática, resuelven tolerar una práctica por ellos mismos vista como éticamente cuestionable: inducir a que los clientes adquieran bienes y servicios específicos, con la intención de elevar los márgenes de venta y obtener comisiones monetarias, aumentando así los márgenes personales de ganancia (Román & Rodríguez, 2011).

Sin recriminar que los representantes comerciales intenten demostrar las bondades de sus productos sobre los que ofrecen otras marcas, estrategia válida y comúnmente seguida para aumentar las ventas, lo que el extensionista pone en duda es su forma de hacerlo, al involucrar en esa táctica al equipo de la unidad de extensión y comprometer su integridad profesional a cambio de recompensas y apoyos económicos:

¿Por qué tenemos que quedar nosotros [los extensionistas] en medio? Está bien que los del área comercial hagan lo que tengan que hacer, pero que no nos involucren. No obstante, ellos saben por dónde meterse. Viendo que nos hacen falta recursos, que con lo que nos ofrecen podemos suplir algunas necesidades del servicio de asistencia técnica, nos llegan a convencer y nosotros caemos, no sé si obrando mal o bien. Creo que, por su parte, ellos son un poco oportunistas, pero a la vez también creo que nosotros les damos la oportunidad de hacer lo que hacen, cayendo en algo parecido a una doble moral. (E3. Comunicación personal, 10 de octubre, 2019)

En los casos expuestos, a pesar de sus convicciones sobre la buena práctica profesional, para los entrevistados, así como para otros miembros del equipo, resulta difícil no quedar envueltos en el mundo comercial y sus propósitos (Kottow, 2016). En un medio social en el que prima el ánimo de lucro, situación de la que no están exentos los contextos agroproductivos locales y regionales, convivir con actores para quienes, próximo a lo expuesto por Román y Rodríguez (2011), resulta cómodo actuar de manera poco ética con el fin de alcanzar sus metas materiales, suele ser un hecho común.

De esta situación no se libran los extensionistas rurales, quienes, como en los casos citados, en algún momento tienen que desenvolverse en medio de dichas circunstancias, deliberando acerca de qué camino tomar: hacerle el juego al interés comercial, sucumbiendo a las propuestas de promover tecnologías o productos particulares a cambio de incentivos de distinta índole o rechazar este tipo de insinuaciones, poniendo el interés público por encima del meramente mercantil (Paudel, 2008).

En el contexto descrito, la opción elegida, al contradecir parte de sus principios profesionales, produce en ellos un residuo moral ligado a sentimientos de manipulación y censura. Manipulación al verse manejados por otros que los inducen a actuar a su favor a cambio de ciertos beneficios y censura al recriminarse por haber cedido a ese interés, desvirtuando los principios de transparencia y honradez. En estos casos, la tranquilidad que les da haber reinvertido las recompensas obtenidas en bien de las propias comunidades asistidas no llega a compensar, por lo menos del todo, el sentimiento de censura resultante de no haber actuado educadamente.

Conflictos con el nivel de implicación en asuntos extraprofesionales

En esta categoría, el hecho conflictivo se presenta cuando los extensionistas, en su labor cotidiana, reconocen situaciones consideradas reprochables en el comportamiento o la conducta de los usuarios del servicio, que van más allá de la cuestión agroproductiva sobre la cual gira su intervención profesional:

En varias visitas pude ver cómo un productor trataba mal a su esposa, dirigiéndose a ella bruscamente. En una de esas le vi un moretón en la cara, que imaginé fue un golpe. Eso me incomodó mucho: saber que estaba ante un productor destacado, que en el fondo era un maltratador. Yo, en verdad, no sabía qué hacer, si reportar el caso o quedarme callado: ¿cómo quedaría yo con ese productor y otros metiéndome en su vida privada?, pero, también, ¿qué podría pasarle a esa señora si el maltrato llegara a escalar?, ¿qué podría pasarle si nadie alerta a las entidades que pueden ayudarla? Lo que hice, luego de pensarlo bastante, fue hablar con la trabajadora social del municipio, pidiéndole confidencialidad total. Sin embargo, aunque me sentí bien por haber avisado, me seguí sintiendo mal por haber delatado al productor: ¿será que me metí en algo que no es asunto mío? (E22. Comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

En varias oportunidades he descubierto, sin querer, que en algunas de las familias que acompaño hay casos de maltrato principalmente hacia las mujeres, situaciones de las que uno también se entera por comentarios de otros. Como asistente técnico, yo trato de no meterme en los asuntos privados, pero a veces son tan intolerables los hechos que he terminado denunciándolos discretamente. La cuestión es definir si eso es asunto mío o no, si el deber como extensionista, como gente que vela por el bienestar de la gente del campo, es denunciar, pues, si me quedo callado, tal vez estaría siendo indirectamente cómplice, pero si hablo, seguramente a esa finca no podrá volver, pues, por haberme metido, seguro el productor, el hombre que maltrata, no querrá verme nunca más allá. (E5. Comunicación personal, 14 de noviembre, 2019)

En estos casos, el conflicto se produce entre sobrepasar los límites del quehacer profesional, al inmiscuirse en asuntos en primera instancia vistos como apartados de la labor extensionista, y respetar la privacidad de los usuarios del servicio, evitando entrometerse en su vida personal o familiar. Bajo las circunstancias detalladas, optar por la primera alternativa significaría para los extensionistas transgredir la privacidad de los productores que asisten, poniendo en evidencia algo que estos desearían mantener inasequible para otros (Toscano, 2017).

Específicamente, se trata de información comprometedora o embarazosa que podría estropear su reputación o prestigio, al crearles el riesgo de ser públicamente señalados, por ejemplo, como en los casos citados, de abusadores o maltratadores. Conexamente, divulgar lo advertido demandaría quebrantar la confianza establecida en la relación extensionista-productor, falta que, además, podría predisponer a otros usuarios a ser más precavidos y reservados ante la presencia de los extensionistas en sus casas o espacios productivos, consecuencia que estos últimos preferirían evitar. Por su parte, en contraposición a lo anterior, optar la segunda alternativa, al involucrarse y contar a otros lo visto, implicaría actuar en bien de un tercero, previniendo, para los casos descritos, que el abuso doméstico visibilizado pudiese escalar y ocasionar resultados aún más lamentables.

Aunque con dudas y reservas, al deliberar en torno a las alternativas disponibles, los profesionales optan por comunicar el abuso descubierto, según su propio parecer inicial, extralimitándose en sus funciones, al ir más allá de su tarea específica como extensionistas: formular y ejecutar estrategias para el desarrollo agroproductivo local. Al definir qué camino tomar, los entrevistados consideraron que guardar silencio respecto a la situación evidenciada, cuidando así el buen nombre de los productores que asisten, entrañaba actuar, por omisión, en perjuicio de un tercero cuya integralidad física y emocional estaría efectivamente en riesgo.

En este escenario, actuar en favor de las personas más débiles y vulneradas, haciendo de esta forma el mejor bien posible (Cobo Suero, 2003), fue el principio orientador sobrepuesto al de confidencialidad. Bajo estas circunstancias, enterar del abuso a un funcionario con competencia sobre el tema, pidiéndole, como condición, no revelar sus nombres, constituye una acción en defensa de las mujeres afectadas (la mejor forma de hacer el bien), en un contexto en el que, como en otros espacios rurales, las posibilidades de denuncia y acceso a la justicia que tienen las mujeres víctimas de distintos tipos de violencia continúan siendo muy pocas (Benavides et al., 2015; Machado Bueno & Marques Lopes, 2018), argumento de peso al momento de tomar la decisión:

Si uno se queda callado, lastimosamente no hay quien hable por ellas, pues este es un problema que se da mucho en el campo, en donde el machismo y el maltrato suele ser algo común. No obstante, la cuestión está en que luego uno tiene que asumir las consecuencias, es decir, o evita uno problemas, no metiéndose en los asuntos de los otros, o está dispuesto a correr el riesgo de que lo juzguen de entrometido, le cierran algunas puertas o lo lleguen, aunque nunca ha pasado, a agredir, por ejemplo. (E25. Comunicación personal, 22 de abril, 2021)

A pesar del bien realizado, la decisión tomada por los extensionistas no deja de resultarles un tanto perturbadora. Sentirse trasgresores, debido a haberse inmiscuido en una situación vista como privada, es una de las emociones emergentes. Haberse entrometido en un problema oculto, que habitualmente persiste como un secreto familiar, muchas veces normalizado e integrado a la cotidianidad de las familias rurales (Benavides et al., 2015; Costa et al., 2015), genera una molestia asociada a haber faltado al principio de reserva: traspasar los muros de la vida familiar para convertir un problema privado en una cuestión pública. Situación que igualmente expondría a los extensionistas involucrados, en caso de que su acción sea divulgada, a experimentar el rechazo proveniente de quienes podrían considerarlos de poco fiar, sujetos de quienes sería prudente guardar cierta distancia.

Por otro lado, no haber reprimido el impulso de actuar ante una situación indebida, evitando asumir una postura evasiva, al pensar, como otros, “eso no es problema mío”, produce en los extensionistas la satisfacción de haber obrado con responsabilidad y empatía, al solidarizarse, así sea anónimamente, con una integrante de la comunidad a la que se deben, esta vez expuesta a violencia marital. Se trata de un caso que ejemplifica la exposición de los extensionistas a otras situaciones problemáticas similares, como la explotación laboral y otros tipos de violencia intrafamiliar, entre las mencionadas, que suelen ponerlos a dudar y decidir entre traspasar los límites de sus tareas básicas, para involucrarse y denunciar lo observado y callar para evitar problemas, protegiéndose así de las posibles consecuencias.

Conclusiones

En términos generales, el estudio permite concluir que la práctica de la extensión rural, en algún momento y bajo circunstancias específicas, enfrenta a los extensionistas a situaciones conflictivas con implicaciones morales, surgidas en el marco de la interacción social. En medio del ejercicio profesional, circunstancias problemáticas que pueden ser consideraras por otros como aceptables, normales o comunes generan en quienes sí las ponen en duda conflictos valorativos que comprometen su moral. ¿Qué hacer?, ¿qué camino tomar?, ¿qué principio privilegiar?, ¿cómo actuar correctamente sin perjudicar a otros ni menoscabar la propia integridad?, entre otros cuestionamientos, anteceden la toma de decisiones frente al conflicto o dilema a resolver.

Concretamente, la investigación permitió identificar seis tipos de conflictos, cuya resolución impulsa a los extensionistas rurales a examinar las circunstancias específicas de ocurrencia a analizar su lugar en medio de los hechos y a plantear opciones de respuesta, para luego, deliberativamente, sopesar los pros y los contras de cada alternativa avizorada, para al final decidir cuál tomar.

Aquellos tipos son (a) conflictos con el alcance de las tareas designadas y su baja contribución al cumplimiento de la misión extensionista, (b) conflictos con la ejecución de malas prácticas por parte de otros miembros del equipo de trabajo, (c) conflictos con la obligatoriedad de cumplir metas de productividad desmesuradas, (d) conflictos con la distribución de recursos atendiendo a criterios clientelistas, (e) conflictos con el establecimiento de acuerdos con representantes de casas comerciales y (f) conflictos con el nivel de implicación en asuntos extraprofesionales.

Se concluye que, tanto en el contexto de estudio como en otros posibles escenarios, la respuesta a los conflictos y dilemas enfrentados está altamente condicionada por los atributos del medio social en el que los extensionistas ejercen su labor. En un ambiente en el que primen las relaciones paternalistas, verticales y clientelares de poder, donde la lógica institucional productivista y los intereses de orden comercial estén al orden del día, entre otras particularidades próximas a las evidenciadas en el sitio de estudio, adaptarse a las circunstancias comporta llegar a cometer, bajo presiones de distintas índoles, acciones consideradas incorrectas desde la perspectiva de quien las ejecuta.

Es decir, a actuar por encima de las propias convicciones acerca de lo que está bien, con el fin de favorecer aquello a lo que deliberativamente se le otorga mayor peso en el momento (conservar el empleo, garantizar la estabilidad laboral, no perder la fuente de ingreso de la que depende la manutención de la familia, proteger la integridad de un tercero, entre lo hallado), en condiciones en las que optar por una de las dos alternativas, desfavoreciendo la otra, apenas resuelve parcialmente el conflicto.

Como pudo observarse, bajo las circunstancias descritas, poseer fuertes principios morales no es del todo suficiente para, al deliberar y decidir, optar siempre por “actuar bien” o con “responsabilidad profesional”. Sopesar los valores y principios morales con las particularidades del conflicto experimentado (qué gano si actúo bien, qué pierdo si actúo bien) puede llegar a inclinar la balanza a favor de proceder de una manera no correcta, sin que esta alternativa sea considerada por el extensionista que la toma la más justa, apropiada o convincente, aunque sí, por lo menos en el momento, la más conveniente desde la perspectiva priorizada.

De acuerdo con lo hallado, aunque pueda sonar contradictorio, al elegirla el extensionista podría estar protegiéndose de las posibles consecuencias de “actuar correctamente”, es decir, resguardándose de poder ser sancionado por no aceptar algunas reglas o desafiar el mandato de quien ejerce autoridad, decisión hasta cierto punto cuestionable (cuando no se puede hacer una lectura más completa o global del contexto de ocurrencia), aunque también comprensible, cuando al contravenir las normas se llega a poner en juego algo sumamente importante para el sujeto involucrado.

En estos casos, adjudicar, por lo menos hasta cierto punto, la responsabilidad de las decisiones tomadas tanto al contexto de ocurrencia del acto (existencia de mandatos institucionales, predominancia de relaciones asistencialistas o clientelares en el medio social) como a las actitudes individuales y grupales de los otros sujetos con los que se convive (actores con mayor autoridad, poder o estatus), a la luz de quien la lleva a cabo, minimiza la trasgresión realizada (Moreno-Romero, 2020). En esta línea, ir en contra de los estándares morales asociados a hacer bien la labor extensionista se justificaría en función de un objetivo mayor (conservar el empleo, mantener la armonía del grupo, lograr la aceptación), decisión que, como ya fue argumentado, genera un sinsabor o residuo moral.

En la práctica, la tranquilidad que da no haber puesto en riesgo la estabilidad laboral convive con la angustia de haber sido útil a intereses considerados mezquinos, como los clientelares o netamente comerciales; el orgullo de haber actuado con responsabilidad y empatía para proteger a alguien del maltrato convive con la sensación de haber faltado a la confianza y la confidencialidad debida a los usuarios. Similarmente, la satisfacción de negarse a hacer las labores a medias, al punto de preferir dimitir antes que continuar, convive con la culpa de sentirse causante de la propia desvinculación laboral, ejemplos que dan cuenta del residuo moral que subyace tras las decisiones dilemáticas tomadas.

Finalmente, el estudio permitió comprender que la práctica de la extensión rural, como otras igualmente asociadas a la cuestión agraria, posee una dimensión moral que se suma y se conjuga con las de otra índole. Que los extensionistas, además de técnicos o expertos en cuestiones agro-productivas y rurales, también han de ser vistos como sujetos morales. Respecto al alcance de los resultados, aunque, localizadamente, la investigación reveló la existencia de conflictos morales ligados a circunstancias de orden político, cultural y comercial, indagar la expresión del fenómeno en otros ámbitos sociogeográficos, a la luz de la práctica de otros extensionistas rurales, podría develar su asociación con situaciones de distinta índole (tecnológica, filosófica, ambiental, entre las posibles), asunto que convida a seguir explorando el problema en otros escenarios de ocurrencia, a partir de nuevas investigaciones.

Respecto a las limitaciones del estudio, es preciso tener presente que basar los resultados en lo íntimamente experimentado por un grupo de extensionistas, es decir, en las vivencias y sentimientos a estas asociados, circunstancias atesoradas en la mente y los recuerdos, sacados a flote y reconstruidos en función de este estudio, produce que lo expuesto explore menos las especificidades de los contextos social y temporal en los que acontece lo narrado. De esta forma, particularidades de orden, por ejemplo, institucional, político o normativo apenas son exploradas al plantear y analizar las categorías de conflicto propuestas. Se presume que ahondar en el asunto, es decir, poner aún más en contexto las situaciones conflictivas indagadas, aportaría más bases para la comprensión y el análisis de los hechos contados.

En cuanto a implicaciones prácticas, lo hallado, en la medida en que expone múltiples conflictos cuya resolución convoca a la deliberación moral, podría servir como un insumo parcial para lo que podría considerarse un código de conducta en la extensión rural. El análisis de los conflictos en sí, así como el de la forma de resolverlos, daría pistas para definir, por lo menos en parte, qué constituye un acto bueno o virtuoso en la práctica extensionista, principios útiles para regular las relaciones entre extensionistas, usuarios del servicio y otros actores involucrados, en diferentes vías y contextos.

Como recomendación, desde el plano educacional, pensando en un proceso de formación integral, que los extensionistas activos y en formación reconozcan los múltiples conflictos a los que podrían enfrentarse, ahora incluyendo los de connotación moral, podría ser un propósito por incorporar a las propuestas curriculares de formación en extensión. Problematicar la práctica extensionista, yendo más allá de lo solo técnico-instrumental, les permitiría asimilar críticamente situaciones que llaman a pensar qué camino tomar, recurriendo a la deliberación moral.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflictos de intereses con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Arbe, A., Hazel, S., Matthew, S., & McArthur, M. (2019). Moral distress in veterinarians [Angustia moral en veterinarios]. *Veterinary Record*, 185(20), 631. <https://doi.org/10.1136/vr.105289>
- Arellano, L., & Rivera-Heredia, M. (2021). Dilemas éticos en la práctica psicológica forense: Revisión sistemática y análisis bibliométrico. *Psicumex*, 11(1), e380. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i2.380>
- Attride, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research [Redes temáticas: una herramienta analítica para la investigación cualitativa]. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Audelo, J. (2004). ¿Qué es clientelismo? Algunas claves para comprender la política en los países en vías de consolidación democrática. *Estudios Sociales*, 12(24), 124-142. <https://www.redalyc.org/pdf/417/41751459004.pdf>

- Ballester Izquierdo, A., Úriz Pemán, M. J., & Viscarret Garro, J. J. (2012). Dilemas éticos de las trabajadoras y los trabajadores sociales en España. *Papers. Revista de Sociologia*, 97(4), 875-898. https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers_a2012m10-12v97n4/papers_a2012m10-12v97n4p875.pdf
- Banks, S. (2012). *Ethics and values in social work* [Ética y valores en trabajo social]. MacMillan Press.
- Benavides, M., Bellatín, P., Sarmiento, P., & Campana, S. (2015). *Violencia familiar y acceso a la justicia en el mundo rural: estudios de caso de cuatro comunidades*. Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Beyer Arteaga, A., Rodríguez Quispe, P., Collantes González, R., & Joyo Coronado, G. (2017). Factores socioeconómicos, productivos y fuentes de información sobre plaguicidas para productores de *Fragaria* x *ananassa* en Cañete, Lima, Perú. *Idesia*, 35(1), 31-37. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34292017005000008>
- Cobo Suero, J. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría Educativa*, 15, 259-276. <https://doi.org/10.14201/3051>
- Codoceo, F., & Muñoz, J. (2017). Fragmentación, asistencialismo e individualización de la responsabilidad: perspectivas territoriales concernientes a las percepciones ciudadanas de las políticas públicas en el contexto chileno de producción neoliberal. *Sociedade e Estado*, 32(2), 371-387. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3202005>
- Correa, F., & Dini, M. (2019). Políticas de desarrollo económico local en las municipalidades de Chile: más allá del asistencialismo. *Revista CEPAL*, 127, 55-73. <http://hdl.handle.net/11362/44572>
- Cortina, A. (2016). Universalizar la aristocracia: por una ética de las profesiones. *Revista Cultural de Santander*, 1, 54-65. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasantander/article/view/2186>
- Costa, M., Lopes, M., & Soares, J. (2015). Violência contra mulheres rurais: gênero e ações de saúde. *Escola Anna Nery*, 19(1), 162-168. <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20150022>
- Cruz, J. (2017). Metáforas sobre la intervención social. Una aproximación a la comprensión del asistencialismo social. *Revista Tesis Psicológica*, 12(1), 10-29.
- Estany, A. (2022). Naturalización de la ética y la moral. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 19, 293-312. <https://doi.org/10.22370/rhv2022iss19pp293-312>

- Gómez, A., & Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6).
- Gontijo Coelho, F. (2005). *A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos* [El arte de las orientaciones técnicas en el campo: concepciones y métodos]. Livraria UFV.
- Guerrero, J., & Barrios, Y. (2007). Productividad, trabajo y salud: la perspectiva psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 203-234. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1015/1470>
- Hirsch, A. (2007). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro*, 38, 8-15. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003802.pdf>
- Ibarra, G. (2007). Ética y valores profesionales. *Reencuentro*, 49, 43-50.
- Idareta Goldaracena, F., & Iturralde Borda, J. (2018). Dilemas éticos en el trabajo social sanitario. Un estudio de caso. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 25, 79-93. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2018.25.04>
- Jodelet, D. (2006) Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales [El lugar de la experiencia vivida en los procesos de formación de las representaciones sociales]. En V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien* (pp. 235-255). Presses Universitaires de Rennes.
- Kherbache, A., Mertens, E., & Denier, Y. (2022). Moral distress in medicine: An ethical analysis. *Journal of Health Psychology*, 27(8), 1971-1990. <https://doi.org/10.1177/13591053211014586>
- Kottow, M. (2016). Dilemas éticos presentados como conflictos de interés. *Revista Chilena de Salud Pública*, 20(1), 57-65. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2016.39338>
- Landini, F. (2013). Asistencialismo y búsqueda de ayudas como estrategia de supervivencia en contextos campesinos clientelares, *Polis*, 12(34). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000100010>
- Landini, F. (2016). Problemas de la extensión rural en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos*, 24(47), 47-68. <https://doi.org/10.18504/pl2447-005-2016>
- López, M. (2013). Ética profesional y complejidad: los principios y la religación. *Perfiles Educativos*, 35(142), 43-52.
- López, C., & Seco, E. (2016). Tipología de Mobbing-una mirada desde la responsabilidad de la empresa. *Sociologías*, 18(43), 364-401. <https://doi.org/10.1590/15174522-018004321>

- Machado Bueno, A. L., & Marques Lopes, M. J. (2018). Mulheres Rurais e Violências: leituras de uma realidade que flerta com a ficção [Mujeres rurales y violencias: lecturas de una realidad que coquetea con la ficción]. *Ambiente & Sociedade*, 21, e01511. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-4422asoc170151r1vu18L1AO>
- Martin, B. (2012). Suppression of dissent: What it is and what to do about it [Supresion del dis-sentimiento: qué es y qué hacer al respecto]. *Social Medicine*, 6(4), 246-248. <https://www.socialmedicine.info/index.php/socialmedicine/article/view/582/1241>
- McAuliffe, D. (2005). I'm still standing: Impacts and consequences of ethical dilemmas for social workers in direct practice [Sigo en pie: impactos y consecuencias de los dilemas éticos para los trabajadores sociales en la práctica directa]. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 2(1). <http://hdl.handle.net/10072/15436>
- McConnell, T. (2002). Moral dilemmas. Stanford Encyclopedia of Philosophy [Dilemas morales: enciclopedia de filosofía de Stanford]. <https://plato.stanford.edu/entries/moral-dilemmas/>
- Menezes, F., & Miranda, J. (2011). Um olhar ético e moral nas ações extensionistas [Una mirada ética y moral en las acciones extensionistas]. *Revistas de Ciências Humanas*, 11(1), 139-150. <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3897>
- Meza Rueda, J. (2008). Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ámbito universitario. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 52, 13-24. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss52/1/>
- Monsalve, L. (2015). *Dilemas morales, lamentación y racionalidad* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/54407>
- Montuschi, L. (2002). *Ética y razonamiento moral: Dilemas morales y comportamiento ético en las organizaciones* [Serie Documentos de Trabajo No. 219]. Universidad del cema. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/84263/1/354207474.pdf>
- Morales Intriago, F., Carrillo Zenteno, M., & Albán Moyano, M. (2017). Ética y moral en la labor extensionista. *Revista de Ciencia e Investigación*, 2(6), 33-36. <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol2iss6.2017pp33-36>
- Moreno-Romero, C. (2020). Desentendimiento moral y atribución de culpa: encuentros y desencuentros en el estudio de la cognición moral. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(1), 125-141. <https://doi.org/10.15446/.v29n1.76536>

- Moses, L., Malowney, M., & Wesley, J. (2018). Ethical conflict and moral distress in veterinary practice: A survey of North American veterinarians [Conflicto ético y angustia moral en la práctica veterinaria]. *Journal of Veterinary Internal Medicine*, 32(6), 2115-2122. <https://doi.org/10.1111/jvim.15315>
- Mougan Rivero, C. (2018). Ética profesional y ciudadanía democrática: una aproximación pragmatista. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, (58), 135-156. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2018.058.07>
- Moya, E., & Paillama, D. (2017). Clientelismo y corrupción en contextos de baja estatalidad, una relación mutualista. *Revista de Sociología e Política*, 25(64), 73-98. <https://doi.org/10.1590/1678-987317256406>
- Oceja, L., & Jiménez, I. (2001). Hacia una clasificación psicosocial de las normas. *Estudios de Psicología*, 22(2), 227-242. <https://doi.org/10.1174/021093901609514>
- Paudel, M. (2008). Ethics of agriculturalists [Ética de los agricultores]. *Agronomy Journal of Nepal*, 22(2), 1-11. <https://doi.org/10.3126/aj.n.v2i0.7516>
- Peña, F. (2018). Mobbing o asedio grupal: ¿qué es y cómo identificarlo? *Perinatología y Reproducción Humana*, 32(4), 160-166. <https://doi.org/10.1016/j.rprh.2018.06.007>
- Pope, K., & Bajt, T. (1988). When laws and values conflict: A dilemma for psychologists [Cuando las leyes y los valores entran en conflicto: un dilema para los psicólogos]. *American Psychologist*, 43(10), 828-829. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.10.828>
- Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1991). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education* [El enfoque de Lawrence Kohlberg sobre la educación moral]. Columbia University Press.
- Realpe, S. (2001). Dilemas morales. *Estudios Gerenciales*, 17(80), 83-113. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/60/58
- Rennó, H., Ramos, F., & Brito, M. (2018). Moral distress of nursing undergraduates: Myth or reality? [Angustia moral de los estudiantes de enfermería: ¿mito o realidad?] *Nursing Ethics*, 25(3), 304-312. <https://doi.org/10.1177/0969733016643862>
- Román, N., & Rodríguez, R. (2011). ¿Cómo podemos distinguir a los vendedores éticos de los que no lo son?: Implicaciones para el proceso de selección y formación de los comerciales. *Cuadernos de Gestión*, 11, 85-99. <http://hdl.handle.net/10810/7874>

- Sabourin, E. (2020). Clientelismo e participação nas políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil [Clientelismo y participación en las políticas públicas de desarrollo rural en Brasil]. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 58(4), e217798. <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2020.217798>
- Salcedo Megales, D. (2012). Mala praxis, corrupción y juicios de ética profesional. *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, 1(1), 115-146.
- Santi, M. (2016). Controversias éticas em torno a la privacidad, la confidencialidad y el anonimato en investigación social. *Perspectivas Bioéticas*, 37, 5-51. <https://doi.org/10.1344/rbd2016.37.16147>
- Sieber, J. (2001). Privacy and confidentiality: As related to human research in social and behavioral science [Privacidad y confidencialidad: en relación con la investigación humana en ciencias sociales y del comportamiento]. En National Bioethics Advisory Commission (Ed.), *Ethical and policy issues in research involving human participants*, 2. 1-50. NBAC.
- Toscano, M. (2017). Sobre el concepto de privacidad: la relación entre privacidad e intimidad. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, (57), 533-552. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2017.057.06>
- Vilar, J. (2001). La ética en la práctica cotidiana de las profesiones sociales. *Educación Social*, 17, 10-26. <http://hdl.handle.net/11162/29764>
- Vilar Martín, J., & Riberas Bargalló, G. (2017). Tipos de conflicto ético y formas de gestionarlos en la educación social y el trabajo social. Retos de formación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(52), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2651>
- Williams, B. (2006). El reconocimiento de la responsabilidad. En M. Platts (Comp.), *Conceptos éticos fundamentales* (pp. 167-201). Editorial unam.
- Zamora, J. A. (2013). Subjetivación del trabajo: dominación capitalista y sufrimiento. *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica*, 5(5), 151-169. <https://constelaciones-rtc.net/article/view/820/874>

“Educablog”: contribution to social education from the professional profile

“Educablog”: contribución a la educación social desde el perfil profesional

Iñigo Rodríguez Torre*, Maria Dosil-Santamaria**, Monike Gezuraga Amundarain***, Leire Darretxe Urrutxi****

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Received: October 26, 2022–Accepted: August 3, 2023–Published: August 1, 2024

How to cite this article in APA:

Rodríguez Torre, I., Dosil Santamaría, M., Gezuraga Amundarain, M., & Darretxe Urrutxi, L. (2024). “EducaBlog”: contribution to social education from the professional profile. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 492-518. <https://doi.org/10.21501/22161201.4540>

Abstract

This research is part of a larger study and aims to analyze the case of EducaBlog, a professional blog of social education, from a phenomenological perspective to analyze its contribution to the professionalization, identity, and professional development of social education. This report presents the quantitative results and compares them with qualitative ones, both collected through a virtual questionnaire that was aimed at professionals from the third social sector who follow EducaBlog.

* Doctor in psychodidactics (2024), Degree in Pedagogy (2001), and diploma in Social Education (1999) from the UPV/EHU, where he has been teaching in the Social Education undergraduate program since 2014 and has participated in a research project on the Municipal Street Education Program (PEC) of Vitoria-Gasteiz. Master's degree in education and ICT from the uoc. Leioa-Spain. Contact: inigo.rodriguez@ehu.eus

** Professor at the Department of Research Methods and Diagnosis in Education of the Faculty of Bilbao at Universidad del País Vasco (upv/ehu). She graduated in Social Education from the Universidad del País Vasco, specialized in Mediation and Family Intervention, and as a PhD in Educational Psychology and specific Didactics. Leioa-Spain. Contact: maria.dosil@ehu.eus

*** Doctor of Education (2014), Pedagogue and master's in special education. Associate Professor of the Department of Didactics and School Organization. She teaches at the Undergraduate program in Social Education. She also teaches various postgraduate courses. Leioa-Spain. Contact: monike.gezuraga@ehu.eus

**** Assistant Professor at the Faculty of Education of Leioa in the Department of Didactics and School Organization. Teacher, pedagogue, master's degree in special education. Her research has been focused on various subjects related to the field of educational and social inclusion, specifically in community action and groups in vulnerable situations. Leioa-Spain. Contact: leire.darretxe@ehu.eus

The analysis was performed using SPSS V.26 software (INC., Chicago, IL) for quantitative data and NVIVO 12 V. Release 1.5 for qualitative data. The results showed that EducaBlog users identify it as a professional learning space that contributes both to professionalization, to identity and to professional development.

Keywords

Social education; Social media; Identity; Education professionals; Profesionalización; EducaBlog.

Resumen

La presente investigación es parte de un estudio de mayor alcance y tiene como objeto el estudio del caso “EducaBlog”, blog profesional de la educación social, desde una perspectiva fenomenológica que pretende analizar su contribución a la profesionalización, a la identidad y al desarrollo profesional de la educación social. En este informe, se exponen los resultados cuantitativos y su contraste con los cualitativos, recogidos ambos por medio de un cuestionario virtual que se dirigió a profesionales del tercer sector social que siguen EducaBlog.

El análisis se realizó por medio de los programas SPSS V.26 (INC., Chicago, IL) para los datos cuantitativos y NVIVO 12 V. Release 1.5 para los datos cualitativos. Los resultados obtenidos mostraron que las personas usuarias de EducaBlog identifican este como un espacio de aprendizaje profesional que contribuye tanto a la profesionalización como a la identidad y al desarrollo profesional.

Palabras clave

Educación social; Medios sociales; Identidad; Profesionales de la educación; Profesionalización; EducaBlog.

Introduction

The topic of this article will be framed within the evolution of the information society, Web 2.0, and identity, professional development and the professionalization of social education. Subsequently, the methodological design and analytical strategy will be explored; finally, the results, the discussion and the main conclusions will be presented.

Evolution of the information society

The current technological society has been given various names: information (Burch, 2005), informational (Castells, 1998), knowledge (Balart Carmona & Cortés Fuentealba, 2018), communication (Cardoso, 2009), network (Castells, 2001), and learning society (Sánchez, 2016). Globalization and the communication capacity provided by technologies are mechanisms that enable the so-called knowledge society, in which the communication model and access to knowledge have changed and autonomous learning is key (Balart Carmona & Cortés Fuentealba, 2018). Sánchez (2016) points out, in relation to the different denominations, that “the challenge of the eighties was to transform data into information, that the dilemma of the 90s was to convert information into knowledge, and currently, it is to manage that knowledge” (p. 233).

Information therefore becomes the foundation of the economic system, mediated by the technologies that precisely enable the structure on which it is distributed, relying on nodes and social networks (Sánchez, 2016). In this author’s opinion, today’s society makes more sense under the “umbrella” of the concept of “knowledge society”, since, understanding that the production of information does not stop growing exponentially in the network, the protagonism has migrated to the structure and networks that allow them to manage information and generate knowledge.

In today’s society, people can generate content, share it, exchange it, and build it together. In fact, it can be said that we are facing a learning society in which learning is not enclosed in educational institutions, is not the exclusive property of formal education, and does not occur only synchronously. Likewise, skills related to autonomous learning and learning to learn mediated by the competent management of Information and Communication Technologies (ICT) are especially important (Balart Carmona & Cortés Fuentealba, 2018; Sánchez, 2016). In short, advances in ICTS have transformed the lives of people worldwide, affecting, for instance, education, work, and communication (Buenaño et al., 2021).

Social networks, blogs, and social media

The emergence of Web 2.0 marked the beginning of a profound change in society because it transformed the way we relate, the way we share and communicate, and gave rise to a multitude of networks at the global level (Canaza-Choque, 2018). Specifically, blogs, therefore, the blogosphere (Aguaded Gómez & López Meneses, 2009; Cerezo, 2006), have been a space to inform and socialize with people from the professional collective (Aguilar-Idáñez et al., 2018).

According to Martínez-Clares et al. (2020), blogs are a privileged tool to promote the construction of connections on any topic. In this sense, the Edusosphere and social media have enabled the visibility of social education, while promoting the generation of professional networks and professional development. In fact, authors such as Hipólito Ruiz et al. (2017) present EducaBlog as an example, among other Web 2.0 spaces:

The opportunities generated by Web 2.0 or social Web means that we can work collectively to promote the visibility of the profession, but, at the same time, use this shared social space for individual promotion as part of our career. Some examples of the promotion and collective visibility of Social Education include the work that the CGCEES is doing on Facebook, as well as the different professional associations to disseminate Social Education or the already well known web Eduso.net; another examples are the Alaska Social Educator blog (<http://eleducadorsocialenalaska.blogspot.com>) or EducaBlog (<http://www.educablog.es/>). (p. 574)

Regarding the few studies on professional blogs that can be analyzed, works such as that of Aguilar Idáñez et al. (2019) point out in relation to a nearby professional field i.e., social work, on the one hand, that its impact, although notorious in the field they write about, is not among the most far-reaching globally, therefore, they represent a small part of the blogosphere. On the other hand, the lack of studies on the blogosphere and the reduced possibilities of contrasting the results with the field of social work or with similar areas, as in the case of social education (Aguilar Idáñez et al., 2019; Bernal, 2015).

Regarding social networks, social media have gained in importance in recent years; thus, the media we use to inform ourselves have diversified and traditional media is not exclusive. In this way, social media are gaining ground as information platforms (Alonso González, 2019; Masip et al., 2015), despite the need to pose new challenges so that digital social media are also associated with educational purposes (Angulo-Armenta et al., 2021).

Finally, in terms of their use in conjunction with blogs, these are suitable platforms to offer a more personal mark on an area; Facebook and Twitter, for their part, are very effective for the dissemination of the content published on them. Likewise, blogs and social media contribute to generating an identity brand and a reputation on the internet, while sharing our experiences in a personal way (Caldevilla Domínguez, 2010; Marauri-Castillo et al., 2018).

Professionalization, identity, and professional development of social education

Social education is a pedagogical profession by nature that has a strong link with the promotion of human rights, as corroborated in the book *Documentos profesionalizadores* [*Professionalizing Documents*] (Asociación Estatal de Educación Social [ASEDES], 2007). In this sense, from an integrative perspective, social pedagogy would be the theoretical-practical science on which social education in a complex society is based. A society in which traditional educational institutions are overcome and their action is necessary is understood as an “educating society” (Martínez-Otero, 2021, p. 4; Vilar Martín, 2018).

Starting with *professionalization*, it is linked to the professional collective, its history and the development of its culture. Likewise, other agents such as the state or other professions participate in this process, so tensions arise, for example, with the institutional assignment, which indicates the political nature of professionalization (Sáez Carreras, 2005; Sánchez-Valverde, 2014).

With regard to the professionalization of social education, Vilar Martín (2018) differentiates four stages: “Pre-professional, introspection, opening, and consolidation stage” (pp. 21-24). These range from unqualified work of a charitable-care nature, which is carried out within closed institutions, to the present day where a diploma is converted into a degree. This equates it with other university degrees, the creation of own postgraduate and doctoral programs, and continue holding state congresses.

Other notable aspects, from the point of view of Vilar Martín (2018), are the observed signs of weakening and slowing down in the professionalizing process of social education. In this sense, the author focuses on different challenges, such as moving from a local perspective to a more global one covering the origin of the problems and building cooperative, networked, interdisciplinary responses adapted to contextual needs (not pre-established), in resuming the presence and importance of the political and ethical nature of the action, and enhancing the intervention with tangible results. According to Sáez Carreras (2022), social education, like any other social profession, faces uncertain horizons to increase opportunities to professionalize and reprofessionalize.

Regarding the *professional identity* of social education, in addition to the books *Documentos profesionalizadores* (ASEDES, 2007) and *El libro blanco. Título de grado en pedagogía y educación social* [*The White Book. Degree in pedagogy and social education*] (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2005), the creation of professional associations, and the development of the diploma and its conversion into a degree (Viana-Orta et

al., 2020), a paradigmatic change is taking place with respect to professional action that happens to have a broad perspective of reality, added to the cooperative networking that currently has an impact on it (Vilar Martín, 2018).

At the same time, there is a strengthening of the collective identity given by a broader definition of the profession and differentiation from other professions (Aquín, 2003; González Orozco et al., 2019). For example, Rodríguez (2022) highlights some of the most significant elements of professional identity, included in *El Código Deontológico de la Educación Social. Una visión desde la práctica profesional* [The Code of Ethics of Social Education. A vision from professional practice] (Pantoja et al., 2018), namely: critical thinking, the educational relationship, the community dimension, and teamwork.

As for *professional development*, this is linked to lifelong learning and, in this sense, it is necessary to create a culture of learning throughout life, which must include the competence learning to learn, since participation in continuous training is limited due to lack of time and family burdens (Belando-Montoro, 2017).

In addition, authors such as Ávalos (2007) point out, on the one hand, the need for support among professionals in lifelong learning, and reflect on the practice in a collaborative way; on the other hand, the need to take successful experiences as a basis for the design of training, as well as institutionalizing lifelong learning in relation to the creation of structures both within the specific entities and in relation to the professional collective.

Finally, ICTS, specifically blogs and social media with a professional theme, can be tools that favor professional development both individually and collectively (Mann, 2018; Santillán García, 2015). Hence, they can also favor the creation of networks for reflection and collaborative learning about practice and professional development (Khan, 2017; Pinya & Rosselló, 2016). Considering the above, ICTS should be present throughout the training process of professionals from a lifelong learning perspective (Cordón Sierra, 2017). Given this scenario, educators and social educators should join forces so that the profession continues to progress (Rubio, 2022).

Methodology

Design and procedure

This research is part of a doctoral thesis. Moreover, it was favorably informed by the Human Research Ethics Committee (CEISH BY ITS SPANISH ACRONYM) of Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea with the code M10_2020_218.

Once the questionnaire was created, the content of its items was validated. To do this, four experts in the area were contacted and consulted, they were explained the objective of the study and given instructions to assess each item and were invited to participate in the study. Thus, the experts had to grade each item (clarity, coherence, relevance, and writing) of the questionnaire on a validation sheet with a scale from 1-4: three of the four experts observed two poorly written items and suggested small modifications.

The sampling is non-probabilistic because the sample was chosen through the non-random procedure of the researcher, using the snowball method to reach a greater number of people who meet the characteristics of interest to analyze. Moreover, participants are asked to disseminate the questionnaire among their contacts. The type of questionnaire has been disseminated online and self-administered between May 11 and July 11, 2021.

For dissemination; first, an entry was published on EducaBlog, as well as on the social media Facebook, Twitter, and Instagram. This phase lasted 60 days and reminders were sent weekly to encourage responses. In this vein, complementary strategies were used, such as sending an email to people who had commented on the blog until 2021, recording and disseminating a video in which participation was demanded, contacting leading sites in the field of social education, both on Facebook and Twitter, and with different state professional associations and entities of the third social sector to disseminate the link to the questionnaire.

The people who received the questionnaire were informed about the objective of the investigation, as well as the time of completion and the contact information. In addition, Organic Law 3/2018, which establishes provisions on the “Protection of Personal Data and Guarantee of Digital Rights” (Jefatura del Estado, 2018, Ley 294/2018), were complied with, and the voluntary nature of the participation and the need for participants to give their consent was informed before

they started to answer the questionnaire. Likewise, once the questionnaire was completed, the invited person had no possibility of entering again, thus guaranteeing that only one questionnaire could be completed per person.

Due to its voluntary nature, once different strategies were applied to encourage the response, it was decided to close the deadline to participate. The questionnaires were answered by a total of 114 people. After analyzing the database in Microsoft Excel (<https://products.office.com/>), the questionnaires showed a pattern of lack of responses of more than 50% in several blocks of the matrix. For this reason, all responses with no replies above the average were excluded, with a total of 16.

Participants

The total number of participants in this study was 114 people from different *backgrounds*. 93.9% came from Spain ($n = 107$); 5.3% from other European countries ($n = 6$), and 0.9% from non-European countries ($n = 1$). Regarding the autonomous communities of origin, 50.4% ($n = 54$) of people came from the Basque Country; 12.1% ($n = 13$), from Catalonia; 8.4% ($n = 9$), from Castilla y León; 7.4% ($n = 8$), from Andalusia; 6.5% ($n = 7$), from Madrid; 4.6% ($n = 5$), from Galicia; 2.8% ($n = 3$), from Cantabria; 1.8% ($n = 2$), from Murcia, the Canary Islands, and Asturias; and 0.8% ($n = 1$), from Valencia, La Rioja, and Extremadura.

Likewise, 62.3% ($n = 71$) identified with the female *gender*, and 37.7% ($n = 43$) with the male gender. In relation to *age*, 25.4% ($n = 29$) were young adults (people between 18 and 36 years of age), and 74.6% ($n = 85$) were adults (people 36 years of age or older). The youngest person in the sample was 21 years old, and the oldest was 62 years old ($M = 42.7$; $SD = 9.5$).

Instrument

Ad hoc questionnaire. This instrument gathered information on the socio-demographic data of the participants: gender, age, origin, province in which they reside, academic training, work activity, job position, field, and years of experience in it.

Regarding the research instrument, a questionnaire was designed consisting of 57 items, divided into 6 categories. For this study, a total of 49 closed items and 5 open items were used. The first block was composed of 9 items, which describe the socio-demographic profile of the

participants: “gender, residence, training, etc.” The second block, with 22 items, describes how users use the site: “year of start of use, connection time, frequency of access, use of EducaBlog sections, etc.” The third block, with 8 items, describes the reasons for using the blog: “out of professional interest, because they learn, etc.” It was answered with a Likert scale: from little to a lot. The fourth block, with 9 items, describes the usefulness of the site: “to know what social education consists of, to know the current situation around social education, etc.,” a response scale from little useful to very useful was used. The fifth block, with 6 items, describes the contribution to professionalization, identity and professional development; collected responses went from little to a lot of contribution. Finally, the sixth block, with 3 open items, describes proposals for improvement regarding innovation, content, and structure.

Data analysis

On the one hand, for the analysis of quantitative data, the statistical software SPSS V.26 (INC., Chicago, IL) was used. Descriptive analyses of the sociodemographic variables under study (mode, reasons, and usefulness of EducaBlog and contributions to professionalization, identity, and professional development) and associations between variables were made. Responses were re-coded into two categories to then equate them with the help of the chi-square statistic and calculate the magnitude of the effect between the variables that show significant associations.

On the other hand, the NVivo 12 V.1.5 software was used for qualitative analysis. The categorial system was constructed inductively-deductively and helped to categorize the information. Likewise, different analytical tests were carried out such as text searches, word frequencies, clusters, and word clouds to identify the focal points and key ideas, and hierarchical maps, group queries, coding matrices, and cross-references were used to establish relationships between the categories.

Results

Socio-demographic data of professionals in the third social sector who are users of EducaBlog

Regarding the *vocational training field*, with respect to academic training, most people are social educators, which represents 62.3% ($n = 71$) of the sample. Of them, 41.2% have social education training, and 21.1% ($n = 24$) also have other training, 37.7% ($n = 43$) have only other formations. Similarly, in relation to the *employment situation*, 90.4% ($n = 103$) are active, while 9.6% ($n=11$) are unemployed.

Regarding the *job position*, 42.1% ($n = 48$) work as social educators, 12.3% ($n = 14$) are coordinators; 8.8% ($n = 10$), technicians; 5.3% ($n = 6$), assistants or caregivers, and 21.9% ($n=25$) work in professions other than those mentioned above. Continuing with the *areas of work*, 20.2% ($n = 23$) reported having worked in several areas; 11.4% ($n = 13$), with childhood; 9.6% ($n = 11$) with disabled people; 7.9% ($n = 9$) with adults; 7.0% ($n = 8$) with young people and adolescents; 4.4% ($n = 5$) with exclusion-risk and immigration-MENAS; 3.5% ($n = 4$) with minors and social services; 1.8% ($n = 2$) with older people; and 14.0% ($n = 16$) in other areas.

Finally, in relation to the *years of experience*, 19.3% ($n = 22$) have between 20 and 25 years; 16.7% ($n = 19$), between 15 and 20 years; 15.8% ($n = 18$), between 5-10, and 10-15 years; 14.0% ($n = 16$), over 25 years; 5.3% ($n = 6$), between 2 and 5 years; and 3.5% ($n = 4$), between 1 and 2 years.

Use of EducaBlog

Regarding the *year in which they started using the blog*, 12.3% (n = 14) began to use it in 2006; 8.8% (n = 10), in 2007; 7.9% (n = 9), in 2008; 7% (n = 7), in 2015; 6.1% (n = 7), in 2010; 5.3% (n = 6), in 2018; 4.4% (n = 5), in 2011 and 2012; 3.5% (n = 4), in 2016, 2017 and 2020; 2.6% (n = 3), in 2009, 2013, 2014 and 2019; and 0.9% (n = 1), in 2021.

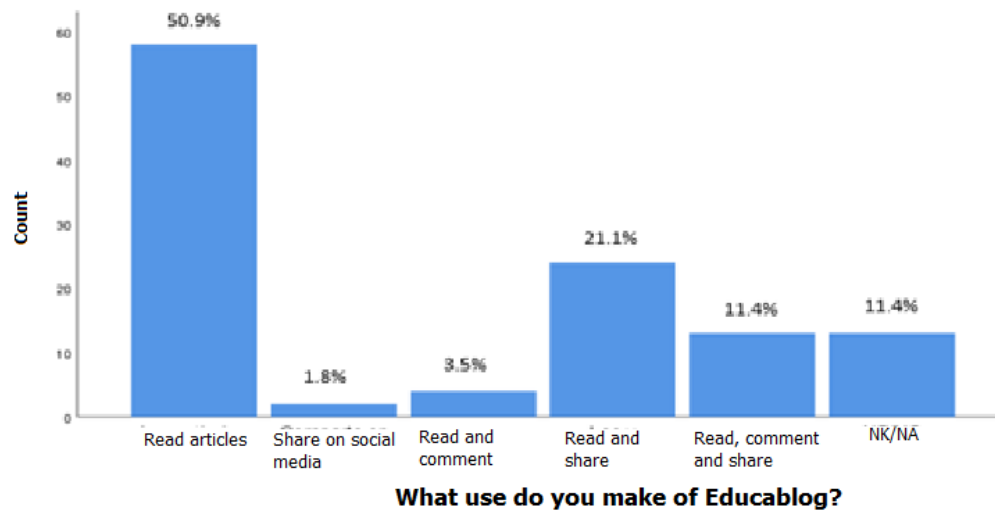
Continuing with the *last access* to the blog, 33.3% (n = 38) accessed it in the last month; 29.8% (n = 34), in the last year; 11.4% (n = 13), in the last seven days; 9.6% (n = 11), longer ago; 3.5% (n = 4) never accessed it; and 1.8% (n = 2), the day before completing the questionnaire. Similarly, the frequency of access is less than once a month in 49.1% (n = 56) of the sample, 24.6% (n = 28) accessed several times a month, 19.3% (n = 22) do not access it; and 3.5% (n = 4) do so several times a week.

In relation to the *frequency of access to EducaBlog's social media*, starting with *Facebook*, 29.8% (n = 34) use it less than once a month; 28.1% (n = 32) do not use it; 24.6% (n = 28), several times a month; 7.9% (n = 9), several times a week; 5.3% (n = 6), every day or almost every day; and 0.9% (n = 1), several times a day. Continuing with *Twitter*, 57.9% (n = 66) of the people surveyed do not use it; 16.7% (n = 19), less than once a month; 12.3% (n = 14), several times a month; 8.8% (n = 10), several times a week; and 1.8% (n = 2), every day or almost every day. Finally, in relation to *Instagram*, 65.8% (n = 75) do not use it; 21.1% (n = 24), less than once a month; 7.0% (n = 8), several times a month; and 1.8% (n = 2), several times a week.

Regarding the *connection time* spent in the blog, 44.7% (n = 51) browse between 15 and 30 minutes; 22.8% (n = 26), less than 15 minutes; 14.9% (n = 17) do not browse; and 9.6% (n = 11), between 30 and 60 minutes. Next, regarding the connection time to EducaBlog's social media, specifically Facebook, 36.8% (n = 42) browse less than 15 minutes; 33.3% (n = 38) do not browse; 17.5% (n = 20) and 5.3% (n = 6), between 30 and 60 minutes. Regarding Twitter, 58.8% (n = 67) do not use it; 29.8% (n = 34), 6.1% (n = 7) and 1.8% (n = 2), between 30 and 60 minutes. And finally, in relation to Instagram, 66.7% (n = 76) do not use it; 25.4% (n = 29) browse for less than 15 minutes; 2.6% (n = 3), between 15 and 30 minutes; and 0.9% (n = 1), between 30 and 60 minutes.

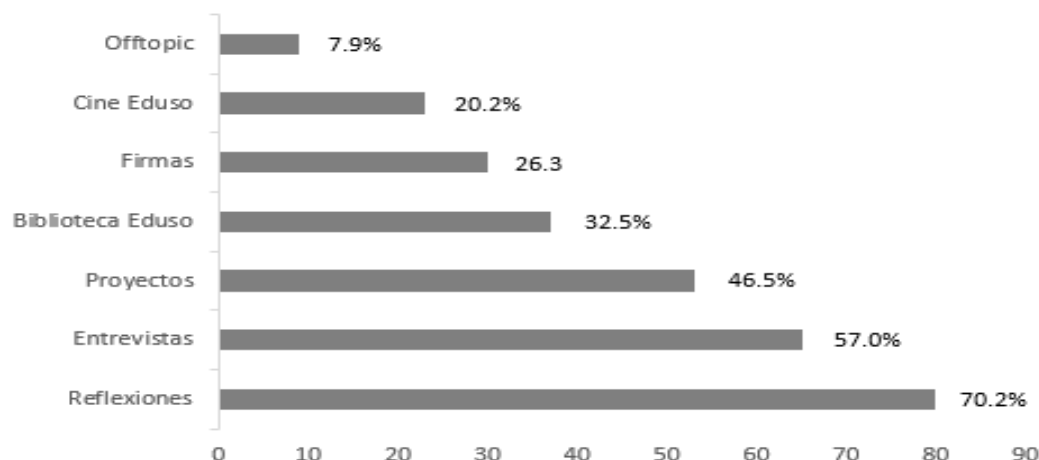
Lastly, in relation to the *uses* given by users to EducaBlog, the majority n = 58 (50.9%) read articles, as presented in Figure 1.

Figure 1. Use of EducaBlog based on platform users



As for the sections of the blog, both the number of *sections* used and those that are not used are analyzed. In this sense, the most browsed section is “Reflections”, with 70.2% (n = 80), as shown in Figure 2.

Figure 2. Comparative Use of EducaBlog Sections



Reasons for using EducaBlog

As presented in Table 1, in all categories most people report that EducaBlog contributes much or a lot, with a percentage between 70.2% and 86% of the people surveyed.

Table 1*Percentages of reasons for using EducaBlog*

Reasons	Contributes a Lot %	Contributes much %	Total %
Degree of professional interest	50.9	35.1	86.0
Degree of interest of the addressed topics	46.5	30.7	77.2
Degree of actuality of the addressed topics	40.4	36.0	76.4
Degree of learning	46.5	26.3	72.8
Degree of satisfaction with the writing style	43.0	22.8	65.8
Degree of Entertainment	36.8	14.0	50.8

Note. This table shows the percentages that contributed the most to EducaBlog.

In regard to *professional interest*, 50.9% (n = 58) indicate that “EducaBlog” attracts a lot of interest; 35.1% (n = 40), that it is quite interesting; 10.5% (n = 12) have a neutral opinion about it; 0.9% (n = 1) consider that it is somewhat interesting; and 2.6% (n = 3), that it is little interesting.

Regarding the *interest of the addressed topics*, 46.5% (n = 53) think that the topics are quite interesting; while 30.7% (n = 35) think that they are very interesting; 16.7% (n = 19) give a neutral rating; 3.5% (n = 4) say they are somewhat interesting; and 2.6% (n = 3) say they are little interesting.

Continuing with the *actuality of the topics*, 40.4% (n = 46) consider that EducaBlog develops current topics; 36.0% (n = 41), quite current; 18.4% (n = 21) makes a neutral assessment; and 2.6% (n = 3), something current as well as not very current.

Likewise, 46.5% (n = 53) consider that they *learn* a lot using EducaBlog; 26.3%, that they learn enough; 21.9% (n = 25) give a neutral assessment; 3.5% (n = 4), that they learn something, and 1.8% (n = 2), that they learn little.

Regarding *entertainment*, 36.8% (n = 42) think it is quite entertaining; 35.1% (n = 40) rate it as neutral; 14.0% (n = 16) consider it very entertaining; 7.9% (n = 7.9), somewhat entertaining; and 6.1% (n = 7), not very entertaining.

If we refer to the *writing style*, 43.0% (n = 49) say that they like it a lot; 27.2% (n = 31) are neutral; 22.8% (n = 26) like it a lot; 4.4% (n = 5) like it a little; and 2.6% (n = 3) like it very little.

EducaBlog's Usefulness

In relation to the usefulness to *reflect* on social education, 47.4% (n = 54) indicate that it is very useful; 40.4% (n = 46), that it is quite useful; 9.6% (n = 11) value its usefulness in a neutral way; and 1.8% (n = 2) find little usefulness.

If we refer to *experiences linked to reality*, 53.5% (n = 61) of the people surveyed think that EducaBlog is very useful; 30.7% (n = 35) say it is quite useful; 13.2% (n = 15) give a neutral assessment; 1.8% (n = 2) find it not useful; and 0.9% (n = 1), somewhat useful.

In relation to *current knowledge of this sector*, 43.0% (n = 49) indicate that it is quite useful; 36.0% (n = 41), that it is very useful; 15.8% (n = 18) make a neutral assessment; and 2.6% (n = 3) said both somewhat useful and not very useful. Continuing with the usefulness regarding knowing what the work of social education consists of, 41.2% (n = 47) indicate that it is quite useful; while 36.0% (n = 41), very useful; 18.4% (n = 21) make a neutral assessment; 2.6% (n = 3) somewhat useful; and 1.8% (n = 2), little useful.

Regarding the usefulness to *explain what the social function of the profession is*, 39.5% (n = 45) indicate that it is quite useful; 34.2% (n = 39), very useful; 20.2% (n = 23) value usefulness in a neutral way; 3.5% (n = 4) somewhat useful, and 2.6% (n = 3), a little useful.

The people surveyed consider that EducaBlog is quite useful to *know the areas of social education*, as indicated by 41.2% (n = 47); 29.8% (n = 34) indicate that it is very useful; 24.6% (n = 28) value usefulness in a neutral way, 2.6% (n = 3) consider it not useful, and 1.8% (n = 2), somewhat useful.

Finally, regarding the usefulness of EducaBlog to *know what social education consists of*, 39.5% (n = 45) indicate that it is quite useful; 29.8% (n = 34), very useful; 25.4% (n = 29) rate it neutrally; and 2.6% (n = 3), somewhat useful and not useful at all.

Table 2 below shows how the people who participated indicate, for the most part, that it is quite or very useful regarding the indicated issues:

Table 2

Percentages of EducaBlog Usefulness

Usefulness	Very useful %	Pretty useful %	Total %
Reflect on social education	47.4	40.4	87.8
Collect experiences linked to reality	53.5	30.7	84.2
Get to know the latest news in the sector	36.0	43.0	79.0
Know what the work of social education consists of	36.0	41.2	77.2
Explain the social function of the profession	34.2	39.5	73.7
Know the areas of social education	29.8	41.2	71.0
Know what social education consists of	29.8	39.5	69.3

Note. This table shows the percentages that contributed the most to EducaBlog.

Contribution to professionalization, identity, and professional development

Finally, respondents were asked about the contribution of EducaBlog to the professionalization, identity, and professional development of social education. The results are presented in Table 3.

Table 3

Percentages of EducaBlog's contribution to social education

Reasons	A lot of contribution %	Reasonable contribution %	Total %
Professional Identity	38.6	43.0	81.6
Professional Development	35.1	43.0	78.1
Professionalization	36.8	41.2	78.0

Note. This table shows the percentages that contributed the most to EducaBlog.

In relation to *professionalization*, 41.2% ($n = 47$) indicate that it has contributed a lot; 36.8% ($n = 42$), much; 15.8% ($n = 18$) value its contribution in a neutral way; 4.4% ($n = 5$), something; and 1.8% ($n = 2$), little.

Regarding *professional identity*, 43.0% ($n = 49$) think it has contributed a lot; 38.6% ($n = 44$), much; 12.3% ($n = 14$) make a neutral assessment; 3.5% ($n = 4$), little; and 2.6% ($n = 3$), something.

Finally, in relation to *professional development*, 43.0% ($n = 49$) think that EducaBlog has contributed a lot; 35.1% ($n = 40$) much; 16.7% ($n = 19$) make a neutral assessment; 3.5% ($n = 4$), something; and 1.8% ($n = 2$), little.

Associations between the variables under study

In addition, Table 4 shows the statistically significant associations: $\chi^2 = 9.95$, $p = .041$, V Cramer = .29, for the use of Educablog's Twitter as a function of time and gender, with a moderate effect size.

Table 4

Responses on EducaBlog’s Twitter connection time and gender

Time browsing EducaBlog’s Twitter	Fem.	Male	x2 (p)	V Cramer
Less than 15	12.3 % (n = 14)	17.5% (n = 20)	9.95 (.041)*	.29
15-30	4.4% (n = 5)	1.8% (n = 2)		
30-60	1.8% (n = 2)	-		
Do not use it	41.2 % (n = 47)	17.5 % (n = 20)		
Do not know	2.6% (n = 3)	0.9 % (n = 1)		

Note. ***p < .001**p < .01; *p < .05.

Moreover, there are statistically significant associations between the use of EducaBlog’s Facebook and professional occupation (among social educators and others), with a moderate effect size: $x^2 = 8.76$, $p = .033$, $V \text{ Cramer} = .28$, as shown in Table 5.

Table 5

Responses on the frequency of access to EducaBlog’s Facebook and professional occupation

Frequency of access to EducaBlog’s Facebook	Social Educators	Others	x2 (p)	V Cramer
Often	5.3% (n = 6)	0.9% (n=1)	8.76 (.033)*	.28
Sometimes	28.1% (n = 32)	34.2% (n=39)		
Do not use it	7.9 % (n = 9)	20.2% (n=29)		
N/K; N/A (Don’t know; Don’t answer)	0.9 % (n = 1)	2.6% (n = 3)		

Note. ***p < .001**p < .01; *p < .05.

Table 6 shows the statistically significant association between Projects use and gender, with a moderate effect size: $x^2 = 9.73$, $p = .008$, $V \text{ Cramer} = .29$.

Table 6.

Responses on the use of the “Projects” section and gender

Do you use the “Projects” section?	Fem.	Male	x2 (p)	V Cramer
Yes	36 % (n = 41)	10.5% (n = 12)	9.73 (.008) **	.29
No	16.7% (n = 19)	18.4 % (n = 21)		
N/K; N/A (Don’t know; Don’t answer)	9.6 % (n = 11)	8.8 % (n = 10)		

Note. ***p < .001**p < .01; *p < .05.

Likewise, the use of the Interviews section shows a statistically significant association with age, with a moderate effect size: $\chi^2 = 7.07$, $p = .029$, $V \text{ Cramer} = .24$., as shown in Table 7.

Table 7

Response on the use of the “Interviews” section and age

Do you use the “Interviews” section?	18–36	>36	χ^2 (p)	V Cramer
Yes	9.6 % (n = 11)	47.4% (n = 54)	7.07 (.029)**	.24
No	10.4% (n = 12)	14% (n = 16)		
N/K; N/A (Don't know; Don't answer)	5.3% (n = 6)	13.2% (n=15)		

Note. *** $p < .001$ ** $p < .01$; * $p < .05$.

Table 8 shows the statistically significant association between the use of the Projects section and the reason for its use, specifically in the categories of something and a lot. The statistic is significant as it shows a high effect size: $\chi^2 = 37.79$, $p = .001$, $V \text{ Cramer} = .57$.

Table 8

Responses on use of the “Projects” section and the reason for use

Do you use the “Projects” section?	Because I learn something	Because I learn a lot	χ^2 (p)	V Cramer
Yes	6.1 % (n = 7)	40.4 % (n = 46)	37.79 (.001)***	.57
No	6.1% (n = 7)	28.9 % (n = 33)		
N/K; N/A (Don't know; Don't answer)	14.9 % (n = 17)	3.5 % (n = 4)		

Note. *** $p < .001$ ** $p < .01$; * $p < .05$.

Table 9 shows the significant associations between the use of the Signature section and use ratio between something, and a lot ranges, with high effect size: $\chi^2 = 40.65$, $p = .001$, $V \text{ Cramer} = .60$.

Table 9

Responses use on the “Signatures” section and reason for use

Do you use the “Signatures” section?	Because I learn something	Because I learn a lot	χ^2 (p)	V Cramer
Yes	0.9 % (n = 1)	25.4 % (n = 29)	40.65 (.001)***	.60
No	11.4% (n = 13)	43.9 % (n = 50)		
N/K; N/A (Don't know; Don't answer)	14.9 % (n = 17)	3.5 % (n = 4)		

Note. *** $p < .001$ ** $p < .01$; * $p < .05$.

Likewise, Table 10 shows a statistically significant association between the use of the Eduso Library and the reason for use (something and a lot), with a high effect size: $\chi^2 = 42.31$, $p = .001$, $V \text{ Cramer} = .61$.

Table 10

Answers use of the “Eduso library” section and reason for use

Do you use the “Eduso Library” section?	Because I learn something	Because I learn a lot	$\chi^2 (p)$	V Cramer
Yes	0.9 % (n = 1)	31.6 % (n = 36)	42.31 (.001) ***	.61
No	11.4% (n = 13)	37.7 % (n = 43)		
N/K; N/A (Don't know; Don't answer)	14.9 % (n = 17)	3.5 % (n = 4)		

Note. *** $p < .001$ ** $p < .01$; * $p < .05$.

Qualitative analysis of the associations between contribution categories

In the qualitative analysis regarding the categories, which are also analyzed quantitatively, 159 references emerged in relation to professional development, 146 in relation to identity, and 126 in relation to professionalization. It is noteworthy that the three categories are strongly related to each other.

In this way, the categories “Professional Development” and “Professional Identity” are strongly linked by sharing 65 references. Likewise, the category “Professional identity” shares 42 references with “Professionalization” and, finally, “Professional development” and “Professionalization” coincide in 37 references. Thus, it can be seen that the category “Professional identity” is the most intensely related to the others, as can be seen in Figure 3.

Figure 3. *Shared cross-category references*

	A: Profesional Develpolpment	B: Profesional Identity	C: Professionalization
1: Professional Development	159	65	37
2: Professional Identity	65	146	42
3: Professionalization	37	42	122

Qualitative analysis of associations between contribution categories and sociodemographic variables, reasons for use, and usefulness

In the assessment of the relationships between the study variables and the category references used in the qualitative analysis, two associations of interest were observed.

On the one hand, in relation to the sociodemographic variable gender and the categories of contributions of EducaBlog to social education, women ask more questions about professional development (52 references): “I think that EducaBlog greatly favors reflection and constructive criticism to help be better professionals” (C5), followed by identity (47 references) and, finally, professionalization (45 references); men refer more to professional identity (36 references): “Social education is a relatively young profession, EducaBlog helps on many occasions to name and publicize the profession” (C21) and, then, in equal measure, to professional development and professionalization (33 references).

On the other hand, with respect to the sociodemographic variable of the years of experience, while the people with the most experience, between 10 and more than 25 years, refer to the three themes equally (55 references): “Visibility and approach of the profession. A space for meeting and reflection. Deployment of resources and experiences of socio-educational intervention” (C55), people with less experience, that is, with less than 10 years, refer to a greater extent to professional identity (20 references): “It helped us educators to feel part of something bigger” (C4), followed by professional development (19 references) and professionalization (15 references).

Discussion and conclusions

The quantitative data collected show significant associations between gender, age, occupation and a notorious learning and the reason for use. In this way, the proportion of women who use the blog’s Twitter is lower than that of men, although those who do use it do so for longer. This issue coincides with studies such as that of Rodríguez and Restrepo (2015), who report less knowledge and less perception of the educational usefulness of the tool on the part of women. Likewise, in relation to gender, women use the Projects section more than men.

Continuing with the quantitative analysis, in relation to the occupation, it is noteworthy that those who are dedicated to social education use EducaBlog’s Facebook more frequently than the rest of the professionals who follow the blog. If we talk about the “age” variable, we observe that people over 36 years old use the interview section more prominently than those under that age.

In relation to people who indicate that the reason for using EducaBlog is that they learn a lot, the fact that they use the “Signatures”, “Eduso Library” and “Projects” sections to a greater extent stands out. It indicates that there is a relevant relationship between the use of these sections and learning. Likewise, this research would reinforce the consideration of the usefulness of social media for lifelong learning (Baker & Hitchcock, 2017; Cordon Sierra, 2017) and, in particular, its value for collaborative learning that starts from reflection on practice (Angulo-Armenta et al., 2021; Khan, 2017; Pinya & Rosselló, 2016).

In relation to the contribution of the site to social education, it is clear from the analysis of the quantitative data that the perception of the surveyed professional people is remarkable in the three areas of analysis: professionalization, identity, and professional development. This issue corresponds to authors who point out aspects such as the visibility of the profession and the creation of professional networks (Hipólito Ruiz et al., 2017; Mann, 2018; Santillán García, 2015), or, as Rubio (2022) points out, the importance of ethics and deontology commissions or committees in social education.

In the qualitative analysis, the strong interrelation between these three categories stands out, which makes sense if we contrast it with the quantitative data that indicate a very close proportion with respect to the perception of the contribution of each area to the profession.

Continuing with gender, as indicated by the qualitative analysis, women’s interest in professional development is greater than that of men, also in the field of social education. Hence, it is worth noting two hypotheses that could be tested in future research; first, the lack of equal opportunities regarding the accessibility to continuous professional development in relation to the care role assumed by women (Rojas Fernández, 2020); second, a commitment and greater motivation to do the job (Donoso et al., 2011).

Likewise, the qualitative analysis indicates that people with more than 10 years of work experience approach the three topics of analysis equally, while those with less than 10 years of experience speak, to a greater extent, of professional identity, then about professional development and, to a lesser extent, of professionalization.

Although social networks such as Facebook or Twitter allow us to improve teaching-learning conditions in the 21st century and enable the construction of new and innovative virtual educational spaces (Salas-Rueda, 2020), the results obtained indicate that there are differences

between genders in the use of Twitter, since men use it the most. Likewise, there are relative differences with respect to the aspect they give more importance to, since women are the ones who highlight professional development the most and make greater use of the Projects section. Also, a significant difference has been found in the evaluations of the blog's contribution with respect to age, in which identity and professional development stand out among those who have less than 10 years of experience in the profession.

These and other issues make us reflect on the need to address a blog that presents a diversity of participation spaces, so that various user profiles can be reached. Attending to the different profiles according to gender, age, professional experience, and occupation is essential, as well as doing it from the continuous training spaces that exist in universities and other learning spaces. Authors such as Serrano-Puche et al. (2019), in relation to the age of users, point out important differences in the mode of use and preferences with respect to different social media. In this way, the future of spaces such as EducaBlog would go through a greater degree of personalization, therefore, it is necessary to know the expectations of followers with diverse profiles (Martín et al., 2017).

The results also indicate that EducaBlog is recognized by its users as a space for learning and professional development, thus agreeing with authors such as Hipólito Ruiz et al. (2017). But, in the absence of studies in this regard, it is necessary to analyze its impact more deeply to continue improving its performance and its contribution.

Users have indicated an unequivocal contribution of EducaBlog to professionalization, identity, and professional development. These areas are strongly interrelated, as observed and pointed out by authors such as Molina Valenzuela (2001).

It would be interesting to continue investigating the needs and uses that users of this professional blog express in the future, since it could reflect what the profession demands and the current situation of this field of work in a changing society. It will also allow us to be attentive to the necessary updates in the fields of initial training and continuous training of social education professionals.

Authorship note

Iñigo Rodríguez Torre, Co-investigator, research work: methodological design, theoretical framework construction, instrument design, data collection and analysis, article writing, review of the final version of the manuscript. María Dosil Santamaría, Co-investigator, research work:

methodological design, theoretical framework construction, instrument design, data collection and analysis, article writing, review of the final version of the manuscript. Monike Gezuraga Amundarain, Co-investigator, research work: methodological design, theoretical framework construction, instrument design, article writing, review of the final version of the manuscript. Leire Darretxe Urrutxi, Co-investigator, research work: methodological design, theoretical framework construction, instrument design, article writing, review of the final version of the manuscript.

Conflicts of interest

The authors declare no conflict of interest with any commercial institution or association of any kind.

References

- Aguaded Gómez, J. I., & López-Meneses, E. (2009). La blogosfera educativa: nuevos espacios universitarios de innovación y formación del profesorado en el contexto europeo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(3), 165-172.
- Aguilar Idáñez, M. J., Moneo Estany, B. A., & Caparrós Civera, M. N. (2019). E-Social Work en España: análisis de los blogs profesionales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(1), 21-34. <https://doi.org/10.5209/cuts.56448>
- Alonso González, M. (2019). Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 45, 29-52. <https://doi.org/10.12795/AMBITOS.2019.I45.03>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (Vol. 2). <https://tinyurl.com/yycrj9xc>
- Angulo-Armenta, J., Sandoval-Mariscal, P. A., Torres-Gastelú, C. A., & García-López, R. I. (2021). Usabilidad de redes sociales con propósitos académicos en educación superior. *Formación Universitaria*, 14(6), 25-32. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600025>

- Aquín, N. (2003). El trabajo social y la identidad profesional. *Prospectiva*, 5, 99-110. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i8.7366>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677/20595>
- Baker, L. R., & Hitchcock, L. I. (2017). Using Pinterest in Undergraduate Social Work Education: Assignment Development and Pilot Survey Results [El uso de Pinterest en la educación de pregrado de Trabajo Social: Desarrollo de la asignación y resultados de la encuesta piloto]. *Journal of Social Work Education*, 53(3), 535-545. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1272515>
- Balart Carmona, C., & Cortés Fuentealba, S. (2018). Una mirada histórica del impacto de las TIC en la sociedad del conocimiento en el contexto nacional actual. *Contextos: Estudios De Humanidades y Ciencias Sociales*, (41), 1-19. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1386>
- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Bernal, R. M. (2015). *Herramientas Telemáticas para la Comunicación Educativa: Catalogación, Análisis y Posibilidades de Uso de Blogs* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/45695>
- Buenaño, C. V., Perugachi, N. P. & Molias, L. M. (2021). Las TIC en el proceso de transformación educativa. De la educación presencial a la educación a distancia. Polo del Conocimiento: *Revista científico-profesional*, 6(9), 687-706. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3073/6709>
- Burch, S. (2005). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? En A. Ambrosi, V. Peugeot y D. Pimienta (Coords.), *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información* (pp. 75-80). CyF Éditions. <https://radioslibres.net/wp-content/uploads/media/uploads/analfatecnicos/76.SociedadDeLaInformacionYConocimiento-SallyBurch.pdf>
- Caldevilla Domínguez, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68. <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm>

- Canaza-Choque, F. A. (2018). La sociedad 2.0 y el espejismo de las redes sociales en la modernidad líquida. *In Crescendo*, 9(2), 221-247. <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/1985>
- Cardoso, G. (2009). De la Comunicación de Masa a la Comunicación en Red: Modelos Comunicacionales y la Sociedad de Información. *Portal de la Comunicación InCom-UAB*, 1-12. https://incom.uab.cat/portalcom/wp-content/uploads/2020/01/51_esp.pdf
- Castells, M. (1998). Espacios públicos en la sociedad informacional. En *Ciutat real, ciutat ideal. Significat i funció a l'espai urbà modern* (pp. 1-7). Centro de Cultura Contemporáneo de Barcelona. http://www.cccb.org/rsc_gene/espacios_publicos_cast.pdf
- Castells, M. (2001). ¿Comunidades virtuales o sociedad red? En M. Castells, *La Galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Arete.
- Cerezo, J. M. (2006). *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital*. Fundación France Telecom-España.
- Cordón Sierra, J. J. (2017). *Los Ambientes Personales de Aprendizaje-PLE como herramienta para la formación continua de los docentes EMF del CEB* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/31099>
- Donoso, T., Figuera, P., Luisa, M., & Rodríguez Moreno, R. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *redined.educacion.gob.es*, 355, 187-212. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6354759a-368e-4274-84e4-303e24427605/re35508corregido-pdf.pdf>
- González Orozco, P. E., Marín Uribe, R., & Soto Valenzuela, M. C. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: Una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(1), 1-14. <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>
- Hipólito Ruiz, N., Fernández Ortega, S., & Gil Higuera, N. (2017). Las TIC para, cómo y con la Educación Social. La Gestión de la identidad digital como competencia desde la Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, (24), 571-578. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/986.pdf>
- Khan, A. (2017). Blog-based professional development of English teachers in Mumbai: The potential of innovative practice under scrutiny [Desarrollo profesional basado en blogs de profesorado de inglés en Bombay: el potencial de una práctica innovadora a examen]. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(4), 88-106. <https://doi.org/10.14742/ajet.2784>

- Mann, D. M. (2018). *Online Teacher Learning Communities: How can Facebook support professional development?* [Comunidades de aprendizaje de profesorado en línea: ¿Cómo puede Facebook apoyar el desarrollo profesional?]. The University of Texas. <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/67651>
- Marauri-Castillo, Í., Cantalapiedra-González, M. J., & Álvarez-Fernández, C. (2018). Blog and Twitter, the perfect combination for a digital communicator: The cases of Escolar.net, El comidista and Mi mesa cojea [Blog y Twitter, la combinación perfecta para un comunicador digital: Los casos de Escolar.net, El comidista y Mi mesa cojea]. *Profesional de la Información*, 27(2), 349-358. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.mar.13>
- Martín, A., Gaetán, G., Saldaño, V. E., Pires, A., Miranda, G., Villagra, S., Carrizo, A., Cardozo, C., & Sosa, H. (2017). Un enfoque integrador para diseñar y evaluar interfaces de usuario Web. *XIX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*, 653-657. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62184>
- Martínez-Clares, M. P., Martínez-Juárez, M., & Pérez Cusó, F. J. (2020). Los blogs como recurso de la orientación profesional en la web 2.0. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 7-25. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29259>
- Martínez-Otero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão*, 59(59), 1-22. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59id24018>
- Masip, P., Guallar, J., Suau, J., Ruiz-Caballero, C., & Peralta, M. (2015). News and social networks: Audience behavior [Noticias y redes sociales: Comportamiento de la audiencia]. *Profesional de la Información*, 24(4), 363-370. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.jul.02>
- Molina Valenzuela, P. (2001). Identidad profesional y formación inicial de profesores: Una posibilidad de profesionalización docente. *Enunciación*, 6(1), 80-84. <https://doi.org/10.14483/22486798.2447>
- Pinya, C., & Rosselló, M. R. (2016). Using blogs to be aware of the development and adoption of professional skills [Utilizar los blogs para estar al tanto del desarrollo y la adopción de competencias profesionales]. *Education and Information Technologies*, 21(5), 1055-1070. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9367-z>
- Rodríguez, H., & Restrepo, L. (2015). Conocimientos y uso del twitter por parte de estudiantes de educación superior. *Sophia*, 11(1), 44-52. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/298/552>

- Rodríguez, I. (2022). Identidad profesional y código deontológico en la Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, (35) 60, 192-200. <https://eduso.net/res/revista/35/etapa-5-madrid-etica/identidad-profesional-y-codigo-deontologico-en-la-educacion-social>
- Rojas Fernández, L. M. del P. (2020). *Factores limitantes en su desarrollo profesional en el mercado laboral de la mujer en las Pyme del distrito de Lince, Lima* [Tesis de grado, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio Académico USMP. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/7277>
- Rubio, D. (2022). Comisiones y comités de ética y deontología en la Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, (35), 61, 201-208. <https://eduso.net/res/revista/35/etapa-5-madrid-etica/comisiones-y-comites-de-etica-y-deontologia-en-la-educacion-social>
- Sáez Carreras, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sáez Carreras, J. (2022). La paradoja inevitable: la dialéctica profesionalización-desprofesionalización de la educación social. *RES: Revista de Educación Social*, 35(78), 265-274. <https://eduso.net/res/revista/35/etapa-7-murcia/la-paradoja-inevitable-la-dialectica-profesionalizacion-desprofesionalizacion-de-la-educacion-social>
- Salas-Rueda, R. A. (2020). Percepciones de los estudiantes sobre el uso de Facebook y Twitter en el contexto educativo por medio de la ciencia de datos y el aprendizaje automático. *Pixel-Bit*, (58), 91-115. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/74056/49235>
- Sánchez -Valverde, C. (2014). Trayectoria y perspectivas de la educación social, en un entorno de cambio. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 27, 201-216.
- Sánchez, A. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 12(2), 231-239. <http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/view/179>
- Santillán García, A. (2015). Web 2.0: escenario de innovación y visibilidad de enfermería. *Enfermería Intensiva*, 26(2), 37-39. <https://doi.org/10.1016/j.enfi.2015.04.001>
- Serrano-Puche, J., Moreno Moreno, E., Amoedo, A., Martínez-Costa, M. del P., Sádaba, C., Sánchez-Blanco, C., & Negredo, S. (2019). Los usos y las preferencias informativas de los públicos: evasión informativa y exposición incidental; itinerarios, participación y redes sociales; radio, audio y podcast; publicidad y bloqueo de anuncios (ad-blocking). En X.

- Toural-Bran, C. y López-García (Eds.), *Ecosistema de los cibermedios en España: tipologías, iniciativas, tendencias narrativas y desafíos*. (pp. 109-139). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Viana-Orta, M. I., Senent, J. M., & Camacho, G. (2020). La construcción de la profesión de educación social en España: Estudios universitarios y colegios profesionales. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 31, 1-11. http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaiuno/index_hm_files/La%20construccion%20de%20la%20profesion.pdf
- Vilar Martín, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educació Social. Revista d'intervenció Socioeducativa*, (70), 17-38. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn70id347362>

Experience of the covid-19 phenomenon in the context of marital and parent-child relationships

Vivencia del fenómeno del covid-19 en el contexto de las relaciones maritales y relaciones padres e hijos

Victoria Eugenia Cabrera García*, Darlaine Betzabeth Erasmus Guede^z**, Junny Stefany Jiménez Muñoz^{***}, María del Carmen Docal Millán^{****}

University of La Sabana

Received: May 3, 2022–Accepted: July 19, 2023–Published: August 1, 2024

Cite this article in APA:

Cabrera García, V. E., Erasmus Guede^z, D. B., Jiménez Muñoz, J. E., & Docal Millán, M del C. (2024). Experience of the COVID-19 phenomenon in the context of marital and parent-child relationships. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 519-543. <https://doi.org/10.21501/22161201.4374>

Abstract

The COVID-19 pandemic has brought major changes on family relationship worldwide and the mandatory isolations made the development of home schooling and work a must. **Objective:** To explain marital conflict based on anxiety, parental stress, rough handling of children and the accompaniment of parents in their children's school activities during confinement by COVID-19. **Method:** Descriptive, explanatory, mixed study,

* Doctora en Educación y Psicología de la Universidad Navarra, Navarra- España. Profesora Instituto del Instituto de La Familia de la Universidad de La Sabana, Chía - Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-8907-5655>, contacto victoria.cabrera@unisabana.edu.co

** Magister en Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia de la Universidad de La Sabana, Chía - Colombia. Senadora del Parlamento de Aruba. <https://orcid.org/0000-0002-5564-4634>, contacto: darlaine.erasmus@parlamento.aw

*** Magister en Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia de la Universidad de La Sabana, Chía - Colombia. Directora y orientadora del Liceo Miguel de Cervantes Saavedra: Fusafasugá, Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-0649-506X>, contacto: direccion@cervantesfusagasuga.edu.co

**** Magister en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá - Colombia. Profesora Instituto del Instituto de La Familia de la Universidad de La Sabana, Chía - Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-5444-0373>, contacto: maria.docal@unisabana.edu.co

through questionnaire and interview. The Study was carried out in a sample of 899 Colombian and Aruban people. **Results:** the variable that weighted the most in women in Colombia was parental stress. In men it was anxiety which makes a greater contribution to marital conflict, followed by parental stress. In Aruba, the only variable that contributed significantly was parental stress. In both countries, a positive correlation with anxiety, parental stress and rough treatment. However, a negative correlation was found with the accompaniment of the children's school activities. **Conclusions:** The pandemic increased marital conflicts, due to anxiety, parental stress, which sometimes generated rough handling of children and the spouse.

Keywords

Marital Conflicts; Anxiety; Parental Stress; School Activities; Rough Handling; Phenomenology.

Resumen

La pandemia por COVID-19 trajo cambios en las relaciones entre los miembros de la familia a nivel mundial. El aislamiento obligatorio llevó al desarrollo de las actividades domésticas, escolares y laborales en casa. **Objetivo:** explicar el conflicto marital a partir de la ansiedad, el estrés parental, el trato rudo y el acompañamiento de los padres en las actividades escolares de los hijos durante el confinamiento por COVID-19. **Método:** estudio descriptivo, explicativo y mixto mediante cuestionario y entrevista. Participaron 899 mujeres y hombres colombianos y arubeños. **Resultados:** la variable que más pesó en las mujeres y en Colombia fue el estrés parental, seguido por la ansiedad. En los hombres, la ansiedad hace un mayor aporte al conflicto marital, seguido por el estrés parental. En Aruba, la única variable que aportó significativamente fue el estrés parental. En los dos países, se encontró una correlación positiva con la ansiedad, el estrés parental y el trato rudo, y, una correlación negativa con el acompañamiento. **Conclusiones:** la cuarentena incrementó los conflictos maritales por ansiedad y estrés parental que, en ocasiones, generaron trato rudo hacia los hijos y el cónyuge.

Palabras clave

COVID-19; Conflicto marital; Ansiedad; Estrés parental; Actividades escolares; Trato rudo; Fenomenología.

Introduction

In a press conference, the Director-General of the World Health Organization (WHO, 2020) declared a pandemic due to COVID-19. This forced the Colombian and Aruban governments to take measures to curb the infection through the Resolution of the Ministry of Health and Social Protection No. 0000380 (2020) and through Ministerial Agreement No. 138 (General Agreement for COVID-19 Containment LXVII, 2020), respectively, to cease activities with measures such as mandatory confinement in homes.

Therefore, these government measures have greatly impacted families, as each family member has been forced to take a break from their daily lives and remain confined to their home, which has tightened family cohabitation. Some studies have shown that the disruption of daily life has affected people's mental health, especially their quality of life (Daneshfar et al., 2020). The global pandemic caught families worldwide unprepared. In the last century, the only comparable event was the Spanish flu in 1918 (Macías-Ruano, 2020; Ferro-Vidal, 2020).

For Orellana I. C. and Orellana L. M. (2019), from a psychosocial perspective, a pandemic is an event that activates collective psychological responses that affect its advancement or containment, as well as the possible generation of emotional responses of concern or social disorder. A significant portion of the population was affected by mental illness during and after the quarantine period. This experience is associated with stress-increasing factors such as the length of confinement, fear of infection or infecting others, frustration or boredom due to confinement, loss of routines, and the absence of social and physical contact with others (Brooks et al., 2020).

The unexpected circumstances have resulted in a range of implications for the family unit. The fear and anxiety associated with an illness can be overwhelming and cause strong emotions, particularly in couples, given that they are spouses and the parents in charge of providing for their children. Furthermore, there is the responsibility of educating and guiding children in terms of their school education, which has transitioned from a face-to-face to a virtual format without sufficient preparation. A growing body of research from around the globe indicates a rise in contagion and mortality rates. This surge is accelerating the proliferation of conditions that fuel these anxiety-inducing scenarios, further exacerbating the personal and collective challenges we face (Williamson, 2020).

In line with the aforementioned ideas, the objective of this research was to explain marital conflict that arises from anxiety, parental stress, rudeness, and parental involvement in their children's academic activities during the period of social distancing due to the COVID-19 pandemic.

The rationale for this study is the global impact of COVID-19. The aim is to examine the specific family dynamics that have emerged in the context of the pandemic, as it is of great interest to understand the potential conflicts between spouses that may have arisen during the period of social distancing due to family situations and to identify the key factors contributing to this phenomenon. Similarly, we aimed to gain insight into the families involved in this event in order to enhance their well-being and emotional stability. Furthermore, the aim is also to provide information that allows for the modification of programs and the formulation of strategies oriented towards families and the educational context to assist in the process of facing adverse situations.

Marital conflicts

Couples reported feeling isolated and experiencing conflicts when their activities outside the home, such as interactions with friends, family, and work, were reduced. Therefore, people's emotional stability and social life were disrupted (Rodríguez-Salazar & Rodríguez-Morales, 2020). It is accepted that relationship conflicts cannot be avoided (Bolze et al., 2013) and affect the entire family system, particularly relationships within the marital and parental subsystems (Rinaldi & Howe, 2003).

In the event of a conflict between parents in the presence of the child, it is advisable that parents explain to the child how the conflict was resolved. This is because these are considered constructive strategies that help children develop positive behaviors in conflict situations in their own relationships. It should even be explained that conflicts between parents are not a serious threat and can be effectively managed (Bergman et al., 2016). Sandín et al. (2020) point out that the characteristics of the pandemic and the multiple factors associated with it characterize confinement as an adversity of high psychosocial stress, theoretically, of greater psychological impact than more typical life events (p. 2).

Anxiety

The pandemic forced governments to make decisions to prevent the spread of infection. Some of these measures were social isolation, which was beneficial but could have had negative impacts on health. For instance, anxiety and stress in adults and children due to the importance of socialization and social support in crises (Bañol & Montoya, 2021).

Some authors have defined anxiety as an anticipatory response to stressful situations characterized by feelings of worry, nervousness, and fear that affect people's performance in their daily lives, as they are unable to control the situation and, therefore, may generate avoidance or escape behaviors (García-Muñoz & Trujillo-Camacho, 2022, Raines et al., 2020).

As a response, anxious people present, among other symptoms: irritability, sleep disturbances, muscle tension, and concentration difficulties, and they may also have a high exposure to the media, which accelerates the feeling of fear or stress (Vélez-Álvarez et al., 2020). In this context, Rodríguez-Domínguez et al. (2020) suggest that social isolation causes psychological distress, manifested in feelings of fear and anxiety, particularly in women. Similarly, individuals diagnosed with anxiety prior to the pandemic exhibited heightened symptomatology.

Furthermore, there is an intense cohabitation and the impossibility of engaging in leisure activities, such as sports, entertainment, and family and social reunions. This situation requires individuals to confront themselves, their partner, and the entire family unit. These experiences encourage individuals to address and overcome the challenges of confinement or the discrepancies, differences, and personality traits that can make a relationship untenable once the period of reclusion or confinement is over (Granjo, 2020, p. 81).

Neff and Karney (2004) state that these conflicting scenarios can have a detrimental impact on the intimacy of the couple, the sustenance of the relationship, and the overall stability of the couple. Therefore, Falkonier et al. (2016) argue that the experiences lived in these moments of stress and conflict can affect the future of a marriage.

It is common for this situation to generate emotional discomfort, which, when coupled with concerns about the health of the members of the family unit, can result in feelings of anger, hopelessness, uncertainty, overwhelm, and significant anxiety (Granjo, 2020, p. 80). As the world is currently experiencing a changing situation, understanding the emotional patterns linked to the current pandemic from the perspective of those who are most vulnerable, namely children, and understanding how they cognitively process and emotionally cope with this new situation could inform the development of strategies to support them in navigating the crisis (Idoiaga et al., 2020, p. 7).

According to Colunga Rodríguez et al. (2021), anxiety levels were associated with a decline in the quality of the relationships from the beginning of confinement and with a poor dyadic adjustment.

Parental stress

Parental stress is the feeling of being overwhelmed by the responsibilities of the parental role (Webster-Stratton, 2020). Marital conflict is related to negative parenting practices. Furthermore, the quality of the relationship has been negatively affected by difficulties between parents and children (Hameister et al., 2015).

Therefore, the stress and hostility that arise from the marital conflict can have a detrimental impact on the parental relationship. This results in changes to the parents' emotional disposition as evidenced by rejection, hostility, lack of responsiveness or control over the child, poor supervision, or harsh or inconsistent discipline.

In the COVID-19 context, parents face increased responsibilities and concerns, which elevate their stress levels. This does not affect them individually; it also impacts other members of the family system, such as spouses and children (Reyes-Rojas et al., 2021).

Rudeness

The United Nations Children's Fund (UNICEF, 2021) indicates that some consequences of increased stress levels in children can cause misbehavior, problems sleeping or maintaining a sleep routine, lack of motivation or enthusiasm, excessive and unjustified crying, and regression in their developmental progress. Similarly, stress can result in parents exhibiting rude behaviors towards their children.

For Moreno-Mora and Machado-Lubián (2020), the security that the family should provide is fundamental to keep children away from fears and anxieties. However, negative behaviors exhibited by children can lead to psychological mistreatment by parents, including the use of foul language or language that belittles the child's self-esteem, such as teasing, public or private humiliation, threats of physical punishment, any attempt to terrorize or isolate a child, sanctions or punishments involving the withdrawal of food and emotional and affective rejection.

Involvement in academic activities

According to the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2020), suspending education means interrupting normality and regularity, which has a negative impact on the development and socio-emotional stability of populations in crisis contexts. In addition to the numerous challenges posed by the COVID-19 pandemic, the vital condition of families changed suddenly and profoundly. In the educational setting, the disruption of classes due to the pandemic led to a novel, unexpected online teaching-learning format called emergency remote teaching (Hodges et al., 2020).

As with parents, children have had to adapt to this new challenge. Thus, the parents have become their source of guidance and support in navigating this new reality. Children rely on their parents for assistance with academic tasks and the promotion of positive development and new learning experiences (Wang et al., 2020). Therefore, their welfare during confinement also depends on their parents (Sprang & Silman, 2013).

In light of the potential for future challenges and uncertainties, educational institutions must develop long-term, sustainable plans that can withstand the pressures of such scenarios (Johnson et al., 2020). According to Spinelli et al. (2020), the majority of the studies conducted since the beginning of the COVID-19 outbreak have focused on the psychological consequences in the general population. Nevertheless, little has been done to study the effects of this phenomenon on parents and children.

Parents have been left alone in accompanying their children's homeschooling, their care, and household chores. According to Jorquera-Gutiérrez et al. (2021), the measures implemented in response to the health emergency and the challenges encountered in the normal progression of the academic year appear to have a pronounced adverse impact on the mental health of students (p. 12), which has markedly elevated the risk of stress and negative emotions in parents, with the potential for a ripple effect on the well-being of children (Sprang & Silman, 2013).

Consequently, and in order to answer the research question, the following specific objectives were proposed: (a) Analyzing the correlation between marital conflict and parental anxiety, parental stress, rudeness, and involvement in the children's academic activities. (b) Explaining marital conflict based on parental anxiety, parental stress, rudeness, and involvement in the children's academic activities by sex and country. (c) Identifying whether there are significant differences in marital conflict, parental anxiety, parental stress, rudeness, and the involvement in the children's academic activities by sex and country of residence of the participants. (d) Conducting in-depth research on how spouses and parents perceive their experiences within the family during the pandemic in both Aruba and Colombia.

Methodology

This study employs a descriptive, cross-sectional, quantitative, and qualitative approach. In order to contact the participants, a purposive sampling (Clark-Carter, 2002) of persons of legal age residing in Aruba and Colombia was employed. The final sample consisted of 899 participants, of whom 681 (75.75%) were from Colombia, 218 (24.25%) from Aruba, 255 (28.36%) were male, and 644 (71.63%) were female. The age range of the participants was 23 to 67 years. They were married or in a common-law marriage and distributed across different socioeconomic levels. In order to participate in the study, individuals had to have children. Furthermore, 5 women and 4 men from Colombia participated in interviews, and 6 women and 6 men from Aruba.

Table 1
Sociodemographic characteristics of the participants

Variable	F	%
Sex		
Men	255	28.36
Women	644	71.63
Country		
Colombia	681	75.75
Aruba	218	24.25
Marital status		
Married	607	68
Common-law marriage	292	32
Socioeconomic level		
Low	102	11
Medium	602	67
High	195	22
Educational level		
Elementary	25	3
High school	147	16
Technical and vocational	185	21
Tertiary	228	25
Postgraduate	314	35
Type of family		
Father, mother, and children	665	74
Father, mother, child, and other relatives	18	2
Father, mother, children, and other non-relatives	31	3
Couple with children from previous relationships	185	21

The questionnaire assessed a number of sociodemographic variables, including sex, age, socioeconomic status, educational level, and country of residence. The Children’s Perception of Interparental Conflict Scale (CPIC), developed by Grych et al. (1992), was employed to measure marital conflict. It comprises nine questions, such as “¿Do you get aggressive when arguing?” with a rating scale of 1 to 5, with 1 representing the lowest level of agreement and 5 representing

the highest level of agreement. The wording was modified to elicit responses from parents. With regard to the factor analysis (EFA), the model's goodness of fit obtained a KMO = .90. Bartlett's sphericity test result was $X^2(36) = 4,051.09$; $p = .000$. The questions in this scale accounted for 66.59% of the total explained variance, with an α value of .88.

With the aim of assessing anxiety, the questionnaire developed by De la Ossa et al. (2009), which was adapted from the instrument created by Zung (1971), was used. The questionnaire comprises 20 items and is scored on a scale of 1 = never, 2 = sometimes, 3 = many times, and 4 = always. One example of an item is: "You have felt more nervous and anxious." With regard to the EFA, the model's goodness of fit obtained a KMO = .93. Bartlett's sphericity test result was $X^2(190) = 7,066.20$; $p = .000$. The questions in this scale accounted for 52.60% of the total explained variance, with an α value of .89.

The Parental Stress Index-Short Form (PSI/SF) developed by Abidin (1995) was employed to assess parental stress. With regard to the EFA, the model's goodness of fit obtained a KMO = .91. Bartlett's sphericity test result was $X^2(55) = 3,631.00$; $p = .000$. The questions in this scale accounted for 48.92% of the total explained variance, with an α value of .89.

Rude treatment was measured with the Harsh Discipline Scale (Straus et al. 1980). It is comprised of eight questions, such as "When your child makes a mistake, ¿how often do you lose patience and yell at them?" with response options ranging from 1 = never to 5 = always. In the EFA, the goodness of fit of the model yielded a KMO value of .85. Bartlett's sphericity test result was $X^2(28) = 2,685.26$; $p = .000$. The total explained variance was 62.64%, and the α value was .84.

In order to assess the extent to which parents are involved in their children's homework, a series of questions were formulated. These included questions such as "¿Have you interrupted your children's classes?" and "¿Do you have the necessary knowledge to guide your children's academic tasks?" With regard to the EFA, the model's goodness of fit obtained a KMO = .74. Bartlett's sphericity test result was $X^2(10) = 1,256.40$; $p = .001$. The questions in this scale accounted for 73.05% of the total explained variance, with an α value of .76.

The questionnaire, designated "Questionnaire of Family Experiences During the COVID- 19 Quarantine", was disseminated online via the social connections of the research team and the participants who met the inclusion criteria (Espinoza-Tamez et al., 2018). Inclusion criteria took into account that the participants were Colombian and Aruban fathers and mothers over 18 years of age, married in a civil partnership or in a common-law marriage. Consequently, the sample did not include individuals who expressed interest in participating but did not meet the specified

criteria. The sample was collected during April and June of 2020, the months designated by the government for strict quarantine. The data were processed in the IBM SPSS Statistics V25 software.

In order to collect qualitative information, an interview guide was designed and submitted for peer review, which was subsequently approved. Then, a pilot test was conducted to ascertain the time required and the comprehension of the questions. A total of 21 interviews were conducted and subjected to discourse analysis, resulting in the identification of 7 categories.

Following the stipulations of Decree 1377 of 2013, which oversees the implementation of Act 1581 of 2012 (Colombia), the study does not pose a risk to the health and well-being of the participants. The informed consent form that participants were required to complete was included in the introduction of the questionnaire. Likewise, the study considered research methodologies and ethical considerations typical of the social sciences, such as respect for participants. Therefore, before filling out the questionnaire, each participant was informed about the study, the purpose and scope of their participation, the nature, confidentiality, and anonymity of the information provided, and its use exclusively for the research.

In order to provide an explanation of marital conflict, an analysis plan was implemented, which included a multiple linear regression analysis and a multivariate analysis of variance (MANOVA). The qualitative interviews were analyzed following the phenomenological tradition (Creswell & Poth, 2018), and the data were analyzed using the AtlasTi program.

In the field of phenomenology, the researcher identifies the essence of human experiences surrounding a given phenomenon according to the description of the study participants (Creswell, 2003, p. 15). Consequently, the scope for research is limitless, irrespective of the diversity of phenomena under consideration. The study participants describe all types of emotions, experiences, perspectives, or reasonings. It can be directed in the study of life perspective or singular phenomena (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Results

In order to address the initial research objective, a correlation analysis was conducted between marital conflict and anxiety, parental stress, rudeness, and the level of parental involvement in their children's academic activities. This analysis was differentiated by sex and country of residence. In the case of men, a positive correlation was found between anxiety, parental stress, and rudeness. Conversely, a negative correlation was observed between the variables above and

involvement in academic tasks. This implies that as marital conflict increases, anxiety, parental stress, and rudeness also tend to increase, while involvement in the children's academic activities tends to decrease.

In women, a positive correlation was identified between anxiety, parental stress, and rudeness, and a negative correlation between these variables and involvement in academic tasks. It can be inferred that as marital conflict increases, so too does anxiety, parental stress, and rudeness, and there is less involvement in the children's academic activities. In both countries, there was a positive correlation with anxiety, parental stress, and rudeness, and a negative correlation with involvement in academic tasks. In other words, as conflict increases, so too does anxiety, parental stress, and rudeness, and there is less involvement in the children's academic activities, as Table 2 illustrates.

Table 2

Correlation between the study variables and marital conflict by sex and country of residence.

Marital conflict				
Variable	Men	Women	Colombia	Aruba
Anxiety	.45**	.44**	.32**	.39**
Parental stress	.40**	.43**	.41**	.63**
Rudeness	.52**	.41**	.26**	.56**
Involvement of the parents in the children's academic tasks	-.45**	-.29**	-.22**	-.37**

A multiple linear regression analysis was conducted to address the second objective, which is to explain marital conflict based on the aforementioned variables. The variables included in the men's model were found to be significant in explaining marital conflict. These explain 28% of the variance in marital conflict ($F(4,149) = 14.69$; $p < .001$). The analysis revealed that anxiety was the primary contributing factor, followed by parental stress and then rudeness, as presented in Table 3.

Regarding the model developed to explain marital conflict in women, the study variables were included, and the model was found to be significant. The included variables explain 24% of the variance in marital conflict ($F(4,47) = 37.15$; $p < .001$). The analysis revealed that parental stress had the greatest impact on marital conflict, followed by anxiety, and finally, a low involvement in the children's academic activities.

Table 3

Explanation of marital conflict by sex

Variable	B	<i>p</i>		
	Man	Woman	Man	Woman

Anxiety	.28	.15	<.001	<.001
Parental stress	.23	.35	.006	<.001
Rudeness	.17	.07	.032	<.128
Involvement of parents	-.13	-.13	.091	.002

The variables included in Colombia’s model were found to be significant in explaining marital conflict ($F(4,586) = 44.82; p < .001$). These explained 48% of the variance. In particular, parental stress was identified as the most significant factor contributing to marital conflict, followed by anxiety, low involvement in academic tasks, and rudeness, as shown in Table 4.

Regarding the model for Aruba, it was found to be significant in explaining marital conflict ($F(4,32) = 11.93; p < .001$). The variables included explained 60% of the variance. In particular, the only variable that significantly contributed to explaining marital conflict was parental stress, as illustrated in Table 4.

Table 4
Explanation of marital conflict by country

Statistic model	F	Variable	β	ρ				
Colombia	Aruba	C	A		C	A	C	A
R ² = .23; p = .000	R ² = .60; p = .000	44.90	11.93	Anxiety	.20***	.04	<.001	.721
				Parental stress	.28***	.64***	<.001	<.001
				Rudeness	.09**	-.17	<.030	.206
				Involvement of parents	-.14***	-.17	<.001	.202

To address the third objective, identifying significant differences in marital conflict, anxiety, parental stress, rudeness, and involvement in the children’s academic activities by sex, a MANOVA was conducted. The analysis revealed that there are notable discrepancies between the sexes with regard to the variables included in this model (T^2 de Hotelling = .036; $F(5,622) = 4.46; p < .001$). In particular, differences were found in anxiety, parental stress, and rudeness, with women reporting higher levels than men in these variables, as shown in Table 5.

Table 5
Significant differences in marital conflict and the variables of the research by sex

Variable	F	Man (M)	Woman (M)	η ²
Marital conflict	(1,626) = .49; p = .49	1.80	1.78	.001
Anxiety	(1,626) = 13.05; p <.001	1.60	1.72	.020
Parental stress	(1,626) =3.51; p=.05	1.88	1.98	.006
Rudeness	(1,626) =3.40; p=.05	1.43	1.51	.005
Involvement of the parents in the children’s academic tasks	(1,626) = .64; p=.42	3.29	3.33	.001

A MANOVA was conducted to assess the significant differences in marital conflict, anxiety, parental stress, rudeness, and involvement in the children's academic activities by country. The analysis revealed that there are notable discrepancies between the variables included in this model (T^2 de Hotelling = .11; $F(5,621) = 13.76$; $p < .001$). Specifically, differences were found in anxiety and involvement in the children's academic activities. That is, Aruba reported higher levels of anxiety, while Colombia reported greater parental involvement in the children's academic activities, as shown in Table 6.

Table 6

Significant differences in marital conflict and the variables of the research

Variable	F	Colombia (M)	Aruba (M)	η^2
Marital conflict	(1,625) = .27; $p = .60$	1.78	1.73	.000
Anxiety	(1,625) = 52.91; $p < .001$	1.66	2.08	.078
Parental stress	(1,625) = .000; $p = .99$	1.95	1.95	.000
Rude treatment	(1,625) = 1.30; $p = .25$	1.48	1.57	.002
Involvement of the parents in the children's academic tasks	(1,625) = 7.04; $p = .008$	3.34	3.09	.011

Analyses of the interaction effect between sex and country were conducted to identify significant differences between Colombian and Aruban men and women. However, no significant differences were found among these four groups of participants.

Lastly, the information collected from the interviews was analyzed using discourse analysis to address the fourth objective, understanding the experiences of spouses and parents in family life during the pandemic in the two countries. The findings were compiled into 7 categories based on similarities and frequency within the interpretative repertoires. A description of each category, including excerpts from the relevant narratives, is presented below.

Marital conflict due to sharing a space

In this category, both men and women expressed experiencing conflict arising from sharing the same space for 24 hours. For instance, Lina, a 37-year-old Colombian woman, stated: "If I'm here, why are you hovering over me like that?" ... "No! This is my space, and I want my space!" (to the husband) So I would say to him, "You're being egocentric, don't be like that!"

Similarly, Faride, a 44-year-old Aruban woman, stated:

Yes ... there were conflicts because of the children. If the children had been in school, everything would be different. That's a different lifestyle. In the morning, they go to school and have their routines. But being together in the house all day is stressful and affects my partner and me.

Marital conflict due to parental stress

This category emerged repeatedly in the narratives due to the multiple responsibilities that parents faced during the confinement period. Lina, a 37-year-old Colombian woman, described her experience:

Initially, it was, like, complaints. And we had to find a solution because we couldn't handle everything, right? It's very hard ... "Hey, but help me out because I haven't had a break." Or, "But hey, I'm busy too, so" ... "But we're the parents, we have to hurry the kids up" ... "You haven't finished preparing dinner?" "Why don't you finish what you're doing quickly?"

Moreover, Felipe, a 39-year-old Colombian man, expressed: "Yes, conflicts arose with my wife because after a while, she didn't want to do the same things she had been doing for those three months."

Another participant, Denisse, a 27-year-old woman from Aruba, stated:

There was a lot of conflict ... because my partner worked his normal hours and I had to take care of the children alone ... I asked him to also keep an eye on the kids for a while so I could rest for a bit ... but he didn't help at all.

Similarly, Mary, a 25-year-old Aruban woman, stated:

I did sleep ... but with a lot of stress, thinking ... "How will tomorrow be?" However, the situation remains the same, you're left with stress. Because I have to help my daughter with her own activities ... like, online classes, for example.

Marital conflict due to economic difficulties

During the interviews, it was observed that this aspect was crucial for spouses, noting that due to the pandemic, work situations changed. This scenario posed a significant challenge for couples, as financial issues heavily impacted their relationships. Many expressed concerns about this during the interviews.

Juan, a 49-year-old Colombian man, expressed: "Yes, we had difficult times at home because we did not work for about three months. That was mainly the worst part."

Julia, a 37-year-old woman from Aruba, stated: "Yes, because he doesn't have money to cover some expenses, and I don't have enough for mine either. That's when the arguments and frustrations begin."

Marital conflict due to anxiety

Anxiety manifested individually among spouses and children, leading to friction or conflicts within couples.

Diana, a 36-year-old Colombian woman, reported:

Our main conflict when the pandemic started was fear. So it was fear, because he had to go out to work, and we were locked up in the house ... So it was, like, "if you get infected outside, then, you come and infect us."

Furthermore, Brayan, a 50-year-old man from Aruba, expressed:

I'm not at home all day ... but when I go to work, I have this stress in my head ... I don't know what's going to happen in this period. And I also think that when I go back home, I'll have these problems with my wife. And that makes it worse.

Health problems due to anxiety

Distress, fear, and worries caused ailments and illnesses among men and women in both countries. Next, there are some of these experiences.

Lina, a 37-year-old Colombian woman, narrated: "I go to bed at twelve or twelve-thirty. Sometimes, I start reading because I can't sleep ... It's, like, I cry, my eyes water."

Anna, a 38-year-old woman from Aruba, mentioned: "I've had a lot of back pain ... I think they say it's one of the symptoms of COVID anxiety ... but I also had a lot of stress from work."

Robert, a 35-year-old Aruban man, talked about his symptoms: "Yes ... back pain that runs down my legs. Sometimes my blood sugar goes up and down because of the worry about this pandemic."

Parental stress due to the involvement in the children's academic activities

Modifications in children's educational responsibilities became a significant aspect of families. Parents had to take on these responsibilities, which generated stress in providing this support. For instance, Eugenia, a 39-year-old Colombian woman, stated:

I used to talk with my children's schoolmates and ... My goodness! We were going crazy because the tasks have to be sent, a support evidencing the task was made! ... And, if it's not that, then it's a different thing, it's too much!

Brayan, a 50-year-old man from Aruba, expressed: "The biggest concern during this pandemic was health, but also my children's schooling and my job."

Rudeness towards the children and the spouse due to anxiety, parental stress, and involvement in the children's academic activities

The interviewed parents admitted to displaying rude behavior towards their children and their spouses because they often felt overwhelmed by the circumstances. For example, Diana, a 36-year-old woman, reported: "Once, his response to me was ... 'But what ... are you complaining about? You've been living in a pandemic since the kids were born!'"

Anna, a 38-year-old woman from Aruba, mentioned: "I would get angry with my daughter. The school part was my biggest stress. I scolded her and shouted at her to see if she would make an effort."

Mario, a 36-year-old Aruban man, described his experience: "My children were at home a lot and made a mess in the house. I yelled at them and sometimes punished them for their bad behavior."

Discussion

The objective of this research was to explain marital conflict based on anxiety, parental stress, rude treatment, and parental involvement in the children's academic activities during the COVID-19 pandemic among both men and women in Aruba and Colombia.

According to Orellana and Orellana (2019), pandemics are events that can trigger psychological behaviors influencing the containment or overflow of emotional responses due to collective fear of a pandemic of the COVID-19 magnitude. The results of this study align with the propositions of these authors in that both for men and women residing in the two countries, parental stress and anxiety were the variables most associated with the presence of family conflicts. Additionally,

this finding is relevant in relation to the study by Wang et al. (2020), who explain that parents are the most significant adults in children's daily lives, supporting them in schoolwork and promoting positive development amidst new experiences such as the pandemic.

Moreover, traditionally, mothers feel greater responsibility for monitoring their children's academic activities, a situation that was exacerbated during the confinement period due to the combination of these parental responsibilities with their own work activities and household chores. Furthermore, the findings support the assertions made by Sprang and Silman (2013), as the situation resulting from the COVID-19 pandemic has significantly increased the risk of stress and negative emotions among parents, potentially impacting the well-being of children adversely.

Similarly, even though the two countries are located in the Caribbean and equatorial zone, and their inhabitants tend to be cheerful and festive, the families did not escape experiencing the emotional upheaval caused by confinement. This was associated with anxiety and stress due to their children's activities and the tendency to treat them rudely. For example, in Colombia, there was a perception of greater involvement in the children's academic activities and, in Aruba, greater anxiety.

Notably, parents from Colombia and Aruba felt frustration due to inexperience in the educational field. In Colombia, many mothers reported feeling stressed and overburdened by this. The effects of the COVID-19 confinement had a particularly profound impact on family relationships, stemming from uninterrupted cohabitation where the parents' patience is put to the test, sometimes resulting in aggressive actions towards their children. In line with Moreno-Mora and Machado-Lubián (2020), parental security and support towards children are crucial in mitigating the risk of fear and distress in children.

The emotional stability of children is a priority for parents, but the adverse events of the pandemic and confinement have presented a challenge. Levels of rudeness have increased towards children and spouses, as parents often felt overwhelmed by the circumstances.

Both men and women expressed increased marital conflicts due to having to share the same space 24 hours a day. For Hameister et al. (2015), marital conflict is related to negative parental practices. The results showed that parenting during confinement was a stressor in both countries. As a consequence, this situation posed challenges for the families.

Neff and Karney (2004) state that these conflicting scenarios can affect the intimacy of the couple, the sustenance of the relationship, and the overall stability of the family unit. On the other hand, economic issues were a source of concern for the families since they affected the stability of the couple to the extent that fear arose from the reduction of income and job loss. Thus, family survival was mostly affected in the Aruban participants.

On the other hand, anxiety and stress have repercussions on health, such as manifesting psychosomatic symptoms that manifest as physical symptoms. However, it is important to note that there was a higher incidence among women and men in Aruba than in Colombia.

The remote application of the in-depth interviews is considered a limitation in this study, as it restricts the observation of the environment in which the researcher and the participant interact.

Conclusions

The primary contribution of this study was to understand family experiences during the COVID-19 confinement and to explain marital conflict based on levels of anxiety, parental stress, rudeness, and parental involvement in the children's academic activities. The results of the study indicate that the anxiety and parental stress experienced during the strict isolation played an important role in the understanding of family relationships and conflicts in both men and women in the two countries studied.

Families, specifically parents, felt overwhelmed by the novel circumstances brought about by this situation. Experiences such as sharing the same space for work, household chores, and their children's academic activities took them by surprise. Consequently, they perceived that they lacked the necessary tools to handle this multitude of roles effectively and were not adequately prepared to fulfill them with the required competence.

It can be affirmed that mothers felt especially responsible for their children compared to fathers. Therefore, they perceived a greater demand for time to accompany their children's academic activities, a situation associated with increased conflicts with their partners.

Parental practices have been a stress factor in both countries. There are contrary situations that pose challenges for families, which can obviously disrupt the intimacy, maintenance, and stability of the family unit. Economic matters are a sensitive topic in marital relationships, particularly during confinement due to fear of job loss and reduced income, which created various challenges between partners and strained their relationships, especially in Aruba.

Parents in Colombia and Aruba have experienced frustration due to their inexperience in formal education for their children. In Colombia, mothers reported feeling stressed and overburdened by this. Likewise, it is noteworthy that Colombian parents reported actively participating in their

children's academic activities. They also reported feeling more stressed than those in Aruba because of this situation. As a result of uninterrupted cohabitation, the patience of the parents is tested, which may occasionally result in hostile actions towards their children.

For future studies, it is suggested that family experiences related to adapting to COVID-19 be explored further, as well as the coping strategies employed to overcome this situation. Additionally, there is a need to delve deeper into the new family dynamics that emerged due to the pandemic, such as divorces, the stability, and the continuity of family unions, among other aspects.

Authors note

Victoria Eugenia Cabrera García: Conceptualization of the research project, data collection, data analysis, fieldwork, theoretical framework, writing, and revision of the final version of the paper.

Darlaine Betzabeth Erasmus Guedez: Data collection, data analysis, fieldwork, theoretical framework, writing, and revision of the final version of the paper.

Junny Steffany Jiménez Muñoz: Data collection, data analysis, fieldwork, theoretical framework, writing, and revision of the final version of the paper.

María del Carmen Docal: Data collection, data analysis, fieldwork, theoretical framework, writing, and revision of the final version of the paper.

Conflict of interest

The authors confirm that they have no conflict of interest in this research.

Acknowledgments

To the participants who contributed to the study with their experiences.

Funding

The research was funded by the University of La Sabana through the research project titled: Factors promoting and mitigating parental stress in parents within the framework of COVID-19 in Colombia, Argentina, Chile, and Aruba. Code: FAM-47-2020.

References

- Abidin, R. R. (1995). *Parenting stress index: professional manual*. (3.^a ed.). Psychological Assessment Resources.
- Bergman, K. N., Cummings, E. M., & Warmuth, K. A. (2016). The benefits of marital conflict: Constructiveness and resolution as predictors of positive child outcomes. In D. Narvaez, J. M. Braungart-Rieker, L. E. Miller-Graff, L. T. Gettler and P. D. Hastings (Eds.), *Context for young child flourish evolution, family, and society* (pp. 233-245). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190237790.003.0012>
- Bañol, S., & Montoya, A. (2021). Experiencias traumáticas en la infancia durante el confinamiento por Covid-19. Una revisión documental [Traumatic experiences in childhood during the COVID-19 confinement. A documentary review]. *Ciencia y Academia*, (2), 20-36. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4260>
- Bolze, S., Crepaldi, B., Schmidt, M., & Vieira, M. (2013). Marital and Parental Conflicts in Families with Children: Characteristics and Resolution. *Paidéia*, 27(1), 457-465. <https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201711>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en Psicología [Quantitative research in psychology]*. Oxford University Press.

- Colunga-Rodríguez, C., Ángel-González, M., Vázquez-Colunga J. C., Vázquez-Juárez, C. L., & Colunga-Rodríguez, B. A. (2021), Relación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnado de secundaria [Relation between anxiety and academic performance in high school students]. *Enfermería Universitaria*, 17(4), 437- 448. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8457>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches* (4th ed). SAGE Publications.
- Creswell, J.W. & Poth, C. N. (2003). *Qualitative inquiry and research design: among five approaches*. SAGE. <https://bit.ly/3UB16p2>
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2011). *Marital conflict and children: emotional security perspective*. The Guilford Press.
- Daneshfar, Z., Sadatmahalleh, S. J., Youseflu, S., Khomani, M. B., & Kazemnejad, A. (2021). Influential factors on quality of life in married Irian women during the COVID-19 pandemic in 2020: a path analysis. *BMC Women Health. Edition*; 21(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12905-020-01114-2>
- De la Ossa, S., Martinez, Y., Herazo, E., & Campo, A. (2009). Estudio de la consistencia interna y estructura factorial de tres versiones de la escala de Zung para la ansiedad [Study of the internal consistency and factorial structure of three versions of Zung's scale for anxiety]. *Colombia Médica*, 40(1), 71-77.
- Directie Volksgezondheid (2020). Algemene regeling bestrijding COVID-19 LXVII [General regime of fight against COVID-19]. https://www.arubacovid19.org/_files/ugd/1a09f9_2bb22014631b4cecb33488bc5277758f.pdf
- Espinoza-Tamez, P., Hernández, H., López-Guzmán, R., & Lozano-Esparza, S. (2018). *Muestreo bola de nieve [Snowball sampling]*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Falkonier, M. K., Randall, A. K., & Bodenmann, G. (2016). *Couples coping with stress: A cross-cultural perspective*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781315644394>
- Ferro-Vidal, L. E., (2020). Asimetrías culturales: la comunidad en la cultura de pandemia [Cultural asymmetries: Community in the culture of the pandemic]. *Revista Espacio Abierto*, 29(4), 230-245. <https://www.redalyc.org/journal/122/12265803017/12265803017.pdf>

- García-Muñoz, M., & Trujillo-Camacho, A. (2022). Niveles de ansiedad durante el confinamiento obligatorio por COVID-19, en estudiantes de una Universidad Estatal del Caribe colombiano [Anxiety levels during the COVID-19 mandatory confinement in students of a State University of the Colombian Caribbean]. *Psicogente*, 25(47), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.25.47.4421>
- Granjo, A. (2020). Los covidivorcios después del confinamiento por el COVID-19: Breve análisis de las causas y soluciones desde una visión constructiva [Covidivorces after COVID-19 confinement: Brief analysis of the causes and solutions from a constructive vision]. *Revista Jurídica Valenciana*, (35).70-92. https://www.revistajuridicavalenciana.org/wp-content/uploads/0035_0006_05_-LOS-COVIDIVORCIOS-DESPUES-DEL-CONFINAMIENTO.pdf
- Grych, J. H., Seid, M., & Fincham, F. D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: the children's perception of interparental conflict scale. *Child Dev.* 63(3), 558-72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01646.x>
- Hameister, B. D. R., Barbosa, P. V., & Wagner, A. (2015). Conjugalidade e parentalidade: Uma revisão sistemática do efeito spillover [Marriage and paternity: A systematic review of the spillover effect]. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(2), 140-155. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/150284>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Selección de la muestra [Sample selection]*. In R. Hernández-Sampieri, C., Fernández-Collado, & P., Baptista-Lucio (2014). (pp. 207-238) *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (March 27, 2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review. <https://bit.ly/3b0Nzx7>
- Idoiaga, N., Berasategi, N., Eiguren, A., & Picaza, M. (2020). Exploring children's social and emotional representations of the COVID-19 pandemic. *Frontiers Psychology*. 11(1952), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01952>
- Johnson, N., Veletsianos, G., & Seaman, J. (2020). U.S. Faculty and administrators experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. *Online Learning*, 24(2), 6-21. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2285>
- Jorquera-Gutiérrez, R., Morales-Robles, E., & Vega-Álvarez, A. (2021). Salud mental y apoyo social en habitantes de Copiapó, Chile, en el contexto de la COVID-19 [Mental health and social support for the inhabitants of Copiapó, Chile, in the context of COVID-19]. *Psicogente*, 24(46), 1-16. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4308>

- Macías-Ruano, A. J. (2020). Reacción de la sociedad civil y el tercer sector en el abordaje de las pandemias [Reaction of the civil society and the third sector when addressing pandemics]. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 16-20. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/32417/33845>
- Moreno-Mora, R., & Machado-Lubián, M. C. (2020). Formas de maltrato infantil que pudieran presentarse durante el confinamiento debido a la COVID-19 [Forms of child maltreatment that may occur during the COVID-19 confinement]. *Revista Cubana de Pediatría*, 92(1), 1-19. <http://www.revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/view/1241>
- Neff, L. A., & Karney, B. R. (2004). How does context affect intimate relationships? Linking external stress and cognitive processes within marriage. *Personality and Social Psychology*, 30(2), 134-148. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167203255984>
- World Health Organization. (2020) WHO Director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Orellana, I. C., & Orellana, L. M. (2019). Predictores de síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por pandemia de COVID-19 [Predictors of emotional symptoms during the home quarantine due to the COVID-19 pandemic]. *Actualidades en psicología*, 34(128), 103-120. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i128.41431>
- Raines E. M., Viana A. G., Trent E. S., Conroy H. E., Woodward E. C., Zvolensky M. J., & Storch E. A. (2020). The explanatory role of anxiety sensitivity in the association between effortful control and child anxiety and depressive symptoms. *Cognitive Behaviour Therapy*, 49(6), 501-517. <https://doi.org/10.1080/16506073.2020.1790644>
- Resolución No. 0000380 (10 de marzo de 2020), por la cual se adoptan medidas preventivas sanitarias en el país, por causa del coronavirus COVID-19 y se dictan otras disposiciones Ministerio de Salud y Protección Social [Resolution No. 0000380 (March 10, 2020), whereby preventive health measures are adopted in the country due to the COVID-19 and other provisions of the Ministry of Health and Social Protection are issued]. <https://vlex.com.co/vid/resolucion-numero-0000380-2020-841226665>
- Reyes-Rojas, M., Mielles-Barrera, M. D., & Hernández-Vargas, B. A. (2021). Afrontamiento familiar y su relación con el bienestar infantil y familiar: estudio sobre familias en condición de vulnerabilidad [Family coping and its relationship with child and family well-being: A study on families in vulnerable conditions]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), 50-75. <https://doi.org/10.21501/22161201.3335>

- Rodríguez-Salazar, T., & Rodríguez-Morales, Z. (2020). Intimidad y relaciones de pareja durante la pandemia de la COVID-19 en Guadalajara [Intimacy and couple relationships during the COVID-19 pandemic in Guadalajara]. *Espiral*, 27(78-79), 215-264. <https://doi.org/10.32870/eees.v28i78-79.7206>
- Rodríguez-Domínguez, C., Carrascal-Caputto, B., & Durán, M. (2022). Anxiety and intimate relationships in times of lockdown due to COVID-19. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 14(2), 237-246. <https://doi.org/10.1037/tra0001094>
- Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2003). Perceptions of constructive and destructive conflict within and across family subsystems. *Infant and child development*, 12(5), 441-459. <https://doi.org/10.1002/icd.324>
- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional [The psychological impact of the COVID-19 pandemic: Negative and positive effects on the Spanish population associated with the period of national confinement]. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1). <https://doi.org/10.5944/rppc.27569>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11(1713), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(1), 105-110. <https://doi.org/10.1017/dmp.2013.22>
- Straus, M. A., Gelles, R. J., & Steinmetz, S. K. (1980). Behind closed doors: Violence in the American family. Beverly Hills, CA: Sage.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *La educación debe continuar durante la emergencia sanitaria, afirman UNESCO y UNICEF* [Education must continue during the health emergency, state UNESCO and UNICEF]. <https://es.unesco.org/news/la-educacion-debe-continuar-durante-la-emergencia-sanitaria-UNESCO-UNICEF>
- United Nations Children's Fund. (2021). *Niñas y niños menores de 6 años en la pandemia* [Children under 6 years old during the pandemic]. <https://www.unicef.org/mexico/ni%C3%B1as-y-ni%C3%B1os-menores-de-6-a%C3%B1os-en-la-pandemia>

- Vélez-Álvarez, C., Sánchez-Palacio, N., & Betancurth-Loaiza, D. P. (2020). Cuarentena por COVID-19 en un profesional de la salud: dimensión psicológica, social y familiar [Quarantine due to COVID-19 in a healthcare professional: Psychological, social, and familial dimensions]. *Revista Salud Pública*, 22(2), 1-5. <https://doi.org/10.15446/rsap.v22n2.86663>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 45-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Williamson, H. C. (2020). Early Effects of the COVID-19 Pandemic on Relationship Satisfaction and Attributions. *Psychological Science*, 31(12), 1479-1487. <https://doi.org/10.1177/0956797620972688>
- Zung, W. W. (1971). A rating instrument for anxiety disorders. *Psychosomatics: Journal of Consultation and Liaison Psychiatry*, 12(6), 371-379. [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(71\)71479-0](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(71)71479-0)

Infancias argentinas en el contexto de la pandemia. Análisis de sus experiencias a través de dibujos, sueños y relatos¹

Argentine childhoods in the context of the pandemic. Analysis of their experiences through drawings, dreams and stories

Mariana Beatriz López*, Leandro Drivet**, María Laura Schaufler***

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Recibido: 30 de noviembre de 2022–Aceptado: 18 de septiembre de 2023–Publicado: 1 de agosto de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

López, M B., Drivet, L., & Schaufler, M. L. (2024). Infancias argentinas en el contexto de la pandemia. Análisis de sus experiencias a través de dibujos, sueños y relatos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 544-579. <https://doi.org/10.21501/22161201.4599>

¹ Esta investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (AGENCIA) de la Argentina (proyecto "PISAC"- COVID (FONCYT), Código de Identificación: 19-00009). La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Mariana Beatriz López, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Ciencias de la Salud y del Comportamiento (CIICSAC), Universidad Adventista del Plata, 25 de mayo 99, (3103), Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina. contacto: mb.lopez@conicet.gov.ar

* Doctora en Salud Mental Comunitaria (Departamento de Salud Mental Comunitaria, Universidad Nacional de Lanús). Filiación institucional: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Centro Interdisciplinario de Investigación en Ciencias de la Salud y del Comportamiento (CIICSAC) – Universidad Adventista del Plata, Libertador San Martín, Argentina.

** Doctor en Ciencias Sociales (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires). Filiación institucional: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Centro de Investigación en Filosofía Política y Epistemología (CIFPE) – Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Paraná, Argentina.

*** Doctora en Comunicación Social (Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario). Filiación institucional: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) / Grupo de Estudios sobre Feminismo e Interseccionalidades de la Comunicación y la Cultura (GEFICC) – Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Paraná, Argentina.

Resumen

Introducción: en el contexto de pandemia y pospandemia, se señaló la vulnerabilidad de niños y niñas al desarrollo de problemas de salud mental. En este estudio, exploramos las vivencias de niños y niñas del litoral argentino a través del análisis de relatos y dibujos. **Método:** se recabaron relatos y dibujos producidos durante la pandemia. Se seleccionaron 36 producciones de niños y niñas de entre 5 y 9 años. Realizamos un análisis proyectivo con base en la bibliografía psicoanalítica sobre tests gráficos. **Resultados:** las producciones evidenciaron sentimientos de constricción en el ambiente familiar, conflictos respecto de las relaciones con el ambiente social externo y en torno a la autonomía, y búsqueda de refugio en la fantasía. Aparecieron, también, indicadores de baja energía vital y de tensión en las relaciones íntimas. **Conclusión:** el encierro adquirió un lugar central en el conjunto de vivencias vinculadas a la pandemia. El aislamiento social, particularmente respecto de pares, produjo gran sufrimiento. Teniendo en cuenta el valor protector de la amistad, parece fundamental para el cuidado de la salud en contextos críticos limitar al mínimo el aislamiento infantil.

Palabras clave

Infancia; Salud mental; Pandemia; Aislamiento social; Factores psicológicos; Afectividad; Factor Social; Psicoanálisis; Inconsciente.

Abstract

Introduction: In the pandemic and post-pandemic context, the vulnerability of children to the development of mental health problems was pointed out. In this study we explore the experiences of children from the Argentine coast, through the analysis of stories and drawings. **Method:** Stories and drawings produced during the pandemic were collected. 36 productions of children between 5 and 9 years old were selected. A projective analysis, based on the psychoanalytic bibliography on graphic tests was carried out. **Results:** The productions evidenced feelings of constriction in the family environment, conflicts regarding relations with the external social environment and around autonomy, and refuge in fantasy. Indicators of low vital energy and tension in intimate relationships also appeared. **Conclusion:** The confinement acquired a central place in the set of experiences linked to the pandemic. Social isolation, particularly from peers, produced great suffering. Taking into account the protective value of friendship, it seems essential for health care in critical contexts to limit child isolation to a minimum.

Keywords

Childhood; Mental health; Pandemics; Social isolation; Psychological effects; Emotions; Social factors; Psychoanalysis; Unconscious.

Introducción

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia por COVID-19. Ya entonces se había constatado la transmisión de la enfermedad en más de 100 países y en los seis continentes, y se habían registrado miles de muertes a nivel mundial. La elevada mortalidad del cuadro hizo que la atención inicial estuviera puesta, casi exclusivamente, en los correlatos físicos de la enfermedad, organizándose las estrategias de abordaje en torno a la prioridad de evitar la transmisión y atender a los síntomas de aquellos ya enfermos. Sin embargo, el paso del tiempo puso rápidamente de relieve que la situación de pandemia implicaba cambios fundamentales en el equilibrio vital de las personas y amenazaba más integralmente la salud de todos, incluso la de aquellos que no atravesaban la enfermedad.

Haciendo foco en la salud mental, puede reconocerse que la pandemia se convirtió en una enorme fuente de estrés vinculado no sólo a la amenaza que constituía la propia enfermedad, sino también a los cambios en la vida cotidiana que determinaron las acciones implementadas por los gobernantes con la intención de contener su propagación (Martínez-Taboas, 2020; del Castillo & Pando-Velasco, 2020). El estrés provenía del temor a la muerte propia y ajena, de la pérdida de seres queridos y de la dificultad para elaborar los duelos en ausencia de los rituales habituales de despedida, pero también de la incertidumbre más general respecto del futuro, y de otros problemas concretos que se fueron pronunciando a medida que el tiempo de aislamiento se prolongaba. Por ejemplo, la recesión económica, que implicó una disminución de la ocupación y la pérdida de muchos empleos y, para algunos, incluso problemas para procurarse medios básicos de subsistencia, como el alimento. También provenía del aislamiento social, la separación respecto de otros significativos –más allá de los convivientes para quienes no vivían solos–, y la suspensión de actividades no económicas, deportivas y/o de ocio, fundamentales para el cuidado integral de la salud física y mental, es decir, no limitado a los cuidados en relación con el COVID-19. Incluso las consultas médicas de rutina y de seguimiento de enfermedades físicas y trastornos mentales presentes antes de la pandemia se redujeron considerablemente.

En ese contexto, los niños, niñas y adolescentes (NNA) se constituyeron como una población particularmente vulnerable en lo que refiere a su salud mental (Buitrago-Ramírez, 2021; Hossain et al., 2020). Las fuentes de estrés mencionadas anteriormente los afectaron de modo similar que a los adultos, pero adquirieron en esta población algunos rasgos distintivos. Por ejemplo, los temores vinculados a la muerte se expresaron en el miedo a la pérdida de seres amados, antes que en preocupación por la amenaza sobre la propia vida. La ansiedad profunda surgió debido a la incertidumbre acerca del porvenir especialmente entre los adolescentes, al ser éste el período del desarrollo en el que típicamente comienza a fantasearse un proyecto de vida propio. Además, NNA fueron afectados por el estrés experimentado por sus padres o cuidadores y por la distancia

respecto de otros adultos significativos, que constituyen siempre potenciales fuentes de contención y auxilio. Esta situación los dejó más vulnerables a diferentes tipos de violencia, incluida la negligencia, limitando las posibilidades de pedir ayuda. También, la distancia respecto de sus grupos de pares y la restricción para realizar actividades deportivas y de ocio al aire libre trajo las consecuencias físicas y mentales del sedentarismo y los privó del contexto natural para su desarrollo integral (López & Drivet, 2023).

Uno de los contextos institucionales fundamentales para el desarrollo integral de los NNA, cuyo funcionamiento se vio interrumpido durante la pandemia, es la escuela. Durante la pandemia de COVID-19, las escuelas y kindergarten de muchos NNA alrededor del mundo se mantuvieron cerrados. Debido a la falta de recursos, una proporción significativa de esos NNA no consiguieron acceder tampoco a educación a distancia. Según informes del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), en marzo de 2021 las instituciones educativas de más de 150 millones de NNA alrededor del planeta habían estado ya un año cerradas, como medida sanitaria. Nueve de los catorce países en todo el mundo en los cuales los centros educativos estuvieron cerrados total o casi totalmente desde marzo del 2020 hasta febrero del 2021 se encuentran en América Latina y el Caribe, mientras que el resto son países de Asia Oriental Meridional y el Norte de África (UNICEF, 2021; UNESCO, 2021).

El cierre de escuelas se vincula con gran parte de las fuentes de estrés que describimos más arriba. Las escuelas son contextos en los que los NNA pueden dar sentido a sus experiencias y elaborar vivencias estresantes mediante la enseñanza, el diálogo y las actividades lúdicas. En ellas, mantienen comunicación con personas adultas importantes para ellos y externas al grupo familiar, y con otros NNA, situación que los protege de la violencia intrafamiliar y les provee de herramientas para afrontar desafíos y dificultades. En esta dirección, según la evidencia disponible, tanto el apoyo social como la educación en sí misma son elementos protectores para el surgimiento y progreso de trastornos de salud mental (Araya et al., 2003; Chevalier & Feinstein, 2006; Harandi, Taghinasab & Nayeri, 2017; Hefner & Eisenberg, 2009).

En el marco de la pandemia y en relación con las amenazas a la salud integral, no solo muchos NNA tuvieron que interrumpir sus estudios, sino que muchos se vieron en la obligación de empezar a trabajar. En mayo del 2021, la mitad de los NNA que trabajaban en la Argentina, había comenzado a hacerlo durante el período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), de acuerdo con un informe del Observatorio de Trabajo Infantil y Adolescente (OTIA) de la Subsecretaría de Planificación, Estudios y Estadísticas (2021), perteneciente al Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Argentina, realizado en colaboración con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y UNICEF.

En cuanto al aumento de la violencia hacia los NNA, según los registros del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, durante el período de cuarentena, los llamados a la línea 137 por casos de violencia intrafamiliar y/o abuso sexual contra los NNA, una línea telefónica oficial y gratuita para la denuncia de estas situaciones, aumentaron en un 20% en comparación con el mismo período en 2019 (UNICEF, 2021).

En este contexto general, con el transcurrir de los meses resultó cada vez más claro que era necesario considerar el efecto más general de la pandemia y las acciones adoptadas para limitar su expansión en la salud mental de los NNA, para proteger realmente su bienestar. En 2020, también se empezaron a registrar los primeros suicidios ligados a la situación de pandemia de COVID-19 (Goyal et al., 2020; Mamun & Griffiths, 2020; Mamun & Ullah, 2020) y se intentó estimar su impacto en relación con la recesión económica en el contexto de la pandemia para abordar la problemática (Bastiampillai et al., 2020; Hossain et al., 2020). De acuerdo con lo que ya sabíamos en ese entonces, es poco común que los NNA desarrollen síntomas severos o una enfermedad grave, potencialmente mortal, debido al COVID-19 (Crimmins, 2020). En contraste, los informes epidemiológicos han señalado que el suicidio ha sido, años antes de que la pandemia empezara, la segunda causa de muerte entre los adolescentes a escala mundial (Gore et al., 2011). En este sentido, parece indispensable que la elaboración de estrategias sanitarias dirigidas a la población de NNA contemple las especificidades de estas etapas del desarrollo (Liu et al., 2020; Stevenson et al., 2009).

Algunas revisiones y metaanálisis han demostrado la importancia de los trastornos de la salud mental durante la pandemia de COVID-19 (Hossain et al., 2020; Wu et al., 2021; Nochaiwong et al., 2021). En lo que respecta a NNA, los estudios han reportado síntomas como apego excesivo, problemas de atención e irritabilidad (Jiao et al., 2020). Los estudios sobre salud mental de NNA durante la pandemia que hicieron foco en manifestaciones de índole emocional como ansiedad y depresión, reportaron prevalencias elevadas (Marques de Miranda et al., 2020; Racine et al., 2021; Zhou et al., 2020).

Algunos estudios más, con metodologías cualitativas, han explorado de modo general las perspectivas, los miedos y las angustias en relación con la pandemia, sin indagar directamente en la aparición de síntomas o trastornos de salud mental. De acuerdo con UNICEF Argentina (2021), la pandemia y las acciones implementadas para su contención generaron temores y angustias normales. Aunque los NNA entrevistados tenían recursos para procesar estas experiencias, la prolongación de la situación derivó en un creciente agotamiento de las capacidades de adaptación, y aparecieron dificultades para procesar simbólicamente lo que estaba ocurriendo, de donde se derivó el desarrollo de diversos problemas socioemocionales (UNICEF Argentina, 2021). Otro estudio realizado en nuestro país con NNA de estratos medios y bajos en el contexto de la pandemia, reportó angustias en esta población relacionadas a tres tópicos básicos: la incertidumbre

respecto del futuro y, particularmente en relación con las oportunidades de desarrollo personal en él; el estrés vinculado al encierro y el aislamiento social, y; el miedo frente a la violencia social y, específicamente, de género (Drivet et al., 2022).

En el 2021, la denominada “Pandemia de salud mental” (Cuzco et al., 2021; Mármol, 2021) encendió las alarmas de los organismos de salud internacionales, que instaron a los gobiernos a tomar medidas para contener y abordar esta problemática. De hecho, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2021) creó una Comisión de Alto Nivel en Salud Mental y COVID-19 para apoyar a la organización y a sus Estados miembros en la mejora y el fortalecimiento de la salud mental en las Américas, durante la pandemia y en la postpandemia.

Con base en este panorama, en el contexto general de pandemia y pospandemia y teniendo en cuenta la condición de particular vulnerabilidad de NNA que hemos descrito, en este trabajo nuestro objetivo fue explorar los significados y las representaciones vinculados a la pandemia en la población infantil del litoral argentino mediante el análisis de dibujos, y en el marco de las verbalizaciones asociadas a ellos (sueños, relatos, descripciones). En contraste con los estudios realizados por otros autores que citamos anteriormente (e.g. Jiao et al., 2020; Marques de Miranda et al., 2020; Racine et al., 2021; Zhou et al., 2020), adoptamos un enfoque interpretativo fundamentado en el psicoanálisis, utilizado como marco teórico que permite explorar no solo los contenidos manifiestos, sino también los contenidos latentes de diversas producciones subjetivas, lo que permite un análisis en profundidad no solo a nivel individual como propuso Freud (1991), sino también cultural e intersubjetivo (Burke, 1997/2000; Drivet, 2022; Schorske, 1990).

Además, dentro de la franja etaria que comprende a NNA, centramos nuestro análisis en producciones de niños y niñas en infancia media, es decir, de entre 5/6 y 8/9 años (Collins, 1984), por diversos motivos. En primer lugar, los niños y niñas constituyen una población cuya voz ha sido particularmente postergada en la situación de crisis, porque no se manifiestan públicamente por sus propios medios, ni siquiera a través de redes virtuales como sí lo hacen los adolescentes. Además, toman escasas decisiones por sí mismos, por lo que su vida se encuentra casi completamente a merced de las decisiones adultas. En segundo lugar, las producciones gráficas y verbales en estas edades —a diferencia de la de niños y niñas de menor edad— son ya suficientemente ricas como para ofrecer un contenido prolífico para el análisis interpretativo. Por último, la decisión de centrar el análisis en producciones de niños y niñas de edades homogéneas permite sumar al análisis interpretativo individual una perspectiva comparativa.

Creemos que este trabajo colaborará, por un lado, con la visibilización de la perspectiva infantil en el marco del problema global que representó la pandemia por COVID-19, al exponer el modo en que niños y niñas del litoral argentino se representaron la realidad familiar y social, sus angustias y sus miedos. Por otro lado, se espera que constituya un punto de partida para el diseño e implementación de medidas de prevención en distintos niveles de problemas de salud mental en

niños y niñas del contexto local. Finalmente, creemos que la reflexión sobre la experiencia pasada constituye una fuente de información fundamental para guiar la toma de decisiones sanitarias futuras, en función del cuidado integral de la salud de NNA. En este sentido, subrayamos el trabajo de análisis como base no solo para el abordaje de las aún presentes secuelas de la crisis sanitaria y social en los diversos contextos que alojan a niños y niñas, sino como proceso de aprendizaje, de construcción de conocimiento que puede informar las acciones frente a potenciales crisis futuras.

Método

Participantes

Realizamos un muestreo intencional por conveniencia. Los sujetos de esta investigación fueron niños y niñas de estratos socioeconómicos medios, residentes de las ciudades de Santa Fe y Entre Ríos, con edades comprendidas entre 5 años y 6 meses y 9 años y 6 meses.

Procedimientos

La recolección de los relatos y dibujos se realizó durante los meses de mayo y junio de 2021, período en que regía un decreto presidencial que estableció un nuevo cierre de escuelas en la Argentina, como respuesta al aumento de casos de COVID-19. Este cierre, que se inició en algunas provincias en abril y se prolongó hasta agosto de 2021, fue el segundo cierre de escuelas que tuvo lugar en el país durante la pandemia. El primero se prolongó durante prácticamente todo el año escolar 2020, desde el 16 de marzo de 2020 hasta febrero del 2021 —todo el año escolar, excepto los primeros 15 días de clases—.

Los padres y madres de los niños y niñas fueron invitados a participar en la investigación a través de redes sociales como Facebook e Instagram, así como también mediante grupos de WhatsApp de padres y madres asociados a diversas escuelas de Santa Fe y Entre Ríos. En la invitación, se les pidió a quienes estuvieran interesados en colaborar que se comunicaran a través de mensajes privados por WhatsApp para compartir las creaciones y producciones de sus hijos e hijas.

Se redactó un formulario de consentimiento informado que detallaba los objetivos del estudio y cómo se manejarían los datos, destacando la confidencialidad y el enfoque psicosocial, es decir, el hecho de que no se incluirían aspectos de la historia personal o la intimidad de los niños y niñas, ni datos que pudieran identificarlos. Este formulario se compartió a través de mensajes privados en respuesta a aquellos que expresaron su deseo de participar. También, se incorporaron al consentimiento informado datos de contacto de la investigadora a cargo de la investigación, con el fin de facilitar a los padres, madres o responsables de los niños y niñas la comunicación en caso de cualquier duda o consulta relacionada con la evaluación y/o el estudio en su totalidad.

Instrumentos

La consigna, contenida en la invitación del estudio, consistió en pedir a los padres, madres o responsables que compartieran relatos de los sueños que los niños y niñas hubieran tenido durante el período de la pandemia, ya sea por escrito o grabados en mensajes de WhatsApp por los propios niños y niñas, acompañados de un dibujo sobre el sueño relatado. En los casos en los que no aparecían relatos oníricos frente a la pregunta de los padres, madres o responsables, es decir, cuando los niños y niñas decían no recordar ningún sueño reciente, se les pidió a los padres, madres o responsables, que los invitaran a relatar una historia y a graficarla. También se aceptaron fotos de dibujos que los niños y niñas hubieran realizado durante este mismo período, acompañados de sus verbalizaciones respecto del dibujo (qué era lo que habían dibujado). La información personal requerida para contextualizar las producciones fue mínima, consistiendo en la edad, el año escolar y el género de quienes las habían realizado.

Análisis de datos

Se recibieron 82 sueños o relatos acompañados de dibujos y 58 dibujos que no correspondían a sueños o relatos. Entre este material, se seleccionaron 36 dibujos para el análisis, conservando aquellos que tenían referencias de los niños con respecto a lo que habían dibujado e incluían al menos uno de los conceptos gráficos: casa, árbol y persona.

Se realizó un análisis proyectivo de los dibujos, con base en la bibliografía sobre tests gráficos (Buck, 2008; Corman, 1967; Fernandez Liporace, 1996; Hammer, 2008; Münsterberg Koppitz, 2015), haciendo particular hincapié en los conceptos gráficos fundamentales: casa, árbol y persona.

El concepto de proyección

La indagación de las representaciones de niños y niñas a partir de sus relatos y dibujos que se realiza en este trabajo se sustenta en el concepto psicoanalítico de proyección. En las obras freudianas *Neurosis de angustia* (1895/1991), *Las neuropsicosis de defensa* (1894/1991) y *Caso Schreber* (1911/2006), el concepto de proyección fue presentado inicialmente como un mecanismo de defensa para analizar las neurosis de angustia. Sin embargo, el mismo fue ampliado posteriormente para hacer referencia a un mecanismo más general que articula la construcción de representaciones respecto de la realidad o mundo externo, en función de nuestros procesos afectivos e intelectuales internos.

En este sentido, en el texto *Tótem y tabú* (1913/2004) Freud afirma que

la proyección desempeña un papel capital en nuestro modo de representación del mundo exterior....) Nuestras percepciones interiores de procesos afectivos e intelectuales son, como las percepciones sensoriales, proyectadas de dentro hacia afuera y utilizadas para la conformación del mundo exterior. (pp. 69-70)

En la interpretación proyectiva de dibujos y relatos, partimos de esta concepción de la proyección según la cual toda actividad o creación de una persona lleva entonces impresa su propia identidad, lo que constituye una expresión de su modo particular de comprender y organizar la realidad. Por lo tanto, analizar dichas creaciones permite conocer esos principios de percepción y estructuración personales.

Los conceptos gráficos de Casa, Árbol y Persona

La casa, el árbol y la persona son tres conceptos que resultan muy familiares para todos. Por su presencia y relevancia en la vida cotidiana de las personas, están cargados simbólicamente de experiencias emocionales e ideacionales. Por este mismo motivo, además, suelen ser dibujados de modo espontáneo por personas de todas las edades y dan lugar a verbalizaciones más ricas que conceptos gráficos menos frecuentes. Específicamente en niños y niñas pequeños, la figura humana ha sido el concepto gráfico más observado en dibujos espontáneos. Después de ella, el dibujo de la casa es el objeto predilecto en esta población; a continuación, empiezan a dibujarse árboles y flores (Griffiths, 2013; Hammer, 2008; Buck, 2008).

La casa provoca asociaciones con la vida hogareña y las relaciones intrafamiliares, es decir, las relaciones interpersonales más íntimas. Si se trata de NNA, pone de manifiesto la actitud que tienen con respecto a la situación en sus hogares y las relaciones con sus padres y hermanos, es un indicador de las habilidades que sienten que poseen para funcionar bajo las tensiones de estas relaciones íntimas (Hammer, 2008; Buck, 2008).

Por su parte, los conceptos gráficos de árbol y persona suelen captar el núcleo de la personalidad que Schilder y Krapf (1935) denominaron imagen corporal, equivalente al concepto de sí mismo. Generalmente, el dibujo del árbol refleja los sentimientos más inconscientes, profundos, que el sujeto tiene respecto de sí mismo, mientras que el dibujo de la persona suele generar asociaciones más conscientes, lo que constituye también un vehículo de transmisión de la autoimagen y de las relaciones con el ambiente en función de ella.

En este sentido, en el dibujo del árbol pueden aparecer aspectos más primitivos de la dinámica intrapsíquica, que quedan por fuera del conocimiento consciente de las personas. Por un lado, aparecen, en este dibujo, afectos más básicos y duraderos, menos susceptibles a cambiar en las evaluaciones sucesivas con la misma técnica y, por otro, suelen volcarse en él los aspectos más conflictivos de la relación con uno mismo y con el ambiente. Mientras tanto los aspectos menos profundos de estas relaciones, en conjunto con los recursos que los individuos sienten que tienen para relacionarse con los demás y los sentimientos más conscientes hacia ellos, se proyectan en el dibujo de la persona (Hammer, 2008; Buck, 2008).

Con base en este marco teórico general y teniendo en cuenta el objetivo principal de realizar un análisis transversal de las producciones recibidas (comparativo, haciendo hincapié en aspectos comunes a distintas producciones), se realizó un análisis proyectivo buscando identificar a través de los dibujos recurrencias y convergencias. Los conceptos de recurrencia y convergencia se utilizan para referirse, respectivamente, a la presencia en diferentes gráficos —o en diferentes partes de un mismo gráfico— de un mismo indicador, y a la presencia de indicadores en apariencia disímiles —a veces incluso opuestos—, pero que remiten o refieren a un mismo rasgo o conflicto latente (Veccia et al., 2008). Luego, se ilustrarán las recurrencias y convergencias identificadas mediante la presentación de algunos ejemplos.

Resultados: análisis interpretativo

Se observaron las siguientes recurrencias y convergencias en los dibujos:

- a) Casas muy pequeñas o personas grandes dentro de las casas, que superan en tamaño sus límites (ver ejemplos en Conjunto de imágenes b, ANEXO), como señal o índice de sentimientos de constricción en el ambiente familiar;
- b) Puertas muy pequeñas y/o picaportes resaltados (ver ejemplos en Conjunto de imágenes c, ANEXO), lo que indica actitud defensiva o conflicto con respecto a las relaciones con el ambiente social externo;

- c) Ausencia de ventanas o presencia de ventanas con rejas (ver ejemplos en Conjunto de imágenes c, ANEXO), lo que indica actitud defensiva o conflicto con respecto a las relaciones con el ambiente social externo;
- d) Énfasis en los techos como señal de refugio en la fantasía (ver Figuras 1, 2 y 3, y otros ejemplos en el ANEXO);
- e) Producciones empobrecidas con trazos tenues como señal de baja energía vital (ver Figura 3 y Conjunto de imágenes d, ANEXO);
- f) Énfasis en los pies y las manos, elementos de control y satisfacción de necesidades, por su ausencia o dificultades en su integración (ver ejemplos en Conjunto de imágenes a, ANEXO), lo que señala conflictos vinculados a la autonomía y a la posibilidad de procurarse la satisfacción de sus deseos y necesidades en el ambiente.
- g) Chimeneas que emanan humo denso –sombreado del fondo (ver, a modo ilustrativo, la Figura 4), como señal de tensión en el ambiente familiar, en las relaciones íntimas.
- h) Detalles especiales vinculados al encierro: jaulas, grandes alambrados, etc. (ver, a modo ilustrativo, la imagen 4 en Conjunto de imágenes a, ANEXO, y la Figura 4), como manifestación del conflicto respecto del encierro.
- i) Dibujos de “vacaciones” en la playa o la montaña y de barcos en el agua (ver, a modo ilustrativo, la Figura 5) como estrategia de compensación de la realidad.

A continuación, se analizan estas recurrencias y convergencias partiendo del análisis más detallado de tres ejemplos que condensan la mayoría de estos indicadores. El primero de ellos corresponde al dibujo que representa un cuento de un niño de 8 años (Ver Figura 1). Los dos siguientes son ilustraciones de sueños (Ver Figuras 2 y 3). Este cuento y estos sueños se produjeron durante el ASPO y el Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO). Por último, se mencionan algunos aspectos recurrentes observados que no aparecen en estos ejemplos.

Figura 1. Relato: "Fabrino, el inventor". Niño, 8 años



El cuento se llama: **Fabrino, el científico/inventor.**

Había una vez un niño llamado Fabrino que tenía 8 años y su sueño era ser científico/inventor...no podía hacer ciencia peligrosa...así que hizo un robot. Compró todo lo que necesitaba para el robot, lo hizo y le pedía todo...pero noto que no compro un chip antiviral entonces le dio un virus al robot porque llegó la pandemia... dundunduuun, eso era un problema, Fabrino no podía ir a comprar el chip porque todo estaba cerrado, y tuvo que esperar 1 mes y medio, para poder comprar el chip. Cuando se lo puso al robot todos estaban felices y el robot salió afuera y le impacto un rayo en la cabeza y el robot se rompió y se volvió malvado. La familia tuvo que escapar del hogar hasta que encontraron armas de láser, tuvieron que atacarlo y detenerlo, pero era imparable, disparaba cohetes, láseres, de todo y destruía las casas. La mamá dijo "ustedes sepárense yo derroto al robot" y la mamá le quito un pie y la pierna izquierda, y como había encontrado municiones láser especial, pudo derrotar al robot.

Pero como continuaba la pandemia, Fabrino aprovechó para construir un robot más bueno, y más resistente a los virus y los rayos, entonces hizo a HEX, un robot ejercitador y con deporte favorito: el baloncesto. Así todos vivieron felices por siempre.

FIN

El primer ejemplo que exponemos es el gráfico de un cuento. El cuento y el dibujo fueron producidos por un niño de 8 años. El cuento nos llegó por escrito en el formato en el que se presenta en la imagen, debajo del gráfico (ver Figura 1). El niño tituló la historia: *Fabrino, el científico/inventor*.

Algunas particularidades de este relato y del dibujo que lo acompaña nos parecieron especialmente relevantes para el análisis. En primer lugar, en el relato aparece una asociación entre la ciencia y el peligro. El protagonista, Fabrino, no podía hacer “ciencia peligrosa”. Esta asociación abre una serie de interrogantes: ¿Se está aludiendo al contexto de pandemia? ¿Sugiere esta relación la idea de una o varias responsabilidades de la ciencia en la situación de pandemia —en la génesis del problema y/o en su abordaje—? ¿Qué tipo particular de ciencia o conocimiento es peligroso? Nos falta información respecto del niño y su contexto para interpretar esta asociación inicial, pero resulta particularmente curiosa porque el niño se identifica claramente con Fabrino, el personaje principal del cuento, que es un “científico/inventor”.

El robot es otro personaje de la historia con el que el niño, en parte, se identifica. Es la creación de Fabrino, por lo que al menos una parte del sí mismo de ese niño está volcada en esa creación. Puede hipotetizarse que es una parte que entra en conflicto con otras, por lo que resulta más seguro poder también diferenciarse de ella proyectándola sobre una figura de identificación-proyección secundaria. El robot es primero víctima del virus y hay dificultades para ayudarlo por las medidas sanitarias, ya que “está todo cerrado”, pero cuando Fabrino finalmente consigue el “chip antivirus”, quizás una metáfora de las vacunas, y el robot sale fuera de la casa, “un rayo le impacta en la cabeza” y se vuelve malo. El rayo cae del cielo, cual sentencia divina. Este es el segundo aspecto que nos pareció particularmente llamativo y nos da cierta pista con respecto al conflicto que mencionamos en el párrafo anterior.

Lo que parece entrar en conflicto en este niño es el deseo de salir y el mandato, aún vigente en el momento del relato, y en parte interiorizado para que pueda generarse el conflicto, de que debemos quedarnos en casa. Se pone de manifiesto el contenido moral del mandato: quedarse en casa es ser buenos, cuidar a otros, mientras que salir es “ser malo”, poner a otros en riesgo, es irresponsable, te convierte en “malvado”, etc. Dice el relato que al robot hubo que “atacarlo” y “detenerlo”. Estas palabras parecen significativas en relación con lo que pasó durante el 2020 y parte del 2021 con quienes salían, con quienes rompían el ASPO. El robot era “imparable”, estaba fuera de control y “destruía las casas”, es decir, los lugares de protección, los refugios en los que estábamos seguros.

Afortunadamente, aparece la madre para resolver la situación. La madre encarna el cuidado, pero, también, evidentemente, la ley. Es curiosa la orden que da: “ustedes *sepárense* [énfasis añadido] yo derroto al robot”. Parece que la estrategia defensiva es *separarse*. La madre consigue, finalmente, neutralizarlo, sacándole “un pie y la pierna izquierda”. Solemos usar la expresión metafórica “cortar las piernas” para referirnos a que alguien es frustrado en su accionar o deseo. Así, la madre de Fabrino derrota al robot, inhibe la pulsión que él encarna.

Después, dice el niño, la pandemia “continuaba”. Esta idea de una continuidad del encierro que parece eterna aparece en diferentes relatos recabados, y es necesario vincularla con la percepción temporal de los niños. El ASPO fue largo para todos, pero para los niños, quienes cuentan con una percepción temporal en desarrollo y una orientación preponderante al exterior, los tiempos son más largos que para los adultos.

Fabrino parece resignarse a esperar, lleva adelante otra empresa, “aprovecha para construir un robot más bueno”, “más resistente al virus y a los rayos”. Aquí, “resistente”, en el contexto de la historia, parece remitir a la resistencia a la tentación, la del afuera. Construye un robot que no transgrede, por el contrario, hace “lo que hay que hacer”, ejercicio; es un robot “ejercitador”. La sugerencia de realizar ejercicio físico en casa como modo de afrontar el estrés o evitar el tedio por el encierro se transmitió mucho también durante el 2020 por todos los medios de comunicación, y mucha gente la asumió, realizando ejercicios solos o siguiendo a instructores en línea o por videos de YouTube.

Aspectos gráficos significativos

En el dibujo aparece una casa, la madre de Fabrino, el científico/inventor, y el robot. La madre tiene un arma en la mano, que apunta al robot, y hay un cohete y una granada en el aire, que parecen haber sido lanzadas por el robot, y, en el piso, aparentemente, explosiones. El tamaño del robot llama la atención en relación con el de la madre y el de la casa. Imaginamos que debe haber estado muy apretado dentro de la casa, cuando no podía salir por el virus.

Las manos del robot aparecen separadas del cuerpo, como una expresión de estar “fuera de control”. Las manos son herramientas de control sobre el ambiente que permiten satisfacer las propias necesidades y deseos en ese medio externo. Aquí, parece fantasearse una realidad en la que, transgrediendo la ley, estas manos cobran autonomía para procurarse el anhelo de libertad. En esta misma dirección, las piernas dan la impresión de estar en movimiento, dando un paso.

En relación con las manos y las piernas, encontramos en diferentes dibujos recibidos un énfasis en ellos a través de su ausencia, de un tamaño pequeño o de dificultades en su integración, como es el caso de este ejemplo, señalando conflictos en relación con la capacidad de procurarse satisfacción y/o, de modo más general, con los sentimientos de autonomía. Aunque se ha señalado que la ausencia de manos o las manos pequeñas podrían no constituir un indicador emocional en niños pequeños, de quienes no se espera aún el desarrollo de sentimientos de autonomía (Corman, 1967), se recibieron diversos dibujos en los que se observan estos indicadores en niños mayores, de hasta 9 años (ver ejemplos en Conjunto de imágenes a). Al referirnos al ejemplo 3, haremos otras observaciones en relación con estos indicadores.

Retomando el ejemplo 1, el desborde, conducta *acting-out* o descarga motriz que representa este robot, también aparece en la mencionada diferencia de tamaño del robot respecto a los otros elementos gráficos. Además, la aparición de este gran robot, como un antihéroe, podría constituir una compensación de sentimientos de inseguridad o inferioridad del niño (Fernandez Liporace, 1996). El robot es gigante al lado de la madre, pero todavía más diminuta es la casa. La casa es tan pequeña que ni esa madre pequeña podría vivir ahí dentro, puesto que no pasaría por la puerta diminuta. De acuerdo con la literatura sobre test gráficos, el tamaño pequeño en la casa puede representar incomodidad, encierro, presión ambiental, dependencia emocional, inseguridad, aislamiento (Buck, 2008).

Este indicador se observó en las producciones gráficas de diferentes niños, así como el indicador convergente que constituye la aparición de figuras humanas que, estando dentro de las casas, superan por su tamaño los límites de las mismas (ver ejemplos en Conjunto de imágenes b. 1 a 4). En conjunto, parecen poner claramente de manifiesto la incomodidad respecto del encierro, la dificultad para lidiar con los sentimientos de constricción o presión ambiental derivados de la convivencia prolongada, forzosamente limitada a las relaciones de intimidad familiar, y los sentimientos de aislamiento con respecto a pares y al entorno familiar más amplio. Retomaremos estas ideas en la interpretación de otros ejemplos.

En cuanto a las características de la casa, la puerta, diminuta, además, tiene picaporte, y la casa no tiene ventanas. Puertas y ventanas producen asociaciones con las formas de interactuar con el ambiente. La puerta es una forma de interactuar más directa, mientras que las ventanas son vías de interacción más indirectas o secundarias. En este caso, la casa transmite la sensación de encierro absoluto. Las puertas pequeñas, la aparición de picaportes grandes o remarcados sugiriendo sensibilidad defensiva, la ausencia de ventanas o, de modo convergente, las ventanas reforzadas con gruesas rejas o sombreados excesivos, se observaron a lo largo de toda la producción recibida (ver ejemplos en Conjunto de imágenes c. 1 a 8).

Figura 2. Sueño: Visita a una vecina. Niña; 8 años



El segundo ejemplo que presentamos corresponde al sueño de una niña de 8 años. El relato del sueño y la explicación del dibujo nos llegaron en dos audios de la propia niña. A continuación, se presenta la transcripción de los mismos:

Soñé que yo me iba a la casa de una vecina y pero esa casa estaba en otro lugar. Estaba... en la unión de dos calles que se juntaban, y tenía una puerta chiquitita, y yo me iba a adoptar unos cachorritos.

En el dibujo... emmm... está la casa donde yo iba y las dos casas de al lado. A la casa que yo iba era la naranja y tenía una puertita muy chiquitita y... el perrito que está al costado es uno de los perritos que yo iba a adoptar.

El relato que la niña hace de su sueño sobre la visita a la casa de una vecina parece, en principio, ser un sueño que vehiculiza la realización de un deseo. Estos relatos de reuniones o encuentros con amigos y vecinos fueron muy repetidos entre las niñas y niños que participaron del estudio.

La niña comienza el relato con una contradicción que convoca al análisis. Ella dice que iba a la casa de una “vecina”, pero esa casa “estaba en otro lugar”. Ella dice “y” e, inmediatamente, “pero”, lo que da cuenta de que registra, en alguna medida, esa contradicción. Quizás la contradicción señale el deseo de ir más allá de lo “vecino”, quizás refiera también a la necesidad de situar el sueño en un lugar donde las reglas sean otras, en “otro lugar”, en concreto, un lugar donde los encuentros estén permitidos. A esta última hipótesis, remiten algunas otras expresiones del relato y algunos aspectos gráficos que mencionaremos a continuación.

Al referirse al lugar donde estaba ubicada la casa de la vecina, llama la atención la reiteración de sentido en la expresión “estaba en la *unión* [énfasis añadido] de dos calles que se *juntaban* [énfasis añadido]”. La fantaseada casa a la que la niña anhela llegar se encuentra, entonces, en un lugar diferente a aquel en el que ella habita en el presente, ese “otro lugar” de encuentros en el que las calles, las trayectorias, legítimamente se juntan. Sin embargo, aparece muy pronto en el relato la frustración de ese deseo. La niña dice que la casa a la que iba tenía “una puerta chiquitita” y que ella, al parecer sin poder ingresar, se va “a adoptar unos cachorritos”.

Aspectos gráficos significativos

La niña describe su dibujo explicando que en él se pueden ver la casa a la que ella se dirigía “y las dos casas de al lado”. En el dibujo, las tres casas están tan juntas que parecen ser parte de la misma construcción. Vuelve así, a través de un ítem gráfico, la idea que se había anticipado en el relato del sueño, en relación con las calles. El sueño la traslada imaginariamente a un lugar en el que las calles se unen, se juntan, se encuentran, y las casas también.

En la descripción del dibujo refiere nuevamente, asimismo, a las dimensiones de la puerta: “tenía una puerta muy chiquitita”, dice otra vez. Este aspecto del dibujo, que ya hemos analizado en el ejemplo 1, parece plasmar el conflicto vinculado a la accesibilidad vedada, a las dificultades para alcanzar una socialización deseada. El hecho de que la puerta no esté ausente, sino que sea pequeña, estrecha en el caso de este dibujo, parece revelar la indecisión respecto del contacto, el encuentro entre el anhelo de socializar y el mandato de aislamiento.

En la misma dirección, puede interpretarse detalle del énfasis en las rejas en las ventanas, que se observa en las tres casas. En la casa del centro, “la de la vecina”, pueden verse rejas negras muy anchas que comunican la experiencia de reclusión. La abundancia de elementos defensivos, que median la relación con el exterior, en las ventanas, transmite la sensación de que el interior de la habitación se percibe como una especie de encierro o prisión. En coherencia con esta hipótesis, las rejas de la ventana de la casa central, la casa de color anaranjado, al igual que las de la ventana superior de la casa de la izquierda, parecen barrotes. Como hemos mencionado, estos indicadores recurrentes y convergentes en relación con las aberturas de las casas se observaron a lo largo de toda la producción recibida. En el Conjunto de imágenes c pueden observarse más ejemplos de este detalle gráfico.

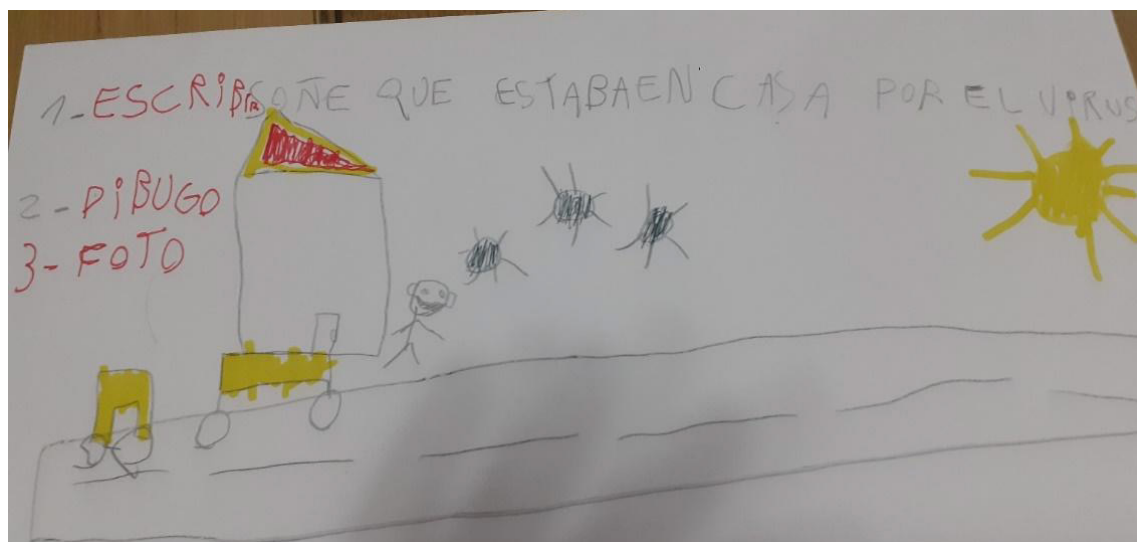
Otra curiosidad de la Figura 2 que hemos anticipado es que, si bien de acuerdo con la descripción de la niña en el dibujo aparecen tres casas, una mirada desinformada nos llevaría a reconocer una única construcción. Las casas, en conjunto, forman un triángulo, un único elemento gráfico

que nos remite a lo que en la literatura se describe como “casa techo”. Como fue mencionado al referirnos al marco interpretativo de este trabajo, los diferentes elementos de un gráfico suelen producir asociaciones con diferentes aspectos del sí mismo, porque estos aspectos son, por semejanza o analogía, proyectados sobre dicho elemento.

En el gráfico de una casa, el área del techo produce asociaciones con la vida intelectual, la imaginación y la fantasía. Los techos desmedidamente grandes son característicos, entonces, de personas que viven inmersas en su vida intelectual, en sus fantasías, distantes de las relaciones con otros, del contacto social. Una casa techo, del mismo modo, puede poner de manifiesto la experiencia de una existencia abocada de modo predominante al mundo de la fantasía. En la Figura 2, este rasgo sobresaliente podría indicar que se ha recurrido a ese mundo como modo de compensar una realidad frustrante, como recurso defensivo frente al estrés que produce el contexto real; quizás, también, el sentimiento de encierro en el mundo fantástico, considerando los aspectos analizados respecto de las aberturas en este dibujo —barrotes y rejas, puertas chicas, picaportes resaltados—.

Por último, aparece en la Figura 2 uno de los “perritos” que la niña “iba a adoptar”. En el relato del sueño, esta adopción parece ser un modo de canalizar las necesidades de contacto y apego que se vieron frustradas al no poder ingresar a la casa de la vecina. Los cachorros son animales amistosos, domésticos, que precisan y disfrutan del cuidado afectuoso. A ellos recurre la niña en el relato luego de encontrarse con la puerta “chiquitita”, estrecha. En el gráfico, el cachorro también parece estar buscando ingresar a una de las casas, ya que se encuentra de frente a una de las puertas. Los animales, particularmente las crías de animales domésticos u otros animales que no se perciben como agresivos, son comúnmente figuras de identificación en niños pequeños. En esta dirección, el cachorro parece ocupar en el dibujo el lugar de la niña, que no aparece graficada.

Figura 3. Sueño: En casa por el virus. Niño; 8 años



El último ejemplo que quisiéramos compartir es el de un niño, también de 8 años, de quien recibimos la producción que se observa en la Figura 3. El niño escribe en la misma hoja que hace el dibujo: “soñé que estaba en casa por el virus”. Lo primero que llama la atención de la producción es su pobreza o falta de detalles en relación con las producciones de niños de su edad (por ejemplo, figura 1 y figura 2), tanto en lo que refiere al dibujo como en lo que respecta al relato del sueño.

Aspectos gráficos significativos

En el dibujo se ve una casa, una persona, un par de ¿carros? sobre una carretera, tres “virus” y un sol. Cada uno de los elementos gráficos tiene pocos detalles y solo parte del dibujo está coloreado. Esta producción transmite la idea de escasa energía vital, pero dado que no tuvimos un contacto directo con el niño, esto no es más que una hipótesis entre otras posibles —por ejemplo, reticencia a colaborar respondiendo a la consigna o un nivel madurativo inferior al de los otros niños de su edad—.

Decidimos compartirlo como ejemplo porque encontramos muestras recurrentes de estos indicadores a través de las producciones recibidas y porque esta experiencia, la de pobreza en las producciones y poco entusiasmo y energía, nos fue referida directamente por algunos padres de las niñas y los niños entrevistados. Por ejemplo, de modo espontáneo, una madre compartió un conjunto de dibujos de su hija de 6 años durante el período de aislamiento y de tres meses después, cuando se habían retomado las clases presenciales. Llama allí la atención el contraste en la cantidad de los detalles y, en general, en la riqueza de los dibujos (ver Conjunto de imágenes d).

Otro aspecto de la Figura 3 que llama la atención es que, aunque el niño escribe “soñé que estaba en casa por el virus”, en el dibujo parece dibujarse a sí mismo afuera de la casa. Esta misma contradicción se evidenció en otras producciones de las niñas y niños participantes, en las que la frustración que representó el encierro fue compensada en el gráfico contradiciendo no solo la realidad, sino el propio relato.

La casa del dibujo es una casa prototípica básica, sin profundidad —en dos dimensiones, con una puerta pequeña, tan pequeña que ni la figura pequeña que está al lado podría ingresar—. De nuevo, como en los ejemplos que ya hemos comentado y en muchos otros que no se muestran aquí, aparece este indicador de reticencia y/o indecisión respecto del contacto. A pesar del tamaño pequeño, se observa el picaporte en la puerta indicando sensibilidad defensiva y la ausencia de ventanas que expresa sensación de aislamiento (ver otros ejemplos en Conjunto de imágenes c).

La figura humana tiene también, como señalamos, pocos detalles. Es una “figura de palotes”, sin colores. Llama la atención el tamaño de la boca. La boca es un receptor de sensaciones placenteras, pero es también un instrumento de agresión defensiva. El sombreado y la cercanía de los tres virus nos inclinan hacia esta segunda interpretación. El niño omite la nariz. Los rasgos faciales omitidos o débiles pueden dar cuenta de sentimientos de aislamiento y la ausencia de nariz, específicamente, ha sido relacionada con timidez y retraimiento (Münsterberg Koppitz, 2015). También omite las manos y los pies. Como ya hemos referido, las manos son instrumentos de control sobre el ambiente o mundo externo que sirven para realizar cambios en el ambiente y satisfacer en él las propias necesidades y deseos. Su ausencia puede, entonces, expresar dificultad para satisfacer sus necesidades en el entorno. Los pies y las piernas son instrumentos de locomoción y también de control; pueden vincularse a los sentimientos de autonomía. Por tanto, su ausencia podría indicar fuertes sentimientos de constricción ambiental. Según Münsterberg Koppitz (2015), la ausencia de pies comienza a ser clínicamente significativa entre los 7 y los 9 años (el niño tiene 8), cuando los niños llegan a una edad en que comienzan a tener más confianza en sí mismos, a “pararse sobre sus pies”. Es más común en niños más tímidos y suele manifestar un sentimiento general de inseguridad y desvalimiento; en este mismo sentido, Machover (1983) habla de “inseguridad de base”.

Otro aspecto por considerar en relación con los pies y las manos es que constituyen también medios de defensa, herramientas para la acción defensiva u ofensiva dentro del ambiente, “armas de asalto”, sugiere Hammer (2008). En este sentido, en el contexto que aquí se contempla, su ausencia puede indicar sentimientos de vulnerabilidad extremos. La cercanía entre la figura humana y los virus en la Figura 3 pueden inclinar hacia esta interpretación. Además, de acuerdo con Fernández Liporache (1996), en coherencia con la hipótesis de la baja energía vital, las personas deprimidas suelen exhibir resistencia a dibujar piernas o pies (ver más ejemplos en Conjunto de imágenes a.). Los sentimientos de vulnerabilidad suelen ser parte de los cuadros depresivos.

Al lado de la figura humana, como mencionamos, se ven dibujos del virus. También en negro, y hacia la derecha, aproximadamente a la misma altura y algo más grande, pero no mucho, aparece un sol. Generalmente, el sol representa una figura parental, de cuidado, lo que indica necesidad de protección y calor, y es común en dibujos infantiles. Aquí, aparece en el extremo derecho de la hoja, opuesto en su ubicación al del resto del dibujo. Su tamaño no es mucho mayor al de los virus y también se encuentra en una altura (eje vertical) similar. Así, aunque anhelada, esta figura de protección da la impresión de no tener la potencia suficiente para resguardar al niño del peligro.

Los colores (el coloreado) aparecen solo en el techo de la casa, es decir, en el área de la fantasía, en esa especie de “carros” con ruedas que están sobre el camino o carretera y en el sol. Así, se subrayan en el dibujo el refugio en la fantasía, la necesidad de cuidado y, quizás, el deseo de

transportarse hacia un futuro diferente. En referencia a esto último, sorprendentemente la casa parece estar sobre uno de los carros que están en la carretera, lo que genera la impresión de una casa que puede trasladarse, viajar, una casa-móvil.

Por último, quisiéramos hacer mención a algunos otros indicadores recurrentes y convergentes que no están presentes en los tres ejemplos (Figura 1, 3 y 3) seleccionados como guía para la presentación de resultados, pero que entendemos que constituyen un aspecto relevante de la producción.

Por un lado, se observaron en distintas producciones chimeneas que emanaban humo denso —tan denso y abundante que, en ocasiones, se extendía por toda la hoja (ver la Figura 4, a modo ilustrativo). Este indicador suele remitir a la experiencia de tensión en el ámbito familiar. Es un ítem gráfico que puede aparecer en niños que están atravesando el complejo de Edipo y, de hecho, se observó más frecuentemente en niños de 5 y 6 años. Sin embargo, en el contexto de estas producciones debe considerarse que el encierro y el estrechamiento del mundo social, generado por él, podrían haber profundizado las angustias vinculadas a este período del desarrollo. Además, la convivencia de jornada completa y prolongada aumentó las tensiones en el ámbito familiar, lo que profundizó conflictos preexistentes y dio lugar, en muchos casos, a expresiones de violencia. De hecho, como se mencionó en la introducción, la violencia intrafamiliar aumentó de modo significativo durante este período.

Figura 4. Niña, 5 años



Por otro lado, también presentes en la Figura 4, se observaron detalles especiales vinculados al encierro: jaulas, grandes alambrados, etc. (ver otro ejemplo en la figura 4 del Conjunto de imágenes a). Estos detalles parecen remitir directamente al ASPO, poniendo en evidencia lo significativa que fue esta experiencia en la vida de muchos niños.

Finalmente, queremos mencionar una temática recurrente en distintas producciones, la de los viajes, que aparece claramente a modo de compensación de la realidad. Varios niños realizaron dibujos de vacaciones en la playa o en la montaña. Además, recibimos dibujos de barcos en el agua. Aunque vivimos en una zona costera y, por lo tanto, el agua y las canoas pueden ser parte del paisaje habitual de niñas y niños participantes, no puede desconocerse el simbolismo de los barcos en relación con los viajes. En el contexto del litoral argentino, el “escape” se fantaseó, también, a través del agua. A continuación, se ofrece un ejemplo ilustrativo en la Figura 5.

Figura 5. Niña, 6 años



Discusión y conclusiones finales

El objetivo fundamental de este trabajo fue colaborar con la visibilización de la perspectiva infantil en el marco de la situación de crisis social y sanitaria que representó la pandemia por COVID-19. Intentamos, a través del análisis interpretativo de sus producciones gráficas y sus relatos, exponer el modo en que los niños y niñas del litoral argentino se representaron la realidad familiar y social, sus angustias y sus miedos en dicho contexto.

Con base en el psicoanálisis, particularmente en la bibliografía sobre interpretación de test proyectivos, se identificaron las siguientes recurrencias y convergencias en los gráficos de niños y niñas de entre 5 y 9 años de edad: (a) casas muy pequeñas o personas grandes dentro de las casas —que superan, en tamaño, sus límites—; (b) puertas muy pequeñas y/o picaportes resaltados; (c) ausencia de ventanas o ventanas con rejas; (d) énfasis en los techos; (e) producciones empobrecidas; (f) énfasis en los pies y manos por su ausencia o por dificultades en su integración; (g) chimeneas que emanan humo denso y/o sombreado del fondo; (h) detalles especiales vinculados al encierro: jaulas; grandes alambrados, etc.; (i) dibujos de “vacaciones” en la playa o en la montaña y dibujos de barcos en el agua.

En conjunto, estos indicadores dan cuenta, de modo fundamental, del lugar central que adquirió la experiencia de encierro para la población infantil, en el conjunto de vivencias vinculadas a la pandemia por COVID-19. La experiencia de constricción en ese ambiente familiar por el encierro compulsivo y prolongado, incluso cuando en otro contexto ese mismo ambiente podría resultar cómodo y protector, se expresó en dibujos de casas extremadamente pequeñas. También, convergen en la expresión de esta experiencia las figuras humanas muy grandes en relación con las casas, que a pesar de aparecer “dentro” de ellas, sobrepasan, por el tamaño, sus límites. Además, la tensión en el interior de muchos hogares, que las circunstancias de encierro y crisis profundizaron, se expresó en chimeneas que emanaban humo denso, incluso al punto de sombrear toda la hoja, todo el espacio vital.

Como modo de compensar en la fantasía los sentimientos de constricción ligados al encierro, aparecieron dibujos de salidas, de paseos, de vacaciones. Como expresión del conflicto entre el mandato de “quedarse en casa”, como medio de autocuidado y protección de los demás, y el deseo de salir y encontrarse con otros, aparecieron personajes de historias que al salir se volvían malos o sufrían accidentes, y figuras de identificación que aparecían fuera de las casas, a pesar de que, de acuerdo con las verbalizaciones asociadas al dibujo, estaban dentro.

La ambivalencia respecto del contacto también se expresó en el tamaño pequeño de las aberturas de las casas, y en los elementos y detalles defensivos en ellas (rejas, cerraduras, picaportes), en contraste con las verbalizaciones de salidas y visitas, como en el ejemplo de la Figura 2, en el que este rasgo de las casas frustra el anhelado encuentro con una “vecina”. El refugio en la fantasía se expresó también en el énfasis en los techos de las casas, cuya expresión más curiosa es quizás la construcción/casa techo de la niña del mismo ejemplo.

Los conflictos en relación con la pérdida de autonomía y la posibilidad de desplazarse, procurarse la satisfacción de los deseos y necesidades en el ambiente y defenderse de peligros potenciales en él, se manifestaron a través de manos y piernas ausentes y dificultades en su integración.

También, aparecieron metáforas en relación con estos mismos símbolos en las verbalizaciones, como la referida a “cortar las piernas y los brazos” del robot, en la historia de Fabrino, el inventor (Figura 1).

A pesar de los notables intentos de adaptación de niños y niñas, patentes en la instrumentación de los mecanismos de defensa que se expresan en sus producciones, los síntomas emocionales se hicieron presentes. Evidentemente, en algunos casos los recursos internos y externos se agotaron o no fueron suficientes para afrontar las demandas de adaptación extrema de la situación, como lo ponen de relieve algunas producciones que denotan baja energía vital por su pobreza, o fuerte angustia en el contexto vital del momento, expresada en una hoja completamente sombreada.

Finalmente, nos parece importante poner de relieve que, aunque se planteó desde un punto de vista teórico hacer énfasis en 3 conceptos gráficos: casa, árbol y persona, el análisis se centró en los conceptos de casa y persona, porque no se hallaron recurrencias y convergencias en relación con figuras de árboles en niños de las edades en las que se centra este trabajo. Se recibieron pocos dibujos que contenían este concepto gráfico y la mayoría fueron dibujos de niños y niñas mayores, como es esperable de acuerdo con la evolutiva gráfica (Griffiths, 2013; Hammer, 2008; Buck, 2008).

En conclusión, para los participantes de este estudio: niños y niñas en su infancia media, de estratos socioeconómicos medios y residentes de las ciudades de Santa Fe y Entre Ríos, la experiencia de encierro, de constricción en el ambiente familiar, y los conflictos respecto del contacto social más amplio, particularmente con pares, caracterizaron las vivencias en el contexto de pandemia. En la mayoría de los casos, los niños parecían contar con recursos para afrontar el estrés, pero la angustia y la tristeza se hicieron presentes.

Los síntomas emocionales son comunes en la población infantil y, abordados de modo adecuado, suelen remitir fácilmente. En este sentido, las vivencias de los niños y niñas descritas en este trabajo, expresadas a través de sus producciones gráficas y verbales, podrían servir de guía para el abordaje de las secuelas psíquicas que la situación de pandemia dejó en muchos NNA.

Durante la pandemia, junto con el descenso de las consultas pediátricas de atención a la salud general, particularmente en lo que respecta a las condiciones crónicas, se observó un aumento de las consultas de atención psicológica y psiquiátrica, y, la proporción de consultas por urgencias psiquiátricas infantiles en hospitales generales aumentó (Cella et al., 2020; Cheek et al., 2020; Hu et al., 2022). El aumento en el uso de servicios de salud para trastornos mentales persistió luego del encierro, durante el 2021, y se estima que continuará en la pospandemia (Hu et al., 2022).

Las experiencias aquí descritas podrían dirigir la indagación y el trabajo en estas poblaciones a partir del reconocimiento de condicionantes comunes. Sin embargo, su valor podría no limitarse a este abordaje secundario —en el sentido de prevención secundaria—, sino utilizarse como guía para la toma de decisiones con respecto al cuidado de niños y niñas en potenciales situaciones críticas futuras.

Hemos comprendido que el encierro y el aislamiento respecto del contexto social más amplio produjeron gran sufrimiento en los niños y niñas. Teniendo en cuenta sus dificultades para conectarse con el afuera a través de medios técnicos y sostener relaciones a pesar de las distancias físicas (Erdley & Day, 2017), es fácil comprender que esas condiciones pudieron resultar más difíciles de afrontar para ellos que para los adultos. De modo convergente, conocemos el valor protector para la salud física y mental de las relaciones sociales y, más específicamente, de la amistad, en la infancia y la adolescencia. Algunos estudios han informado que las amistades pueden fortalecer la capacidad de recuperación frente a experiencias estresantes como traumas, pérdidas, violencias y trastornos en el desarrollo al reducir las respuestas al estrés (King, Russell & Veith, 2017; Narr, Allen, Tan & Leob, 2019; Roach, 2018). En este sentido, parece fundamental para el cuidado de la salud de niños y niñas, desde un punto de vista integral, reducir al mínimo necesario las instancias de aislamiento social frente a situaciones de crisis futuras, sopesando riesgos y beneficios en función de las características de la situación, pero también de las particularidades de esta etapa del desarrollo.

Financiamiento

Esta investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (AGENCIA) de la Argentina {proyecto “PISAC”- COVID (FONCYT), Código de Identificación: 19-00009}.

Declaración de contribución de autoría

Mariana Beatriz López, Investigadora principal. Leandro Drivet, Co-investigador. María Laura Schaufler, Co-investigadora. Todos los investigadores participaron de la recolección y análisis preliminar de los datos. El desarrollo del marco teórico estuvo a cargo de la Investigadora prin-

cial, Mariana Beatriz López, y del Co-investigador Leandro Drivet. La redacción del trabajo estuvo a cargo de la Investigadora principal, mientras que los co-investigadores llevaron a cabo la 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

- Araya, R., Lewis, G., Rojas, G., & Fritsch, R. (2003). Education and income: which is more important for mental health? [Educación e ingresos: ¿qué es más importante para la salud mental?]. *J Epidemiol Community Health*, 57, 501-505.
- Bastiampillai, T., Allison, S., Looi, J.C.L., Licino, J., Wong, M. L., & Seth, P. (2020). The COVID-19 pandemic and epidemiologic insights from recession-related suicide mortality [La pandemia de COVID-19 y los conocimientos epidemiológicos de la mortalidad por suicidio relacionada con la recesión]. *Mol Psychiatry*, 25, 3445–3447. <https://doi.org/10.1038/s41380-020-00875-4>
- Buck, J. N. (2008). *Casa-árbol-persona: H-T-P. Técnica proyectiva de dibujo: Manual y guía de interpretación*. (I. Fernández Pinto & J. Pereña, Trans.). TEA.
- Buitrago Ramírez, F., Ciurana Misol, R., Fernández Alonso, M. C., & Tizón García, J. L., (2021). EDITORIAL: Repercusiones de la pandemia de la COVID-19 en la salud mental de la población general. Reflexiones y propuestas. *Atención Primaria*, 53(7), 102-143. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8254403/>
- Burke, P. (1997/2000) *La historia cultural de los sueños. Formas de historia cultural* (B. Urrutia, Trad.). Alianza. (Obra original publicada en 1997).

- Cella, A., Marchetti, F., Iughetti, L., Di Biase, A. R., Graziani, G., De Fanti, A., Valletta, E., Vaienti, F., Vergine, G., Viola, L. & Biasucci, G. (2020). Italian COVID-19 epidemic: effects on paediatric emergency attendance—a survey in the Emilia Romagna region [Epidemia italiana de COVID-19: efectos en la asistencia a urgencias pediátricas: una encuesta en la región de Emilia Romagna]. *BMJ paediatrics open*, 4(1).
- Cheek, J. A., Craig, S. S., West, A., Lewena, S., & Hiscock, H. (2020). Emergency department utilisation by vulnerable paediatric populations during the COVID-19 pandemic. *Emergency Medicine Australasia*, 32(5), 870-871. <https://doi.org/10.1111/1742-6723.13598>
- Chevalier, A., & Feinstein, L. (2006). Sheepskin or Prozac: The Causal Effect of Education on Mental Health [Piel de oveja o Prozac: el efecto causal de la educación en la salud mental]. Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- Collins, W. A. (1984). *Development during middle childhood: The years from six to twelve* [Desarrollo durante la niñez media: los años de seis a doce]. National Academies Press (US).
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia*. Kapelusz.
- Crimmins, E. M. (2020). Age-Related Vulnerability to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) [Vulnerabilidad relacionada con la edad a la enfermedad por coronavirus 2019]. *Biological, Contextual, and Policy-Related Factors, Public Policy & Aging Report*, 30(4), 142-146. <https://doi.org/10.1093/ppar/praa023>
- Cuzco, C., Carmona-Delgado, I., Canalias-Reverter, M., Martínez-Estalella, G., & Castro-Rebollo, P. (2021). Hacia una pandemia de salud mental. *Enfermería Intensiva*, 32(3), 176. <https://doi.org/10.1016/j.enfi.2021.03.005>
- Drivet, L. (2022) Lo onírico es lo político. Sobre la interpretación cultural de los sueños. *Psicoanálisis en la Universidad*, 6, 57-75. <https://doi.org/10.35305/rpu.v0i6.122>
- Drivet, L., López, M. B., Schaufler, M. L., & Hetzer, J. P. (2021). Sueños de niños, niñas y adolescentes durante el ASPO. Incertidumbre, angustia por el aislamiento y violencia de género. *Cuadernos del CIPeCo*, 1(2), 194-212.
- Erdley, C. A., & Day, J. H (2017). Friendship in Childhood and Adolescence [La amistad en la infancia y la adolescencia]. En m. Hojjat & A. Moyer (Eds.), *The psychology of friendship* (p. 249). Oxford University Press.

- Fernandez Liporace, M. (1996). *El dibujo de la figura humana. Aspectos psicométricos y proyectivos en el proceso psicodiagnóstico*. Psicoteca editorial.
- Freud, S. (1900/1991). La interpretación de los sueños, en *Obras completas* (Tomos 4 y 5, pp. 345-612). Amorrortu.
- Freud, S. (1911/2006). Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides) descrito autobiográficamente (1911 [1910]) (J. Etcheverry, Trad.). En J. Strachey (Coord.), *Obras Completas Sigmund Freud* (Vol. 12, pp. 11-76). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1912-1913/2004). Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos (J. Etcheverry, Trad.). En J. Strachey (Coord.), *Obras Completas* (Vol. 13), pp. 1-164). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1894/1991) Las neuropsicosis de defensa (Ensayo de una teoría psicológica de la histeria adquirida, de muchas fobias y representaciones obsesivas, y de ciertas psicosis alucinatorias) (J. Etcheverry, Trad.). En J. Strachey (Coord.), *Obras completas* (Vol. 3, pp. 41-61). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1895/1991) Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de “neurosis de angustia” (J. Etcheverry, Trad.). En J. Strachey (Coord.), *Obras completas* (Vol. 3, pp. 85-115). Amorrortu Editores.
- Gore, F. M., Bloem, P. J., Patton, G. C., Ferguson, J., Joseph, V., Coffey, C., Sawyer, S. M., & Mathers, C. D. (2011). Global burden of disease in young people aged 10-24 years: a systematic analysis [Carga global de morbilidad en jóvenes de 10 a 24 años: un análisis sistemático]. *Lancet*, 18(377), 2093-2102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60512-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60512-6)
- Goyal, K., Chauhan, P., Chhikara, K., Gupta, P., & Singh, M. P. (2020). Fear of COVID-19: First suicidal case in India [Miedo al COVID-19: primer caso suicida en India]. *Asian Journal of Psychiatry*, 49, 101989. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101989>
- Griffiths, R. (2013). *A Study of Imagination in Early Childhood: And Its Function in Mental Development* [Un estudio de la imaginación en la primera infancia: y su función en el desarrollo mental]. Routledge.
- Hammer, E. F. (2008). *Tests proyectivos gráficos*. Paidós.

- Harandi, T. F., Taghinasab, M. M., & Nayeri, T. D. (2017). The correlation of social support with mental health: A meta-analysis [La correlación del apoyo social con la salud mental: un metanálisis]. *Electronic physician*, 9(9), 5212-5222. <https://doi.org/10.19082/5212>
- Hefner, J., & Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students [Apoyo social y salud mental entre estudiantes universitarios]. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 491-499.
- Hossain, M. M., Tasnim, S., Sultana, A., Faizah, F., Mazumder, H., Zou, L., McKyer, E., Ahmed, H. U., & Ma, P. (2020). Epidemiology of mental health problems in COVID-19: a review [Epidemiología de los problemas de salud mental en la COVID-19: una revisión]. *F1000Research*, 9, 636. <https://doi.org/10.12688/f1000research.24457.1>
- Hu, N., Nassar, N., Shrapnel, J., Perkes, I., Hodgins, M., O'Leary, F., Trudgett, C., Eapen, V., Woolfenden, S., Knight, K. & Lingam, R. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on paediatric health service use within one year after the first pandemic outbreak in New South Wales Australia—a time series analysis [El impacto de la pandemia de COVID-19 en el uso de los servicios de salud pediátrica un año después del primer brote pandémico en Nueva Gales del Sur, Australia: un análisis de series temporales]. *The Lancet Regional Health-Western Pacific*, 19, 100311. <https://doi.org/10.1016/j.lanwpc.2021.100311>
- Jiao, W., Wang, L., Liu, J., Fang, S., Jiao, F., Pettoello-Mantovani, M. & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic [Trastornos conductuales y emocionales en niños durante la epidemia de COVID-19]. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264-266. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.jpeds.2020.03.013>
- King, A. R., Russell, T. D., & Veith, A. C. (2017). Friendship and mental health functioning [Amistad y funcionamiento de la salud mental]. En M. Hojjat y A. Moyer (Eds., p. 249), *The psychology of friendship*. Oxford University Press.
- Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J. & Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19 [Consideraciones de salud mental para niños en cuarentena debido a COVID-19]. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 347-349. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)
- López, M. B., & Drivet, L. (2023). Salud mental de niños, niñas y adolescentes argentinos, y pandemia por COVID-19: factores de riesgo y lecciones aprendidas. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad.*, 23(1), 64-81.

- Machover, K. (1983). *Test del dibujo de la figura humana*. <http://www.saltamundoeducativo.com/wp-content/uploads/2012/12/Test-de-la-Figura-Humana.pdf>.
- Mamun, M. A., & Griffiths, M. D. (2020). First COVID-19 suicide case in Bangladesh due to fear of COVID-19 and xenophobia: Possible suicide prevention strategies [Primer caso de suicidio por COVID-19 en Bangladesh por miedo al COVID-19 y xenofobia: posibles estrategias de prevención del suicidio]. *Asian journal of psychiatry*, 51, e-102073. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102073>
- Mamun, M. A. & Ullah, I. (2020). COVID-19 suicides in Pakistan, dying off not COVID-19 fear but poverty? – The forthcoming economic challenges for a developing country [Suicidios por COVID-19 en Pakistán, muerte no por miedo al COVID-19 sino por pobreza? – Los próximos desafíos económicos para un país en desarrollo]. *Brain, behavior, and immunity*, 87, 163-166. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.028>
- Mármol, L. F. (2021). Proyecto GUIA–GOU. En: *Buena orientación, buena elección: II Congreso Internacional de Orientación Universitaria* (p. 62). Universidad de Valladolid.
- Organización Panamericana de la Salud (2021). *Comisión de Alto Nivel en Salud Mental y COVID-19*. <https://www.paho.org/es/temas/salud-mental>
- Marques de Miranda, D., da Silva Athanasio, B., Sena Oliveira, A. C., & Simoes-E-Silva, A. C. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? [¿Cómo está impactando la pandemia de COVID-19 la salud mental de niños y adolescentes?]. *International journal of disaster risk reduction*, 51, 101845. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101845>
- Martínez-Taboas, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y Salud Mental: ¿Qué Sabemos Actualmente? *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 143-152. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4907>
- Münsterberg Koppitz, E. (2015). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Editorial Guadalupe.
- Narr, R. K., Allen, J. P., Tan, J. S., & Loeb, E. L. (2019). Close friendship strength and broader peer group desirability as differential predictors of adult mental health [La fuerza de la amistad cercana y la deseabilidad más amplia del grupo de pares como predictores diferenciales de la salud mental en adultos]. *Child development*, 90(1), 298-313.
- Nochaiwong, S., Ruengorn, C., Thavorn, K., Hutton, B., Awiphan, R., Phosuya, C., Ruanta, Y., Wongpakaran, N., & Wongpakaran, T. (2021). Global prevalence of mental health issues among the general population during the coronavirus disease-2019 pandemic: a systema-

- tic review and meta-analysis [Prevalencia global de problemas de salud mental en la población general durante la pandemia de enfermedad por coronavirus de 2019: una revisión sistemática y un metanálisis]. *Scientific Reports*, 11(1), 1-18.
- Observatorio de Trabajo Infantil y Adolescente, Subsecretaría de Planificación, Estudios y Estadísticas. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Argentina. (2021). *El trabajo infantil en Argentina Problemática estructural y elementos para el diagnóstico en el marco de la pandemia por COVID-19*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/mteyss-ti-covid-otia-2021.pdf>
- Paricio del Castillo, R., & Pando Velasco M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de COVID-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J., & Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: a meta-analysis [Prevalencia global de síntomas depresivos y de ansiedad en niños y adolescentes durante la COVID-19: un metanálisis]. *JAMA pediatrics*, 175(11), 1142-1150.
- Roach, A. (2018). Supportive peer relationships and mental health in adolescence: An integrative review [Relaciones de apoyo entre pares y salud mental en la adolescencia: una revisión integradora]. *Issues in mental health nursing*, 39(9), 723-737.
- Schilder, P., & Krapf, E. E. (1983). *Imagen y apariencia del cuerpo humano: estudios sobre las energías constructivas de la psique*. Paidós.
- Schorske, C. E. [1961/1990]. Política y parricidio. En: *La interpretação dos sonhos de Freud, Viena Fin-de-Siècle. Política e Cultura*. Unicamp–Companhia das Letras (pp. 179-201).
- Stevenson, E., Barrios, L., Cordell, R., Delozier, D., Gorman, S., Koenig, L. J., Odom, E. Polder, J., Randolph, J., Shimabukuro, T. & Singleton, C. (2009). Pandemic influenza planning: addressing the needs of children [Planificación de la gripe pandémica: abordar las necesidades de los niños]. *American Journal of Public Health*, 99(S2), S255-S260. <https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.2009.159970>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *COVID-19 and school closures one year of education disruption* [COVID-19 y cierre de escuelas un año de interrupción de la educación]. <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niños, niñas y adolescentes por COVID-19*. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Efectos-salud-mental-ninias-ninios-adolescentes-COVID19>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Global monitoring of school closures caused by COVID-19* [Seguimiento global del cierre de escuelas provocado por el COVID-19]. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *De los chicos y las chicas #SomosResponsables, una campaña contra la violencia durante la pandemia*. <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/de-los-chicos-y-las-chicas-somos-responsables-infancia-sin-violencia>
- Veccia, T. A., Cattaneo, B. H., Calzada, J. G., & Ibáñez M. A. (2008). *Diagnóstico de la Personalidad. Desarrollos Actuales y Estrategias Combinadas*. Lugar Editorial.
- Wu, T., Jia, X., Shi, H., Niu, J., Yin, X., Xie, J., & Wang, X. (2021). Prevalence of mental health problems during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis [Prevalencia de problemas de salud mental durante la pandemia de COVID-19: una revisión sistemática y un metanálisis]. *Journal of affective disorders*, 281, 91-98.
- Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., Liu, M., Chen, X., & Chen, J. X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19 [Prevalencia y correlatos sociodemográficos de problemas de salud psicológica en adolescentes chinos durante el brote de COVID-19]. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6), 749-758. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>

Anexos

Conjunto de imágenes a.

Ausencia de manos y pies

1. Niña, 7 años.



2. Niño, 8 años.



Brazos y manos pequeñas

3. Niña, 9 años.



4. Niña, 7 años.



Conjunto de imágenes b.

Casas pequeñas.

1. Niño, 8 años.



2. Niña, 6 años.



Personas que exceden, por su tamaño, los límites de las casas.

3. Niña, 6 años.



4. Niña, 6 años.



Conjunto de imágenes c.

Puertas pequeñas

Niña, 6 años.



Niña, 6 años.



Picaportes reforzados

Niña, 6 años.



Niña, 6 años.



Ausencia de ventanas

Niño, 8 años.



Niño, 8 años.



Ventanas reforzadas

Niña, 6 años.



Niña, 8 años.



Conjunto de imágenes d.

Niña de 6 años. Junio - 2021



Niña de 6 años. Septiembre - 2021



Fórmulas de tratamiento nominales de los *youtubers* colombianos

Nominal treatment formulas of colombian *youtubers*

Andrés Mahecha Ovalle*

Secretaría de Educación Distrital

Recibido: 19 de julio de 2022–Aceptado: 15 de agosto de 2023–Publicado: 1 de agosto de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Machecha Ovalle, A. (2024). Fórmulas de tratamiento nominales de los *youtubers* colombianos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 580-605. <https://doi.org/10.21501/22161201.4460>

Resumen

La interacción comunicativa constante de los jóvenes en la red social YouTube permite que esta se convierta en un ecosistema virtual válido en el análisis del tratamiento nominal desde la perspectiva sociolingüística. El propósito central de esta investigación se fundamenta en el análisis de las fórmulas de tratamiento nominal, empleadas por los jóvenes en su interacción comunicativa en YouTube, desde la variable extralingüística sexo, edad y lugar de procedencia. La muestra se eligió mediante cuotas de afijación uniforme preestratificada. Asimismo, dadas las características de la población objeto de estudio, se prefirieron aquellos sujetos con un rango de un millón de suscriptores. El análisis de datos se realizó desde la perspectiva de la interacción comunicativa. Los hallazgos centrales evidencian que el sistema de tratamiento nominal usado por los *youtubers* es restringido en comparación con otros grupos sociales. Se encuentra que las fórmulas están orientadas a la referenciación, exaltación e identificación con los seguidores. Se concluye que esta plataforma de comunicación infiere y restringe de manera directa en los usos de las fórmulas empleadas por los *youtubers* en su interacción con sus seguidores.

* Magíster en Lingüística, Instituto Caro y Cuervo. Docente e investigador de la Secretaría de Educación Distrital. Red de Docentes Investigadores, Nodo de Lenguaje y Bilingüismo, Bogotá D. C. Colombia.  <https://orcid.org/0000-0003-1702-9080>, contacto: andres320_@hotmail.com

Palabras clave

Sociolingüística; Fórmulas de tratamiento nominal; YouTube; Habla juvenil; Interacción; Comunicación; Jóvenes.

Abstract

The constant communicative interaction of young people in the YouTube social network allows it to become a valid virtual ecosystem in the analysis of nominal treatment from a sociolinguistic perspective. The central purpose of this research is based on the analysis of the nominal treatment formulas used by young people in their communicative interaction on YouTube from the extralinguistic variable sex, age, and place of origin. The sample was chosen using prestratified uniform allocation quotas. Likewise, given the characteristics of the population under study, those subjects with a range of one million subscribers were preferred. Data analysis was performed from the perspective of communicative interaction. The central findings show that the nominal treatment system used by youtubers is restricted compared to other social groups. It is found that the formulas are oriented to referencing, exaltation and identification with the followers. It is concluded that this communication platform directly infers and restricts the uses of the formulas used by youtubers in their interaction with their followers.

Keywords

Sociolinguistics, Nominal treatment forms, YouTube, Youth speech; Interaction; Communication; Youngs.

Introducción

En la interacción social, las formas de tratamiento señalan a la segunda persona y se emplean con el objeto de apelar al interlocutor con una intencionalidad específica. Por ende, no se puede considerar un elemento enunciado al azar. Por el contrario, aquellas se convierten en un determinante clave en la interacción para la denominación y apelación al otro. Así pues, el vocativo de tratamiento es un elemento propio del comportamiento lingüístico adoptado por el hablante para la referenciación del interlocutor desde unos rasgos sociales concretos. De esta manera, los deícticos sociales evidencian las relaciones o vínculos interpersonales entre los youtubers y su audiencia.

La interacción cotidiana y parte de las relaciones interpersonales adelantadas por la población joven y de mediana edad están mediadas por las redes sociales. Entre estas se encuentra YouTube, la cual se conoce a nivel mundial como la principal red social en la producción de videos. Estos son de diversa índole; pero, aun así, YouTube capta la atención de millones de jóvenes por las diversas ventajas de uso de la plataforma, entre ellas la monetización. Entre sus características formales se observa que permite mostrar la realidad con una restricción mínima. Por esta razón quienes generan contenido construyen una identidad virtual en la cual las fórmulas de tratamiento nominal están inmersas de forma principal¹.

El fenómeno global de las redes sociales genera en las nuevas generaciones un impacto directo en su comunicación, en sus prácticas y rituales lingüísticos. La globalización sirve de soporte para la obtención de seguidores en distintos contextos geográficos y en diferentes clases sociales. Por este motivo, la noción de pertenencia, vínculo e identificación se sintetizan en el concepto de *red*. Esto implica *per se* una conexión asincrónica y sincrónica, pero de manera directa con el otro o los otros.

Para lograr este propósito, los términos lingüísticos empleados son clave para hacer sentir al otro parte de la comunidad virtual. Este criterio induce a los jóvenes a la creación o adopción de vocativos específicos para captar seguidores. En concreto, como indica Moreno Fernández (2017), se convierte en determinante “la interpretación contextualizada, el descubrimiento del simbolismo de las variantes y, en definitiva, la búsqueda del significado social de los usos lingüísticos” (p. 119).

Además de las razones anteriores, desde la perspectiva de Cautín-Epifani y Gladic Miralles (2018), “sin duda, las formas de tratamiento nominales corresponden a las menos estudiadas de los sistemas de tratamiento de las diferentes lenguas, incluyendo el español” (p. 9). Este mismo criterio es compartido por Peltari (2020), quien señala que “los estudios sobre el tratamiento en

¹ De acuerdo con el estudio de Peltari (2020): “En lo que respecta a las formas pronominales de tratamiento, no son de interés en el caso de los llamados ‘nativos digitales’, ya que estos recurren prácticamente siempre al uso de *tú* si no se trata de una parodia, un chiste o una frase humorística que requiera de un cambio en el tratamiento” (p. 47). Se observa que los fórmulas de tratamiento nominales son del interés de los jóvenes, quienes interactúan constantemente en las redes sociales o en las plataformas digitales.

la comunicación virtual de los *youtubers* resultan escasos y en el ámbito hispanohablante brillan prácticamente por su ausencia” (p. 55). Los dos estudios refieren la carencia de investigaciones referentes al tema en el sistema de tratamiento nominal en las comunidades hispanas. Asimismo, en los estudios siguientes se observan las particularidades abordadas al respecto del tratamiento nominal.

En los antecedentes investigativos, se encuentran cuatro manuscritos desde el contexto internacional. Pelttari (2020) estudia los saludos, las despedidas y las fórmulas de tratamiento nominales de los *youtubers* españoles en favor del conocimiento de los vínculos interpersonales entre estos. Takács (2019) determina la variación dialectal de los vocativos de tratamiento en cuatro países latinoamericanos: Colombia, España, México y Venezuela. El estudio muestra las fórmulas del habla informal en dichas naciones con el propósito de evitar los malentendidos en los estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE). Cautín-Epifani y Gladic Miralles (2019) presentan las características de uso de algunas fórmulas de tratamiento nominal en la interacción comunicativa en Facebook. Parini y Giammatteo (2018) exploran los comentarios individuales y colectivos que hacen los participantes sobre reseñas de productos. Las investigaciones hacen hincapié en las fórmulas de tratamiento como un recurso lingüístico para la adopción y la negociación en el nivel inter e intradiscursivo.

En el contexto nacional, se hallaron tres estudios centrados en las formas nominales de tratamiento. Mahecha Ovalle (2020; 2021) describe las fórmulas nominales en tres contextos comunicativos: amistad, familiar, social, en el habla informal de los jóvenes bogotanos. A su vez, indaga si las formas de tratamiento nominales hacen parte de la identidad lingüística de los jóvenes. Castellano Asencio (2012) analiza la correlación entre la cortesía lingüística y las fórmulas de tratamiento nominales en el habla de la ciudad de Medellín, Antioquia. De manera similar, Castañeda et al. (2012) se aproximan a las fórmulas nominales de apertura y cierre empleadas en las conversaciones informales del parlache en el contexto urbano de la ciudad de Medellín, Colombia. Estas investigaciones demuestran que las indagaciones sobre los deícticos sociales en el contexto colombiano no han abordado el tratamiento nominal en el escenario de YouTube.

De acuerdo con la revisión bibliográfica previa, no se registran estudios que aborden específicamente el sistema del tratamiento nominal en el español colombiano en las interacciones verbales de los *youtubers*. Por una parte, los estudios internacionales muestran las particularidades de los deícticos sociales en la interacción social de los usuarios de Facebook y YouTube. Así pues, se analizan las implicaciones de estas dos redes sociales en el uso de las fórmulas de tratamiento nominal en las relaciones interpersonales y como recursos lingüísticos de evaluación del posicionamiento de los usuarios en el discurso. Por otra, las indagaciones en el escenario colombiano demuestran un análisis de las formas nominales usadas por los jóvenes en su habla informal dentro de su cotidianidad. No obstante, no se asumen las fórmulas de tratamiento nominales en YouTube.

Por lo anterior, el objetivo de este estudio es analizar las fórmulas de tratamiento nominales usadas por los youtubers en el contexto colombiano desde las variables extralingüísticas lugar de procedencia, edad y sexo. Del mismo modo, esta investigación responde a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las fórmulas de tratamiento nominales empleadas por los youtubers y las youtubers en su interacción comunicativa con sus seguidores?

Aspectos teóricos

Las fórmulas de tratamiento nominales

El sistema de tratamiento está compuesto por las fórmulas pronominales y fórmulas nominales. Este último se constituye por diversos vocativos, expresiones de interpelación y de primer contacto con la segunda persona u oyente. Al respecto, Carricaburo (1997) presenta la siguiente clasificación de los deícticos sociales nominales: “las denotativas y las connotativas” (p. 50). En la tabla 1, se ilustra de manera detallada esta clasificación:

Tabla 1
Clasificación del sistema de tratamiento nominales

División de las fórmulas de tratamiento nominales ²		
Vocativo denotativo	Vocativos connotativos	
Nombre de pila	Relaciones de familiaridad	<i>Papá, mamá; padre, madre; papi, mami; papito, mamita; papito o papacito; apócope, pa y ma; abuelo, tío, viejo/a; tata, tatita, taita; mama, ama; jefe/a; hijo/a; niño/a; muchacho/a; mi don, mi doña; chamaco/a, etc.</i>
	Estado civil	<i>Señora, señorita o niña.</i>
	Papeles sociales	<i>Patrón, doctor, su ilustrísima, etc.</i>
	Énfasis de afectividad	<i>Querido/a, amor, mi vida.</i>
	Señal de la edad	<i>Señor, joven, nené, abuelo, etc.</i>
	Rasgos físicos, intelectuales o morales del interlocutor	<i>Gordo, genio, basura, etc.</i>
	Procedencia étnica y racial	<i>negrita, china, gringo, turco, etc.</i>

Nota. Fuente: Carricaburo (1997)

La clasificación propuesta por la investigadora se fundamenta en los aspectos relativos al parentesco, a la personalidad, a la procedencia, a la formación y a las ocupaciones o profesiones de las segundas personas. La división de Carricaburo (1997) se enfatiza en una descripción general

² Las fórmulas de tratamiento nominales aparecen en el artículo tal y como son empleadas por los youtubers. El autor hace uso de éstas de manera explícita para dar cuenta de la metodología del trabajo bajo la modalidad de análisis de datos, por medio del cual evidencia su sentido.

del sistema nominal en Hispanoamérica. Por ende, la autora incluye las formas más empleadas en las interacciones verbales de las distintas comunidades lingüísticas de los diversos países de habla hispana. En el caso de Álvarez (2005), en su propuesta clasificatoria afirma que “las fórmulas de tratamiento o deícticos sociales representan una de las manifestaciones más evidentes entre la relación de la cortesía como norma de conducta social y el lenguaje” (p. 28). Su clasificación se observa en la tabla 2, en ella se esbozan los vocativos de tratamiento de parentesco, sociales; subdivididos en generales, ocupacionales, gentilicios, de amistad cordialidad y afecto, honoríficos; nombre de pila hipocorístico y patronímico.

Tabla 2

Sustantivos empleados como fórmulas de tratamiento nominales

F O R M A S N O M I N A L E S	Vocativos de tratamiento	De parentesco	<i>papá, mamá; pa, ma; hijo, hija; abuelo, abuela, nono, nona; tío, tía; primo, prima.</i>	
		Sociales	Generales	<i>señor, señora; don, doña; caballero, joven; niño, niña; chico, chica.</i>
			Ocupacionales	<i>doctor, licenciado, profesor, gobernante, ministro, intendente...</i>
			Gentilicios	<i>gallego, español, francés, americano, limeño...</i>
			De amistad, cordialidad y afecto	Entre mujeres <i>chata, chatilla, cielo, salada, mona, guapa, guapilla, encanto, preciosa.</i>
				Entre hombres <i>macho, tío, primo, colega, chaval, tronco, querido, tesoro.</i>
				De mujeres a hombres <i>majo, salado, guapo.</i>
			Honoríficos	<i>Vuestra excelencia, su excelencia, Va. señoría, su reverencia...</i>
	Nombre personal	Nombre de pila Hipocorístico	<i>Juan, Gabriel, Pablo, Marta, Silvia, Laura, Juancho, Marita, Gabo.</i>	
		Patronímico	<i>García, Gutiérrez, Roselli, Petersen, Rossi, Varela...</i>	

Nota. Fuente: Álvarez (2005)

Carricaburo (1997) y Álvarez (2005) coinciden en su clasificación general del sistema de tratamiento nominal en las comunidades hispanas en contexto peninsular y continental. Tal es el caso del nombre de pila, de los roles sociales y los lazos familiares. Se observa que las dinámicas y los roles sociales de los hablantes en el interior de los grupos sociales determinan un papel importante en la denominación del interlocutor. De acuerdo con lo anterior, la propuesta de Carricaburo (1997) y Álvarez (2005) tienen alto componente de fundamentación en las tareas sociales del individuo en el interior de su comunidad; puesto que, bajo la designación de vocativos de tratamiento sociales, se inscriben la mayor parte de estos.

La perspectiva anterior de trabajo es compartida por Blas (2004), el autor manifiesta que en las fórmulas de tratamiento “se codifican relaciones personales y sociales entre los hablantes” (p. 297). Desde esta idea, en el estudio de los deícticos sociales se analizan factores sociopragmáticos de la interacción verbal en las investigaciones sociolingüísticas; a saber, “*ejes comunicativos* (poder vs solidaridad, distancia vs familiaridad)” ‘la cortesía lingüística’ y estas también se examinan desde la noción de ‘*indicios de contextualización*’” (Blas, 2004, p. 298). Desde esta

última conceptualización, el tratamiento se concibe como “marcas verbales que permiten a los participantes modificar sus estrategias discursivas, una vez alcanzados ciertos objetivos o fases en la interacción” (Blas, 2004, p. 298).

Además de este panorama, las palabras que apelan al interlocutor también se inscriben como parte del sistema de tratamiento nominal. En este caso, se comprende que el léxico empleado para referirse al mismo interlocutor o a un referente que esté involucrado en la comunicación se considera un tratamiento nominal. Desde la perspectiva de Perret (1970), los ítems léxicos usados en el discurso para enunciar a la otra persona se convierten en un apelativo. Los apelativos se emplean para designar a quien habla, a quien se le habla y de la persona que se habla. Desde esta postura, las formas de tratamiento nominales se establecen en las tres personas del discurso de acuerdo con la intencionalidad del hablante, mediante el uso de apelativos.

YouTube

YouTube se clasifica como una red social y, a su vez, se agrupa en la denominación de plataformas de entretenimiento. Se caracteriza porque su objeto central se sintetiza en la producción de contenido de diversa índole. YouTube se destaca por tener un número alto de productores de contenido inscritos en ella. Al respecto, la revista *50Minutos* (2018) afirma que “YouTube es en la actualidad la plataforma de *vlogging* más grande del mundo, y alberga el mayor número de publicaciones diarias consecutivas en un *blog* personal” (p. 8). Desde esta óptica, el medio social tiene gran presencia en la red actualmente. Se observa que la red social es un fenómeno que está a la vanguardia de la comunicación digital en el siglo XXI. El lenguaje multimodal empleado la convierte en un atrayente para la audiencia, en especial para el público adolescente y joven. Asimismo, se permite la integración de enlaces que llevan a otros videos, lo cual hace que el contenido sea diverso y atrayente.

En atención a lo anterior y desde la perspectiva de la generación de contenido emerge la figura del youtuber. Este se caracteriza por tener “éxito en la difusión de videos a través de YouTube, con independencia de que el criterio de qué es exitoso varíe de un lugar a otro, de un momento a otro, de un sector a otro” (Berzosa, 2017, pp. 21-22). Entonces, el papel básico de los youtubers es la creación de contenido de diversa índole. De modo que la dinámica de los canales de aquella red social se sustenta en la originalidad, el diseño, la creación, la réplica y la divulgación de temas específicos desde el interés del generador de videos en favor de su objetivo publicitario: la audiencia.

Entre las características centrales de YouTube se encuentra; en primer lugar, el público al cual se dirige, “un grueso de espectadores de edades comprendidas entre los dieciocho y los treinta y cuatro años” (Berzosa, 2017, p. 30). En segundo lugar, se destaca su utilidad en diversas áreas. En palabras de Costa Sánchez (2016), “el consumo de vídeo *online* crece y *YouTube* se ha convertido en el segundo buscador por detrás de Google” (p. 119). En tercer lugar, se hallan las nuevas formas de comunicarse e interactuar con la audiencia, que para el caso de los *youtubers* se denominan suscriptores. En cuarto lugar, se resalta la tendencia a privilegiar el consumo de video, mas no de la televisión, según Costa (2016). En quinto lugar, se establece la capacidad de captación de nuevas audiencias con propósitos educativos y de aprendizaje en favor de solución de problemas o tareas cotidianas.

Ahora bien, la filosofía establecida en YouTube se configura desde estas perspectivas: entretenimiento, forma de vida, información general y generación de contenido instruccional (tutoriales), de manera que en la red social se muestran las prácticas verbales y no verbales y, al tiempo, se observan formas de la vida y se recrea aparte de la realidad (Mosina, 2018).

Aspectos metodológicos

Tipo de investigación

El presente estudio es cualitativo con un alcance exploratorio. Un diseño de este tipo es de carácter introductorio, como su nombre lo indica. Su objetivo principal es “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Alesina et al., 2011, p. 33). La investigación se centra en determinar algunas de las fórmulas de tratamiento nominales empleadas en la interacción comunicativa de los *youtubers* con su audiencia en la producción de contenido multimedia. Por consiguiente, se analizan unos tratamientos representativos, mas no se incluye la totalidad de estos.

Selección de los informantes y de la muestra

En la selección de los informantes se delimitó a los youtubers, quienes son activos en la producción de contenido. Estos “son considerados como un referente de un fenómeno de masas, pero también por lo que tienen tras de sí en cuanto a nuevos lenguajes y narrativas” (Bermejo, 2017, p. 5). Desde esta noción, se han elegido a los youtubers con un índice de un millón de suscriptores.

En consecuencia, se han descartado aquellos que tienen un nivel inferior de usuarios inscritos, de acuerdo con los datos establecidos por los canales de dicha red social. El número de suscriptores es un indicador de las interacciones que adelanta el productor de contenido y, a su vez, de la audiencia a la cual llega el contenido elaborado por este. Este principio de selección permite una muestra heterogénea de los youtubers colombianos en su totalidad con un impacto importante en la plataforma.

Otro de los criterios de selección se estableció a partir del contexto geográfico: youtubers residentes y originarios de Colombia. De este universo, se escogió una muestra según los criterios dados por la afijación uniforme preestratificada por cuotas en favor de las variables extralingüísticas: la procedencia, la edad y el sexo. Esta última se asume bajo el principio que indica que desde la perspectiva interaccional “hay que relacionarlo con otras categorías sociales” (Serrano, 2008, p. 186).

Este mismo criterio es compartido por Blas (2004), quien enuncia que “en la actualidad, no pocos investigadores defienden la necesidad de combinar el sexo con otros factores extralingüísticos para alcanzar una imagen más realista de las diferencias generolectales” (p. 159). De acuerdo con lo anterior, la investigación se aborda desde la perspectiva interaccional del género. Se acoge este enfoque porque no se asumen las perspectivas de dominio o diferencia, ambas también empleadas en los estudios sociolingüísticos en relación con la variable extralingüística sexo.

Tabla 3
Caracterización de la muestra e informantes

Variables Sociales		
Grupo etario	18 a 35 años	
Ocupación	Youtubers	
Contexto geográfico	Colombia	
Sexo	Hombres	Mujeres
Sujetos participantes	18	18

El corpus

Se recolectó un corpus de 144 videos producidos por los *youtubers* objeto de la muestra. El material audiovisual se extrajo de 36 canales de cada uno de los *youtubers* analizados³. El contenido de estos tiene la particularidad de ser público y, por ende, las interacciones verbales que allí se establecen son de dominio abierto. El habla presente en el contenido se caracteriza por ser espontánea o elaborada, aunque la primera prima en contraste con la segunda, de ahí que las formas de tratamiento nominales empleadas por los productores de contenido están insertas en el ámbito social en función de sus suscriptores o invitados.

Tabla 4

Descripción de los elementos del corpus

Materiales	Descripción
Corpus original	Se seleccionaron 144 videos de manera aleatoria de la red social YouTube. Así pues, se adoptaron 4 videos por cada <i>youtuber</i> . Los videos se recopilaron desde agosto de 2021 hasta febrero de 2022.
Corpus analizado	Se tuvieron en cuenta los deícticos sociales usados en la interacción comunicativa establecida en 36 canales. En total, se analizaron 124 videos, los cuales se convirtieron en el corpus analizado.

Análisis de datos

El corpus se analiza desde la perspectiva de la interacción comunicativa. El porqué de esta decisión se fundamenta en que los actos comunicativos adquieren sentido pleno dentro de los marcos de interacción en relación con los trabajos sociolingüísticos que incluyan la variable social sexo (Tannen, 1993). Desde esta perspectiva, Serrano (2008) fundamentada en Tannen (1993) insiste en que “la interacción como el mejor lugar para estudiar esta variable extralingüística” (p. 185). Sumado a lo anterior y como se apuntó previamente, el sistema de tratamiento nominal permite determinar relaciones personales y sociales de los hablantes.

Así pues, se identificaron; en primer lugar, las fórmulas más representativas de acuerdo con su nivel de aparición. En segundo lugar, las fórmulas de tratamiento nominales se clasificaron según las categorías propuestas por Álvarez (2005), a excepción de las formas altisonantes que emergieron durante el estudio del corpus, pero que se asumen desde Perret (1970). Las fórmulas de tratamiento nominales analizadas se inscriben en el escenario público. Esto quiere decir que se

³ Para autores como Meyerhoff et al. (2012): “The internet has increased enormously sociolinguistics’ potential datasets in the last decades Even some questions about social groups and variation can be explored by targeting subject-specific blogs or user groups. YouTube has recently increased greatly the accessibility of lesser-known languages for armchair sociolinguistic fieldwork” [La Internet ha aumentado enormemente el potencial de conjuntos de datos de la sociolingüística en las últimas décadas. Incluso algunas cuestiones sobre grupos sociales y variación pueden explorarse dirigiéndose a blogs o grupos de usuarios de temas específicos. Recientemente, YouTube ha incrementado enormemente la accesibilidad de las lenguas menos conocidas para el trabajo de campo sociolingüístico] (pp. 125-126).

ha descartado el contenido producido por los youtubers en diálogo o entrevistas con sus amigos, transmisiones en vivo o bajo la denominación de *gamers*. Por último, se describe cada una de estas de acuerdo con las categorías emergentes.

Resultados

A continuación, se muestran las fórmulas de tratamiento nominales más representativas, cuyo nivel de aparición es constante en el corpus analizado. No obstante, se descartó el vocativo denotativo (*nombre de pila*), así que este no se incluye en esta investigación exploratoria.

Fórmulas de tratamiento nominales empleadas por los youtubers

En este apartado, se ilustran las Fórmulas de Tratamiento Nominal (FTN) pertenecientes a los youtubers de sexo masculino. El sistema de tratamiento se organiza según las categorías de la tabla 5.

Tabla 5
Fórmulas nominales empleadas por los youtubers

Fórmulas nominales empleadas por los youtubers	
Formas de amistad, cordialidad y afecto	<i>amigos, bro, chicos, parceiros (parce)</i>
Formas altisonantes	<i>gonorreas, hijueputas</i>
Formas de gentilicio	<i>colombianos</i>

Formas de amistad, cordialidad y cariño

En la primera categoría, se incluyen las fórmulas *amigas/os, bro, chicos, parceiros (parce)*. Como se denomina este apartado, estos vocativos están enfocados en la creación de una relación indirecta de afecto hacia el oyente. Se pretende, entonces, generar un vínculo entre el youtuber y su audiencia. Se formula un diálogo permeado por la eliminación de la noción de verticalidad en la interacción ente el youtuber y sus seguidores. Se aparenta un mismo estatus entre el emisor y su público, al menos en la apelación de los seguidores.

En la primera fórmula *amigas/os*, se encuentra que es ampliamente usada por los *youtubers* en los diversos contextos comunicativos. Se concibe con el objeto de llamar a los desconocidos en contexto juvenil, en palabras de Carricaburo (1997), o sencillamente a conocidos causales, según Hernández (2002). A continuación, se ilustran algunos de los fragmentos dichos por los participantes en relación con el tratamiento *amigo*:

1. (a). “Hola, qué tal amigos. Amigos, hoy les traigo un súper video” (YOUT1107, 2019, 04:40.)
1. (b). Hola, amigos bienvenidos a otro video, yo soy [...]⁴. Amigos, el primer paso es ir a Google” (YOUT11109, 2020, 03:45.).
1. (c). “Qué se dicen mis amigos más lindos del Internet. Amigos, hoy vamos con una nueva temporada en nuestro canal” (YOUT1110, 2019, 05:56.)
1. (d). Amigos, yo soy Juan. Hoy estamos con un invitado muy especial. (YOUT1111, 2023, 00:26).
1. (e). ¡Amigos, amigos, amigos! ¿Cómo están todos? (YOUT1111, 2019, 00:47).
1. (f). “Hola, amigos de Turbostep. Hoy les traigo un video para hacer un desayuno saludable” (YOUT1113, 2022, 00:18).
1. (g). “¡Bienvenidos! Amigos, ya no tengo el token. Lo he perdido” (YOUT1114, 2021, 00:12).
1. (h). “Hola, qué tal amigos de este su canal” (YOUT1117, 2020, 01:23).
1. (i). “Amigos, la verdad no sé cómo estoy hoy ... porque ya se nos acabaron las vacaciones” (YOUT1104, 2021, 03:35.).

Desde las enunciaciones previas, se observa que *amigos* se usa con el propósito de establecer una relación de amistad no auténtica entre el emisor (*youtuber*) y el receptor (seguidores). Se detalla que el interés general de cada uno de los enunciatarios radica en la generación de un vínculo con el otro a través del contenido emitido por el canal. Se asume la ecuación seguidor igual a amigo, la cual puede estar basada en el seguimiento del contenido audiovisual que se expone en la plataforma. En efecto, se habla de una amistad no genuina porque el emisor no se conoce con su público y, al mismo tiempo, no es posible una relación de amistad auténtica con el número de seguidores de cada *youtuber*. No obstante, en su enunciación el *youtuber* actúa como si conociese a todos los interlocutores que interactúan con su canal.

⁴ Se ha suprimido el nombre del *youtuber*.

De acuerdo con lo anterior, los youtubers generan desde este vocativo una relación amistosa hacia sus seguidores, elemento que explica la aparente cercanía con cada uno de los seguidores o visualizadores de sus videos. El empleo de esta fórmula genera en el oyente la percepción de la minimización de la distancia personal entre productor y consumidor. Elemento que se consolida en el uso de pronombres posesivos, tales como: *mis*, *su* y *nuestro*, como se observa en 1. (h). “Hola, qué tal amigos, de este, *su* [énfasis añadido] canal” (YOUT1103, 2019, 00:12) y en 1. (c). “Qué se dicen *mis* [énfasis añadido] amigos más lindos del Internet. Amigos, hoy vamos con una nueva temporada en *nuestro* [énfasis añadido] canal” (YOUT1106, 2021, 00:15).

Al mismo tiempo, si se analiza desde el significado denotativo de *amigo* se encuentra que sí existe una cercanía de acuerdo con la acepción cuarta: “Que gusta mucho de algo” (*Diccionario de la lengua española*, 2014, definición 3). Por consiguiente, en las enunciaciones 1. (a), 1. (b), 1. (e), se espera que el receptor conozca parte o toda la dinámica que ha venido aconteciendo con el productor de contenido, incluida su vida privada, como en 1. (i).

En relación con la fórmula *bro* (apócope del vocablo inglés *brother*), se halla que esta implica una relación de parentesco, que tampoco es auténtica. No obstante, su enunciación implica camaradería o complicidad con el seguidor. De esta forma, en 2. (a) y 2. (b) se ejemplifica la dinámica previamente descrita: 2. (a). “Bro, ¿estás vivo? ¡Bienvenido a la vida!” (YOUT1108, 2019, 02:18), 2. (b). “Bro, espera hacer ese cruce. Es peligroso”. (YOUT1108, 2018, 04:51). En concreto, la elección de esta fórmula se establece con el fin de fijar cercanía con su interlocutor.

Para ilustrar lo anterior, se observa en 3. (c) la manera en que se involucra a la tercera persona del discurso como parte de la enunciación que realiza el youtuber: 3. (c). “Bro, tenemos que investigar la zona, no nos podemos quedar aquí” (YOUT1108, 2021, 03:03). Se convierte este tratamiento en una estrategia de minimizar la distancia que pudiese separar al productor de contenido con su audiencia. Por ello, se recurre a la asignación de una función específica al tratamiento para la captación de público, otros jóvenes. A su vez, se busca crear una familiarización del emisor con su receptor a través de un término propio de los lazos familiares.

En el tratamiento *chicos* se encuentra que su uso se establece en el escenario juvenil latinoamericano (Carricaburo, 1997), en el contexto colombiano (Mahecha Ovalle, 2020) y en el venezolano (Gutiérrez-Rivas, 2022). Según los últimos dos autores, este tratamiento se inserta dentro del ámbito de las fórmulas amistosas empleadas por los jóvenes. Así pues, este vocativo está empleado en la línea de la construcción de una relación amistosa de los youtubers en sus interacciones como *amigos* y *bro* (*brother*). Al respecto, en el corpus se encuentran estas enunciaciones frente al vocativo chicos:

3. (a). “Hola todos, chicos, bienvenidos a un nuevo video. Chicos, hoy estamos en Minecraft” (YOUT1108, 2021, 00:18).

3. (b). “En el día de hoy, chicos, traemos un reto muy épico en el cual vamos a intercambiar lugares cada cinco minutos” (YOUT1114, 2022, 01:00).
3. (c). “Hola, chicos, muy, pero muy buenas tardes. Hoy tengo un blog inusual” (YOUT1113, 2022, 00:11).
3. (d). “Hola, chicos, el día de hoy voy a vengarme de mi amigo” (YOUT1115, 2023, 00:22)
3. (e). “OK. Chicos, hoy van a tener cinco minutos para hacer el reto” (YOUT1211, 2020, 01:32.)

Desde las líneas anteriores, se comprende la dinámica de relación directa establecida en la comunicación entre los *youtubers* y su audiencia, que en la mayoría de los casos son jóvenes. Por consiguiente, el tratamiento *chicos* se emplea como una manera de conexión directa con quienes están del otro lado de la pantalla. Su enunciación involucra al grupo general de seguidores, no especifica un subgrupo concreto. Su uso comprende una informalidad en el momento de contactar o apelar al otro, el cual se comprende como parte de un colectivo. Respecto de este uso, se destaca que *chicos* está usado de manera directa entre jóvenes pertenecientes al mismo sexo (hablantes hombres) y en un contexto comunicativo compartido por el emisor y el destinatario, de manera que la función central de este tratamiento es referencial, característica que se logra mediante su utilización en plural observado en 3. (a), 3. (b), 3. (c), 3. (d), 3. (e).

Formas altisonantes: *hijueputas* y *gonorreas*

En el marco del escenario público, se presentan diversos *youtubers* que acogen en sus producciones un discurso asociado a la política y la crítica de esta. Desde este contexto, emergen una serie de formas altisonantes que se sintetizan en dos: *hijueputas* y *gonorreas*. Estos dos términos tienen su significado pleno. Se trata, por tanto, de una ofensa a algunas figuras públicas, que no están inmersas en la interacción verbal. Estos tratamientos aluden a personas de la política que claramente no se vinculan con la audiencia del *youtuber*. En este caso concreto, las palabras altisonantes usadas como vocativos de tratamiento tienen una función referencial con una connotación peyorativa de sujetos ajenos a la audiencia del productor de contenido. De manera que no es su audiencia objeto de captación, por ende, se observa este comportamiento comunicacional. En las siguientes líneas, se precisan algunos empleos de la fórmula *gonorreas*:

4. (a). “Bienvenidos a esta emisión ..., noticias para colombianos de bien y para *gonorreas* también” (YOUT1103, 2023, 00:56).

4. (b). “Estas gonorreas se están robando el presupuesto” (YOUT1103, 2022, 02:04)
4. (c). “noticias para colombianos de bien y para gonorreas también” (YOUT1103, 2023, 00:25).

El significado explícito otorgado a este tratamiento deja ver la intencionalidad del emisor, de sus creencias y valoraciones sobre el interlocutor al cual referencia a través de esta fórmula, como se observa en 4. (a), 4. (b) y 4. (c). La acción de denigrar e insultar a la tercera persona del discurso mediante estas formas se consolida a través de la acción de fijar una postura crítica sobre estos sujetos, quienes participan en el escenario político nacional. El youtuber se encarga de generar una imagen de un tercero mediante su referenciación con un tratamiento denigrante. Este mismo hecho también ocurre con la fórmula *hijueputas*.

5. (a). “En este país uno amanece preparado para ver con que van a salir estos hijueputas” (YOUT1103, 2020, 01:25).
5. (b). “Un hijueputa que se robó la plata a los campesinos” (YOUT1105, 2021, 00: 47).
5. (c). “Ahora si este noticiero está diciendo las cosas como son, pues no hijueputas” (YOUT1108, 2022, 01:16)
5. (d). “Los funcionarios públicos cobran sueltos estrafularios Estos hijueputas porque hay que decirlo claramente ... ni pagan impuestos”. (YOUT1109, 2022, 03:32)

De acuerdo con las líneas anteriores, la realización de estos dos tratamientos es una forma de acción directa respecto de la denominación y referenciación del otro de manera peyorativa e intencionada frente a una audiencia específica. Esta acción se logra gracias al contexto de comunicación en el cual se involucran los emisores y el propósito informativo crítico adoptado por el canal. De esta manera, el contexto comunicativo permite la realización de estos dos tratamientos en el marco de la situación sociopolítica del país, de las ideologías y creencias asumidas por el productor de contenido.

Formas de gentilicio: *colombianos*

En esta categoría, se encuentra el tratamiento *colombianos*. Esta es enunciada por los *youtubers* que están inmersos en el ámbito del análisis social y político de las problemáticas sociopolíticas del orden nacional e internacional. En la interacción comunicativa del *youtuber* con su audiencia, menciona el conjunto de sujetos involucrados y, a la vez, señala una particularidad de estos, la pertenencia a un territorio.

En las siguientes líneas, se evidencia lo dicho anteriormente: 6. (a). “colombianos, en las últimas horas se ha venido denunciando un presunto fraude” (YOUT1101, 2023, 01: 43); 6. (b). “colombianos, bienvenidos a esta su emisión semanal en nuestro canal” (YOUT1103, 2022, 01:00); 6. (c). “colombianos, hoy estamos en un proceso complejo de las relaciones internacionales” (YOUT1108, 2022, 02:05). Como se observa, este tratamiento se convierte en una manera de generar una identidad personal con el otro.

Se observa que esta fórmula se enmarca en la pluralidad y, por tanto, involucra a su audiencia como parte de la interacción comunicativa. El emisor implica a su audiencia desde las perspectivas que este presenta sobre la realidad sociopolítica. En el corpus presentado, se evidencian dos expresiones como “*hoy estamos*” y “*bienvenido a esta su emisión*”, las cuales son un indicio de la inmersión del otro en el discurso de manera indirecta. En palabras de Morera Pérez (2014), en su esencia “con el gentilicio resuelve el ser humano la necesidad que tiene de sentirse vinculado a una comunidad que lo acepte, lo reconozca y en cuyo seno pueda ser entendido hasta cuando habla con medias palabras, o sin ellas” (p. 375). Y, en efecto, “el gentilicio permite construir un nosotros particular, el nosotros que nos vincula a un determinado territorio” (p. 375).

Fórmulas de tratamiento nominales empleadas por las *youtubers*

De acuerdo con el corpus recolectado, en este subapartado se encuentran las fórmulas de tratamiento nominales usadas por las *youtubers*. Estas se inscriben en la categoría de formas amistosas como se detalla en la tabla 6.

Tabla 6

Fórmulas nominales empleadas por las youtubers

Vocativos connotativos empleados por las <i>youtubers</i>	
Formas amistosas o de cariño	<i>amor/es, amiga/os, bebé/s</i>

En la interacción comunicativa de las youtubers se observan tres fórmulas centrales: *amor/es*, *amiga/os*, *bebé/s*. Se percibieron otros tratamientos, no obstante, estos no se incluyeron; a saber, *personitas*, *gente*, *mor*, *corazón/es* y *hermoso/as*, (aunque no son las únicas). El primer tratamiento empleado es *amor/es*. Su uso es constante en las diversas interacciones comunicativas establecidas en la red social por parte de las mujeres. En las siguientes líneas, se detallan algunos de los usos establecidos para este tratamiento:

7. (a). “Amor, tú sabes que sí te he cumplido el reto sobre un día con mi sobrina” (YOUT1205, 2013, 01:23).
7. (b). “Amor, ya tú sabes que nunca termino las frases” (YOUT1205, 2022, 02:54).
7. (c). “Bueno, mis amores, hoy nos encontramos en unos de los hoteles más famosos del mundo” (YOUT1206, 2019, 01:01).
7. (d). “Mis amores, para el día de hoy traigo un video distinto” (YOUT1212, 2020, 01: 21).

En términos generales, se puede decir que este tratamiento presenta una primera forma en plural, *amor* y, al mismo tiempo, se observa una segunda en plural, *amores*, esta última se acompaña del adjetivo posesivo átono *mis*. No se evidencia que su uso se alterne de acuerdo con el número de interlocutores a los que se refieran en el discurso. En caso de esta fórmula nominal, se registró en otros estudios en el español colombiano; a saber, Castellano (2008; 2012) y Mahecha Ovalle (2020; 2021). Este vocativo establece una dinámica de cortesía positiva para la audiencia. En palabras de Castellano (2012), “la FTN *amor* expresa una exaltación del interlocutor” (p. 47). Sin embargo, los estudios previos no documentaron la forma *mis amores*.

El segundo tratamiento empleado por las youtubers es *amigos/as*. Esta fórmula evidencia la “cercanía” que manifiestan las productoras de contenido hacia sus seguidores. De esta manera, el vocativo nominal *amigos/as* se expresa tanto en plural como en singular en los diversos intercambios comunicativos realizados. En las siguientes líneas, se exponen algunos de los apartes de la fórmula en cuestión.

8. (a). “Amigos, quiero contarles que Pedro⁵ y yo acabamos de salir del proceso de migración”. (YOUT1207, 2023, 01:10).
8. (b). “Hola, amigos, de verdad el reto está muy entretenido” (YOUT1207, 2022, 00:10).
8. (c). “Amiga, en este reto deben saber cuál es...” (YOUT1211, 2023, 00: 23).
8. (d). “Amigas, hoy vamos a hacer un maquillaje súper *cool*” (YOUT1211, 2020, 00: 11).

⁵ El nombre original se ha modificado para proteger la identidad del productor de contenido. Este criterio se aplicó para cada nombre propio usado en el corpus.

8. (e). “Amigos, buenos días, hoy tenemos a una invitada que ha trabajado mucho por las mujeres” (YOUT1214, 2023, 00: 14.).

De los ejemplos previos, se comprende que en la relación comunicativa establecida entre el emisor y su audiencia esta se genera desde la empatía y la solidaridad con el otro. En cada uno de los enunciados, se observa un comportamiento aparente de familiaridad o amistad con los destinatarios a través de dicho tratamiento, término que denota cercanía, intimidad o afecto personal. No obstante, se comprende que la fórmula *amigos* establece el dinamismo de conexión u afinidad con los otros desde los temas comunes compartidos por el enunciador y el enunciatario.

Esta forma posee los atributos expresados previamente gracias a las dinámicas del contexto comunicativo de acuerdo con la relación comunicativa dada en la red social. En este caso concreto, su funcionalidad puede cambiar según los factores del intercambio comunicativo. Desde el discurso producido en la red, se comprende que “las cualidades *sociales* de algunos textos o discursos creados en Internet pueden aportar un beneficio que compensa, de algún modo, el esfuerzo que exige producirlos e interpretarlos” (Yus, 2010, p. 37).

Como último tratamiento se encuentra la fórmula *bebé/s*. Esta forma se caracteriza por enunciarse en singular y en plural, al igual que *amor/es* y *amigo/as*. Esta particularidad genera un vínculo con toda la audiencia desde el discurso expresado por las youtubers. Este vocativo se asume por las productoras de contenido como una manera cariñosa de referirse a sus seguidores. Se evidencia que se usa para denominar a hombres y mujeres por igual, sin distinción de sexo. Estos aspectos se muestran en los apartes del discurso extraído del corpus:

9. (a). “¡Holi! Yo soy Juana y María. Bienvenidos a este nuevo video. Y, mis bebés, es un video muy diferente al resto de todos los demás que hemos hecho” (YOUT1202, 2021, 06:45.)
9. (b). “Mis bebés, para quienes no saben nos conocimos en una escuela de teatro” (YOUT1202, 2022, 06:02.)
9. (c). “Y, mis bebés, así es como lo están escuchando es la primera vez que tenemos una intro” (YOUT1202, 2023, 02:07.).

Desde los tres vocativos anteriores, se observa que están orientados a establecer una relación abierta y empática con la audiencia. Su empleo dentro de este contexto dinamiza la comunicación desde la cordialidad hacia el público. Las youtubers crean una comunidad virtual a la cual la referencian e identifican mediante estos tratamientos. Para Yus (2010), las redes sociales son “un potente vehículo para la definición de identidades y personalidades, además de para la gestación y consolidación de grupos y comunidades virtuales” (p. 39), de modo que los tratamientos nominales se convierten en elemento lingüístico, el cual facilita la referenciación e identificación de la audiencia de una comunidad virtual.

Desde este panorama general de las fórmulas de tratamiento nominales empleadas por los y las productoras de contenido, se comprende la relación “directa” entre emisor y destinatario. Estas se convierten en mecanismos lingüísticos de referenciación, denominación e identificación del otro. En suma, el sistema de tratamiento nominal de los youtubers sintetiza en la tabla 7.

Tabla 7
Síntesis de las fórmulas nominales según el sexo

Vocativos connotativos empleados por las mujeres	Vocativos connotativos empleados por los hombres
amor/es, amiga/os, bebé/s	amigos, bro (<i>brother</i>), colombianos, chicos, gonorreas, hijueputas, parceros
Vocativos connotativos empleados por los hombres y las mujeres	
amigos	

Discusión

Desde los estudios sociolingüísticos, se evidencia que los hombres y las mujeres tienen un comportamiento lingüístico que varía, según indican Tannen (1993), Wardhaugh (2006), Meyerhoff (2006), Coates (2009), Serrano (2011) y Holmes (2013). Ante lo anterior, serrano (2011) afirma que, “de hecho, está comprobado que en los primeros años de vida del individuo las habilidades son diferentes” (p. 62). En esta investigación, se encontraron los siguientes aspectos diferenciadores entre el sistema de tratamiento nominal usados por los hombres y las mujeres youtubers. A continuación, se detalla cada uno de estos de acuerdo con las fórmulas recolectadas en el corpus.

El primer aspecto se centra en que los youtubers emplean palabras altisonantes, mientras que este tipo de ítem léxico no es usado por las youtubers. Esta es una de las diferencias encontradas en el tratamiento empleado por hombres, que no se halla en el comportamiento lingüístico de las mujeres. Al respecto, Tusón (2016) señala que desde la relación lenguaje, interacción y diferenciación sexual, en el estilo masculino se utiliza un “léxico más procaz (palabrotas...)” (p. 142).

De esta manera, se visualiza que los tratamientos empleados como formas altisonantes (*hijueputas* y *gonorreas*) se emplean como fórmulas que tienen un carácter netamente referencial o apelativo, dado que a quienes se mencionan con estas son terceras personas que no participan de la interacción comunicativa; es decir, no son parte de la audiencia de los youtubers. De ahí también una de las posibles razones de su uso en esta red social. En este escenario comunicativo, los *tratamientos altisonantes* mantienen su significado denotativo; no obstante, Mahecha Ovalle (2020) expone que en otras interacciones estas adquieren un significado connotativo.

De igual manera, otra de las características del estilo masculino se observa en el “vocabulario referido a los ámbitos públicos (política, deportes, trabajo...)” (Tusón, 2016, p. 42). Como resultado, en el corpus se observa que algunos tratamientos se alinean con el escenario político como es el caso de la fórmula *colombianos*. Desde esta óptica, se corrobora que en la producción de contenido se hallan los temas de política y realidad sociocultural colombiana, de modo que el tratamiento *colombianos* permite comprender parte de las temáticas que se abordan en la interacción comunicativa de los *youtubers* con su audiencia. Se observa, entonces, que los productores de contenido se alinean con este criterio del estilo masculino en cuanto al léxico.

El segundo aspecto, en las diversas categorías en las que se pueden agrupar las fórmulas de tratamiento: formas amistosas, altisonantes y gentilicios. Estas difieren de los deícticos sociales empleados por las *youtubers*; puesto que estas usan formas de cordialidad. En este sentido, se comprende que las temáticas abordadas por los *youtubers* son más amplias en relación con las abordadas por las *youtubers*. En el corpus analizado, se entiende que los productores de contenido analizan y comentan diversos temas de la realidad colombiana, esto lleva a la utilización de diversas formas de tratamiento para referenciar, nombrar o identificar los sujetos de quienes se habla. La variedad de temáticas comentadas por los hombres los induce a emplear una serie de fórmulas más amplias en su repertorio lingüístico en comparación con las mujeres.

En el tercer aspecto, se observa que los tratamientos empleados por las mujeres suelen ser más cordiales y demuestran mayor empatía hacia la audiencia, característica que no se integra en algunas de las fórmulas nominales empleadas por los hombres; a saber, *gonorrea* e *hijueputas*. Este aspecto es propio del estilo de las mujeres, el cual se corrobora en lo comentado por Holmes (2013): “*It is claimed women are more linguistically polite than men, for instance, and that women and men emphasize different speech functions* [Se afirma, por ejemplo, que las mujeres son más educadas lingüísticamente que los hombres, y que las mujeres y los hombres enfatizan diferentes funciones del habla.]” (p. 159). Desde este ámbito, se infiere que las mujeres son más corteses en su tratamiento en el escenario de la red social.

Se puede considerar que las *youtubers* usan un sistema de fórmulas de tratamiento apegadas a la norma sociolingüística de su grupo social. Estas fórmulas protegen su prestigio y estatus que les corresponde, en contraste con dos deícticos sociales empleados por los *youtubers*: *gonorreas* e *hijueputas*. Las fórmulas *amores*, *amigos* y *bebés* indican mayor cordialidad y afecto hacia la audiencia, pues no se amenaza mediante calificativos la imagen del otro u otros.

Sin embargo, se encuentra que las *youtubers* no generan contenido sobre temas sociopolíticos controversiales, en cambio los hombres sí hacen uso de estas temáticas. A partir de los tópicos abordados, pareciera que los *youtubers* apelan a tratamientos “alejados” de la cortesía y la cor-

dialidad. En este caso, la ligera variación de tratamiento entre hombres y mujeres se sustenta en una cuestión de estilo de cada género, elegidos conscientemente en el marco de la interacción comunicativa de acuerdo con la temática tratada.

En el cuarto aspecto, se encuentra que los deícticos sociales *amores*, *amiga/os*, *bebés*, *bro*, *colombianos*, *chicos* y *parceros* se emplean con un valor exaltativo. Estos son usados con esta significación tanto por los youtubers como por las youtubers. Siguiendo a Castellano (2008), algunos deícticos sociales “indican, por sí mismos, un valor exaltativo, como, por ejemplo: *amor* ... pues los sustantivos que se emplean allí indican importancia o reconocimiento” (p. 174). Así, para la presente investigación los tratamientos mencionados arriba resaltan y reconocen a los seguidores y a la audiencia de estos youtubers. En este caso particular, este tratamiento nominal adquiere un sentido de valía del otro y, por ello, se genera su reconocimiento de los seguidores mediante estas fórmulas.

En el quinto lugar, se logra observar que las youtubers realizan más desdoblamientos en la producción de los deícticos sociales en comparación con los youtubers. Las mujeres emplean esta modalidad en beneficio de sus seguidores y de la audiencia en general. Estas pretenden, con este comportamiento lingüístico, ser solidarias con el público y, a través de este desdoblamiento, ser más solidarias. En contraste, los hombres hacen un uso poco frecuente del desdoblamiento de las fórmulas, aunque este no tiene la misma intención comunicativa usada por las mujeres.

Conclusiones

Desde un panorama general, el tratamiento nominal usado por los y las youtubers tiene un valor apelativo. El formato y la interacción comunicativa permite que la mayoría de los usos estén orientados y fijados a la apelación del interlocutor. No obstante, se observa que las mujeres en su comportamiento discursivo usan determinadas formas con un valor exaltativo. Entonces, estas fórmulas se convierten en tratamientos valorativos del otro, aunque estas no conozcan a las personas que denominan mediante dichos deícticos sociales. En esta investigación, no se encuentran tratamientos empleados con un valor calificativo mediante la mención a rasgos físicos o mentales que pudiera tener la audiencia (seguidores). Tampoco se evidencia la utilización de tratamientos con una denotación de distancia social entre los *youtubers* y sus seguidores tanto en el discurso masculino como en el femenino.

En la variable extralingüística sexo, se determina que el estilo femenino se caracteriza por un tratamiento nominal empático y solidario con sus seguidores, esto induce al uso de fórmulas que implican un vínculo afectivo hacia el interlocutor. En el habla de las *youtubers*, se observa un

estilo más cordial y apegado a la norma sociolingüística de su grupo social. Lo anterior permite comprender la intención establecida en el sistema de tratamiento empleado por las mujeres: familiaridad y cordialidad. De esta manera, el estilo femenino es solidario con su audiencia y, al mismo tiempo, las fórmulas empleadas no agreden la imagen de los oyentes.

En el estilo masculino, se resalta por un tratamiento nominal referencial y apelativo del interlocutor. Las fórmulas nominales usadas por los hombres se caracterizan por la denominación del otro solo mediante su mención con connotación de amistad. En la intención comunicativa los *youtubers* enuncian una amistad no genuina hacia sus seguidores. Los hombres, entonces, suelen emplear tratamientos amistosos, de manera similar se enuncian deícticos sociales que implican una denominación a la colectividad según temática tratada por el *youtuber*. Este se emplea cuando se abordan temas de índole sociocultural y económico correspondientes al interés general de la comunidad, hecho que no se observa en el estilo femenino. No obstante, se emplean fórmulas que no son amistosas y, por el contrario, estos son tratamientos altisonantes, que se consideran poco solidarios con los destinatarios.

En el caso de la variable extralingüística edad, se observa que los tratamientos de los jóvenes (*youtubers*) están orientados a la cordialidad y a la generación de una comunicación directa con los seguidores, de manera general. Se trata, por tanto, de un tratamiento nominal que se utiliza para la generación de una afiliación con los seguidores y de la adopción de la audiencia a la cual se dirige el contenido. En nuestro caso, el empleo de tratamientos amistosos o afectivos junto con gentilicios generan en el público una relación positiva con el generador de contenido. Se puede afirmar que la interacción establecida mediante la plataforma digital establece este fenómeno de cordialidad mediante la fórmula de tratamiento nominal.

En particular, los jóvenes tienen un objetivo concreto que se traduce en la generación de vínculos digitales con sus seguidores y esto se logra mediante el sistema de tratamiento acogido. Esta realidad está dada por las condiciones que rigen la plataforma y las situaciones de la red social (ser seguidor de), económicas (monetización) y socioculturales (aprendizaje, ocio o entretenimiento). Como tal, la edad y las condiciones de uso de la red social inducen a la creación de unas fórmulas de tratamiento amistosas o cordiales en beneficio de la audiencia y del *youtuber*.

En cuanto a la variable social procedencia, se concluye que los estudios son incipientes en la indagación del sistema nominal de tratamiento en la virtualidad interactiva establecida en YouTube. De esta manera, no se puede contrastar cuáles son las fórmulas de tratamiento nominales empleadas por los *youtubers* en otras regiones de habla hispana. Sin embargo, en las investigaciones que se relacionan con la presente indagación se encuentra que se comparten algunos tratamientos. En específico y en el escenario hispánico, Pelttari (2020) detalla la ocurrencia de saludo + tratamiento, como en “¡Hola, chicos!” (p. 64). Esta misma situación aparece en el corpus recolectado

en la interacción comunicativa de los youtubers colombianos con sus seguidores. Entre los tratamientos que recoge Peltari (2020) y que aparecen en las fórmulas de los youtubers colombianos se hallan *amores* y *chicos*.

Nota de autoría

Andrés Mahecha Ovalle, investigador central. Labor desempeñada: recolección, análisis de datos y redacción del manuscrito, en general.

Conflicto de intereses

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

Referencias

50MINUTOS. (2018). *YouTube: La plataforma de video que revoluciona el mundo digital*. Cork: Primento Digital.

Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J., & Rojo, V. (2011). La definición de objetivos y su relación con el diseño de investigación. En K. Batthyány y M. Cabrera. (Eds.), *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial* (pp. 33-37). Universidad de la República.

Álvarez, A. (2005). *Hablar en español*. Ediciones Nobel S.A.; Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Berzosa, M. (2017). Prólogo. En M. Berzosa (Ed.), *Youtubers y otras especies: el fenómeno que ha cambiado la forma de entender los contenidos audiovisuales*. Editorial Ariel S. A.; Fundación Telefónica. https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2020/03/Youtubers_y_otras_especies.pdf

- Blas, J. L. (2004). *Sociolingüística del español. Desarrollo y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Cátedra.
- Carricaburo, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Arcos.
- Castañeda Naranjo, L. S., & Henao J. I. (2013). Fórmulas de apertura y cierre en procesos de interacción verbal en parlache. *Lingüística y Literatura*, 33(62), 47-62. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/14524>
- Castellano Asencio, M., D. (2008). Fórmulas de tratamiento nominales para la pareja en el habla juvenil medellinense. *Íkala*, 13(2), 163-181. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2685>
- Castellano, M., D. (2012). Cortesía verbal y fórmulas de tratamiento nominales en el habla de Medellín. *Lingüística y Literatura*, 33(62), 123-139. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.14528>
- Castellano, M., D. (2012). Cortesía verbal y fórmulas de tratamiento nominales: Análisis pragmático de las fórmulas de tratamiento nominales en el habla de Medellín. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (20), 41-56. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/464
- Cautín-Epifani, V., & Gladic Miralles, J. (2018). Formas nominales de tratamiento en un corpus de discurso escrito en medios virtuales de hablantes de la provincia de Iquique (Chile). *Tonos Digital*, 35(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132018000200173>
- Cautín-Epifani, V., & Gladic, J. (2019). Formas de tratamiento nominales en el discurso escrito en medios virtuales: una aproximación a su ocurrencia según sexo y grupo etario en hablantes de la provincia de Iquique (Chile). *Estudios Filológicos*, (62), 173-191. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132018000200173>
- Coates, J. (2009). *Mujeres, hombres y lenguaje. Un acercamiento sociolingüístico a las diferencias de género*. FCE.
- Costa, C. (2016). Las Superbrands y social media en Portugal. Análisis de su estrategia de comunicación en YouTube. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 119-135. <http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.7>
- Gutiérrez-Rivas, C. (2022). Fórmulas de tratamiento nominales en jóvenes universitarios de Caracas en el contexto de amigos y pareja. *Cuadernos de la ALFAL*, 14(1), 105-118. <http://www.mundoalfal.org/es/content/cuadernos-de-la-alfal-n%C2%BA-14-1>

- Hernández, G. (2020). Del “amigo” al “gil”. Fórmulas de tratamiento y descortesía de fustigación entre jóvenes. *Textos en Proceso*, 6(1), 82-95. <http://doi.org/10.17710/tep.2020.6.1.5hernandez>
- Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistics [Introducción a la sociolingüística]*. Routledge.
- Mahecha Ovalle, A. (2020). Aproximación sociolingüística a las fórmulas de tratamiento nominales en el contexto comunicativo juvenil. *Enunciación*, 25(2), 272-291. <https://doi.org/10.14483/22486798.16187>
- Mahecha Ovalle, A. (2021). Las fórmulas de tratamiento nominal: un rasgo de identidad lingüística en el habla juvenil. *Entramado*, 17(2), 162-179. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7635>
- Mayerhoff, M., Adachi, C., Nanbakhsh, G., & Strycharz, A. (2012). Sociolinguistic fieldwork [*El trabajo de campo en sociolingüística*]. En N. Thieberger (Eds.), *The Oxford handbook of linguistics fieldwork*. Oxford University Press.
- Mayerhoff, M. (2006). *Introducing sociolinguistics [Introducción a la sociolingüística]*. Routledge.
- Morera Pérez, M. (2014). Los gentilicios en fuerteventura: causas de su escasez y criterios para remediarla. *FORTVNATAE*, 25(1), 373-392.
- Moreno Fernández, F. (2017). Sociolingüística de la globalización. En De Oliviera, M. E. y Penadés, I. (Eds.), *Investigaciones actuales en lingüística. Sobre la lingüística y sus prácticas* (pp. 117-138). Universidad de Alcalá.
- Mosina, S. (2018). Ciberdemocracia: un fenómeno nuevo en la política y la sociolingüística de España. *Cuadernos Iberoamericanos*, 1(1), 71-75.
- Parini, A. & Giammatteo, M. (2018). Address and evaluation as stancetaking resources in the co-construction of YouTube product reviews in Spanish. *Revista de Estudios del Discurso Digital*, 2018(1), 123-156. <https://doi.org/10.24197/redd.1.2018.123-156>
- Peltari, S. (2020). ¡Hola, amores! Los saludos, las despedidas y las formas nominales de tratamiento de los *youtubers* españoles. *Neuphilologische Mitteilungen*, 121(1), 45-77. <https://doi.org/10.51814/nm.99997>

- Perrot, D. (1970). Les appellatifs. Analyse lexicale et actes de parole. *Langages*, (17), 112-118. <https://doi.org/10.3406/LGGE.1970.2579>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.
- Serrano, M. (2011). *Sociolingüística*. Ediciones del Serbal.
- Serrano, M. J. (2008). El rol de la variable de *sexo o género* en sociolingüística: ¿diferencia, dominio o interacción? *Boletín de Filología*, 43(1), 175-192. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18049>
- Takács, L. (2019). La variación dialectal de los vocativos en los países de habla hispana. *Acta Hispanica*, 24(2), 49-73. <https://doi.org/10.14232/actahisp.2019.24.49-73>
- Tannen, D. (1993). *Gender and conversational interaction*. Oxford University Press.
- Tannen, D. (2006). *The relativity of linguistic strategies: rethinking power and solidarity in gender dominance*. En Bratt, C y Tuckert, R. (Eds.), *Sociolinguistics. The essential readings*. Blackwell Publishing.
- Tusón, A. (2016). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. *Enunciación*, 21(1), 138-151. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a09>
- Wardhaugh, R. (2006). *An introduction to sociolinguistics*. Blackwell Publishing.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0 Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Ariel.

Making a desired name: identity narratives in young university students who have committed transgressive offences

Hacerse a un nombre deseado:
narrativas identitarias en jóvenes
universitarios que han cometido actos
transgresores delictivos

Santiago Bahamonde Olaya*, Wilson Andrés Amariles Villegas**

Universidad Pontificia Bolivariana

Received: 10 de julio de 2022–Accepted: 15 de septiembre de 2023–Published: 1 de agosto de 2024

How to cite this article in APA:

Bahamonde Olaya, S., & Amariles Villegas, W. A. (2024). Making a desired name: identity narratives in young university students who have committed transgressive offences. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 606-628. <https://doi.org/10.21501/22161201.4444>

* Psychologist at Universidad Pontificia Bolivariana. Professor at Universidad Pontificia Bolivariana. He belongs to the Psychology Research Group (GIP), Medellín-Colombia. Contact: santiago.bahamonde@upb.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-9835-9406>

** Master's degree in psychology, Universidad de Antioquia. Associate professor at Universidad Pontificia Bolivariana. He belongs to the Psychology Research Group (GIP), Medellín-Colombia. Contact: andres.amariles@upb.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-5610-3450> <https://scholar.google.es/citations?user=Aq-dj3MAAAAJ&hl=es>

Abstract

In Colombia, juvenile crimes constitute one of the most significant groups in penitentiary institutions. This phenomenon tends to be justified by poverty, inequality, lack of access to education, domestic violence, among others. However, these acts are not only linked to these sociodemographic characteristics, but they also involve family, relational, and subjective issues.

The main purpose of this research was to identify how identity narratives are shaped in young people from private universities who have committed transgressive offences. To this end, research was carried out with a qualitative methodological approach, employing the narrative method through life stories. The narrative conversational interview was implemented with three young students from private universities who committed offences.

For the analysis, the narrative method was applied using transcriptions and encodings of meaning units of the stories. Among the most significant results, there is the adolescent's search for a desired status, not imposed, through transgression. Blunt events or acts as hinge moments in the identity generated by the transgression and a post-transgression identity permeated to the present by said event.

Keywords

Juvenile crimes; Identity; Adolescence; Adolescent psychology; University student.

Resumen

En Colombia, la comisión del delito por parte de adolescentes y jóvenes constituye porcentualmente uno de los grupos más significativos en las instituciones penitenciarias. Este fenómeno se tiende a justificar por la pobreza, la desigualdad, la falta de acceso a educación, violencia intrafamiliar, entre otros. Sin embargo, estos actos no están ligados únicamente a dichas características sociodemográficas, también se ven implicados asuntos de corte familiar, relacional y subjetivo.

Esta investigación tuvo como principal propósito identificar cómo se configuran las narrativas identitarias en jóvenes de universidades privadas que han cometido actos transgresores delictivos. Para ello, se realizó una investigación con un enfoque metodológico cualitativo, haciendo uso del método narrativo a través de las historias de vida. Se implementó la entrevista conversacional narrativa con tres jóvenes estudiantes de universidades privadas que cometieron actos delictivos.

Para el análisis, se utilizó el método de análisis narrativo a través de transcripciones y codificaciones de unidades de sentido de los relatos. Entre los resultados más significativos se encuentra la búsqueda mediante la transgresión adolescente de un nombre deseado, no acatado. Sucesos o actos contundentes como momentos bisagra en la identidad generada por la transgresión y una identidad postransgresión permeada hasta la actualidad por dicho evento.

Palabras clave

Delincuencia juvenil; Identidad; Adolescencia; Psicología del adolescente; Estudiante universitario.

Introduction

According to the World Health Organization's (WHO) Youth Violence Newsletter of 11 October 2023, 200,000 homicides are committed globally each year by people between the ages of 10 and 29, accounting for 43% of the annual global total. In 2018, Colombia exceeded 25 homicides per 100,000 inhabitants, being at the top of the list in South America along with Venezuela (37).

According to the databases of the National Penitentiary and Prison Institute (INPEC BY ITS SPANISH ACRONYM), between 2005 and 2015 the number of young people (18-28 years old) imprisoned in different institutions amounted to 45,718; that is, 37.8% of the total inmate's population in the country. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF (2004). However, not all transgressive acts or offences end in a prison sentence. The WHO (2020) cites the following repercussions of those acts: mental health problems, low school performance, harmful substance use, in addition to having a higher risk of being a victim of violent acts or committing them in adulthood, among others. Thus, violence and crime leave as consequences the increase of costs in health, social, and judicial services, which reduce the productivity and quality of life of those who commit the act and those who integrate their social and family sphere.

We consider *adolescence* and *youth* as moments of transition to adult life in which fundamental subjectivation processes of development are put into play, both chronologically and logically. These are relevant in the construction of the individual due to multiple psychic, biological, and social changes aimed at shaping or consolidating identity. The terms adolescence and youth correspond to social, historical, and cultural constructs located in a certain time and, especially, they refer to moments of passage from childhood to adulthood.

Usually, adolescence is used to describe the phenomena of change and physical, psychological, and relational transformation that occurred after the advent of puberty; it also refers to youth, to the late moments of adolescence, which usually imply a greater development in the social sphere, the deployment of autonomy, the consolidation of a life project, and a political and productive participation in the world (Le Breton, 2015). Currently, the WHO (2023) has defined the adolescent period as between 10 and 19 years old, and youth between 15 and 24 years old; thus, there is a period—between 15 and 19 years old—in which subjects can be considered young adolescents.

In this sense, it is noteworthy that, according to this age description, the interviewees participating in this study are young people in transition to adulthood and, in their stories, they account for the place the transgressor had during their late adolescence (between 17 and 21 years, according to WHO, 2023). Then, we refer to the place the transgressive act had in the process of subjectivation during a vital moment of transition.

In addition to the above definitions, different areas of knowledge have sought to define this moment of vital transition. In the context of psychology, there is a discrepancy between the different currents and fields of action. In general, the authors agree that adolescence and youth are transits from childhood to maturity that every person must inevitably face. Piaget (as cited in Adrian & Rangel, 2012), the father of evolutionary psychology, specifically describes adolescence as “a period in which there are important changes in cognitive abilities, and, therefore, in the thinking of young people, associated with processes of insertion into adult society” (p. 10).

The moment of logical passage from childhood to adulthood is defined by Nasio (2011) from three dimensions: biological, sociological, and subjective. From the biological standpoint, the term awarded is usually puberty, assigned by the health sciences to indicate this stage in development that begins at approximately 11 years of age and corresponds to purely physiological changes associated with the sexual maturation of the body.

Regarding the sociological aspect, the transition to adulthood can be considered as a feeling or a social image that transcends the biological data provided by puberty and refers to the consensuses established in each socio-historical context to define the logics of passage from childhood to adulthood and the possible places that the subjects who are assimilated in said category can occupy (Le Breton, 2014).

In this way, Morch (1996) argued that to define the concept of youth as a logic of passage, it should be read within a historical framework, since the emergence of capitalism opened up the symbolic space that made it possible to understand these people as consumers and, in addition, as an age group. Likewise, Sandoval (2002) considers youth as a moment of transition that implies subjective maturation, participation in subcultures beyond the family and school environment, and new possibilities for political participation and social transformation.

In relation to the subjective dimension, the passage from childhood to adulthood is understood as a logical moment of existence in which the subject is especially characterized by conflict (Nasio, 2011). The subjective elaboration of the changes produced in the body due to the advent of puberty and the new roles assigned to it by society produces a series of contradictions and instabilities that can cause subjects to develop an unstable feeling of themselves, which can vary between insecurity and excessive vanity. Due to this instability, subjects often deviate from the values and ideals transmitted by their parents and relatives and find in peers, communities, and idols the references that lead them to new orientations to conduct themselves in life (Le Breton, 2013; Nasio, 2011).

Classic authors such as Aberastury and Knobel (1971) and contemporary positions such as that of Blanquicett (2012) agree that the transition to adult life implies a significant challenge at the psychic level because during this process, subjects must abandon their childhood identity,

detach from their parents and find an identity of their own, this will allow them to enter the adult world and meet the cultural demands of their environment. In contrast, Espinosa (2010) names the characteristic processes of this stage as *psychic tasks*, which, in addition to allowing them to be read outside of their turbulent character, presents this passage with the same characteristics of all transition processes. In addition to emancipatory achievements, authors such as Blos (1971) propose the resolution of identity achievements as keys in the reconciliation of childhood narcissism and in the projection of an adult self, with which narcissism is transformed into an impulse towards perfection.

Faced with the disturbances and difficulties mentioned above, the dilemmas experienced in the vital transition from childhood to adulthood can produce a state of perplexity before the unavoidable *not knowing*, which leads subjects to develop different unique treatments that allow them to, somehow, understand those incomprehensible disagreements. Nasio (2013) mentions three: (a) a growth neurosis refers to the modifications in the body and personality made by the majority, something that does not imply a social or individual risk; (b) mental disturbances refer to the emergence of pathologies or complex subjective states that can put the physical and mental health of the subject at risk; and (c) *dangerous behaviors* refer to risky, compulsive, and repetitive acts that are usually transgressive. In this same way, Albornoz (2019) sees this stage as a period that can enhance or propitiate the onset of antisocial manifestations or criminal behaviors that respond to social needs, psychic conflicts or conflicts with society due to the rules and values imposed by it.

The Colombian legal framework states that the most common transgressive acts in adolescents are theft, manufacture of or carrying narcotics, and murder (ICBF, 2015). For authors such as Le Breton (2012), risk behaviors in this logical moment of existence are read as a provocation to the environment that aims to test the love of others and prove their existence before the eyes of significant figures.

Therefore, in view of the fact that there is a diversity of “possibilities that contribute to the subject changing the path of their drives and manifesting them through the choice of new destinations” (Albornoz, 2019, p. 61), transgression should not be reviewed from a general perspective nor ensure that there is a specific or definitive cause. There are different factors associated with transgressive offences in subjects who try to respond to the task of consolidating a position as future adults. We understand transgressive acts as “those acts that cross a limit to the established norms. Its result is to perform an act considered ‘abnormal’ that is sanctioned by society and considered an offence by the law that sets those rules” (Carpintero, 2012, para. 1).

Hernández et al. (2020) present a series of associated factors that make it possible for adolescents and young people to be involved in criminal dynamics, including poverty, inequality, lack of access to education, and domestic violence. For its part, the ICBF (2015) refers to the

role of territorial dynamics in the origin of the offence because those subjects live with people who commit illegal and/or violent acts, who reinforce these violent or conflictive behaviors, either by direct contact or through observation. Bringing up again the WHO newsletter(2020) on adolescent and youth violence, there are other risk factors such as the quality of a country's governance, specifically education and social protection regulations.

Based on this articulation among identity, transgressive acts and transition to adult life, the University of Buenos Aires presents a research work to analyze the relationship between transgressive behaviors and the Criminal Law, grounded on the hypothesis that they will be triggered by deficiencies in attachment bonds. To support this, Bowlby's (1988) attachment theory is used, which presents a correlation between an individual's experiences with their significant figures, usually parents, and their subsequent ability to establish affective bonds with their environment. Although in the work they emphasize the lack of bond formation, it leaves a void in the identity construction elaborated as a result of this lack.

The compilation *Desarrollo de los adolescentes III Identidad y relaciones sociales [Development of adolescents III: Identity and social relations]* (Pérez, 2006), shows a characterization of adolescence as an evolutionary moment of search and achievement of individual identity. Elaborating on this theory, it is possible to conclude that adolescence does not always culminate in the consolidation of an identity, at times, adolescents incur a "moratorium" state in which they are conceived trapped in the midst of an identity crisis, a cultural identity crisis, attributed to "the fragmentation of values and the rapid pace of social change" (p. 24).

According to the ICBF (2015), the consumption of psychoactive substances, which is a common activity in the adolescence stage, is considered one of the main risk factors in the commission of transgressive offences. Regarding the statistical indicators, Matalí and Pardo (2009) affirm that the consumption of illegal drugs was increasing, to the point of reaching an incidence rate of consumption of one in four young people per month. Considering the above, the *Estudio nacional de consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes en conflicto con la ley en Colombia [National Study of consumption of new psychoactive substances in adolescents in conflict with the law in Colombia]* (National Government of the Republic of Colombia, 2009) reports that about 50% committed the transgressive act under the effect of some NPS and 23.8% did so to acquire them. Moreover, they state that only a quarter live with both parents, and 72% say that they only sometimes or never obey and accept rules, which allows the Institute to identify major deficiencies in family dynamics, including suboptimal dialogue and poor parental supervision-control. Finally, they highlight that 23% of the parents of these young people have a criminal record, which represents an important difference with the general population.

For their part, Fantin and Morales (2007) investigate possible differences in the consumption patterns of new psychoactive substances (NPS). When applying the battery of tests, the authors describe a greater trend towards consumption in those who attend schools of high socioeconomic status, thus supporting the approach of the existence of factors beyond the economic one. In contrast, Sedronar (2001), in Argentina, found no statistically significant correlation between substance use and socioeconomic status (as cited in Fantin & Morales, 2007). In both works, the most significant gap is the scarce approach to the subjective components of consumption.

Therefore, we understand the transition to adult life as a temporary period of construction and subjective elaboration that does not necessarily culminate in a specific time, but varies from subject to subject, according to their process, and that implies a satisfactory resolution of family separation, the construction of identity, and the consolidation of social roles in culture (Espinosa, 2010). Accordingly, one of the aspects that is most at stake in this passage is identity, which is understood as

the characteristics that an individual possesses by which he/she is known. Without ignoring the biological aspects that make it up, a good part of our personal identity is formed from the social interactions that begin in the family, school, and with people we meet throughout life. The identity thus constructed will influence the way we act in the world. (Páramo, 2008, p. 541)

An investigation by Chala and Matoma (2013), which deepens the construction of identity and the step of becoming a self-critical subject, states that participants describe the search for identity as

a process of exploration in which they want to find those reference points that are the basis that represents their personality, approaching the answer of what they want to know about themselves; this exploration allows them to see the transition away from the childhood stage. (p. 53)

Hence, within the search for identity, the identity/socialization relationship is implicitly evident to the extent that it is in the other and with the other where you can identify what you want to be and/or show yourself. In this regard, Valencia (2010) affirms that the human being is discovered and consolidated as a subject through interaction with others, especially in the passage from childhood to adulthood, identity conquests are shaped and tested from what they want the other to see or through what they interpret that the other wants from them.

This identity is made consistent from the stories that are established with others in relation to what one is, believes oneself to be or wants to become. Narrating in the encounter with others enables analyses and reflections on identity that become consistent and consolidate a more or less stable and lasting image with which one can show up in the world and relate to others (Santos, 2018). In this sense, we understand the configuration of identity as a narrative process.

From the above compilation, it can be concluded that identity is a malleable, manipulable and subjective construct that unfolds narratively through language, forms of relationship, actions and self-concept. The study from which this article is derived established as a general objective to identify how the identity narratives of young university students who committed transgressive offences are configured. To do this, we sought to know the experiences of transgressive offences committed by the interviewed university students. We inquired about the transformations that occurred in their lives based on the experiences of transgressive offences to know the meanings attributed by them to it within the configuration of their identity.

Methodology

Considering the objectives of the research from which this article is derived, it was pertinent to use a qualitative approach. According to Salgado (2007):

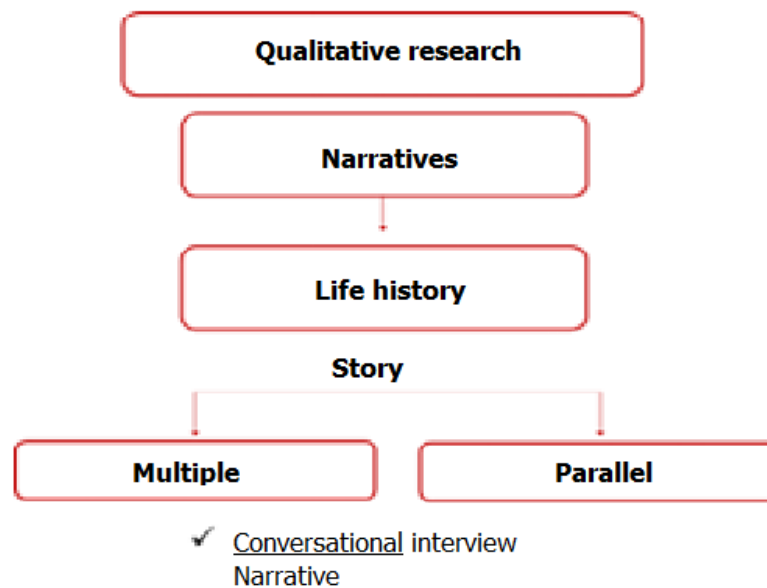
qualitative methods start from the basic assumption that the social world is made up of meanings and symbols. Hence, intersubjectivity is a key piece of qualitative research and a starting point for reflectively capturing social meanings. Social reality is therefore made of intersubjectively shared meanings. (p. 71)

The methodological design in narrative research is derived from the qualitative approach, which is oriented based on dialogue and the told stories represent lived realities (Atkinson & Coffey, 2003). Therefore, the approach to “objects” is not given directly but mediated by the involved “subjects.” In this sense, the gaze is placed on what subjects think, consciously or unconsciously; they feel, whether they express it directly or not, and do or, perhaps, omit (Arias & Alvarado, 2015).

It should be noted that this implies a direct relationship between researcher and subject so that the former can understand their experience as humans, put themselves in the place of the subject and feel in order to explain what they have revealed. A relational scenario framed in the possibilities of language is thus structured, in which there is no talk of information collection, but rather of data construction. This process requires constant feedback between interviewer and participant to approximate the understanding of the signifiers, therefore, it is not linear. Figure 1 establishes the representative scheme of the methodological approach used in this research.

Figure 1.

Representative scheme of the methodological approach used in this research



Note: own elaboration

Considering that a qualitative approach allows us to understand these narratives, the subjects who are part of the population sample are important due to both their discourse and its characteristics to meet the proposed objectives. The following inclusion criteria were established: (a) being students at private higher education institutions; (b) being within an age range between 16 and 25 years old; and (c) having committed transgressive offences while at university.

A non-probabilistic snowball sampling was used, which allowed us to reach people who met these criteria. Snowball sampling is a non-probabilistic technique in which individuals selected for study recruit new participants from their acquaintances (Ochoa, 2015).

In the sample collection process, prior contact was made with the three participants who were invited. The first one participated after a call and the other two were referenced by the first, in accordance with the sampling method indicated above. After presenting the project, its objectives, and the possible topics to be addressed in the interview, the questions emerging from the presentation were answered to establish conditions of trust that would enable the proper development of the interview. The meetings with participants and the narrative interviews that allowed us to know their stories were held between January and August 2021.

As mentioned, the sample was composed of three participants, two men and one woman, who in this research will be named with pseudonyms: “Ríos”, “Colin” and “Montes”, in favor of order and the protection of personal data. They were involved in the commission of transgressive offences at the age of 18, 19 and 16, respectively.

The analysis of the data obtained in this research was guided by the proposal of Quintero (2011). We started by collecting information, transcribing and assigning codes that can highlight relevant elements in it. Subsequently, the preconception of the narrative plot was carried out, i.e., the facts, temporalities, and spatialities took on importance, since, as Piedrahita (2014) points out, they provide information about events, actions, and experiences. It enables significance processes about the way in which the narration of events reflects the creation of realities.

Ríos, a resident in socioeconomic stratum 61, narrates having been immersed in cybertheft of credit cards through public internet networks. Colin, referred by Ríos, from socioeconomic stratum 5, was part of a group dedicated to the sale of narcotics inside a private university in the city of Medellín, Colombia. Montes, meanwhile, belonged to a criminal gang dedicated to the sale of narcotics, theft, and other crimes. All three were students at private universities during the transgressor-criminal period.

The research was prepared from the basic principle of respect for the individual, complied with the legal aspects that regulate research with human beings, from the ethical point of view, and with the four universal principles of bioethics; namely, autonomy, beneficence, non-maleficence, and justice. All three participants signed and obtained informed consent, and their identity was protected through the use of pseudonyms when presenting the results.

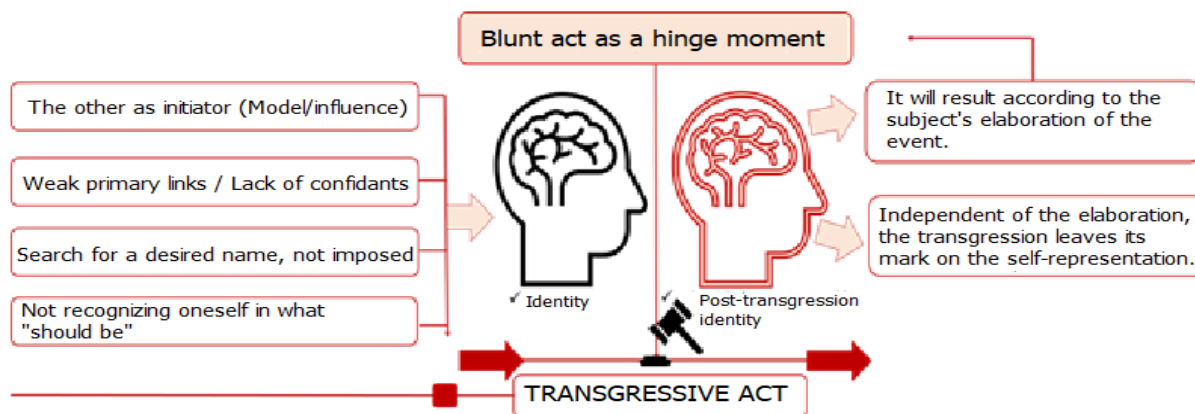
Results

To present the results, the key concepts emerging from coding the conducted interviews were used as a common thread. In this way, common sense units become protagonists to elaborate on the findings, since they show links or coincidences in the discourses that allow narrative series to be found in the stories of the three participants.

Figure 2 presents an illustration of the results and articulates the concepts of the analysis.

¹ The socioeconomic stratification in Colombia is a classification into strata of residential properties that must have utilities. Stratum 1 means low-bottom; stratum 2, low; stratum 3, medium-low; stratum 4, medium; stratum 5, medium-high, and stratum 6, high.

Figure 2. Illustration of the results



Note: Own elaboration.

At the left of the image, there are four dimensions corresponding to significant categories of the answers obtained in the interviews; they are related to each other because they are constant in the three discourses. On the time axis, transgression is at the center, and, during this period, there is a moment of rupture, a forceful act, also called a *hinge moment*, which marks a before and after in the identity of the subjects and gives rise to the concept of *post-transgression identity*. These dimensions will be developed below.

The other as initiator

Most people tend to acquire knowledge according to concepts, elements, emotions or references that are directly involved in their environment. It implies the need for the other as a model that, in the case of transgression, takes the place of the *other as initiator*. In the stories of the participants, the presence of the other was found as a common element, different from the figures in the environments they inhabited until now, which became for them an unprecedented reference through which they oriented their subsequent actions and that helped them locate new coordinates to inhabit the world. In their narratives, the other initiator of the offence appears as expressed by Ríos:

I started transgressive acts, specifically that of the cards, when I was in high school. I used to hang out with "X" and, once, we bought like airsoft guns online, well, we bought it with my mom's card, on Amazon. It was many years ago when people had no idea about online shopping. And then, after months, my mom scolded me because someone had used the card to buy some games, so my first thought was "well, it wasn't me. Because it wasn't me: it must have been 'X'", so I asked, "X, did you do something weird? He told me: 'Well, man, I did do it...' and showed me how' ... At that time, we did it in a very beginner way, but since everyone was very new to technology, online theft was easier if you were an acquainted.

In this same way, Colin tells the following:

Well, we [emphasis added], it was in XXXX university, we ... I was more or less 19 years old, we were into the third semester or so at the university, a friend of mine had like the contact, something really quiet, just someone who grew (marijuana) in the mountains, we bought it very cheap, and we then resold it at the university, more expensive.

That other initiator appears in both cases as a pair that presents a different image, alien to what has been known so far. This image also contains practices and ways of naming themselves, which those young people begin to assume as their own and it becomes part of their identity. Through a transitive movement, they go from talking about oneself to talking about us. Although the questions of the conversational interview were aimed directly at the subject, as the owner of their experience and knowledge, the answers of the three participants resulted in plural pronouns such as *we*, *we felt*, *we were*, *we liked* or third person expressions.

Thus, the other constitutes an initiator reference that, due to its remoteness from what has been known so far, grants badges and semblances of which young people use to feel *similar to* or *part of* and take the steps of initiation in the commission of a transgressive act. Here, we use the word demeanor to refer to the treatments or symbolic resources that subjects establish to make an image of themselves that they can use to present themselves to the world and being before others (Indiana & Rossi, 2021).

This experience of being part of is narrated by young people as an arrangement that produces an emotional relief not experienced until then. They use those gregarious behaviors to respond to the requirements of contemporaneity in which, in the midst of an affective situation, they find belonging as a solution, not to anything, but to a reference that raises them above the law, the rule, the paternalisms that until now have generated conflicts and contradictions that they had not been able to solve by themselves.

Understanding the “I” from the “you” that configures a “we” is expressed in the use of the language of those subjects as evidence in their reflection of social identity. In this regard, Montes relates the following: “but to me, the simple fact that I was related to those people, for some reason made me feel empowered, I felt like safer, in theory.”

Hence, the other initiator is perceived by these subjects as that identity mirror in which they find, in addition to criminal referents, roles through which they are reflected or represented before their significant others. The other initiator provides them with a semblance that gives replies and solutions to the disagreements experienced so far and allows them to outline answers to the question about who they are.

Some of the recurring elements in the stories of the three interviewees were associated with problems with their family bonds, expressions such as “not getting along with my family at all”, “a lot of problems in my house”, “poor family communication”, etc., appeared constantly in their narratives, before and during the transgressive era. Montes puts it this way:

In my house, communication was not easy, the priorities were other than that existential crisis I had at the time I broke up, because I was grieving, I was really grieving my best friend, I did not talk about that with anyone.

As a reaction to this suffering, particularly common in the time of transition to adult life, we have a subject who, faced with an emotional and relational conflict, finds a way out in the transgression, which is consistently presented by the other, who brings a known semblance and seems to provide solutions. Therefore, following them is a test of love, an attitude that, as Le Breton (2012) said, manages to capture everyone’s attention by trying to test the appreciation of their environment.

Now, how do the stories of these young people show how to avoid an emotional situation through disruptive behavior? Let’s see what the story of the participant “Ríos” indicates:

Everything was very murky, I mean, seriously, I did not get along with my parents and everything was wrong, so if I think about it, something that I was not willing to do, I already knew how to do this, and I was doing something that, because of the type of activity, made me feel so much adrenaline when I did it. It was a very good distraction because I had to distract myself from something very strong.

“Ríos” tells us that “he had to distract himself from something very strong”; thus, we can infer that the coordinates that oriented his social environment were not the friendliest. In his life, everything was murky, and he did not get along with his parents, so we understand that, in the face of the vicissitudes of life, which are not always kind, and are accentuated in adolescence and youth, this young man did not find outlets in his home for what was presented to him as unbearable, difficult to avoid.

Phrases such as “I already knew how to do this”, “feeling the adrenaline” and “a very good distraction in the face of a strong problem” show how “Ríos” chooses the trajectory of the transgressive act as a treatment that, although disruptive, is creative and transformative, since the overwhelming sensation decreases through it, he recognizes himself as the author of what was committed and gives himself a differentiated place in the world: a recognition of his own knowledge, an emotion that serves as a distraction and a purely overwhelming context.

Making a Name: How to Become Someone

In the theoretical structuring of this study, positions such as that of Chala and Matoma (2013) that provided clear indications about the adolescent identity constructions were brought up. They present individuals who, in order *to make a name* that solves the contradictions of this stage, try to look for identity reference points in their closest environment.

That identity association could be evident in a transgressive context in which different references and risk factors such as those already described were present. However, this is not the case, then, the following question arises: How do these young people, who according to theory are not in contexts of psychosocial risk, end up recognizing themselves in transgression? “Colin”, “Ríos” and “Montes”, in this order, tell us about their experiences as follows:

Like, obviously, at our age all that produced like a certain feeling of, I don't know, empowerment, like we felt good about doing it, we felt like we were *cool* for doing it, and to a certain extent like we were dangerous ... because it's like something implicit that you have with your dealer, “I seem to need marijuana, this person is the one who is selling it to me and the one who is bringing it to me to the university and they don't mind going through what they have to go through to be able to sell it to me, so: Damn, *this person has to be someone* [emphasis added].

But I liked what I did. I mean, doing this gave me something that I could show to my friends, then it was a very good and efficient way, I did it more than anything because of the status it gave me... It made me feel at the forefront, because whenever I did this, I said to myself: “okay, there is something different here, this person did not want to know something new, I did”.

I also liked how that was projected on others, I mean, those who did not belong as part of the group, but I felt that I was part of something and that empowered me in front of others, because I was not alone, I was not an individual wandering around.

We find, then, that the other initiator appears contingently in the lives of these young people in a context of fragile family relationships and with various social problems. Transitivity, they take from this a semblance that, at first, they live in a plural way (us) and in the configuration of their identity they begin to make it their own. Making this countenance their own allows them to *give themselves a desired name*, which we understand allows them to say, “I am someone”. We know that the question of being is human, it is essential in the transition to adult life, a logical moment in which identifications falter and a nomination that generates contours to being and allows them to present themselves as someone for the rest and among the rest is sought.

With the transgressive act, we find that those subjects build a name they use to position themselves before others who value them and respect them for what they do. They have found in their transgression and in the names that emerge from this act an evaluation of their own, the way to capture the looks of their environment. The stories highlight the feeling of grandeur evoked by transgression, an experience in which they find that long-awaited identity. The above is inferred from certain elements of the discourse, such as “getting away with it”, “they owe us something”,

“they respect us” or “I liked how that was projected on others”, which accounts for a particular position, which they assume in front of the world, derived from the new names that arise to name their being.

These names have a relationship with the way in which they were linked in their family environments and the previous experiences they had had in social interaction in other contexts. About this, Montes and Colin tell us:

I no longer felt such a lonely person, well, I had many not worthiness ideas before, like rejection and that part kind of changed ... I began to feel like a valid person for others, I felt a lot of approval.

We were always in trouble, I had to leave my house up to three times, if we analyze it on the family side, let's say that I was quite unstable; on the university side, let's say that I liked the program, but I did not feel one hundred percent happy, I did not see myself exercising when I saw what the industry could be.

In seeking refuge from a lack of understanding, transgression and their names are positioned as an alternative. Although in these cases we do not find socioeconomic difficulties as risk factors, this lack of understanding constitutes the entry point to transgression through the other initiator. This initial feeling of misunderstanding is manifested in an intense unconscious suffering that, from the theory of Nasio (2011), corroborated in this study, is expressed through dangerous behaviors; an emotional barter that appears as an opportunity to flee from the identity imposed on these young people at home and positions them in a new reality. This is responded to in the words of Ríos, as a *distraction* to avoid something that, from his narratives, was already *very strong*, thus becoming a desired name and not an imposed name given by others.

Colliding as a precautionary method

As of this point, we have seen the trajectory of an identity construction that, in the case of these three young people, raises similar coordinates, expressed in unique ways for each case: (a) a social context with satisfied economic needs, but fragile family ties; (b) social difficulties and contradictions, subjectivities experienced with urgency and gravity; (c) the contingent appearance of another initiator, who presents a consistent semblance by transgression; (d) the transitive assimilation of said semblance, experiencing themselves in the plural; (e) the conquest of a proper name that is found through transgression and gives them a place in the world.

Now, to what extent are these names and semblances taken by these young people? In principle, according to their stories, to infinity, since the acts described in the three narratives correspond to facts that they recognized as inappropriate, even before committing them, but they were not questioned nor caused a subjective division in them; the effects obtained (recognition, identification, belonging) supplemented the contradiction that could be generated by committing an offence.

However, in all three cases the transgressive act does not reach its final consequences and stops. What makes this happen? Let's get to know it through the stories of the three participants ("Montes", "Ríos" and "Colin", respectively):

I was simply ashamed to admit that I participated in that, I feel that it marked my life a lot... not belonging to that, but to be captured. I feel that this is one of the darkest times in my life, that I have been farther away from my family, that I have less identified with myself, that I have been more lost, that I felt more afraid of losing everything, so I think from there I became the extreme opposite of what I was before.

My perception about the acts has not changed (it is not negative), even when I stopped doing it and all that, I said to myself: "I am going to quit because I want to try other ways to get this" and I had already gotten into trouble, because when I received that notification I said ok, I think this marks the end ... it was a notification of the service I had used, of the application and the District Attorney, and there was something involving me.

I think that would be the meaning I give to that moment of my life, crashing as a method of precaution, let's just say I did it because being warned before did not help, I crashed so I could take that crash as a method of precaution and say to myself: "hey wait a minute, if I am going to do this ... what am I doing this for?, what is the purpose of doing it?"

In all three cases, the other appears, a third person that acts and introduces a limit function in their subjectivity, which is manifested in quitting the transgressive act, reflecting on what they have been doing, and creating other possible solutions to the question of identity. The third person, it is evident, is not and cannot be anyone: in two cases it is an official authority that embodies the law and, in the other, a criminal group that is neither official nor institutional, but that embodies another system, a law that is perhaps more savage and brutal, but in the end, law.

The meeting with a representative of the authority introduces these young people to the dimension of the law, its effects and consequences. Until now, parents, teachers, and other members of the family and community have not operated as agents to redirect the assumption of their new identity conquest. The act carried out by the actors mentioned by the young people is forceful, makes them collide—as mentioned by one of them—and makes the veils that had stretched the splendor of the chosen faces fall. The blunt act operates as an event, as it acts as a barrier of arrest, establishes a structure of limits and marks a before and after in the trajectory of identity construction.

A variety of narratives are projected here, "Montes" is recognized in repentance and shame for what happened; "Ríos" explains his interpretation of the norm, stating that if it does not benefit him, he is not willing to follow it; and "Colin" looks at the past from the understanding of his acts and his being, naming his need to prove something. From the singularity, each one makes a different reading and interpretation of his past, according to the way in which they have been able to elaborate it, but structurally similar in terms of the effect generated by that shock barrier that stops the transgression.

Identity after transgression

When colliding with a representative of the law, who acts forcefully in each of these young people, a post-transgression identity begins to be configured. It is forged through elaborations made by the subject. These acquire, according to Albornoz (2019), a particular character in accordance with experience, since each one creates unique solutions, the results of a transformative experience. When asked how this experience marked their identity, “Ríos”, “Montes” and “Colin” responded as follows:

It made me understand ... and this is bad, because it was something that got into my head a lot for a long time, that I could get away with anything, and of course, it happened when I was little, nothing happened. I started doing it when I was older and nothing big happened, so in my mind what I thought was: getting away with it is viable, and that affected many other areas, such as couple's life. I became someone who could get away with it, also in academic things, because I did some things with academic technology as well.

The biggest mark it left on me is the talent of manipulation, I went from being that person who always let herself be manipulated by everyone to taking those things and taking control, I am very afraid of being manipulated and I am very cautious, or I am very defensive when I see manipulative traits in others.

It has meant like “demonstrating”, transgression is proving something, it is demonstrating that I can, then demonstrating how far I can go, demonstrating what can happen to you if you mess with me, demonstrating what happens to you if you ignore me, like... I feel that this has been the place of transgression in my life, like sometimes I keep seeing it a little like that.

Although when analyzing narratives, it is a matter of evading deterministic terms, such as the notion of *trauma* to explain a change as a result of an event, we can infer the association they make between the transgressive act and the subsequent traces to their identity, perpetuating attitudes that, on certain occasions, are disruptive in their links and have spread to different areas of their lives.

Transgressive offences are stopped due to the intervention of a representative of the law who acts forcefully; however, when faced with the question, *who am I?* answers continue to be outlined and contemplate transgressive traits that, although they manage to gain a place in social norms, retain a remnant of opposition, manipulation or demonstration that continues to elevate them in one way or another over the order that establishes rules and logics for all.

Young people stop committing crimes because of the effect of this act, but identity still retains a semblance of transgression that places them in a place of social externality and gives them a specific image through which they assume an exceptional position with respect to others.

It is worth highlighting the way in which they perceive the relationship between the transgression of the barrier and the emotion produced, by making them feel a potentiation of their identity attributes. Thus, transgression is resignified in these subjects as a method of social uprising despite at present it does not exceed the legal limit.

Discussion

Offering the idea of an event that determines the transgressive action through a causal understanding could be compared with burying your head in the sand, something that cannot be done.

By contrasting the information, in line with the classic theory of Erikson (1957), these subjects could be going through identity crises typical of this evolutionary period, whose resolution could be hindered by the lack of elaboration of their internal conflicts and were stuck in moratorium stages. These gave rise to dangerous behaviors through which they managed to elaborate that unconscious suffering, revolted before their parents and found their own identity far from the family environment.

The difficulties in establishing ties with their significant figures is noteworthy here; therefore, in accordance with Bowlby and his attachment theory, there are coincidences between the transgressive behavior and the unsatisfied affective needs with their primary bonds. According to Sarmiento et al. (2009) and Amariles (2016), it could reinforce the idea that the weakness of the family nucleus constitutes a key element in the origin of the transgression, without ignoring the possibility that it is the young person who voluntarily excludes her/himself from her/his protective environment.

One of the most controversial points, based on theory, lies in some official State publications (ICBF, 2015), in which they make a direct association between transgression with unfavorable socioeconomic conditions. Thus, they give a starting point to this research, with the intention of proposing another perspective, focused on the particular elaboration of the young person in the face of their need for identity and the significance of the transgressive act.

Through the development of this research work, the addressed problems are considered solved, such as the identification of the types of transgressive acts committed by university students: cyber theft, sale of narcotics, and being a member of criminal gangs. Also, it is possible to clarify the relationship dynamics established by young people with some of their peers, acts and authority figures that make up their experience, presenting us with narratives that allowed us to analyze

these links and their relationship with the transgressive act: search for status, empowerment or mitigation strategy in the face of a feeling of loneliness, to rebel against their environment and the place that had been attributed to them, and find a personal meaning, a desired name, not imposed.

Finally, the place of transgressive experience in the post-transgression identity narrative is recognized, which marks a before and after in their stories, permeates their current self-perception, fosters new attitudes, and reinforces old ones.

In “*El Trabajo Penitenciario en el ordenamiento jurídico colombiano: una realidad maquillada y oculta [Prison Work in the Colombian legal system: a made-up and hidden reality]*” (2016), the relationships between the transgressive act and adult identity in people who go through re-education, rehabilitation, and resocialization processes are established. In this study, we show that, although the young people who participated in the study were not exposed to these intervention logics, subjective consequences of said act are established in the construction of their identity in the same way. In this case, it is rather a change of narrative in the configuration of oneself subsequent to what we call a transformative act. It is even expressed that the subjectivation of said act can have effects similar to those of a therapeutic or educational experience.

However, the methodology of this study presents some limitations given by the selected sample, due both to its small size and to its homogeneous baseline characteristics. This limits the possibility of performing a population contrast that determines the distinctive narrative elements between heterogeneous populations, in addition to the possibility of extrapolating the results to the general population. However, it opens the way in this field to possible future research that can, through narrative or statistical comparisons, specify distinctive elements in the identity constructions of young people from various contexts.

Conclusions

This study aimed to identify how identity narratives are shaped in young people from private universities who have committed transgressive offences. From the results obtained, we can conclude the following:

- To determine a subject by its context is to deny its capacity and responsibility as a human being, the action is determined by an elaboration and not by a circumstance. Although a context opens up conditions of possibility, it is that elaboration, ultimately, that affects the decision.

- A young person who perceives their primary ties as weak (disruptive family relationships, lack of trust in their parents, lack of empathy and solidarity) can have a more direct entry to transgression, since they do not find a trusting environment as a protective barrier in the internal conflicts characteristic of this stage, so they move this trusting environment to the transgressor environment and, sometimes, to their other initiator. However, it should be emphasized that this binding condition of possibility in the three participants is fractured by themselves and not by their family nucleus.

- Transgressive behavior can be read in adolescence as a desired name, in response to an imposed name and the impossibility of building an identity based on it. It is worth noting the satisfaction that young people find when they are read or seen according to their own signifier, in which they adjust their particular margins above *the law* (where parents or significant figures of power also act) and establish a structure that is not acquired in search of that desired individuality.

- The transgression is established, at this stage, as a hinge moment (important changes occur in this situation) that marks a before and after, until leaving marks that are perpetuated until today in the behavior of the subjects. There is evidence in each of the narratives of feelings of uprising, manipulative behaviors or wanting to *show themselves* to the other constantly. There are three experiences that, although they collided with a barrier that stopped transgressive action, also allowed some of those ideals to permeate the current beliefs of these people.

Authorship note

Santiago Bahamonde Olaya participated as principal investigator. Wilson Andrés Amariles Villegas participated as a co-investigator.

Conflicts of interest

The authors declare no conflict of interest with any commercial institution or association of any kind.

References

- Aberastury, A., & knobel, M. (13 de marzo de 2002). *La Adolescencia Normal*. Portal Académico CCH. https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/experimentales/psicologia2/pscII/MD1/MD1-L/A/adolescencia_normal.pdf
- Albornoz, V. (2019). *Significación de la experiencia transgresora: Análisis de las narrativas de jóvenes con responsabilidad penal* [Tesis de grado, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium]. Repositorio Universitario Unicatólica. <https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/153/FUCLG0014665.pdf?sequence=1>
- Arias, A., & Alvarado, S (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES psicología*, 8(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Blanquicett, S. (2012). Estudios psicológicos sobre los actos delincuenciales de adolescentes. Una revisión documental. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 156-180. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856286013.pdf>
- Carpintero, E. (1 de abril de 2013). *La Transgresión cuestiona lo natural del orden de la cultura*. Topía.
- Chala, L., & Matoma, L. (2013). *La Construcción de la Identidad en la adolescencia* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2535/TE-16019.pdf?sequence=1>
- Fantin, M., & Morales, C. (2007). Nivel socioeconómico y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes escolarizados de San Luis, Argentina. *Fundamentos en Humanidades*, 8(15), 133-145. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18401506.pdf>
- Indiana, M., & Rossi, M. (2021). Semblante, discurso y simulacro en la escena contemporánea. *Valenciana*, 14(27), 281-303. <https://www.scielo.org.mx/pdf/valencia/v14n27/2007-2538-valencia-14-27-281.pdf>
- Instituto Colombiano Bienestar Familiar. (2015). *Adolescentes, jóvenes y delitos: “Elementos para la comprensión de la delincuencia juvenil en Colombia”* https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/delincuencia_juvenil_web.pdf

- Le Breton, D. (2014). *Las conductas de Riesgo de los jóvenes*. Topía. <https://www.topia.com.ar/articulos/conductas-riesgo-j%C3%B3venes>
- Le Breton, D. (2014). *Una breve historia de la adolescencia*. Nueva Visión.
- Matalí Costa, J. L., Pardo Gallego, M., Trenchs Sainz de la Maza, V., Serrano Troncoso, E., Gabaldon Fraile, S., & Luaces Cubells, C. (2009). Consumo de Drogas en Adolescentes. Dilema ético en el abordaje diagnóstico-terapéutico. *Anales de Pediatría*, 70(4), 386-390. <https://www.analesdepediatría.org/es-consumo-drogas-adolescentes-dilema-etico-articulo-S1695403309001581>
- Nasio, J. (2011). *Cómo actuar con un adolescente difícil. La transición adolescente y la educación. Consejos para padres y profesionales*.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Salud del adolescente*. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Violencia juvenil*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550.
- Pérez, M. (2006). *Desarrollo de los Adolescentes III Identidad y Relaciones Sociales*. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libros_Adolescencia.pdf
- Rangel, E., & Adrián, J. (2012). Tema 1. La Transición Adolescente y la Educación. *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*. <https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%201%20La%20transicion%20adolescente%20y%20la%20educacion.pdf>
- Salgado, L., & Cecilia, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Santos, R. (2018) Interculturalidad, identidad personal y redes sociales: caminos de atestación de sí. *Ciencia y Sociedad*, 43(2), 25-33. <https://doi.org/10.22206/cys.2018.v43i2.pp25-33>

- Sarmiento, Alfredo José, Puhl, Stella Maris, Oteyza, Gabriela, Bermúdez, Facundo, & Siderakis, Melina. (2009). Las conductas transgresoras de los adolescentes en conflicto con la ley penal: su relación con las perturbaciones en el vínculo primario. *Anuario de investigaciones*, 16, 51-57.
- El Tiempo. (2010). *casos de delincuencia en jóvenes de estrato alto tienen en alerta a las autoridades*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7200908>
- Tió, J., Mauri, L., & Raventós, P. (Coords.) (2011). *Adolescencia Y Transgresión*. Editorial.
- Villalobos, K. (2012) *El derecho humano al libre desarrollo de la personalidad* [Tesis de grado, Universidad de Costa Rica]. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r31089.pdf>

Sinergias entre las escuelas rurales y las entidades locales asturianas

Synergies between rural schools and local entities in asturias

M. Esther Del Moral Pérez*, Nerea López-Bouzas**, Jonathan Castañeda Fernández***, M. Rosario Neira-Piñeiro****

Universidad de Oviedo

Recibido: 19 de mayo de 2023–Aceptado: 25 de septiembre de 2023–Publicado: 1 de agosto de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Del Moral Pérez, M.E., López-Bouzas, N., Castañeda Fernández, J., & Neira Piñeiro, M.R. (2024). Sinergias entre las escuelas rurales y las entidades locales asturianas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 629-655. <https://doi.org/10.21501/22161201.4729>

Resumen

Las escuelas rurales son clave en sus territorios, ya que dinamizan su comunidad y promueven acciones con impacto económico, social y cultural. Este estudio pretende conocer los proyectos realizados por escuelas rurales asturianas (España) (N = 44) en colaboración con entidades locales. La metodología utilizada es mixta: cuantitativa, pues se consultó a los equipos directivos con un cuestionario sobre la colaboración de sus escuelas con instituciones y entidades locales; y cualitativa, se describen los proyectos realizados en colaboración con entidades locales, identificando sus objetivos, temáticas priorizadas, fuente de financiación e impacto en el territorio. Los resultados muestran que las escuelas están inmersas en proyectos

* Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Catedrática de Universidad de Universidad de Oviedo, España. Coordina el Grupo de Investigación TECN@: Tecnología y Aprendizaje. <https://orcid.org/0000-0002-9143-5960>, contacto: emoral@uniovi.es.

** Estudiante de Doctorado en Educación y Psicología con una Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU). Maestra de Educación Infantil y Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. Perteneció al grupo de investigación TECN@: Tecnología y Aprendizaje de la Universidad de Oviedo. <https://orcid.org/0000-0003-0753-0672>, contacto: lopeznerea@uniovi.es

*** Doctor en Pedagogía de la Universidad de Oviedo, España. Profesor de la Universidad de Oviedo adscrito al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Forma parte del grupo de investigación "TECN@: Tecnología y Aprendizaje" de la Universidad de Oviedo. <https://orcid.org/0000-0003-4934-2979>, contacto: castanedajonathan@uniovi.es

**** Doctora en Filología Hispánica de la Universidad de Oviedo, España. Profesora Titular de Universidad de Oviedo en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Es miembro del Grupo de Investigación TECN@: Tecnología y Aprendizaje. <https://orcid.org/0000-0003-2355-4682>, contacto: neiramaria@uniovi.es

que abordan temas diversos (medioambiente, salud, diversidad, etc.) junto con ayuntamientos, centros culturales, bibliotecas, centros sanitarios, empresas, Organizaciones no Gubernamentales (ONG), etc. Los directores están satisfechos, valoran sus escuelas como dinamizadoras del territorio, afirman que los proyectos responden a necesidades compartidas: ofrecen servicios a la comunidad, fijan población, fomentan el sentimiento de pertenencia al territorio y ayudan a construir una identidad colectiva. Finalmente, se constata el papel activo de las escuelas rurales y la importancia del apoyo externo para desarrollar iniciativas que beneficien a la población.

Palabras clave

Educación rural; Educación; Desarrollo rural; Proyectos de desarrollo; Líderes educativos; Medio rural; España.

Abstract

Rural schools play a key role in their territories by energizing their communities and promoting actions with economic, social, and cultural impact. This study aims to identify the projects carried out by Asturian rural schools (Spain) (N=44) in collaboration with local entities. The methodology is mixed: quantitative, through a questionnaire to school management teams on their collaboration with institutions and local entities, and qualitative, describing the projects carried out in collaboration, identifying objectives, prioritized themes, funding sources, and impact on the territory. The results reveal that these schools are engaged in diverse projects (environment, health, diversity, etc.) with municipalities, cultural centers, libraries, healthcare centers, companies, NGOs, etc. The directors are satisfied, valuing their schools as territory energizers and stating that the projects respond to shared needs. They offer services to the community, stabilize the population, promote a sense of belonging, and help build a collective identity. Finally, the active role of rural schools and the importance of external support to develop initiatives that benefit the population are highlighted.

Keywords

Rural education; Education; Rural development; Development projects; Educational leaders; Rural environment; Spain.

Introducción

Recientemente, han adquirido relevancia las investigaciones sobre la escuela rural, tal como se pone de manifiesto en varios trabajos, tanto en el contexto español (Abós et al., 2021; Del Moral & Bellver, 2020; Boix, 2020) como en el iberoamericano (Galván y Cadavid, 2021; Juárez, 2019). Por su parte, Fargas-Malet y Bagley (2022) identifican cinco líneas principales de investigación sobre la escuela rural en el ámbito europeo: el estudio del contexto, que analizando el concepto “rural” o las políticas educativas; la relación entre la escuela y la comunidad, que incluyendo el cierre de centros, el rol de la escuela en la comunidad, la implicación de las familias, etc.; el entorno de aprendizaje, valorando las prácticas educativas, el impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la escuela rural o las aulas multigrado; el liderazgo, estudiando la labor de los equipos directivos, la colaboración intercentros o la formación del profesorado, entre otros temas; y, por último, aspectos relativos a la equidad en la educación y el logro académico.

Concretamente, el estudio de Santamaría y Sampedro (2020) analiza las limitaciones, problemáticas y desafíos de la escuela rural, así como sus ventajas, derivadas de los rasgos que las caracterizan. Cabe destacar que algunas se encuentran aisladas geográficamente, tienen dificultad para acceder a ciertos servicios, denuncian el olvido institucional, la carencia de recursos humanos y materiales, la brecha digital, la inestabilidad del profesorado, etc. (Álvarez-Álvarez et al., 2020; Azano et al., 2020; Echazarra & Radinger, 2019; Santamaría & Sampedro, 2020).

Adicionalmente, se ha puesto de manifiesto que, independientemente del contexto geográfico, la organización multigrado de las aulas rurales requiere una formación específica de los docentes para adoptar la metodología didáctica más apropiada (Naparan & Alinsug, 2021), formación que, a veces, no se proporciona en los grados de maestro (Villa & Knutas, 2020). Además, estas escuelas se ven afectadas cada vez más por el problema de la despoblación (Moreno-Pinillos, 2022).

Pese a las dificultades que afrontan estas escuelas, algunas de sus características, como la baja *ratio* o las aulas multigrado, ofrecen oportunidades para el aprendizaje, pues permiten una atención personalizada (Santamaría & Sampedro, 2020), estimulan la responsabilidad, cooperación y el apoyo entre iguales (Villa & Knutas, 2020) y favorecen el desarrollo de proyectos innovadores donde se estimula la creatividad y el pensamiento crítico (Echazarra, & Radinger, 2019).

Otros puntos fuertes del contexto educativo propio de las escuelas rurales son la mayor cercanía del profesorado con el alumnado y las familias, la baja conflictividad, o el compromiso de las familias con las actividades del centro, entre otros aspectos (Álvarez-Álvarez et al., 2020; Azano et al., 2020; Echazarra & Radinger, 2019). Estos aspectos convierten a la escuela rural en

un escenario idóneo para implementar metodologías innovadoras como el aprendizaje-servicio, donde las prácticas educativas se vinculan con las necesidades y problemáticas de la comunidad (Ingman, 2022).

Por otra parte, las escuelas ubicadas en núcleos rurales desempeñan un rol que va más allá de su labor formativa, pues no solo actúan como una institución educativa, sino también como agentes de desarrollo local (Cedering & Wihlborg, 2020; Moreno-Pinillos, 2022; Santamaría & Sampedro, 2020). En este sentido, diferentes estudios resaltan el impacto que las escuelas rurales tienen en el mantenimiento de la población. Por el contrario, su cierre tiene consecuencias negativas en los territorios, como se denuncia desde los diversos contextos, acelerando el éxodo de la población y degrada el desarrollo y vitalidad de la comunidad, además de mermar el crecimiento económico y social del entorno (Haynes, 2022; Juárez, 2019; Lethonen, 2022; Sørensen et al., 2021).

Ciertamente, los colegios rurales suelen desempeñar un papel activo en la localidad, participando o liderando proyectos que repercuten positivamente en el territorio. Su contribución al desarrollo local se plasma en la diversidad de proyectos que impulsan y en las iniciativas que participan junto con distintos agentes y entidades. Muchos de estos proyectos se plantean como fórmulas que ofrecen servicios y puntos de encuentro a la población, refuerzan los lazos con el territorio, dan a conocer el patrimonio rural o dinamizan la vida de la localidad (Villa & Knutas, 2020). Sin duda, estas escuelas ejercen una importante función en el contexto rural donde se ubican y favorecen el sentido de pertenencia de la población al territorio (Cedering & Wihlborg, 2020). Por ello, resulta clave analizar los proyectos en que participan junto con diferentes agentes y/o entidades locales y determinar el papel que juegan en la dinamización del territorio.

En particular, este trabajo pretende estudiar las relaciones escuela rural-territorio, un campo que recientemente ha atraído el interés de los investigadores en el ámbito europeo (Fargas-Malet & Bagley, 2022). El análisis se enmarca en el contexto de España, más concretamente en Asturias, una de las regiones del país con más porcentaje de población escolarizada en centros rurales (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes [MEFPD], 2019), de ahí que ofrezca especial interés la investigación del impacto de la escuela rural en su territorio.

Fórmulas de cohesión escuela-territorio: proyectos colaborativos

Algunas investigaciones se han centrado en analizar el rol que desempeña la escuela rural en relación con su territorio, prestando atención a las relaciones con las familias y con otros agentes de la comunidad local (Santamaría & Sampedro, 2020). El estrecho vínculo de las escuelas rurales

con su entorno es una de sus fortalezas (Fargas-Malet & Bagley, 2022), pues garantiza su labor dinamizadora del territorio actuando como centros educativos, sociales y culturales para la comunidad. Sin duda, la escuela rural contribuye a la cohesión social y beneficia a la comunidad de múltiples formas (Sørensen et al., 2021), lo que genera un impacto positivo en el territorio tanto económico como social (Haynes, 2022).

En este sentido, Supule (2019) emplea los términos *community school* o *extended schools* para designar a centros escolares que ofrecen servicios y actividades a la comunidad, más allá de su labor educativa. También se utiliza la expresión *community active schools* para referirse a centros que desempeñan un papel activo en la comunidad, lo que sucede a menudo en las escuelas rurales de diferentes países europeos como Finlandia, Suecia o Austria, entre otros (Fargas-Malet & Bagley, 2022).

El rol activo de las escuelas es reconocido y valorado por los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias), la población y las autoridades locales con la asignación de un lugar relevante en su comunidad (Moreno-Pinillos, 2022). Asimismo, junto con otras entidades las escuelas rurales actúan como aglutinador de la población y ente dinamizador de la vida social, además de ejercer otras funciones:

El centro de la comunidad local, un centro de servicios, un escenario de la comunidad social y un vínculo entre los individuos, las familias y la comunidad local, así como un portador de cultura con importancia para la economía y el bienestar de las personas en las comunidades locales rurales y pequeñas. (Villa & Knutas, 2020, p. 631)

Los lazos entre la escuela y su territorio pueden establecerse de diferentes formas. Miller (1989, como se cita en Supule, 2019) señala que la escuela rural puede implicarse en la comunidad de tres formas. En la primera, puede concebirse como un centro al servicio de la población local donde se ofrecen recursos culturales, formativos y sociales. Así, muchas escuelas proporcionan actividades de verano, programan cursos y talleres para familias y adultos en general y ofrecen espacios para actividades externas, convirtiéndose en puntos de encuentro intergeneracionales que proporcionan servicios importantes para la población (Álvarez-Álvarez & Vejo-Sainz, 2017; Supule, 2019; Villa & Knutas, 2020).

También, existen ejemplos de experiencias diseñadas especialmente para favorecer el afianzamiento de las relaciones escuela-comunidad, lo que impulsa la discusión y reflexión conjunta para diseñar iniciativas acordes a las necesidades e intereses compartidos por la escuela y el territorio donde se insertan, como apuntan Moliner et al. (2017).

En la segunda, la conexión con el territorio puede establecerse a través de la práctica educativa, implicando al alumnado en actividades y proyectos relacionados con el entorno, al vincularse con elementos de la cultura propia, el entorno natural, las elaboraciones artesanales tradicionales o las actividades empresariales de la zona. Estas prácticas pedagógicas resultan especialmente

motivadoras para el alumnado y sus familias (Moreno-Pinillos, 2022), dotan de un carácter práctico a los aprendizajes curriculares y favorecen el conocimiento y la valoración de elementos patrimoniales del territorio (Villa & Knutas, 2020). Además, algunos centros invitan a su alumnado a participar en proyectos de aprendizaje-servicio que reportan mejoras al colegio y al entorno, favorecen la cooperación intergeneracional, desarrollan habilidades profesionales, fomentan el trabajo colaborativo, etc. (Ingman et al., 2022).

Por último, la tercera forma es la implicación de los estudiantes en proyectos de emprendimiento en el medio rural. Si bien son más escasas las experiencias de este tipo (Supule, 2019), su implementación resulta de gran interés para la formación profesional del alumnado. Los proyectos basados en el emprendimiento, combinados con la metodología Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics (STEAM), favorecen el desarrollo de la creatividad, las competencias científico-tecnológicas, la motivación y generan una actitud emprendedora en el alumnado rural, tal como se desprende de algunas experiencias (Amri et al., 2021).

Existen proyectos que pueden plantearse en cooperación con las familias y constituyen iniciativas que proporcionan beneficios laborales y económicos a la población rural. Así, el proyecto “Hilvanando culturas”, llevado a cabo en colegios de Aragón (España), se basa en la creación de un taller de costura que impulsa el emprendimiento y el empleo femenino en el medio rural (Neila & Llorente, 2019).

Evidentemente, el apoyo y colaboración externos son esenciales para impulsar proyectos que consoliden los lazos escuela-comunidad. Muchas escuelas mantienen relaciones de cooperación con diferentes agentes o entidades, cuentan con la ayuda incondicional de la población o colaboran con ONG, asociaciones o instituciones locales para llevar a cabo diferentes proyectos que redundan en la comunidad, como sucede en escuelas rurales noruegas (Villa & Knutas, 2020).

Asimismo, en el contexto español es habitual que los centros rurales desarrollen proyectos colaborativos con entidades diversas, como ayuntamientos, centros culturales (museos, bibliotecas, fundaciones...), asociaciones, centros de atención sociosanitaria, ONG, etc., o con otras escuelas, lo que ayuda a romper su aislamiento (Álvarez-Álvarez & Vejo-Sainz, 2017). En consecuencia, es importante que los participantes partan de las necesidades e intereses comunes, planifiquen y reflexionen conjuntamente (Moliner et al., 2017). De este modo, la escuela rural se convierte en un motor esencial para la comunidad y viceversa (Villa & Knutas, 2020).

Así pues, se requiere profundizar en los proyectos llevados a cabo desde estos centros, para lo cual es importante conocer las temáticas priorizadas, las entidades que concitan y el impacto que tienen en el territorio. Además, dado que para su desarrollo es primordial el apoyo externo, resulta pertinente indagar sobre las fuentes de financiación y la colaboración de agentes o entidades externas, su función y soporte que proporcionan.

En especial, este estudio analiza el rol que juegan las escuelas rurales en sus territorios y, por consiguiente, ayuda a visibilizar y valorar su contribución como elemento de cohesión social y dinamizador de la vida y economía rural. En este contexto, el papel desempeñado por los equipos directivos de los centros rurales es clave para establecer y/o mantener contacto con los diversos agentes y organizaciones locales (Nordholm et al., 2021) para desarrollar proyectos conjuntos. Conocen los proyectos de sus escuelas y constituyen una fuente de información privilegiada para identificarlos y vislumbrar su implicación en la comunidad. Por este motivo, la presente investigación ha querido contar con su perspectiva, igual que se ha hecho en otros estudios semejantes sobre escuela rural (Álvarez-Álvarez et al., 2020; Nordholm et al., 2022).

Metodología

Los objetivos de esta investigación son (a) conocer los proyectos que desarrollan las escuelas rurales asturianas en colaboración con entidades locales y/o agentes sociales e identificar el papel que adoptan; (b) enumerar las características que los definen (objetivos, temáticas preferentes, etc.) y (c) vislumbrar su impacto en el territorio. Para ello, se efectúa una consulta a los equipos directivos de estas escuelas como responsables y gestores de las mismas.

Este estudio se deriva del proyecto de investigación financiado por el MEFPD (PID2020-115880RB-100). Se trata de una investigación de tipo descriptivo con carácter exploratorio y analítico, según señala Cohen et al. (2011)-. La metodología adoptada es de tipo mixto. Se utiliza un cuestionario con una estructura semiabierto dirigido a los equipos directivos de los centros rurales asturianos, que ha permitido obtener datos tanto cuantitativos como cualitativos sobre las entidades con las que las escuelas rurales colaboran, los proyectos que desarrollan junto con distintos agentes locales y el impacto que, a su juicio, tienen en el territorio donde se ubican.

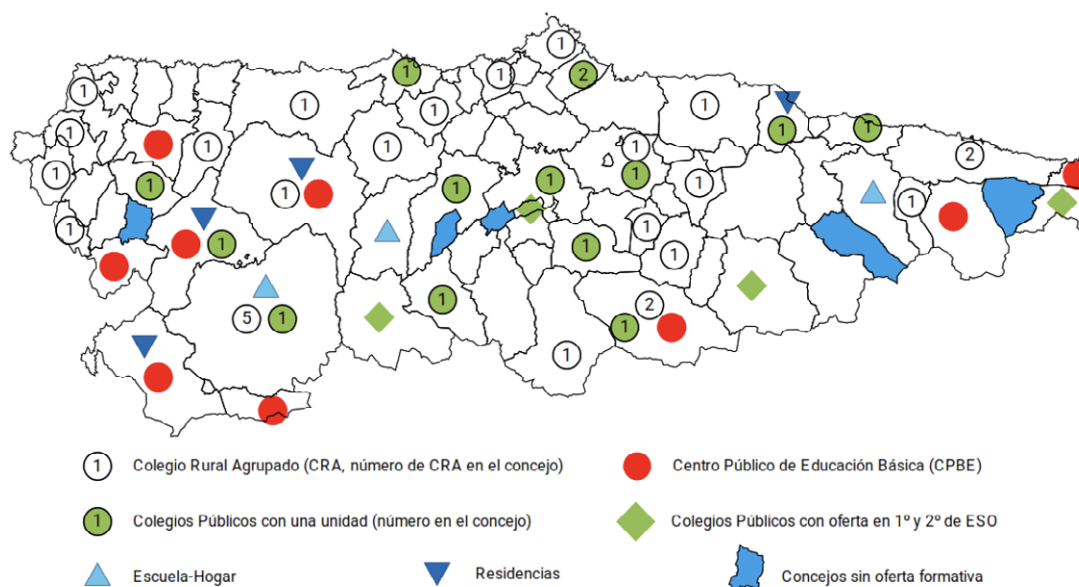
Contexto muestral

Existen diversos criterios para definir qué es un entorno rural, atendiendo a las diferentes percepciones sobre los factores que inciden en la “ruralidad” (naturales, económicos, culturales, etc.) y la dificultad de recabar información relevante a nivel de unidades geográficas básicas. Por ello, la densidad de población suele ser determinante, como se recoge en el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023), donde se utiliza el tamaño del núcleo poblacional para categorizar a los municipios de la siguiente manera: *rurales*, con una población inferior a 10 000 habitantes; *rurales*

pequeños, con menos de 2000 habitantes o rurales *intermedios*, entre 2000 y 9999 habitantes; y *urbanos*, con más de 10 000 habitantes. Por su parte, la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas (EUROSTAT) considera poco pobladas o rurales a las zonas con una densidad menor de 100 habitantes/km² y una población inferior a 50 000 habitantes.

Así pues, al contextualizar esta investigación en Asturias (España), las escuelas rurales se clasifican en Colegios Rurales Agrupados (CRA), que acogen alumnado de Educación Infantil (EI) (3-6 años) y Educación Primaria (EP) (6-12 años) en aulas multigrado procedentes de pueblos cercanos de menos de 2000 habitantes; Centros Públicos de Educación Básica (CPEB), que recogen alumnos de Educación Básica Obligatoria (EBO) (6-12 años) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (12-15 años); Colegios Públicos “unitarios”, que poseen un aula multinivel integrando EI y EP; y Escuelas Hogar/Residencias. Todos ellos están fuera del ámbito de las principales localidades de los concejos, salvo en el caso de los CPEB, como se presenta en la figura 1.

Figura 1. Distribución geográfica de escuelas rurales asturianas.



Nota. <https://cutt.ly/xw7p4Hta>

Actualmente, el Principado de Asturias cuenta con una población total de 57 escuelas rurales en el curso 2023-2024. En la presente investigación, ha participado una muestra de 44, cuya representatividad alcanza el 77,19 %. En concreto, la consulta recaba información mediante una encuesta semiabierto a los equipos directivos de distintas escuelas rurales: 25 (56,8 %) directoras y 19 (43,2 %) directores, concretamente, 2 (4,5 %) tienen entre 25 y 29 años; 3 (6,8 %), entre 35 y 39; 8 (18,2 %), entre 40 y 44; 14 (31,8 %), entre 45 y 49; 7 (15,9 %), entre 50 y 54; 6 (13,6 %), entre 55 y 59, y 4 (9,1 %), entre 60 y 64 años.

En CRA, trabajan 21 (47,7 %); 10 (22,7 %), en Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP); 9 (20,5 %), en Colegios Públicos de Educación Básica (CPEB), 3 (6,8 %), en Escuelas Unitarias, y 1 (2,3 %), en una escuela hogar. En cuanto a la organización de estos centros, 36 (81,8 %) cuentan con aulas multinivel y 8 (18,2 %) tienen aulas ordinarias completas.

A tenor de los datos, se constata que los encuestados que comienzan su labor docente en escuelas rurales permanecen en ellas por decisión propia, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución porcentual de los directivos según su experiencia docente

		Años de docencia				
		Hasta 5	Entre 6 y 10	Entre 11 y 15	Entre 16 y 20	Más de 20
Años de docencia en escuela rural	Hasta 5	100,0	0,0	42,9	7,1	4,8
	Entre 6 y 10	0,0	100,0	14,3	7,1	9,5
	Entre 11 y 15	0,0	0,0	42,9	71,4	23,8
	Entre 16 y 20	0,0	0,0	0,0	14,3	28,6
	Más de 20	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3

Los encuestados señalan que, además de desempeñar la función directiva, 14 (11,8 %) son tutores; 10 (8,4 %), maestros especialistas y, 9 (7,6 %), profesores itinerantes. En cuanto a la etapa educativa; 28 (50 %) imparten docencia en EP; 20 (35,7 %), en EI, y 8 (14,3 %), en ESO. Preguntados por su nivel de satisfacción con el trabajo que realizan en el contexto rural, mayoritariamente afirman estar muy satisfechos 38 (86,4 %); 5 (11,4 %), satisfechos, y 1 (2,3 %), poco satisfecho.

Instrumento

El cuestionario empleado para la consulta ha sido diseñado *ad hoc* —con una fiabilidad alta ($\alpha = 0,800$)—, posee una estructura semiabierta para obtener datos cuantitativos y cualitativos que enriquezcan la investigación. Este instrumento sirvió para recabar las respuestas de los equipos directivos de las escuelas rurales asturianas. Por un lado, se les preguntó por las instituciones locales, entidades culturales, empresas, ONG, universidad, otros centros, etc., con las que sus escuelas participan o comparten proyectos, así como por el papel que, a su juicio, desempeñan en los mismos. Concretamente, cada uno pormenorizó los objetivos y las temáticas de aquellos proyectos e iniciativas en las que están inmersos junto con las mencionadas entidades o instituciones locales. También debían indicar la entidad financiadora que les provee de los recursos necesarios para su desarrollo.

Por otro lado, se les solicitó su opinión sobre el impacto de dichos proyectos; (a) *en la propia escuela*, debían indicar su nivel de satisfacción con la experiencia compartida, y (b) *en el desarrollo territorial*, señalar —a su juicio— en qué medida contribuyen al impulso del emprendimiento y las actividades económicas locales, prestación de servicios a la comunidad, fijación o atracción de población, solventar necesidades compartidas escuela-territorio, promoción del patrimonio local (material e inmaterial), fomento del sentido de pertenencia al contexto rural, etc.

Procedimiento

Las fases de la investigación:

- *Fase I: Diseño y validación del cuestionario.* Se realizó un estudio piloto con una muestra reducida y representativa de la población destinataria del instrumento, hasta comprobar que dicho cuestionario cumplía los criterios de fiabilidad y validez.
- *Fase II: Recogida de información.* Se contó con la colaboración de la Consejería de Educación del Principado de Asturias para enviar un correo electrónico solicitando al personal directivo de todas las escuelas rurales su participación en la investigación respondiendo al cuestionario semiabierto en una plataforma en línea.
- *Fase III. Tratamiento estadístico de los datos recabados.* Se efectuó el análisis descriptivo (frecuencias y porcentajes) de las variables objeto de estudio. Posteriormente, se han analizado las diferencias entre los porcentajes atendiendo a las variables objeto de estudio, empleando el estadístico Chi-Cuadrado, y se han reseñado únicamente las que han resultado estadísticamente significativas. Para ello, se utilizó el programa SPSS-V26.

Resultados

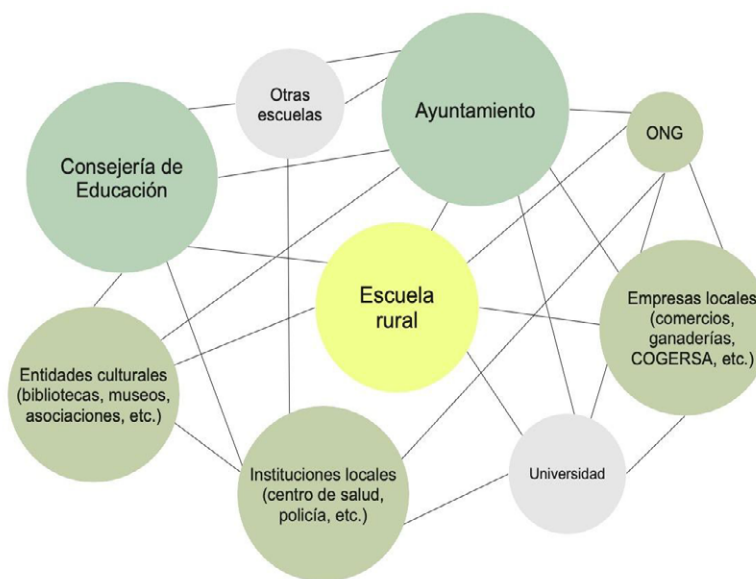
A continuación, se recoge la información recopilada tras consultar a los equipos directivos de las escuelas rurales asturianas sobre los proyectos que llevan a cabo en colaboración con las distintas instituciones o entidades locales y su percepción sobre el impacto de estos en el territorio.

Como se presenta en la figura 2, el entramado de relaciones entre la escuela y las distintas entidades locales favorece el desarrollo de numerosos proyectos. El 86,4 % de los encuestados señala tener proyectos conjuntos con los ayuntamientos, el 63,6 % desarrolla propuestas forma-

tivas con entidades culturales locales (bibliotecas, museos etnográficos, asociaciones folklore/artístico-musical, etc.). Un 56,8 % establece puentes de colaboración con pequeñas empresas ganaderas, comercios locales, Consorcio para la Gestión de los Residuos Sólidos de Asturias (COGERSA), etc.

Un 45,5 % tiene proyectos de diversa índole con la Universidad de Oviedo, a menudo asociados a la tutela de estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil y/o Primaria en Prácticas. Además, un 40,9 % colabora con ong del territorio y, finalmente, un 31,8 % lleva a cabo actividades colaborativas con otras escuelas.

Figura 2. *Redes de instituciones y entidades que colaboran con la escuela rural*



Nota. Elaboración propia.

En la figura 3, se observa que, mayoritariamente, el 34,7 % de los proyectos en los que participan las escuelas rurales asturianas buscan su apertura al territorio para propiciar el enriquecimiento mutuo, ofertando a la población talleres, ciclos de conferencias y/o cursos. El 21,5 % promueve el aprendizaje servicio al implicar a las escuelas en acciones sociales (acompañamiento a mayores, limpieza del medio natural, etc.). Un 19,0 % busca preservar el patrimonio rural material e inmaterial conservando los hórreos, paneras y cabazos (construcciones agrarias típicas asturianas) y manteniendo viva la memoria de canciones y folklore popular.

En porcentajes idénticos, un 19,0 % de los proyectos se orientan a afianzar la población. En menor medida, un 5,8 % fomenta el emprendimiento y las actividades económicas mediante la promoción turística, enfatizando sus bienes de interés cultural (restos arqueológicos, castros, cuevas rupestres, enclaves naturales de gran valor paisajístico, etc.) o promocionando la elaboración de productos locales (quesos, vinos, repostería autóctona, etc.) o artesanales.

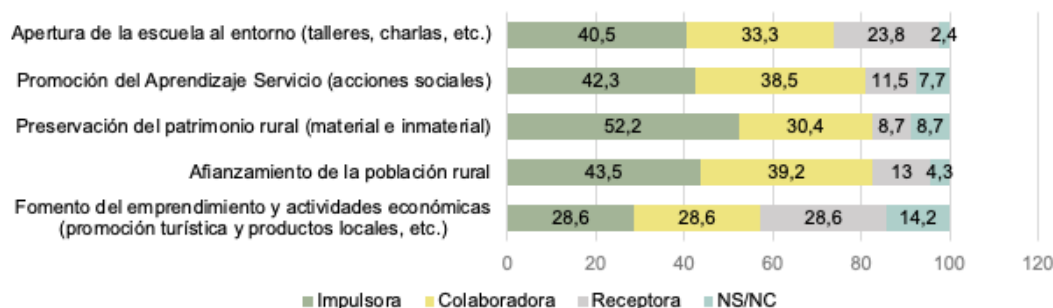
Figura 3. Agrupación de los proyectos compartidos por las escuelas, según su objetivo



Nota. Elaboración propia.

A juicio de los equipos directivos, el 38,6 % de sus escuelas impulsa los proyectos en los que participan junto con entidades locales y/o agentes sociales liderando las distintas acciones y fases. Un 34,1 % colabora participando activamente en su desarrollo y un 22,7 % son receptoras actuando como beneficiarias. Más concretamente, en la figura 4 se muestra el papel predominante que desempeñan, atendiendo a la diversidad de proyectos en los que se implican.

Figura 4. Papel desempeñado por las escuelas en los proyectos que participan



Nota. Elaboración propia.

La mayoría afirma impulsar o participar en proyectos donde se prioriza una gran variedad de temáticas, como se presenta en la tabla 2, algunas asociadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como el cuidado del medioambiente, los hábitos saludables, el deporte, la convivencia, la coeducación y la interculturalidad. Otros poseen un componente cultural, revalorizando el territorio. También existen proyectos estrictamente pedagógicos, relacionados con estrategias metodológicas que inciden en la formación de los escolares en materias del currículum, valores, etc.

Tabla 2*Temáticas priorizadas en los proyectos realizados en las escuelas participantes*

Temáticas	Fre. (%)
a) ODS	
Sostenibilidad y medioambiente	38 (86,4)
Hábitos saludables	37 (84,1)
Convivencia, coeducación, interculturalidad, etc.	36 (81,8)
Promoción del deporte	26 (59,1)
Cultura (patrimonio, museos, etnografía, etc.)	18 (40,9)
b) Proyectos pedagógicos	
Animación a la lectura	33 (75,0)
TIC (audiovisual, robótica, STEAM, etc.)	33 (75,0)
Educación emocional	32 (72,7)
Implantación de metodologías innovadoras	25 (56,8)
Aprendizaje científico	20 (45,5)

En concreto, el 86,4 % de las escuelas están implicadas, junto con otras, en proyectos íntimamente relacionados con la *sostenibilidad y el cuidado del medioambiente*. Cabe destacar su vinculación con programas como la Red de Huertos Escolares Ecológicos de Asturias o con la Red de Escuelas por el Reciclaje (RER), en colaboración con COGERSA.

También, participan en proyectos de carácter medioambiental, como “Las Tres Erres: reducir, reutilizar y reciclar”, orientados a impulsar la economía circular. Algunos colaboran con la iniciativa “Tapones para una nueva vida” de la Fundación SEU. Otros forman parte del Proyecto Repsol Zinkers, dirigido a concienciar al alumnado sobre la necesidad de promover la transición ecológica y la economía sostenible mediante el reciclaje.

Otro 84,1 % de las escuelas participa en proyectos dirigidos al fomento de hábitos saludables, para ello cuentan con la colaboración de la Consejería de Sanidad del Principado de Asturias. La salud bucodental adquiere especial interés, sobre todo en estas etapas críticas del desarrollo infantil. Así, numerosas escuelas se adhieren al proyecto “A la Conquista de la Boca Sana”, donde pediatras y dentistas realizan actividades, talleres y charlas dirigidas tanto al alumnado como a las familias. Simultáneamente, algunas escuelas colaboran de manera estrecha con los centros de salud locales, invitando a especialistas sanitarios a impartir talleres de primeros auxilios, higiene o educación afectivo-sexual. Otros promueven iniciativas específicas sobre nutrición y hábitos alimenticios saludables, en los que colaboran comercios locales (fruterías, carnicerías, pescaderías, etc.).

El *deporte* también es una prioridad para el 58,1 % de las escuelas. La preocupación por la práctica deportiva se plasma en la participación de actividades promovidas desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte como los torneos o competiciones escolares junto con otras es-

cuelas. Paralelamente, se favorece el conocimiento y la preservación del patrimonio cultural de Asturias asociado a los deportes y juegos tradicionales, tales como el cascayu, la sogatira, la rana, los bolos, la llave, carrera de madreñas, carrera de sacos, etc., desarrollando actividades con la ayuda de los centros sociales.

Asimismo, se impulsan otras iniciativas con los ayuntamientos, como el *yoga para niños*, para enseñarles técnicas de relajación, concentración, equilibrio, conciencia del propio cuerpo, etc. Algunas escuelas participan en el programa “Biciescuela”, que impulsa el uso de la bicicleta como medio de transporte sostenible y cuentan con la policía local para darles charlas sobre educación y seguridad vial. Además, la mayoría de las escuelas organizan carreras solidarias colaborando con ONG o asociaciones locales de colectivos vulnerables.

Un 81,8 % de los equipos directivos afirman que sus escuelas participan en proyectos que fomentan la *convivencia*, la *coeducación*, la *interculturalidad*, etc., en colaboración con los centros intermunicipales de servicios sociales para desarrollar programas de equidad. Tiene especial relevancia su participación en el proyecto Ley de Ordenamiento Integral del Territorio de Asturias (LOITA), impulsado por el Gobierno de Asturias y orientado a potenciar las sinergias entre el territorio rural y el metropolitano, en busca de la interconexión y el enriquecimiento mutuo. Concretamente, se visibiliza el papel de las escuelas rurales y las ventajas de su modelo pedagógico (bajas *ratios*, aulas internivel, personalización, innovación, cooperación, implicación familiar, contacto con la naturaleza, etc.), al tiempo que se acerca la oferta cultural que disfrutan las ciudades.

Por otra parte, algunas escuelas se implican en el programa “Rompiendo Distancias” para favorecer los encuentros intergeneracionales. En la misma línea, otras promueven actividades con geriátricos impulsando proyectos como *Güelifriends*, para intercambiar experiencias a través de actividades lúdicas. Otros proyectos conciencian sobre la igualdad y la diversidad implicando a las familias en el proceso educativo. Además, en colaboración con las ONG se desarrollan iniciativas solidarias como *Save the Children*, otros de ayuda a gente sin hogar (Asociación Albéniz), ayuda a niños con cáncer (Asociación Galbán), etc.

Especial énfasis se hace en proyectos coeducativos participando en actividades junto con entidades de reconocido prestigio a nivel nacional con el Centro Mujer y Ciencia (CSIC) e internacional con WISE Diversidad: Oficina de Mujer y Diversidad (CNIO) para impulsar el talento femenino en el ámbito científico. Se complementa con prácticas como la Semana de la Mujer o con proyectos que resaltan la trayectoria de mujeres científicas. Asimismo, se crean espacios de debate donde intervienen mujeres de distintas profesiones, lo que subraya su aportación a la sociedad. De forma semejante, se organizan proyectos interculturales para conocer otros países y su idiosincrasia, lo que promueve la acogida de familias migrantes o de otras culturas.

Un 40,9 % de las escuelas impulsan proyectos culturales, junto con entidades locales y/o regionales, para dar a conocer el patrimonio etnográfico de los pueblos (museos, centros de interpretación, etc.). Así, el proyecto “Rutas para compartir” une a escuelas rurales de distintas regiones para visibilizar su riqueza cultural a través del intercambio de tradiciones, variedades lingüísticas, folclore, gastronomía, etc. Otros proyectos favorecen el turismo de la zona, elaborando itinerarios interpretativos de senderismo.

Algunas escuelas apuestan por el aprendizaje servicio impulsando acciones sociales que conjugan tradición y emprendimiento (elaborando y comercializando los postres típicos de la zona, productos artesanos de madera, etc.). Los proyectos artísticos como “ConectArte” y “El Museín” concitan a distintas escuelas. Otras promueven concursos de dibujo, lo que convierte al pueblo y al colegio en objetos artísticos, así como colaboran en la decoración del entorno paisajístico junto con artistas locales (fachadas, puertas de garajes, etc.), tal como se muestra en la figura 5.

Figura 5. Proyecto artístico Trampantojos, en el pueblo de Vega (Asturias)



Nota. Fuente: Ayuntamiento de Ribadesella.

Tampoco se pueden obviar los proyectos de carácter pedagógico que generalmente se plasman en planes de formación del profesorado y de innovación educativa, desarrollados con el apoyo de la Consejería de Educación y, más concretamente, con la colaboración de los Centros de Profesorado y Recursos (CPR). Un 75,0 % de las escuelas realizan propuestas relacionadas con la animación a la lectura, colaborando con las bibliotecas municipales (actividades de lectura, cuentacuentos, etc.), como la iniciativa Biblioteca Escolar Itinerante, favoreciendo el intercambio de libros entre los distintos colegios rurales y participando en concursos de ámbito nacional y/o regional. Un 72,7 % realiza experiencias sobre educación emocional a través de cuentos o talleres. Otro 75,0 % se suma a proyectos para desarrollar la competencia digital relacionados con el ámbito audiovisual, la robótica, el STEAM o el pensamiento computacional.

Algo más de la mitad de las escuelas rurales (56,8 %) se preocupan por ofrecer una educación de calidad implantando metodologías innovadoras en colaboración con la Universidad de Oviedo, como el proyecto “Caravana de los Sentidos”, presentado en la figura 6. También, han creado

un aula de estimulación multisensorial que permite interactuar con el medio, lo que fomenta el aprendizaje por el descubrimiento y desarrollo de habilidades motoras, sociales e intelectuales, en particular, en menores con necesidades educativas especiales.

Figura 6. Proyecto Caravana de los sentidos



Nota. Fuente: Facultad Padre Ossó (Universidad de Oviedo).

Otros centros están adscritos al proyecto *eTwinning*, lo que promueve el trabajo colaborativo entre escuelas europeas alrededor de un tema predeterminado para estimular las *soft skills*. En ocasiones, el alumnado participa en proyectos empresariales ligados al desarrollo local, para beneficio de la población (actividades socioculturales, cuidado y fisioterapia, digitalización en la tercera edad, etc.), que incluso han obtenido premios a nivel nacional. También, se han creado Academias de Aprendizaje, Jóvenes con Ideas, Banco del Tiempo, etc. Como se muestra en la figura 7, algunos colaboran con la empresa sociocultural Arkuos ofreciendo espacios de aprendizaje alternativo y fomentando la participación e inclusión de toda la comunidad.

Figura 7. Arkuos: Espacio de Acción Socio-Educativa



Nota. Fuente: Centro Arkuos (<https://cutt.ly/aw7p5zOj>)

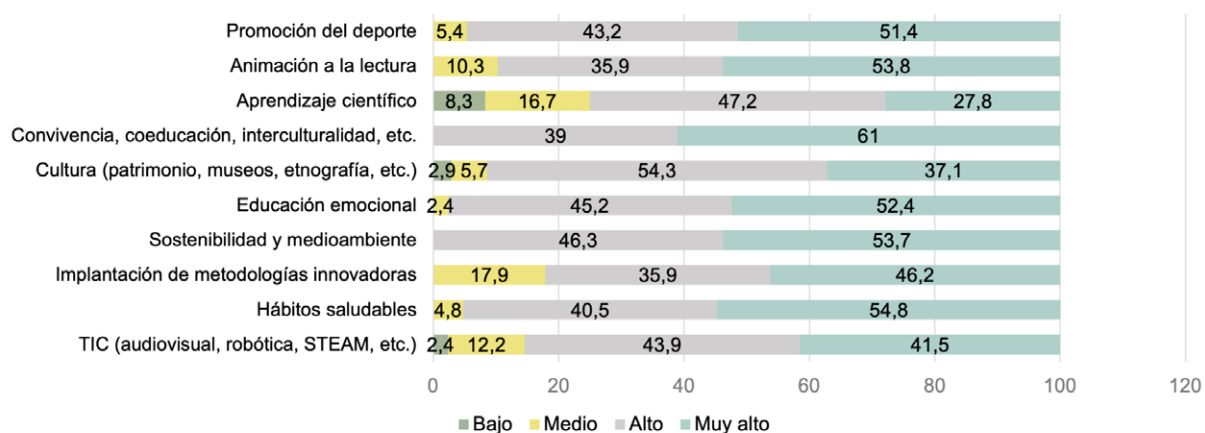
Un 45,5 % de las escuelas proponen actividades ligadas al aprendizaje científico, participando en las convocatorias regionales de la Semana de la Ciencia junto con otras escuelas o con la universidad. Concretamente, algunos participan en la iniciativa del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MICIN) y la empresa LabsLand con el “Proyecto R3: Rural, Remoto y Real” para fomentar la práctica científico-tecnológica real en escuelas y centros de formación rurales, a través de experimentos remotos o simulaciones donde las manos y los ojos del alumnado están en la interfaz web, en el ratón y en la webcam.

Por último, otras escuelas participan en proyectos como el Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA+) impulsados por el MEFPD para orientar al alumnado en situación de vulnerabilidad educativa y reducir el abandono escolar. Además, algunas colaboran con el Consejo Municipal de Infancia y Adolescencia, un órgano consultivo que articula la participación de los menores facilitándoles un espacio para que se expresen, propongan ideas y tomen decisiones en el ámbito local sobre cuestiones que les afecten directa o indirectamente.

La totalidad de las escuelas reciben financiación de la Consejería de Educación del Principado de Asturias para el desarrollo de sus proyectos. Un 31,8 % señala que los ayuntamientos de los pueblos donde se ubican estas escuelas son los que contribuyen al sostenimiento de algunas de sus iniciativas y proyectos. El 25,0 % indica recibir financiación del MEFPD (España). Un 16,0 % la recibe del propio centro y/o de la Asociación de Madres y Padres (AMPA). Y, en menor medida, un 6,8 % de las escuelas reciben ayudas de empresas privadas para actividades puntuales o adquisición de recursos.

En cuanto al impacto de los proyectos y su contribución al desarrollo local, la satisfacción de los equipos directivos con las propuestas realizadas en colaboración con las distintas instituciones o entidades locales depende de las temáticas abordadas. Así, los proyectos relacionados con la convivencia, coeducación, interculturalidad, etc., junto con los dirigidos a formar sobre sostenibilidad y medioambiente, alcanzan el mayor nivel de satisfacción, como se muestra a continuación en la figura 8, seguidos de los de educación emocional y hábitos saludables.

Figura 8. Distribución porcentual de los equipos directivos según su nivel de satisfacción con los proyectos



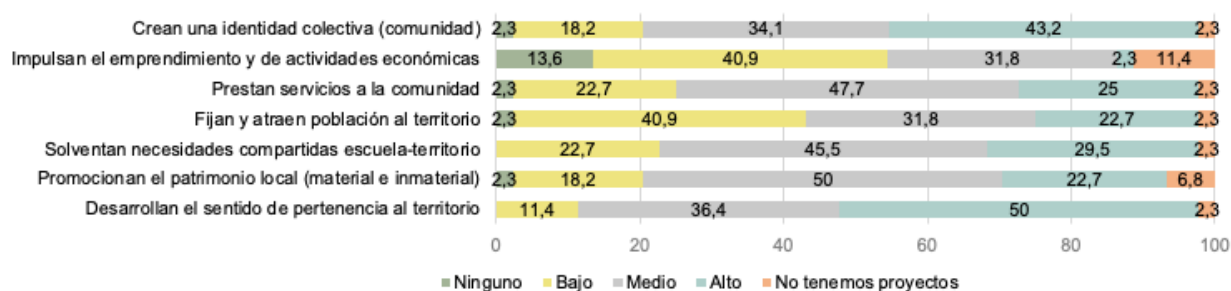
Nota. Elaboración propia.

Hay que destacar que los equipos directivos con mayor experiencia docente muestran un mayor nivel de satisfacción con los proyectos en los que participan sus escuelas. Estas diferencias resultan significativas respecto a las temáticas abordadas: culturales ($p = 0,026$), aplicación de metodologías innovadoras ($p = 0,012$), formación de hábitos saludables ($p = 0,017$), desarrollo de proyectos TIC ($p = 0,002$), sostenibilidad y medioambiente ($p = 0,010$).

Y, del mismo modo, atendiendo al tipo de centro, se constata un nivel de satisfacción diferente: los CRA están más satisfechos con los proyectos relacionados con la animación a la lectura ($p = 0,003$), educación emocional ($p < 0,000$), hábitos saludables ($p = 0,002$) y proyectos TIC ($p = 0,004$), mientras los CEIP valoran mejor los proyectos que inciden en la convivencia, coeducación e interculturalidad ($p < 0,000$). Los CPEB son los más críticos, pues se muestran menos satisfechos con los proyectos que desarrollan junto con agentes del territorio, quizá debido a la complejidad derivada de la participación de un mayor volumen de alumnado y profesorado.

Como se presenta en la figura 9, el 86,4 % de las escuelas aseveran que impulsan proyectos que favorecen el sentido de pertenencia al territorio. El 77,3 % indica que sus propuestas contribuyen en gran medida a crear una identidad colectiva. Otro 75,0 % afirma promover iniciativas que ayudan a solventar las necesidades compartidas por la escuela y el territorio. Un 72,7 % señala que sus proyectos ofrecen servicios a la comunidad local. Otro 72,7 % apunta que promocionan el patrimonio local (material e inmaterial). El 54,5 % de las escuelas impulsan iniciativas que permiten fijar y atraer población al territorio. Por último, un 34,1 % señala que sus propuestas promueven el emprendimiento y la actividad económica local.

Figura 9. Distribución porcentual de la opinión de los directores sobre el impacto de los proyectos en el territorio



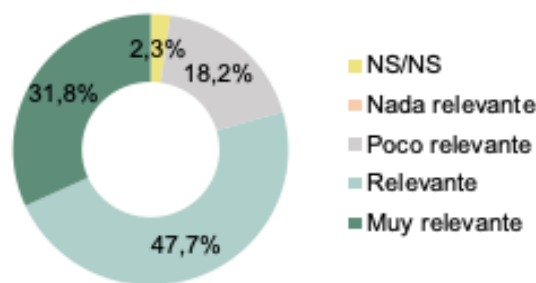
Nota. Elaboración propia.

Asimismo, los directivos con mayor experiencia docente perciben que los proyectos en los que participan tienen un gran impacto en el territorio. Concretamente, las diferencias son significativas respecto a los proyectos relacionados con el impulso del emprendimiento ($p < 0,000$), la contribución a fijar y atraer población ($p < 0,000$), responder a necesidades compartidas ($p < 0,000$), promover la visibilidad del patrimonio local ($p < 0,000$) y desarrollar el sentimiento de pertenencia al entorno rural ($p = 0,011$).

Por su parte, atendiendo al tipo de centro, se observa que en general las escuelas unitarias son las que perciben mayor impacto de los proyectos en el territorio. Las diferencias significativas se observan en aquellos proyectos relacionados con la creación de una identidad colectiva ($p < 0,000$), los que dan respuesta a necesidades compartidas ($p < 0,000$), promueven el patrimonio local ($p = 0,019$) y desarrollan el sentido de pertenencia al territorio ($p < 0,000$).

Al preguntar a los equipos directivos por la función que tiene la escuela en el desarrollo territorial, el 68,2 % la identifica como colaboradora activa. Sin embargo, un 15,9 % la estima poco relevante, tan solo un 9,1 % la considera impulsora y líder. Los más críticos la juzgan alejada de las necesidades del territorio (2,3 %). Por otra parte, interpelados por el papel de la escuela para impulsar y crear redes colaborativas con las entidades o instituciones locales, el 80,0 % lo considera relevante o muy relevante como se señala en la figura 10.

Figura 10. Distribución porcentual del papel de la escuela en el impulso y creación de redes colaborativas en el territorio, según los equipos directivos



Nota. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los equipos directivos consideran que las escuelas rurales asturianas son fuentes de dinamización de su territorio, puesto que la mayoría manifiesta tener propuestas culturales conjuntas con las instituciones locales, además de participar en proyectos con los centros culturales, sociales, bibliotecas, museos etnográficos, etc., del contexto local involucrando a los distintos sectores de la población.

En este mismo sentido, López-Álvarez et al. (2011) destacan el papel vertebrador de los museos etnográficos, junto con la escuela, para situar y consolidar los valores culturales asturianos, estrechar lazos con la comunidad, recoger e interpretar sus voces o testimonios y, además, proyectar visitas guiadas, itinerarios, talleres, etc., para que el alumnado conozca, se enriquezca con este patrimonio, lo valore y cuide para que perdure en el tiempo.

Estas escuelas también establecen puentes con pequeñas empresas ganaderas, comercios locales, ONG, plantas de reciclaje, etc., en busca del intercambio de experiencias y dar a conocer al alumnado sus funciones para que reconozcan su papel en el desarrollo rural. Es interesante destacar que existen iniciativas conjuntas dirigidas a transformar las aulas en espacios de aprendizaje flexibles para desarrollar las competencias del siglo XXI. Estas entidades locales se consideran unos entornos de aprendizaje innovador y constituyen un ecosistema compartido donde converge el alumnado con su comunidad local, como señalan Carvalho et al. (2020).

De modo más general, se aprecia una importante red colaborativa con diversas entidades y agentes del entorno como base para el desarrollo de diferentes proyectos. En este sentido, los resultados de esta investigación coinciden con los de Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017), que destacan el desarrollo de proyectos innovadores en las escuelas rurales españolas, apoyados en la cooperación con distintos organismos o entidades, tanto públicas como privadas.

Al igual que concluyen Meyers et al. (2015), la vinculación de las escuelas rurales con la universidad ofrece la oportunidad de intercambiar experiencias y colaborar en proyectos conjuntos que fomentan el enriquecimiento mutuo. En concreto, a pesar de la distancia, en algunos casos casi 100 km de distancia, cerca de la mitad de las escuelas asturianas manifiestan tener una relación fluida con la Universidad de Oviedo (España).

Por un lado, colaboran con el practicum de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria, completando la formación de los futuros docentes. Por otro lado, comparten proyectos, incidiendo en aspectos de educación medioambiental (Pérez-Solís & Torralba, 2021), desarrollando la competencia narrativa con aplicaciones digitales (Del Moral et al., 2022), etc.

Sin embargo, otras escuelas se sienten excluidas de proyectos innovadores que afiancen las relaciones con los equipos pedagógicos y grupos de investigación universitarios. De ahí la necesidad de aprovechar la escuela rural como un espacio de aprendizaje único, como señalan Monge et al. (2022), puesto que la formación inicial de los maestros no garantiza la especificidad de competencias para trabajar en estos centros a nivel organizativo y de funcionamiento, como también critican Downes y Roberts (2017) al referirse a escuelas rurales australianas. De ello, se deduce la invisibilidad de estas escuelas en los planes de estudio a nivel global, imponiéndose el modelo urbano, incluso en lugares donde coexisten ambos tipos de escuela (Abós et al., 2021).

Mayoritariamente, los directores subrayan el papel de la escuela como impulsora y colaboradora en los proyectos en los que participa. La escuela constituye un foco de dinamización cultural del entorno, lo que se plasma a través de los proyectos formativos que lidera, los cuales enfatizan su apertura al territorio, al impulsar acciones sociales, y contribuyen a la preservación del patrimonio. Además, de forma indirecta se favorece el afianzamiento de la población rural, pues su existencia garantiza la presencia de familias en los pueblos (Lethonen, 2021). Lógicamente, las

escuelas no tienen como finalidad la promoción turística del entorno ni el emprendimiento, pero su colaboración con entidades locales puede ayudar a reactivar la vida de los pueblos, algo que genera empleo y riqueza.

A la vista de las temáticas priorizadas en los proyectos en los que participa la mayoría de las escuelas, se observa que muchos están en sintonía con las líneas marcadas por organismos supranacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), al vincularse con los ODS (educación, sostenibilidad, hábitos saludables, etc.) y estableciendo puentes de unión con su territorio. En este sentido, hay coincidencia con el estudio de Dieste et al. (2019), que evidencia la necesidad de priorizar el tratamiento de temáticas relacionadas con los ODS en escuelas rurales de Zaragoza (España), con especial atención a cuestiones como la diversidad cultural, la igualdad de género, los hábitos de consumo responsable y la solidaridad, etc., acordes a la Agenda 2030.

También, se impulsan proyectos estrictamente pedagógicos que redundan en la formación de los menores de estas zonas a través de innovaciones metodológicas como la utilización de las TIC, el STEAM, aprendizaje científico, etc., en un intento de salvar la brecha digital al ofrecer al alumnado las mismas oportunidades que a los estudiantes de los núcleos urbanos, como se plantea en otros países (Kormos & Wisdom, 2021).

Paralelamente, se encuentran iniciativas que activan la cultura participativa a través de espacios lúdicos de educación no formal abiertos a la comunidad. También, se impulsa la creación de redes con el territorio mediante propuestas colaborativas con centros geriátricos, personas sin hogar o con otras escuelas a partir de proyectos interculturales, coeducativos, etc., inculcando el respeto y atención a la diversidad. Asimismo, algunas propuestas visibilizan la riqueza cultural y tradiciones de sus pueblos (variedades lingüísticas, folclore, gastronomía, etc.).

Puntualmente, hay proyectos que favorecen el turismo rural: itinerarios interpretativos de senderismo, decoración del entorno paisajístico con artistas locales, acciones sociales que conjugan tradición y emprendimiento, etc. Incluso, en ocasiones, el alumnado participa en proyectos empresariales ligados al desarrollo local para beneficio de la población, lo que erradica la brecha digital en la tercera edad y facilita intervenciones de fisioterapia, actividades socioculturales, etc.

De modo más general, se observa que las escuelas rurales asturianas ofrecen ejemplos de las tres formas de implicación en la comunidad propuestas por Miller (1995, como se cita en Supule, 2019), ya que se ofrecen servicios para la población local (cursos, talleres, etc.), se llevan a cabo diferentes tipos de actividades y proyectos curriculares ligados al territorio y, en menor medida, se promueven iniciativas para el emprendimiento vinculadas al fomento de la economía e industrias locales.

Asimismo, hay que destacar el gran interés de las escuelas rurales por colaborar con las instituciones y entidades cercanas y visibilizar su labor pedagógica y social, reconociendo el papel de los docentes como dinamizadores del territorio y difusores de su cultura. Los equipos directivos valoran de forma muy positiva los proyectos compartidos, puesto que perciben su gran impacto, al beneficiarse tanto la escuela como el territorio.

Indudablemente, las escuelas rurales tejen redes colaborativas que permiten aumentar el sentimiento de pertenencia al territorio al mismo tiempo que fomentan y afianzan su población. Sin embargo, precisan el apoyo logístico y económico de las instituciones y entidades locales para fortalecer su papel como impulsoras, así como informar sobre posibles fuentes de financiación y convocatorias de proyectos nacionales e internacionales, y apoyar a los equipos directivos y al profesorado en su gestión.

En conclusión, los directores con una mayor experiencia docente, que desempeñan su trabajo en CRA, son los que se muestran más satisfechos con los proyectos que desarrollan sus escuelas de forma conjunta con entidades del territorio donde se ubican y perciben, en mayor medida, su impacto en el contexto local. Especialmente, destacan aquellos proyectos que potencian el emprendimiento, la visibilidad del patrimonio local y el afianzamiento de la identidad rural, así como los que contribuyen a dar respuesta a necesidades compartidas, atraer y fijar población en esas zonas.

Si bien esta investigación ofrece una visión panorámica de las escuelas rurales asturianas, en un futuro estos datos se podrían comparar con otros del resto de regiones españolas —y con otros países— para identificar las problemáticas comunes y darles respuestas efectivas, hasta establecer y consolidar redes de colaboración que amplifiquen las sinergias con el territorio. Asimismo, quedan por explorar las percepciones de las entidades colaboradoras contrastándolas con las de los equipos directivos para cotejar ambas perspectivas.

Financiamiento

Investigación derivada del proyecto con cargo a convocatoria pública con concurrencia competitiva *La escuela rural: un servicio básico para la justicia social y la equidad territorial en la España con baja densidad de población (2021-2024)*, financiado por MINECO Proyectos de I+D de generación de conocimiento (PID2020-115880RB-100).

Nota de autoría

M. Esther del Moral Pérez, conceptualización del estudio, diseño de metodología y redacción, análisis de datos, discusión y conclusiones, revisión; Nerea López-Bouzas, conceptualización del estudio, redacción, análisis de datos, discusión y conclusiones, edición; Jonathan Castañeda Fernández, diseño de metodología, análisis estadístico, redacción, discusión y conclusiones; M. Rosario Neira Piñeiro, conceptualización del estudio, redacción, discusión y conclusiones.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo, J., & Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45, 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.25-32>
- Álvarez-Álvarez, C., García-Prieto, F. J., & Pozuelos, F. J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 42(168), 94-106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>
- Amri, H., Adlim, M., & Nurdin, S. (2021). STEM learning of “value-added on banana chips” to enhance students’ motivation and entrepreneurship attitude in a rural school [Aprendizaje STEM sobre “valor agregado en chips de plátano” para mejorar la motivación y la actitud empresarial de los estudiantes en una escuela rural]. *Journal of Physics: Conference Series*, 1882, 1-7. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1882/1/012163>

- Azano, A. P., Brenner, D., Downey, J., Eppley, K., & Schulte, A. K. (2020). *Teaching in rural places: Thriving in classrooms, schools, and communities* [Enseñar en lugares rurales: prosperar en las aulas, las escuelas y las comunidades]. Routledge.
- Boix, R. (2020). The Territorial Dimension of Teacher Training in Spain [La Dimensión Territorial de la Formación del Profesorado en España]. *Territorialization of Education: Trend or Necessity*, 5, 63-75. <https://doi.org/10.1002/9781119751755.ch4>
- Carvalho, L., Nicholson, T., Yeoman, P., & Thibaut, P. (2020). Space matters: Framing the New Zealand learning landscape [El espacio importa: enmarcando el panorama del aprendizaje de Nueva Zelanda]. *Learning Environments Research*, 23(3), 307-329. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09311-4>
- Cedering, M., & Wihlborg, E. (2020). Village schools as a hub in the community. A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden [Las escuelas de aldea como centro de la comunidad. Un análisis temporal-geográfico del cierre de dos escuelas rurales en el sur de Suecia]. *Journal of Rural Studies*, 80, 606-617. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.007>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* [Métodos de investigación en educación]. Routledge.
- Del Moral, M. E. & Bellver, M. C. (2020). La educación en el ámbito rural en España. En D. Juárez, A. Olmos y E. Ríos (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 297-325). Universidad Católica de Oriente.
- Del Moral, M. E., Neira-Piñeiro, M. R., López-Bouzas, N., & Castañeda, J. (2022). Producción de narraciones orales con una app en Educación Infantil: análisis del *engagement* y la competencia narrativa. *Digital Education Review*, 41, 65-81. <https://doi.org/10.1344/der.2022.41.65-81>
- Dieste, B., Coma, T., & Blasco, A.C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Downes, N., & Roberts, P. (2017). Revisiting the schoolhouse: A literature review on staffing rural, remote and isolated schools in Australia 2004-2016. *Australian and International Journal of Rural Education*, 28(1), 31-54. <https://doi.org/10.47381/aijre.v28i1.112>

- Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature* [Aprendizaje en escuelas rurales: perspectivas de PISA, TALIS y la literatura]. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>
- Fargas-Malet, M., & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe [¿Es hermoso lo pequeño? Una revisión del alcance de la investigación del siglo XXI sobre pequeñas escuelas rurales en Europa]. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822-844. <https://doi.org/10.1177/14749041211022202>
- Galván, L. R., & Cadavid, A. M. (2021). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. Equidad, inclusión e innovación. *Tendencias pedagógicas*, 37, 1-6.
- Haynes, M. (2022). The impacts of school closure on rural communities in Canada: A review [Los impactos del cierre de escuelas en las comunidades rurales de Canadá: una revisión]. *The Rural Educator*, 43(2), 60-74. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1321>
- Ingman, B. C., Lohmiller, K., Cutforth, N., & Belansky, E. S. (2022). The Potential of Service Learning in Rural Schools: The Case of the Working Together Project [El potencial del aprendizaje-servicio en las escuelas rurales: el caso del proyecto Working Together]. *The Rural Educator*, 43(2), 1-15. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1326>
- Juárez, D. (2019). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica: Debates y experiencias*. Red Temática de Investigación de Educación Rural. Nómada.
- Kormos, E., & Wisdom, K. (2021). Rural Schools and the Digital Divide: Technology in the Learning Experience and Challenges to Integration [Escuelas rurales y brecha digital: tecnología en la experiencia de aprendizaje y desafíos para la integración]. *Theory & Practice in Rural Education*, 11(1), 25-39. <https://doi.org/10.3776/tpre.2021.v11n1p25-39>
- Lehtonen, O. (2021). Primary school closures and population development—is school vitality an investment in the attractiveness of the (rural) communities or not? [Cierre de escuelas primarias y desarrollo demográfico: ¿es la vitalidad escolar una inversión en el atractivo de las comunidades (rurales) o no?]. *Journal of Rural Studies*, 82, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.01.011>
- López-Álvarez, J. L., Molleda, M. E., & Eguren, M.G. (2011). La complicidad del museo y el territorio: la Red de Museos Etnográficos de Asturias. *Heritage & Museography*, 7, 31-37. <http://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313602>.

- Meyers, A. B., Tobin, R. M., Huber, B. J., Conway, D. E., & Shelvin, K. H. (2015). Interdisciplinary collaboration supporting social-emotional learning in rural school systems [Colaboración interdisciplinaria que apoya el aprendizaje socioemocional en sistemas escolares rurales]. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(2-3), 109-128. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929956>
- Miller, B. A. (1989). *The multigrade classroom: A resource handbook for small, Rural Schools* [El aula multigrado: un manual de recursos para escuelas rurales pequeñas]. Office of Educational Research and Improvement of Washington, DC.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Estadística 2019*. Secretaría General Técnica. <https://bit.ly/2o74OKf>
- Moliner, O., Sales, A., & Sanahuja, A. (2017). Social Mapping in the Context of a Community-build Day: Strategy to Strengthen Links with Community in a Small Rural School [Mapeo social en el contexto de una jornada de construcción comunitaria: estrategia para fortalecer vínculos con la comunidad en una pequeña escuela rural]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 305–310. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.083>
- Monge, C., García, F., & Gómez, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: un campo por explorar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 141-159. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>
- Moreno-Pinillos, C. (2022). School in and Linked to Rural Territory: Teaching Practices in Connection with the Context from an Ethnographic Study [La escuela en y vinculada al territorio rural: prácticas docentes en conexión con el contexto a partir de un estudio etnográfico]. *Australian and International Journal of Rural Education*, 32(2), 19-35. <https://doi.org/10.47381/aijre.v32i2.328>
- Naciones Unidas (12 de agosto de 2014). *Informe del Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible* [Informe]. <http://archive.ipu.org/splz-e/unga14/owg-s.pdf>
- Napara, G. B., & Alinsug, V. G. (2021). Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences Humanities Open*, 3(1), e-100109. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>

- Neila, I., & Llorente, R. M. (2019). Hilvanando culturas, confeccionando el futuro: emprendimiento femenino textil en innovación social en la escuela. *Fórum Aragón*, 28, 57-59. <https://cutt.ly/9077bkz>
- Nordholm, D., Nihlfors, E., & Arnqvist, A. (2022). Perceptions on the Local School and Further Education: A Rural School Leader's Perspective [Percepciones sobre la escuela local y la educación superior: la perspectiva de un líder de escuela rural]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 150-162. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1865447>
- Pérez-Solís, S., & Torralba, A. (2021). Empleando elementos naturales para la vinculación ambiental en educación infantil en una escuela rural multigrado. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3(2), 2302. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i2.2302
- Santamaría, N., & Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 153-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Sørensen, J. F. L., Svendsen, G. L. H. Jensen, P. S., & Schmidt, T. D. (2021). Do rural school closures lead to local population decline? [¿El cierre de escuelas rurales conduce a una disminución de la población local?] *Journal of Rural Studies*, 87, 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.016>
- Supule, I. (2019). Community School Model: Is It an Alternative for School Closures in Rural Territories? [Modelo de escuela comunitaria: ¿es una alternativa al cierre de escuelas en territorios rurales?] *Eastern European Countryside*, 25, 171-193. <http://dx.doi.org/10.12775/EEC.2019.007>
- Villa, M., & Knutas, A. (2020). Rural communities and schools. Valuing and reproducing local culture. *Journal of Rural Studies*, 80, 626-633. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.004>

Estructura de trabajos de investigación para grado en programas de maestría en profundización de las ciencias administrativas

Structure of research projects for degree in master's programs in depth of administrative sciences

Jhony Alexander Barrera Lievano*, Jesús Beltrán Virgüez**, Sandra Patricia Parada Fonseca***

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Recibido: 19 de mayo de 2023–Aceptado: 18 de octubre de 2023–Publicado: 1 de agosto de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Barrera Lievano, J. A., Beltrán Virgüez, J., & Parada Fonseca, S. P. (2024). Estructura de trabajos de investigación para grado en programas de maestría en profundización de las ciencias administrativas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 656-679. <https://doi.org/10.21501/22161201.4730>

Resumen

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en Colombia las maestrías en profundización tienen como propósito ampliar y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en favor de la generación de soluciones a problemas disciplinares, profesionales o interdisciplinares o habilitar al estudiante como inves-

* Doctor en proyectos. Afiliación: Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO (Bogotá – Colombia). <https://orcid.org/0000-0002-2274-2297>, <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=H2nTCNkAAAAJ>, contacto: jhony.barrera.lievano@gmail.com

** Magíster en Filosofía. Afiliación: Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO (Bogotá – Colombia). <https://orcid.org/0000-0003-3144-3720>, <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=AZ8I7TEAAAAJ>, contacto: jesusenrique.beltranvirguez@gmail.com

*** Doctora en Educación Afiliación: Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO (Bogotá – Colombia). <https://orcid.org/0000-0001-9080-8238>, <https://scholar.google.com/citations?user=jnaUg4oAAAAJ&hl=es>, contacto: sandrappf@yahoo.com

tigador. Para optar por la titulación, el maestrante debe realizar un trabajo de investigación. Dado lo anterior, surge la siguiente pregunta: ¿cuál es la estructura adecuada para un trabajo de grado de maestría en profundización en el campo de las ciencias administrativas?

El objetivo principal es realizar una propuesta de estructura mínima adecuada para el desarrollo de trabajos de grado de maestrías en profundización del campo de las ciencias administrativas, que atienda los lineamientos dados por el MEN. Para ello, se desarrolla una investigación cualitativa con diseño de fenomenología empírica, se aplica la estrategia de triangulación de investigadores, con base en una muestra no estadística compuesta por profesionales expertos en la materia y se proponen estructuras de trabajos de grado acordes a las posibles salidas que indica el MEN, según lo evidenciado en la literatura y los datos primarios recolectados.

Palabras clave

Ciencias administrativas; Investigación; Investigación aplicada; Método científico; Metodología; Proyecto de investigación; Tesis; Trabajo de investigación.

Abstract

According to the Ministerio de Educación Nacional–MEN, in Colombia master's degrees in depth have the purpose of expanding and developing knowledge, skills and attitudes in favor of generating solutions to disciplinary, professional, or interdisciplinary problems and/or to qualify the student as a researcher. To opt for the degree, the teacher must carry out a research project. Given the above, the question arises: what is the appropriate structure for a master's degree work in depth in the field of administrative sciences? The main objective is to make a proposal for a minimum structure suitable for the development of master's degree projects in depth in the field of administrative sciences, which meets the guidelines of the MEN. A qualitative research with an empirical phenomenology design is developed. The researchers triangulation strategy is applied based on a non-statistical sample made up of expert professionals in the field. Structures of degree works are proposed according to the possible outputs indicated by the MEN, as evidenced in the literature and the primary data collected.

Keywords

Administrative Sciences; Investigation; Applied research; Scientific method; Methodology; Investigation project; Thesis; Research work

Introducción

El papel de la educación superior dentro de una nación juega un rol relevante, ya que procura elevar sus niveles de competitividad y así aportar a la superación de diferentes tipos de problemáticas (Cardoso & Cerecedo, 2019). En este escenario, los programas de posgrado, específicamente los de maestría, tienen un alto impacto, puesto que permiten a los estudiantes profundizar en temáticas particulares y generar conocimiento que alimente al sistema en general. Cabe recordar que las Instituciones de Educación Superior (IES) se convierten en escenarios donde se construye nuevo conocimiento (Pino-Sera, 2022).

En Colombia, se reconoce el programa de maestría dentro de la educación formal y, en cuanto al nivel de formación, se lo relaciona dentro de los posgrados. Las maestrías, como lo indica el MEN (2019), pueden ser de investigación o de profundización, las cuales tienen como propósito ampliar y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en favor de la generación de soluciones a problemas disciplinares, profesionales o interdisciplinares o habilitar al maestrante como investigador.

Lo anterior permite comprender que, sin importar si el programa de maestría es de profundización o de investigación, en este nivel de formación se busca habilitar al estudiante como investigador. Ahora, respecto a las maestrías en profundización, la misma fuente afirma que estas propenden por un desarrollo avanzado en conocimientos, actitudes y habilidades que llevan a los maestrantes a la generación de soluciones de problemas de carácter disciplinar, interdisciplinar o profesional. También, especifica que para optar por el título de maestría el estudiante deberá realizar un trabajo de investigación que puede ser en forma de estudio de caso, la presentación de la solución de un problema concreto, el desarrollo del análisis de una situación particular o, finalmente, aquello que determine la institución como válido para la obtención de la titulación (MEN, 2019).

Como se puede identificar, los procesos de investigación que se gestan y desarrollan en los programas de maestría en profundización propenderán por la búsqueda de soluciones a problemáticas puntuales, así como al abordaje de situaciones particulares, en ambos casos referente al campo de conocimiento específico.

Existen diferentes conceptos y posturas respecto a los tipos de investigación. Un referente a nivel global es el *Manual de Frascati* (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2015), en el cual se describen y tipifican diversos tipos de investigación para tener un parámetro mundial en favor de la medición de las actividades científicas y tecnológicas respecto a la investigación y el desarrollo experimental – I+D.

Frascati engloba, en el término de i+d, tres tipos de actividad; a saber, investigación básica, investigación aplicada y desarrollo experimental. Para los programas de maestría en profundización, de estas se retoman los conceptos de investigación básica e investigación aplicada, pues se reconoce que las dos se desarrollan por parte de la comunidad académica que conforman dichos programas; sin embargo, se da mayor prioridad a la investigación aplicada, que está soportada en los trabajos de grado de sus maestrantes, teniendo en cuenta lo mencionado por el MEN.

Lo que sí tienen en común aquellos dos tipos de investigación en el marco del I+D, según el Frascati (OCDE, 2015), es que por característica innegociable debe ser

- ▶ Novedosa (orientada a nuevos descubrimientos)
- ▶ Creativa (se basa en conceptos e hipótesis originales y que no resulten obvios)
- ▶ Incierta (existe incertidumbre con respecto al resultado final)
- ▶ Sistemática (estar planeada y presupuestada)
- ▶ Transferible y/o reproducible (da lugar a resultados que podrían reproducirse)

En cuanto a lo que es la investigación básica, siguiendo la misma línea, en el Frascati (OCDE, 2015) se menciona que esta se lleva a cabo en el desarrollo de trabajos experimentales o teóricos, que se realizan para obtener nuevos conocimientos respecto a fundamentos, hechos o fenómenos que se caracterizan por ser observables, sin intención de que a estos se les otorgue aplicaciones prácticas o utilización determinada. Por otra parte, la misma fuente asegura que la investigación básica se desarrolla aun sin conocer las posibles aplicaciones que se puedan obtener en los resultados logrados, de allí la afirmación que sustenta que aquella investigación se realiza sin la intención de otorgar aplicaciones prácticas o utilización determinada a estos. Como se puede apreciar, la investigación básica busca la generación de nuevo conocimiento sin una necesaria intención de aplicación de sus resultados en el corto o mediano plazo.

Aunque la investigación básica no es el eje central de un programa de maestría en profundización, no significa que no se desarrolle o no se geste dentro de esta; por ejemplo, el cuerpo profesoral del programa seguramente propenderá por el desarrollo de esta actividad con miras a fortalecer sus bases epistemológicas, a soportar cambios, a la ratificación de los perfiles de egreso de los maestrantes o a generar las bases para abordar problemáticas que se dan en su campo de conocimiento, ya que, de hecho, la investigación aplicada se basa en los resultados de la investigación básica (Nieto, 2018) para abordar situaciones puntuales. Para esto, los docentes deberán contar con competencias específicas relacionadas con la investigación, a fin de dar alcance a lo que se espera de un programa de este nivel de formación (Cardoso & Cerecedo, 2013).

La investigación aplicada es el eje central de un programa de maestría en profundización debido al alcance que el MEN da a este tipo de programas según el nivel de formación. Respecto a este tipo de investigación, en el Frascati (OCDE, 2015) se menciona que es original y se desarrolla para adquirir conocimientos nuevos, está dirigida a un objetivo o propósito específico práctico. De igual manera, la misma fuente menciona que la investigación aplicada se desarrolla con miras a determinar los usos posibles de los resultados logrados en la investigación básica, para establecer o determinar métodos o formas nuevas de alcanzar objetivos específicos.

De este modo, propende por solucionar problemas específicos, con base en los resultados de investigación básica, y sus resultados procurarán ser validados para aplicaciones en productos, métodos, sistemas u operaciones. En todos los casos, este tipo de investigación desarrolla ideas que las convierte en algo operativo y tiene como característica que sus resultados se pueden proteger mediante la propiedad intelectual, lo que incluye la confidencialidad.

Según Cordero (2009), la investigación aplicada se caracteriza por generar un vínculo entre la ciencia y la sociedad, lo cual permite que los hallazgos de la ciencia desarrollados en la investigación básica generen soluciones a problemáticas de la vida cotidiana. Como se puede apreciar, la investigación aplicada da el alcance de lo especificado por el MEN en cuanto a la investigación que se espera que se desarrolle por parte de los estudiantes en programas de maestría en profundización.

La investigación aplicada centra sus esfuerzos en abordar problemáticas específicas y se basa en los resultados generados en la investigación básica, los cuales por naturaleza no son específicos, sino generales. En cuanto a su duración, la investigación aplicada se realiza en el corto o mediano plazo, mientras que la investigación básica, a largo plazo (OCDE, 2015). No se debe generalizar indicando que todos los estudios son investigación, así como tampoco se debe asegurar que todo proyecto sea investigación.

No todos los estudios se desarrollan bajo principios de investigación ni todos los proyectos son de investigación. Esto no demerita a los estudios o proyectos que no sean de carácter investigativo, pero sí reconoce que existe una diferencia, ante todo metodológica. Toda investigación, sea básica o aplicada, se debe desarrollar bajo un método adecuado, por ejemplo, el método científico, el cual procura la objetividad para la obtención de conocimientos confiables (González, 1973).

Todo lo anterior deja un interrogante por resolver; a saber, ¿cuál es la estructura adecuada para un trabajo de grado de maestría en profundización en el campo de las ciencias administrativas? Esto lleva a plantear el objetivo de realizar una propuesta de estructura mínima adecuada para el desarrollo de trabajos de grado de maestrías en profundización del campo de las ciencias administrativas que atienda a los lineamientos dados por el MEN.

Trabajo de investigación para egresar de programas de maestría en profundización en el campo de las ciencias administrativas

Ante todo, un trabajo de investigación para grado, en el marco de un programa de maestría en profundización, debe entenderse como un proceso planificado que demanda tiempo y esfuerzo por parte del maestrante, ya que se espera que llegue a la comunidad científica (Mamani-Benito et al., 2022) para aportar al campo de conocimiento y a la interpretación de la realidad, pues el programa en sí debe estar construido acorde a las necesidades con que cuenta el contexto en que se desarrolla (Zambrano Sandoval & Chacón Corzo, 2021).

Es claro, según lo mencionado en el decreto 1330 de 2019, que para optar por el título de maestría el estudiante deberá realizar un trabajo de investigación, pero, ¿qué hace que un trabajo sea de investigación?, la respuesta a esta pregunta está en el método que se utilice. El método, según Buendía (1997), es la determinación del “camino” a seguir para lograr lo propuesto. Como lo menciona Descartes (1637/2010), el método procura llevar al conocimiento, que se basa en un orden verdadero y que confiere todo lo que tiene certidumbre.

En términos generales, se puede asegurar que el método científico es uno de los de mayor difusión a nivel mundial, aunque no es el único y no se puede generalizar a todas las ciencias (Tamayo, 2012). Aunque no existe una definición unificada de este (Morles, 2002), si se puede decir que consiste en la búsqueda de explicaciones objetivas de la realidad (Cáceres, 1996). El método científico reúne una serie de características que permiten la obtención de nuevo conocimiento científico, el cual no pretende ser definitivo (Asensi-Artiga, y Parra-Pujante, 2002) ni es la única forma de realizar investigación científica (Morles, 2002). El método científico es la determinación de los procedimientos que se siguen para llegar a resultados que pueden ser comprobables y replicables desde el punto de vista científico (Cohen & Manion, 1990).

Se puede decir que el método científico busca generar unos parámetros mínimos para aceptar los resultados de procesos de investigación que, como lo mencionan Ñaupas et al. (2018), parten de un proceso ordenado que por característica propia permite generar conocimiento verificable, que se basa en una secuencia de pasos. Dicha secuencia debe permitir que sea replicable el proceso de generación de resultados que validan el nuevo conocimiento. Realmente lo que valida o invalida el conocimiento generado, el nuevo conocimiento, es el método que se aplique para llegar a este. Sin importar el método que se utilice, para que sea válido, desde el punto de vista de la ciencia, este deberá contemplar diferentes características, entre las que se encuentran la posibilidad de ser replicable y de ser comprobable.

a) Estudio de caso

Uno de los objetivos centrales que identifican el accionar investigativo en la universidad es la solución de problemas asociados al campo discursivo, bien sean de orden teórico o de orden práctico. En cualquier caso, representan un problema pendiente por ser atendido (Bauce, 2007). En el ámbito de la investigación, se han venido desarrollando diversas herramientas de conformidad con los lineamientos de cada paradigma. El estudio de caso se centra, con claridad, en el ámbito de la investigación cualitativa (Simons, 2009/2011), método que a nivel posgradual, en las universidades de Latinoamérica, ha venido ganando terreno, evidenciado en los reglamentos de titulación (Piñero, et al., 2021).

Respecto al estudio de caso, se han presentado objeciones en cuanto a su uso metodológico, particularmente por la dificultad de mantener la pretensión de lograr universalidad en la ciencia y rigurosidad en su proceder (Noor, 2008). Yin (1989) ha trabajado sobre lo que representa el estudio de caso en la investigación en las ciencias sociales e indica que aquel es un método de investigación que aporta al entendimiento de fenómenos de orden individual y colectivo caracterizados por la profundidad en su estudio, los cuales cuentan con los elementos de rigurosidad para garantizar la creación de teoría, por ejemplo, y no están libres de control científico (Flyvbjerg, 2003).

Los estudios de caso parecen considerarse como una fuente de investigación en términos cualitativos. De acuerdo con Durán (2014), lo que caracteriza el estudio de caso es la profundidad al abordar el fenómeno o el hecho a estudiar, lo que permite adentrarse en su complejidad. Este argumento recoge el sentir de muchos investigadores que defienden el alcance y la necesidad de adentrarse en los contextos de fenómenos específicos.

Los estudios de caso se han convertido en un recurso utilizado en el campo de los programas de negocios, ha venido ganando fuerza. Según Hoon (2013), la potencia de los estudios de caso se deriva del detalle proporcionado por la especificidad de lo estudiado, que genera nuevos conocimientos al respecto de la minucia. En este sentido, el estudio de caso se ha convertido en un recurso utilizado por investigadores avanzados e investigadores en formación para profundizar en sus diversos campos.

Con respecto a las características de los estudios de caso, se pueden reconocer, de la mano de Jiménez Chaves (2012), que requieren uso significativo de información subjetiva, recurriendo a herramientas diferentes a la estadística, tradicionalmente usada; concentrando su centro de análisis en el criterio del investigador, quien se relaciona directamente con la información y su tratamiento. La cita afirma con claridad el requerimiento de ubicar el estudio de caso en el ámbito cualitativo, donde el rol de interpretación, así como la conducción de la investigación, es determinante en el éxito del caso.

Siguiendo a Jiménez Chaves (2012), existen tres criterios para hacer uso de los estudios de caso como método de investigación, que dan indicaciones precisas sobre su uso: el primero, estudia el fenómeno en su estado natural, la empresa o el que se desea atender; el segundo, comprende la naturaleza y la complejidad de los procesos, el tercero, es apropiado para investigar temas en los que se ha desarrollado poco o ningún elemento anteriormente.

De conformidad con lo descrito por López (2016), otra característica de los estudios de caso es que se concentran en estudiar poblaciones o fragmentos de tamaño reducido, lo que les da el atributo de métodos microsociales que permiten posteriormente describir fenómenos de mayor tamaño y complejidad. Los estudios de caso representan una oportunidad para lograr investigar dónde los enfoques tradicionales no lograr adentrarse y facilitan sistematizar fenómenos complejos en poblaciones pequeñas. Asimismo, independientemente de los tipos: estudios configurativo-ideográficos, estudios configurativo-ordenados, estudios de caso heurísticos, las pruebas de plausibilidad, estudios de caso cruciales, tienen unas etapas en común.

Los estudios de caso, según lo expuesto Barratt et al. (2011) luego de la revisión realizada en el campo de las operaciones, encontró que en varios de los estudios publicados no se especificaban detalles metodológicos. Además, se infiere que se pueden presentar estudios de caso inductivos o deductivos, que nuevamente enfatiza en la posibilidad de usar estudios de caso para la investigación básica como la aplicada, esto debido a que pueden tomar el camino inductivo para construir teoría. A su vez, en caso de ser de orden deductivo, tendría el uso de la teoría enfocada en un fenómeno específico, que se enfocaría de orden aplicado.

b) Presentación de la solución de un problema concreto

El abordaje de un problema concreto permite al estudiante maestrante en formación, como investigador, profundizar en la realidad de una organización, partiendo de la identificación de un problema, el cual puede ser abordado desde lo que se conoce como consultoría. La consultoría es vista como una herramienta de intervención social que parte de la identificación de un problema dentro de la organización y del diseño de soluciones viables que permitan el fortalecimiento de la entidad a intervenir (Vega Falcón, 2018). Sin embargo, existen reflexiones frente a la pertinencia de la consultoría vista como alguna forma de investigación aplicada, ya que esta se centra en la provisión de servicios al cliente fuera del marco investigativo y del conocimiento, no reconociendo lo preexistente (Bejarano, 1996).

Es de resaltar que la investigación aplicada comparte con el ejercicio de la consultoría el hecho de que se centran en la consecución de resultados concretos (Beltrán, 2022). De igual manera, la noción de utilidad social del conocimiento permite comprender que este puede ser generado

desde el ámbito académico, desde la industria y el comercio y desde la búsqueda de la generación de soluciones a problemáticas sociales (Bejarano, 1996), ámbitos en los que la investigación aplicada (en los tres mencionados) y la consultoría (con mayor participación en los dos últimos relacionados) aportan.

La consultoría tradicional consta de seis pasos; a saber, contacto inicial con el cliente, formulación y aprobación del contrato, diagnóstico, plan de acción, implantación y seguimiento (Arzola, 2010). Visto desde la base del método científico difiere notablemente, sin embargo, dicho método tampoco es que tenga reconocimiento completo a nivel mundial (Ñaupas et al., 2018), lo que permite comprender que bajo otras secuencias se pueden estructurar métodos que puedan llevar a la validación del conocimiento, algo que para el caso de la consultoría no buscaría la universalidad de los resultados, sino más bien la particularidad de estos, lo que la ubica en el campo cualitativo.

Existen paradigmas del ejercicio de la consultoría, sobre todo en las etapas más tempranas de su existencia, en la cual los que la ejercen manifiestan *de facto* el divorcio entre esta y la investigación. Sin embargo, esto es más bien el reflejo de la no preparación teórica del consultor y el desconocimiento a profundidad sobre la materia (Kubr, 2007). Una de las características del ejercicio de la consultoría está en que debe ser desarrollado por expertos altamente preparados y tiene como base actual que debe generar conocimiento y una actualización disciplinar que reconozca la necesidad de la investigación científica (Pérez, 2013).

Para que la consultoría pueda cumplir con el propósito de formación de las maestrías en profundización (formación como investigador básico), es necesario que cuente con una estructura que la pueda validar como proceso investigativo, el cual solo podrá ser a través de un método que permita validar la generación de nuevo conocimiento, que para este caso será bajo un enfoque cualitativo por la imposibilidad de generalizar los resultados, pues estos serán particulares sobre la organización en la cual se ejerza el proceso.

c) Desarrollo del análisis de una situación particular

La indicación expuesta por el MEN en el Decreto 1330 deja abierta una serie de interrogantes con respecto al “desarrollo del análisis de una situación particular” que se debe cumplir en el proceso de investigación en una maestría en profundización. En el ámbito de las ciencias administrativas, esta alternativa podría tomar distintas formas. Una de las alternativas puede orientarse hacia el campo de la consultoría o de la intervención organizacional, sin embargo, siguiendo las orientaciones del decreto que indica que podrá realizarse “mediante un trabajo de investigación”, se entiende que es en el marco de una investigación.

En principio, es importante comprender qué significa la noción de problema. El término proviene del griego πρόβλημα: “lo puesto adelante” (Monroy, 2011). De acuerdo con Palacios (1993), en términos generales el problema se refiere a la generación de incertidumbre, a la vez que induce a la búsqueda de una solución que puede ocurrir de manera imprevista o definida previamente. Sin embargo, la definición del ministerio indica que el término debe corresponder con un trabajo de investigación y, en ese orden, puede presumirse que el problema debe pertenecer a ese ámbito.

El problema de investigación, sin embargo, aunque existen diferentes descripciones en libros de metodología de la investigación con distintos aportes, no ha logrado convertirse en el centro de la investigación, de tal suerte que se ha teorizado en profundidad sobre sus aspectos principales (Di Gravia & Campos, 2021). La situación descrita hace que la definición del problema, para desarrollar un trabajo de investigación, sea el punto de mayor importancia en la ruta de investigación. Un problema de investigación, de acuerdo con Monroy (2011), refiere a una situación que involucra una dificultad, ausencia de información, un impedimento que puede ser práctico o teórico. Tales son sus condiciones que no puede atenderse de manera directa, sino que precisamente requiere de un proceso de investigación.

Entonces, de conformidad con la normatividad expuesta, el problema o la situación particular se debe enmarcar en un proceso de investigación. En la dirección descrita, en algunos de los referentes frecuentemente utilizados en los trabajos de grado de las ciencias administrativas el problema de investigación puede tener dos rutas, conforme al enfoque de su tratamiento: cualitativo o cuantitativo, o a su complemento, denominado como de enfoque mixto (Hernández et al., 2018).

En términos de la definición de un problema de investigación, para el enfoque cuantitativo se debería detallar las razones que sustentan la necesidad de ponerse en curso en la resolución del problema, enfatizando particularmente en la capacidad de verificar la información que sustenta el problema (Quintana, 2008). Con respecto a la investigación cualitativa, deben contener casi las mismas características. De acuerdo con Hernández et al. (2018), el problema cualitativo debe contener las preguntas de investigación, exponer con claridad las razones que ameritan que se busque una solución al problema, expresamente las deficiencias que remiten al problema, así como la aproximación al contexto.

La identificación del problema da lugar al inicio del desarrollo del análisis de una situación particular, por lo menos desde lo esperado en el enfoque de investigación. Para lograr el análisis de la situación, es preciso que se establezca con claridad la ruta mediante la definición de objetivos y una estructura metodológica (Arias & Covinos 2021). Las descripciones efectivamente están asociadas con procesos de investigación para abordar problemas del campo disciplinar. Esta actividad debe enfocarse, como es evidente, en resolver vacíos de conocimiento y generar aportes

en discurso que enriquezcan la comprensión de los núcleos temáticos del campo de estudio. En este sentido, se diferencia claramente de la estructura de la consultoría tradicional (Kubr, 2000) y del tipo de problema que pretende abordar.

La investigación toma como base problemas de orden disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar haciendo uso de la metodología propia de investigación, en la cual existen una amplia gama de posibilidades. En suma, si se espera conseguir formar en investigación conforme indica la normatividad, el desarrollo del análisis de una situación particular debe acudir a lo que se conoce como metodología de la investigación.

d) Aquello que determine la institución como válido para la obtención de la titulación

Revisada de manera amplia y detallada la literatura existente tanto en español como en inglés, no se encontraron referentes que ofrezcan bases teóricas sólidas que respalden de alguna manera la forma en que se pudiera desarrollar esta opción. No es de extrañar debido a lo ambiguo que puede ser el mismo planteamiento propuesto por la ley. Sin embargo, es claro que ello no significa que no se pueda desarrollar de alguna manera desde las IES procesos como pasantías, estancias de investigación, movilidad internacional y otros que son ofrecidos por aquellas al promocionar sus programas de maestría en profundización en el campo de las ciencias administrativas.

El ministerio da plena autonomía a lo que las IES interpreten como válido. Sin embargo, aunque posean plena autonomía no deben perder de vista que el órgano rector especifica de manera clara que se deberá realizar un trabajo de investigación, el cual deberá cumplir con los rigores metodológicos para que pueda ser considerado como “investigación”.

Lo anterior dependerá de la apuesta investigativa, de lo que las mismas IES comprendan e interpreten por investigación y de lo que los programas de maestría en profundización hayan estipulado por investigación en su documentación estratégica y operativa, previamente aprobada por el MEN, siempre teniendo presente que, en última instancia, dicha apuesta aportará a la construcción de la sociedad desde la perspectiva del proyecto educativo con el que la institución cuente, lo que es uno de los principales desafíos en la educación superior (Jerónimo-Arango & Janiz, 2017).

Metodología

Aquí, se desarrolla una metodología cualitativa con diseño de fenomenología empírica, ya que se basa en explorar y comprender las experiencias de la población objeto de estudio para determinar los elementos comunes en sus vivencias y se centra en las experiencias de los participantes (Hernández et al., 2018).

Respecto a la muestra, siguiendo los parámetros propuestos por Hernández et al. (2018), se determinó una cantidad de cuatro expertos. Metodológicamente se aplicó la estrategia de triangulación de investigadores (García et al., 2016; Okuda & Gomez, 2005), en la cual la muestra estuvo compuesta por profesionales del campo de las ciencias administrativas que tienen titulación de posgrado a nivel de doctorado (el nivel oficial más alto en Colombia), son profesores de programas de maestría en profundización del campo del conocimiento de las ciencias administrativas, sean o hayan sido asesores de trabajo de grado de al menos un estudiante de maestría en profundización del campo de las ciencias administrativas, se encuentren categorizados en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias), mínimo como “Investigador Junior”, y cuenten con al menos cuatro publicaciones en revistas indexadas de alto impacto (Scopus o Web of Science [WOS]) en su trayectoria como investigadores.

Como instrumento de recolección de datos, se utilizó el cuestionario semiestructurado, autoaplicado, el cual estuvo compuesto por seis preguntas de verificación de cumplimiento con los requisitos de inclusión como población y cinco preguntas enfocadas en recolectar información con base en el objetivo propuesto. Esta investigación contempló lo relacionado en la Declaración de Helsinki con principios éticos aplicables al proceso desde las ciencias sociales (Milmaniene, 2010; Delclós, 2018), debido a que el estudio tuvo como eje principal información suministrada por personas, por lo cual para la aplicación del instrumento de recolección de datos se solicitó la firma de consentimiento informado.

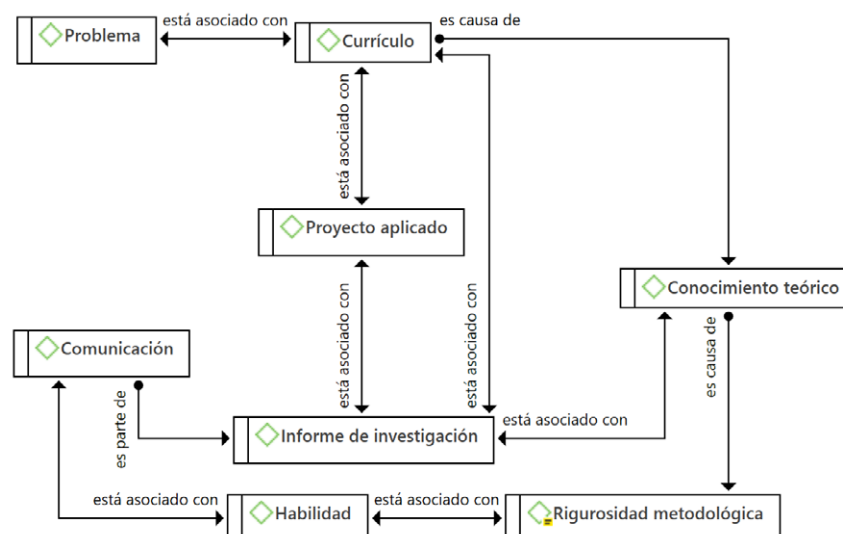
Para el procesamiento de datos, se manejó el *software* para análisis de datos cualitativo, gestión y creación de modelos ATLAS.ti con el que se utilizó el análisis inductivo en el proceso de codificación, el cual permite “elaborar las categorías a partir de la lectura y examen del material recopilado sin tomar en consideración categorías de partida” (Rodríguez et al., 2005, p. 141).

Resultados

Aplicado el instrumento de recolección de datos a la muestra de expertos determinada, se encontró diversidad de planteamientos que enriquecen el proceso de comprender la importancia del trabajo de grado como herramienta pedagógica para la formación como investigadores de estudiantes de programas de maestría en profundización, según lo indica el MEN, particularizando en programas del campo de las ciencias administrativas.

En la primera pregunta se cuestionó lo siguiente: ¿Qué garantiza que el estudiante adquiera competencias básicas como investigador? Dadas las respuestas, se identificaron ocho códigos, los cuales se relacionan como aparece en la figura 1.

Figura 1. ¿Qué garantiza que el estudiante adquiera competencias básicas como investigador?



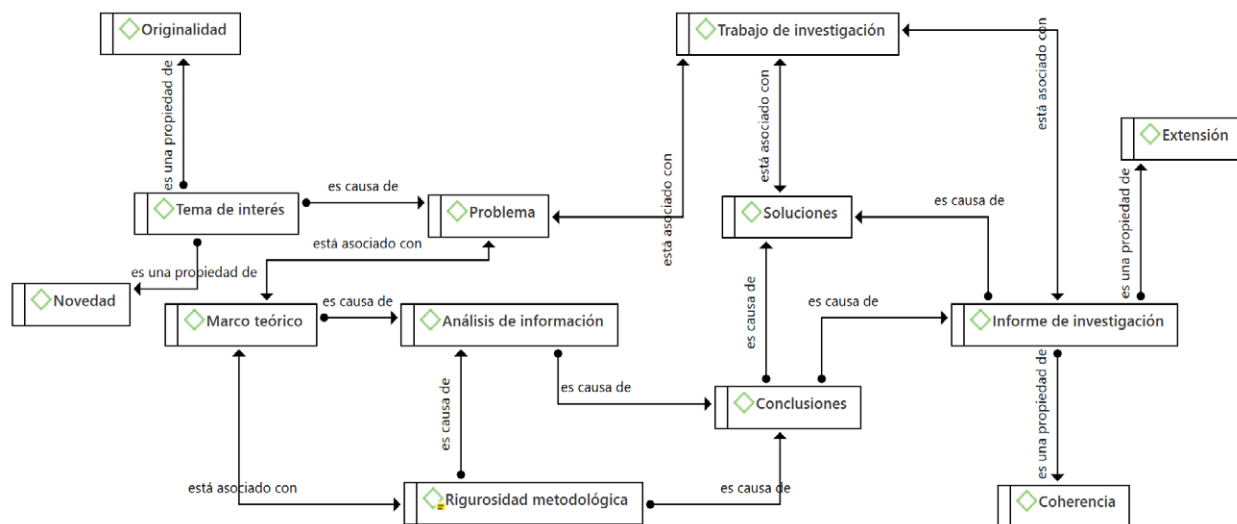
Nota. Elaboración propia

Se resalta la importancia del currículo, en el programa, como base de la propuesta para formar a los maestrantes como investigadores, según las finalidades del nivel de formación, del tipo de programa y del programa en sí. Lo anterior, operacionalizado en la incorporación de cursos, asignaturas o materias enfocadas en la enseñanza del proceso de investigación. De igual manera, se identifica la necesidad de que el estudiante cuente con conocimientos teóricos sólidos respecto al objeto de estudio del programa académico.

También, se resalta la necesidad de la realización de un informe de investigación que se asocie directamente con un proceso metodológico riguroso que le permita al estudiante afianzar las habilidades investigativas necesarias, así como las relacionadas con el proceso de comunicación: oral y escrita. Esto, relacionado directamente con un problema asociado al currículo del programa. El informe de investigación se coliga con un proyecto aplicado.

En cuanto a la segunda pregunta, la cual estuvo enfocada en las características del trabajo de grado de programas de maestría en profundización, se relacionaron trece códigos, como se ilustra en la figura 2.

Figura 2. ¿Cuáles son las características que debería tener un trabajo de grado de maestría en profundización en el campo del conocimiento de las ciencias administrativas?

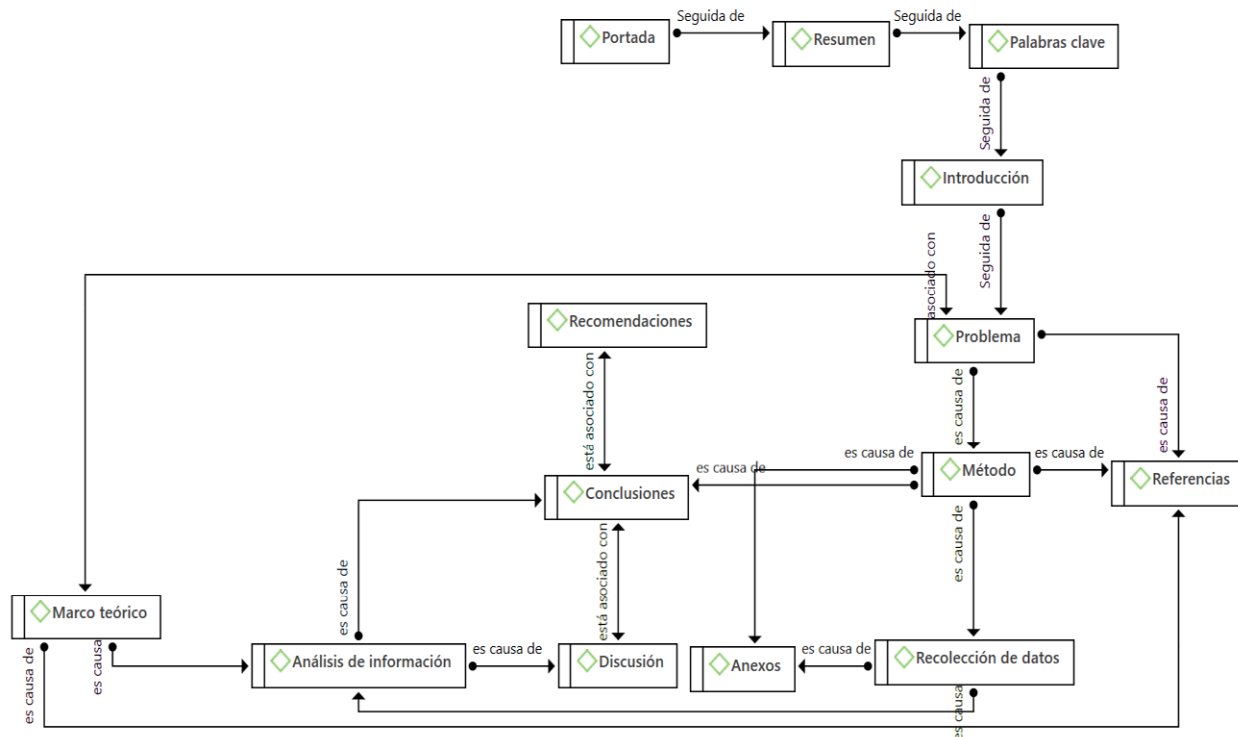


Nota. Elaboración propia

Se identifica como punto de partida la necesidad de abordar un tema de interés, para el campo del conocimiento, que se caracterice por ser novedoso y original, el cual lleva al planteamiento de un problema que se asocia con la elección de un método riguroso y es causa de la identificación de un marco teórico. Con base en el método (código fusionado con rigurosidad metodológica), se realiza el proceso de análisis de información, el cual lleva a la determinación de conclusiones y a la generación del informe de investigación que, a su vez, es causa de la identificación de soluciones y tiene como propiedades la coherencia y la extensión mínima adecuada.

En cuanto a la tercera pregunta, la cual tuvo como eje cuestionar la estructura mínima con la que debe contar un trabajo de grado en las maestrías que son objeto de estudio en esta investigación, se encontró lo relacionado en la figura 3.

Figura 3. ¿Cuál es la estructura mínima que se debe contemplar en el desarrollo de un trabajo de grado de maestría en profundización en el campo del conocimiento de las ciencias administrativas?

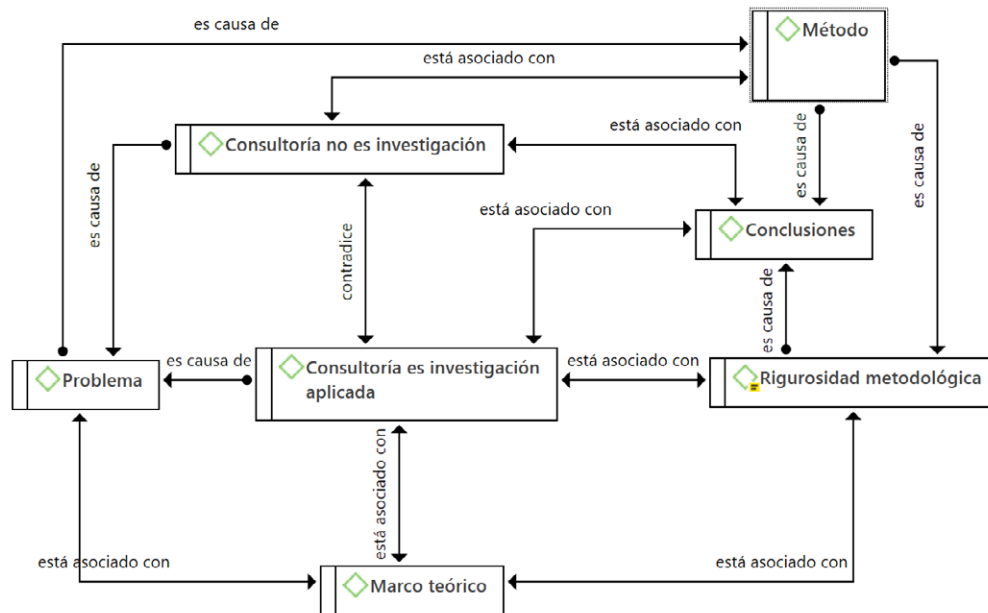


Nota. Elaboración propia

Se identificaron catorce códigos que permiten evidenciar una estructura clara que parte de la presentación de una portada, un resumen, palabras clave e introducción. Posterior a ello, se relaciona el problema objeto de estudio del cual se desprende un marco teórico que se asocia con el método y lleva al proceso de análisis de información y es causa de las referencias del documento por generar, al igual que el problema y el método mismo. El proceso de recolección de datos es causa del método y el análisis de información depende de la recolección de datos y se relaciona con el marco teórico, lo cual termina siendo causa de la discusión y de las conclusiones, estas dos últimas relacionadas entre sí. Las conclusiones, finalmente, llevan a las recomendaciones.

En cuanto a la cuarta pregunta, que recoge las apreciaciones de los participantes en el proceso de investigación respecto a su postura frente a si la consultoría y la investigación aplicada son similares, se encontró lo relacionado en la figura 4.

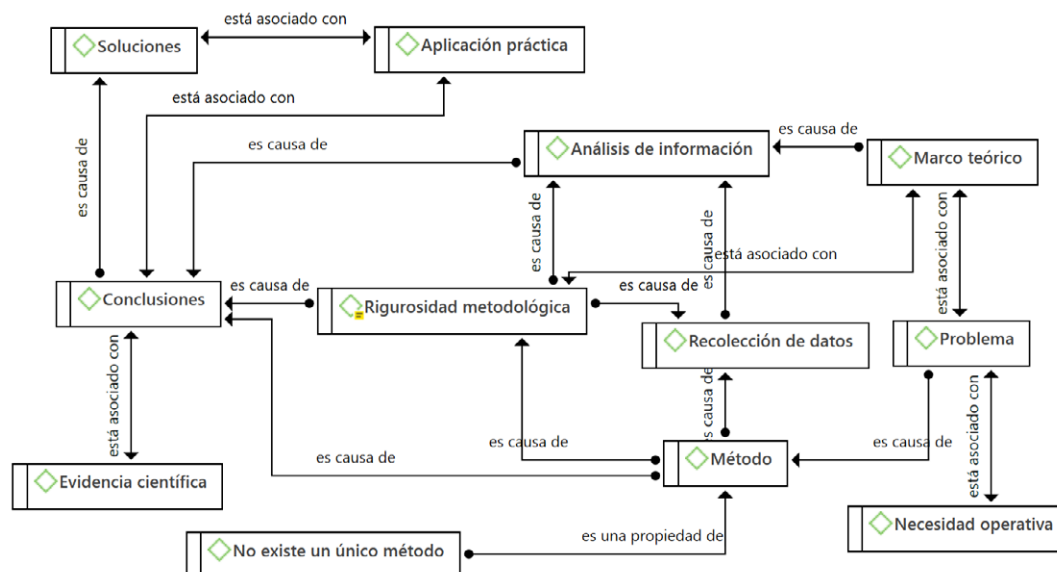
Figura 4. ¿Considera que la consultoría y la investigación aplicada son similares?



Nota. Elaboración propia

Se identifica que el 75 % de los participantes consideran que la consultoría no es investigación aplicada, relación de contradicción identificada en la red, la cual consta de siete códigos. Entre lo relacionado, la principal diferencia entre las dos posturas se da en que no se considera la consultoría como investigación aplicada principalmente por el método; por la rigurosidad metodológica, identificada en el proceso de investigación; además, por la necesidad de la construcción de un marco teórico que se asocia con el problema, el método y desemboca en las conclusiones. De la consultoría se reconoce que parte de un problema y de la existencia de un método que lleva a un proceso de generación de conclusiones, sin embargo, ninguno de los participantes relacionó la consultoría con la creación de un marco teórico.

Respecto a la última pregunta de investigación, asociada a las consideraciones metodológicas con las que debe contar el proyecto de investigación aplicada, la figura 5 resume la información recolectada en la materia.

Figura 5. ¿Cuáles son las consideraciones metodológicas que debe tener una investigación aplicada?

Nota. Elaboración propia

Se identifica una red de doce códigos en la que se evidencia que las consideraciones metodológicas parten de que no existe un único método, sin embargo, aquellas sí se comparten algunos aspectos, por ejemplo, deben iniciar el proceso con la identificación de una necesidad operativa, la cual desemboca en un problema que se asocia con la construcción de un marco teórico y es causa de la definición de un método que lleva al proceso de recolección de datos. El método elegido debe contar con la rigurosidad metodológica necesaria para la validez de la recolección de datos y del análisis de dicha información, lo cual lleva a la generación de conclusiones asociada a la evidencia científica. Por su parte, las conclusiones están asociadas a la aplicación práctica de los resultados y a las soluciones generadas en el proceso.

Discusión y conclusiones

El trabajo de grado de maestría, también conocido como tesis de maestría, debe considerar las directrices del proceso de investigación alineándose con las expectativas establecidas por el MEN. En el caso de la investigación aplicada, es fundamental que se ajuste a los criterios establecidos en el *Manual de Frascati* (2015) en lo que referente a las características, las cuales son novedosas, creativas, inciertas, sistemáticas y transferibles y/o reproducibles, además, originales y se desarrollan para adquirir conocimientos nuevos (o validar los existentes, dado el caso) o dirigirlos a un objetivo o propósito específico-práctico. Dichas características deben reflejarse a lo largo del documento que da cuenta de todo el proceso investigativo (trabajo de grado o tesis) y debe obedecer a una estructura clara, comprensible, puntual y transparente que permita validar los resultados alcanzados en el proceso.

En cuanto a la estructura, sin importar el tipo de trabajo de investigación que se seleccione (estudio de caso, presentación de la solución de un problema concreto, desarrollo del análisis de una situación particular y aquello que determine la institución), debe abordar unos parámetros mínimos que lleven a la validación del conocimiento existente o a la generación de nuevo conocimiento.

En cuanto a la pregunta de investigación planteada, se puede asegurar que no existe una estructura específica. Sin embargo, realizada la revisión de la literatura y recolectados los datos primarios, según el método establecido en el presente documento, se pueden proponer las siguientes estructuras de acuerdo con el tipo de trabajo y acorde a lo que menciona el MEN.

Tabla 1

Estructuras propuestas para trabajo de grado de maestría en profundización campo de las ciencias administrativas

	Estudio de caso	Presentación de la solución de un problema concreto	Desarrollo del análisis de una situación particular	Aquello que determine la institución
Denominación	Estudio de caso	Consultoría de base investigativa	Proyecto de investigación	Proyecto de investigación
Estructura propuesta	1) Título 2) Resumen y palabras clave 3) Introducción 4) Diseño ¹ 5) Implementación o conducción ² 6) Análisis e interpretación de los datos levantados en campo ³ 7) Informe final ⁴	1) Título 2) Resumen y palabras clave 3) Introducción 4) Contacto inicial con la organización 5) Identificación del problema organizacional y su contextualización en el campo de conocimiento en el que se abordará ⁵ 6) Formulación y aprobación acuerdo de desarrollo de proceso 7) Determinación de referentes teóricos y conceptuales para abordar el problema 8) Diagnóstico 9) Plan de acción 10) Implantación 11) Seguimiento 12) Contraste de resultados con respecto a los referentes teóricos y conceptuales 13) Conclusiones e informe final	1) Título 2) Resumen y palabras clave 3) Introducción 4) El problema 5) Revisión literaria/de la literatura 6) Metodología 7) Resultados 8) Conclusiones	1) Título 2) Resumen y palabras clave 3) Introducción 4) El problema 5) Revisión literaria/de la literatura 6) Metodología 7) Resultados 8) Conclusiones
Fuentes que lo validan, según propuesta.	López (2016)	Adaptado de Arzola (2010). Complementado para que se desarrolle con enfoque de investigación.	Adaptado de Hernández et al. (2018); Bernal (2010); Flores et al. (2013); Lucio (2021); Oberti y Bacci (2021)	Adaptado de Hernández et al. (2018); Bernal (2010); Flores et al. (2013); Lucio (2021); Oberti y Bacci (2021)

Nota. Adaptación con base en diferentes autores y a los resultados del proceso de recolección de datos.

¹ Compuesto por el número de estudios sobre el tema, la viabilidad de una comparación, el nivel de detalle, el tamaño del caso, los documentos que se generarán en campo y su finalidad, la unidad de observación y la unidad de análisis.

² Compuesto por el trabajo en el campo y la recopilación de la información mediante diferentes herramientas.

³ Compuesto por el análisis de las evidencias empíricas, categorizar y clasificar todos los datos obtenidos establecer patrones y relaciones.

⁴ Compuesto por escribir los resultados.

⁵ Aclaración: el problema puede ser determinado por el receptor o por el consultor dependiendo del acuerdo al que se llegue, sin embargo, la contextualización de este en el campo de conocimiento en el que se abordará deberá ser realizada por parte del consultor.

Finalmente, al hablar de formación de investigadores en procesos de maestrías en profundización se evidencia la necesidad de que los programas tengan un currículo que integre cursos específicos asociados a la enseñanza del proceso investigativo, a fin de que el maestrante cuente con las herramientas necesarias para el desarrollo de un proceso riguroso que lleve a la generación de un informe de investigación que permita cumplir con lo solicitado por parte del MEN; a saber, para optar por el título de maestría el estudiante deberá realizar un trabajo de investigación que, a su vez, propenda por un desarrollo avanzado de conocimientos, actitudes y/o habilidades que lleven a los maestrantes a la generación de soluciones de problemas de carácter disciplinar, interdisciplinar o profesional.

Financiamiento

Los autores declaran que el desarrollo del proyecto de investigación no contó con financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses con ninguna institución.

Nota de autores

Jhony Alexander Barrera Lievano—Investigador principal. La labor realizada durante la investigación y la construcción del artículo fue la siguiente: Recolección de datos; Análisis de datos; Trabajo de campo; Marco teórico; Redacción; Revisión de la versión final del manuscrito.

Jesús Beltrán Virgüez—Coinvestigador. La labor realizada durante la investigación y la construcción del artículo fue la siguiente: Recolección de datos; ; Marco teórico; Redacción; Revisión de la versión final del manuscrito.

Sandra Patricia Parada Fonseca—Coinvestigador. La labor realizada durante la investigación y la construcción del artículo fue la siguiente: Marco teórico; Redacción; Revisión de la versión final del manuscrito.

Agradecimientos

Los autores agradecen a los profesionales expertos que hicieron parte de la muestra para el desarrollo de la presente investigación.

Referencias

- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.
- Arzola, M. (14 de junio de 2010). *Evaluación empírica del aprendizaje organizacional en el sector de consultoría de ciudad Guayana, Venezuela* [Conferencia]. Eighth LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2010), Innovation and Development for the Americas, Arequipa, Perú. 2010. https://www.laccei.org/LACCEI2010-Peru/published/TTL030_Arzola.pdf
- Asensi-Artiga, V., & Parra-Pujante, A. (2002). El método científico y la nueva filosofía de la ciencia. *Anales de Documentación*, (5), 9-19. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2251/2241>
- Barratt, M., Choi, T. Y., & Li, M. (2011). Qualitative case studies in operations management: Trends, research outcomes, and future research implications [Estudios de casos cualitativos en gestión de operaciones: tendencias, resultados de la investigación e implicaciones futuras de la investigación.]. *Journal of operations management*, 29(4), 329-342. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2010.06.002>
- Bauce, G. (2007). El problema de investigación. *Revista de la Facultad de Medicina*, 30(2), 115-118.

- Bejarano, J. A. (1996). Sobre la investigación y la consultoría económica: fragmentos de un proyecto. *Innovar*, 8(1996), 51-54. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/19255/20203>
- Beltrán, J. (2022). Consultoría e investigación en gestión de organizaciones: un problema de alcance. En J. Martínez (Coord.), *Avances en Investigación Científica*, (3.^a ed., Vol. 3, pp. 109-127) . Universitaria Autónoma de Nariño.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández Pina (Eds./Coords.), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 120-154). McGraw Hill.
- Cáceres, R. (1996). *El método científico en las ciencias de la salud*. Ediciones Díaz de Santos.
- Cardoso, E. O., Cerecedo, M. T., & Vanegas, E. A. (2013). Las competencias docentes en los programas de posgrado en Administración. Un estudio de diagnóstico. *Formación universitaria*, 6(2), 43-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000200006>
- Cardoso, E. O., & Cerecedo, M. T. (2019). Valoración de las competencias investigativas de los estudiantes de posgrado en Administración. *Formación Universitaria*, 12(1), 35-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100035>
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Cordero, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/538/589>
- Delclós, J. (2018). Ética en la investigación científica. *Quaderns de la Fundació Dr. Antoni Esteve*, 14-19.
- Descartes, R. (1637/2010). *Discurso del método* (M. García, Trad.). Ediciones Colihue SRL. (Obra original publicada en 1637)
- Di Gravia, A., & Campos, Y. (2021). Componentes sociocontextual y lógicoestructural en el problema de investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 351-364. <https://www.redalyc.org/journal/280/28068740022/html/>

- Durán, M. M. (2014). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Flores, M., Franco, M., Ricalde, D., Garduño, A., & Apáez, M. (2013). *Metodología de la investigación*. Editorial Trillas; SA de CV.
- Flyvbjerg, B. (2003). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *RIES*, 106(4), 33-62. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf
- García, T., García, L., González, R., Carvalho, J., & Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *CIAIQ2016*, 3, 639-648.
- González, F. (1973). El método científico. *Revista de la Universidad de Costa Rica*. 165-168.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Hoon, C. (2013). Meta-synthesis of qualitative case studies: An approach to theory building [Metasíntesis de estudios de caso cualitativos: una aproximación a la construcción de teorías]. *Organizational research methods*, 16(4), 522-556.
- Jerónimo-Arango, L. C., & Yaniz, C. (2017). La competencia para aprender en programas de Educación de cuatro universidades colombianas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 439-457. <https://doi.org/10.21501/22161201.1992>
- Jiménez Chaves, V. E. J. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150.
- Kubr, M. (2000). *La consultoría de empresas*. Limusa.
- López M, (2016). El método del estudio de caso en la investigación social. En T. Güereca (Coord.), *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida* (pp. 97-112). Biblioteca Digital Juan Comas. <http://bdjc.iaa.unam.mx/files/original/8605c9d2c404603f7442f4e049506b64.pdf>
- Lucio, N. (2021). *Metodología de la Investigación*. Marcombo.
- MEN (2019). Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación.

- Mamani-Benito, O., Caycho-Rodríguez, T., Tito-Betancur, M., & Turpo Chaparro, J. (2022). Publicación científica de los trabajos de grado de maestría de una escuela de posgrado en el Perú. *RIDU*, 16(1), 2. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/1469/1460>
- Milmaniene, M. P. (2010). La comunidad indígena y sus derechos: debates en torno a la ética de la investigación en ciencias sociales. *Anuario de investigaciones*, 17, 287-297. <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v17/v17a73.pdf>
- Monroy, J. (2011). El Problema de Investigación: Algunos Aspectos Metodológicos e Históricos. *Acta Odontológica Colombiana*, 1(2), 137-143. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/actaodontocol/article/view/28470/28799>
- Morles, V. (2002). Sobre la metodología como ciencia y el método científico: un espacio polémico. *Revista de Pedagogía*, 23(66), 121-146.
- Nieto, E. (2018). *Tipos de investigación*. Universidad Santo Domingo de Guzmán. Repositorio Institucional USDG. <https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf>
- Noor, K. (2008). Case study: A strategic research methodology [Estudio de caso: una metodología de investigación estratégica]. *American journal of applied sciences*, 5(11), 1602-1604.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación* (5.^a ed). Ediciones de la U.
- Oberti, A. & Bacci, C. (2021). *Metodología de la investigación*. Universidad Nacional de la Plata.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239012-en>
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Palacios, F. (1993). La resolución de problemas: una revisión estructurada. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 11(2), 170-178.
- Pérez, J. (2013). Revisión sistemática de literatura en Ingeniería como apoyo a la Consultoría basada en Investigación. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 17(66), 38-48.

- Pino-Sera, Y., Del Toro-Prada, J. J., Vázquez-López, D., & Castells-Gil, B. L. (2022). La gestión del impacto de los resultados científicos producidos en las maestrías. *Ciencias Holguín*, 28(2), 25-33. <https://www.redalyc.org/journal/1815/181571550003/181571550003.pdf>
- Piñero, M., Rivera, E., Cotrina, A., & Becerra, S. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26(93), 123-138. <https://www.redalyc.org/journal/290/29066223009/html/>
- Quintana P. (2008). Planteamiento del problema de investigación: Errores de la lectura superficial de libros de texto de metodología. *Revista de Investigación En Psicología*, 11(1), 239-253.
- Rodríguez, C., Herrera, L., & Lorenzo, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.
- Simons (2009/2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata. (Obra original publicada en 2009)
- Tamayo, R. P. (2012). ¿Existe el método científico? Historia y realidad: Historia y realidad. FCE.
- Vega Falcón, V. (2018). Sinergia positiva entre la consultoría organizacional y la investigación: caso real. *Res non verba (Guayaquil)*, 8(2), 19-37. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3554853>
- Yin, R. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*. En Yin, R. (Ed./Coord.), *Case Study Research: design and Methods* (pp. 58-65). Sage Publishing.
- Yin, R.K. (1984/1989). *Case Study Research: design and Methods, Applied social research Methods Series*. Sage Publishing.
- Zambrano Sandoval, H., & Chacón Corzo, C. T. C. (2021). Competencias investigativas en la formación de posgrado. Análisis cualitativo. *Revista Educación*, 45(2), 1-17. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/43646/47124>



Artículo Teórico

Theoretical Articles



Formas de aproximarse a la discapacidad en pueblos indígenas. Una propuesta por la interculturalidad crítica¹

Approaching disability in indigenous peoples. A proposal for critical interculturality

Michelle Lapierre*

Universidad Santo Tomás

Recibido: 9 de mayo de 2022–Aceptado: 19 de julio de 2023–Publicado: 1 de agosto de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Lapierre, M. (2023). Formas de aproximarse a la discapacidad en pueblos indígenas. Una propuesta por la interculturalidad crítica. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 681-704. <https://doi.org/10.21501/22161201.4379>

Resumen

La discapacidad en los pueblos indígenas es un tema que ha despertado un creciente interés en diversos estudios en Latinoamérica en los últimos años. Sin embargo, la forma de acercarse teóricamente a este campo no es unívoca. Este artículo pretende poner en discusión las distintas formas de aproximarse a la comprensión de la discapacidad en los pueblos indígenas, y así proponer que este vínculo puede darse de distintas maneras, de acuerdo con el posicionamiento epistemológico que sostenga la relación entre las culturas. Se reconoce, además, que estos enfoques tienen consecuencias tanto en la academia como en

¹ El artículo forma parte de los resultados de la tesis doctoral titulada "Saberes y prácticas en los colectivos de personas en situación de discapacidad desde perspectivas interculturales y feministas: hacia la construcción de una epistemología situada de la discapacidad en clave antipacitista", para optar al grado de Doctora en Estudios Interculturales de la Universidad Católica de Temuco. La tesis se encuentra finalizada. Financiamiento otorgado por anid-pfcha/Doctorado Nacional 2019-21191201.

* Máster en Salud Pública, Doctora en Estudios Interculturales. Docente de la Universidad de La Frontera, Departamento de Ciencias de la Rehabilitación. Investigadora en gt-clasco Estudios críticos sobre discapacidad. Temuco, Chile.  <https://orcid.org/0000-0003-1318-207X>, <https://scholar.google.es/citations?user=2W68vpsAAAAJ&hl=es>, contacto: lapierre.michelle@gmail.com

los territorios. Esta reflexión desarrollará siete formas de aproximación que sugieren un camino no necesariamente lineal, pero sí progresivo hacia la interculturalidad crítica como enfoque investigativo y activista en el campo de la discapacidad en los pueblos indígenas.

Palabras clave

Discapacidad; Pueblo indígena; Interculturalidad; Movimiento social; Latinoamérica.

Abstract

Disability among indigenous peoples has aroused growing interest in Latin America in recent years. However, the theoretical approach to this field is not univocal. This article aims to discuss the different ways of approaching the understanding of disability in indigenous peoples, understanding that this link can occur in different ways according to the epistemological positioning that sustains the relationship between cultures. It is also recognized that these approaches have consequences both in the academy and in the territories. This reflection will develop seven ways of approaching and suggesting a path, not necessarily linear, but progressive, towards critical interculturality as a research and activist approach in the field of disability among indigenous peoples.

Keywords

Disability; Indigenous people; Interculturality; Social movement; Latin America.

Introducción

Contextualmente, situaremos esta discusión en Latinoamérica como lugar de enunciación (Grosfoguel, 2007). Esto es relevante debido a que la propuesta plantea algunas tensiones y, a la vez, alternativas para el marco actual predominante en el campo de los estudios y políticas sobre la discapacidad en Latinoamérica: el Modelo social de la discapacidad. La realidad actual de este en la región no siempre se parece a la versión original activista que nació hacia finales de los 70, y pareciera ser que su captura y adaptación por parte de los estados, las instituciones y la academia lo ponen en una situación compleja para desarrollar una propuesta y un diálogo sobre la discapacidad en pueblos indígenas.

En Latinoamérica, Palacios (2008) ha definido el modelo social de la discapacidad como “aquel que considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales” (p. 26). Para Ferrante (2014), el modelo social de la discapacidad ha impactado especialmente tres ámbitos: las definiciones médicas, el paradigma de derechos humanos y las políticas públicas. Sobre el primer ámbito, señala el mérito de haber interpelado a la Organización Mundial de la Salud (OMS) para modificar su definición y evaluación de la discapacidad. Sobre el segundo, destaca su influencia en la consagración de documentos internacionales como la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (CIADDIS) y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la Organización de Naciones Unidas (ONU) del año 2006. Sobre el tercero, la autora destaca la renovación del lenguaje referido a la discapacidad en la mayoría de los Estados, sin embargo, reconoce que la aplicación práctica de las políticas públicas ha sido débil.

En Latinoamérica, la discapacidad coexiste con realidades como la pobreza extrema, la migración intrarregional, la influencia económica y política de los países potencias mundiales sobre nuestra región, las secuelas de las recientes dictaduras militares, las consecuencias de la colonización española, el colonialismo interno, la situación actual de los numerosos pueblos indígenas y la violencia política de los estados en contra de estos pueblos. En relación con esto, diremos que la implementación del Modelo Social de la Discapacidad, en Latinoamérica, no ha logrado acercarse epistemológicamente a los pueblos indígenas desde una perspectiva crítica y situada, lo cual ya ha sido evidenciado por otros pueblos indígenas como el māori y los indígenas australianos (Hickey & Wilson, 2017; Hollinsworth, 2012). Los pueblos indígenas no han estado presentes en sus discusiones centrales y, por lo tanto, podemos decir que ha contribuido a invisibilizarlos.

Sin embargo, también es justo señalar que la implementación actual del modelo social no es la misma que podemos rescatar en sus postulados iniciales, en los que se reconoce la existencia de estructuras discapacitantes de la sociedad desde un enfoque histórico, la necesidad de autodeter-

minación de las personas con discapacidad, la autorepresentación social y el activismo político, las cuales podrían dialogar más con la situación actual de los pueblos indígenas (Union of the Physically Impaired Against Segregation; The Disability Alliance [UPIAS], 1976).

Este artículo pretende proponer la interculturalidad crítica como un enfoque teórico que nos aproxima a la comprensión de la discapacidad en los pueblos indígenas originarios y en los contextos de convivencia entre culturas, con el fin de levantar diálogos interculturales recíprocos que construyan conocimiento y prácticas que revelen que la discapacidad ocurre en un territorio heterogéneo, plurinacional y en diversidad epistémica.

Discapacidad en los pueblos indígenas de Latinoamérica

La discapacidad en los pueblos indígenas latinoamericanos es un tema relativamente nuevo en el campo académico y en la investigación, sin embargo, no lo es en la práctica. Muchos de quienes hemos trabajado en el campo clínico de la rehabilitación nos hemos encontrado, desde hace muchos años, con personas indígenas que presentan discapacidades y muestran hacia estas formas de comprensión y actitudes que responden a una mezcla entre su cultura, etnia, historia y relación con el mundo no indígena. Algunas veces, no los hemos comprendido en su complejidad y nos hemos centrado en otras condiciones con las que conviven: pobreza, ruralidad o falta de educación formal. Sin embargo, lo indígena no tiene a la pobreza y a la falta de educación como elementos intrínsecos del ser indígena, y la ruralidad es la realidad de solo una fracción de ellos.

En Latinoamérica, la discapacidad en los pueblos indígenas ha aparecido recientemente en las políticas públicas de algunos países y no ha surgido desde el campo de las ciencias sociales o los estudios sobre discapacidad, sino desde las ciencias de la salud y la rehabilitación. Los progresivos programas de salud intercultural, que florecieron en la década del 90, comprendieron a las personas con discapacidad como personas con enfermedades crónicas y con requerimientos de rehabilitación, además de comprenderlos como personas en situación de doble o triple exclusión/discriminación, simplemente sumando sus distintos “riesgos”. De esta forma, la discapacidad se transmutó a enfermedad y, con ello, se alojó bajo las políticas de salud intercultural de cada lugar.

Con la emergencia de los numerosos y crecientes movimientos indígenas en Latinoamérica, hemos visto que la lucha se ha centrado fundamentalmente en el reconocimiento de los pueblos como preexistentes, vivos y con demandas legítimas. Con ello, buscan la posibilidad de vivir la vida como indígena, preservar la lengua, recuperar sus territorios usurpados, tener autodeterminación y, en algunos casos, autonomía político-jurídica. Así, el movimiento indígena organizado

tiene demandas transversales que conforman pilares fundamentales del ser indígena. Sobre estas, aparecen otras demandas más específicas relacionadas con la salud, la educación o el medioambiente, las cuales subyacen al movimiento transversal.

En Chile, aunque escasos, existen algunos colectivos y organizaciones de personas indígenas que han incluido la discapacidad entre sus demandas y desplegado un interesante discurso, experiencia e historia sobre la discapacidad que desafía a los actuales modelos de abordaje. El discurso sobre lo que hemos denominado discapacidad también puede encontrarse en las luchas relacionadas con la salvaguarda de territorios sagrados para la medicina ancestral, o, con la contaminación ambiental. Aquellas son a la vez luchas ecológicas, culturales, sanitarias, espirituales y éticas.

En las últimas décadas, han sido diversas las formas en que nos hemos aproximado al concepto de discapacidad en los pueblos indígenas. Por tanto, este artículo pretende, bajo el enfoque de la interculturalidad, comprender algunas de ellas, a la vez que analizarlas. Se proponen algunas formas posibles en que esos acercamientos están ocurriendo hoy. Algunas de estas se encuentran más cercanas a lo que denominaremos un diálogo intercultural, pero otras se sitúan más alejadas de ese objetivo. Comenzaremos por estas últimas, representadas en las tres primeras formas que discutiremos: vulnerabilidad, exotización y negociación, que representan muchas veces el inicio de un camino, pero con objetivos más bien relacionales y funcionales, para ir avanzando posteriormente hacia una amplitud epistemológica que nos lleve a enfoques más complejos y cercanos a una interculturalidad crítica.

Aproximación inicial hacia la discapacidad en los pueblos indígenas

Determinación social y vulnerabilidad:

Desde inicios de este siglo, la OMS propuso a los Determinantes Sociales de la Salud (DSS) como un enfoque epidemiológico sobre el cual pensar las causas de la enfermedad y la discapacidad, relevando el rol que tienen las condiciones sociales en dicha causalidad. Esto, que ha resultado ser una revolución en el área médica y ha permitido incorporar en la discusión a la epidemiología social, considera solamente una forma de comprensión de la salud-enfermedad que puede no estar en diálogo con las formas propias culturales y espirituales de los pueblos indígenas. Por otra parte, este modelo pone demasiada atención a la determinación de la enfermedad y a los indicadores de salud (Acero et al., 2013; Menéndez, 2011). Si bien esto es necesario y relevante en un sentido

global, puede mostrar a las personas indígenas una condición de determinación sin atender a las causas de estas últimas, lo que convierte a la etnia misma en un factor de riesgo medido con indicadores de salud poco pertinentes.

Las investigaciones en esta línea han contribuido a demostrar que los pueblos indígenas se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad, en comparación con los que no son indígenas, en diferentes aspectos relacionados con las condiciones socioeconómicas y sanitarias, las cuales se acentúan todavía más en personas indígenas con discapacidad, como ha sido demostrado en estudios sobre la discapacidad en poblaciones indígenas de Australia y Nueva Zelanda (Soldatic, 2019; Hickey & Wilson, 2017), recientemente también en Chile (Lapierre, 2023).

Si bien esto ha sido totalmente evidenciado y, además, es una realidad que debe ser difundida, se debe abordar con cautela y con una mirada integral para no resaltar la imagen que ya existe desde hace muchas décadas en los Estados-nación modernos de la condición de desventaja de los pueblos indígenas sin considerar las condiciones estructurales que lo explican.

En este punto, por supuesto el enfoque de DSS no señala que la condición de indígena tiene un riesgo intrínseco, como si lo hacen enfoques racistas de la construcción epidemiológica, pero sí genera un rasgo estadístico que les imprime una categorización social en la escala de salud-enfermedad, por lo que se debe poner especial cuidado a su forma de estudio y, sobre todo, al uso que de ellos se haga, ya que usualmente aquellas estadísticas derivan en programas subsidiarios que se interesan muy poco en el origen histórico de la desventaja.

Desde una perspectiva intercultural, siguiendo la propuesta de Catherine Walsh (2009), a los intercambios entre el Estado, la sociedad dominante y los pueblos indígenas que se sustentan únicamente sobre la determinación social y la vulnerabilidad podemos reconocerlos como *interculturalidad relacional*. “El problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación” (p. 3), por lo que estaría mucho más cerca de la multiculturalidad que de una interculturalidad crítica.

De esta manera, se habla de vulnerabilidad como una adjetivación del sujeto indígena y se establecen formas de acercamiento a los pueblos asumiendo su condición de desventaja sin una perspectiva histórico-social. La vulnerabilidad como mecanismo de clasificación de un grupo social dentro de una cultura de Estado es una forma de no reconocer la condición político estructural de las relaciones entre grupos. Por otro lado, la homogeneización del concepto de enfermedad para los DSS y los indicadores que la definen no da cuenta de un diálogo intercultural entre iguales que reproduce las condiciones de poder y las inequidades.

En este sentido, las personas indígenas con discapacidad son reconocidas como doblemente vulnerables en esta lógica de la diferencia. A partir de esto, emerge una serie de acciones estatales subsidiarias: pensiones de invalidez, capacitaciones a cuidadores informales, bonos económicos por condición de discapacidad, apoyos económicos para microemprendimientos, etc., que se caracterizan por dos factores que no contribuyen a un acercamiento justo a las personas indígenas con discapacidad.

El primero, se desconoce las estructuras sociales e ideológicas que caracterizan a la modernidad-colonial que evidencian relaciones de dominación, jerarquía y hegemonía entre las etnias; el segundo, las acciones subsidiarias hacia las personas indígenas con discapacidad les genera a estas una relación de dependencia económica del Estado, lo que contribuye a que este controle los conflictos étnicos que se dan entre pueblos indígenas, característica de los Estados nación modernos. Con todo, en la última consulta indígena realizada en Chile, en el marco de la Convención Constitucional, las personas indígenas mencionaron como relevante la mantención de los beneficios económicos por interdicción de personas con discapacidad, al mismo tiempo que abogaban por su autonomía y derechos (Secretaría Técnica de Consulta Indígena, 2022). Esta dicotomía parece ser fruto de la dependencia económica del Estado, la que se da a causa de la precariedad histórica de los pueblos indígenas, de la cual el mismo es responsable.

Es sabido que los enfoques que resaltan estas vulnerabilidades pueden resultar estratégicos a la hora de transformar políticas públicas, pero recomendamos aplicarlos en relación con otros enfoques críticos, lo que permite una mirada más compleja e integral de la situación.

Culturalismo/etnografía/exotización:

Otra forma de aproximarse a los pueblos indígenas con discapacidad es a través de una visión exótica de la cultura. La exotización es un concepto que utilizaremos para definir la relación que establece el Estado y la sociedad con los pueblos indígenas y la discapacidad. Aquella está sustentada en reconocer la existencia de “diversidades de culturas” apoyada en un relativismo que las exotiza desde la diferencia (Bhabha, 1994/2002). Desde una perspectiva latinoamericana, Grimson (2011) ha propuesto que las lecturas esencialistas o culturalistas de las etnias o pueblos conflictúan las relaciones interculturales.

En el ámbito de la discapacidad en los pueblos indígenas, esta enunciación desde la diferencia es una de las bases que han llevado a la exotización de los pueblos. La persona con discapacidad es ya un sujeto exótico para nuestra sociedad y muchos de los comportamientos culturales hacia ellos ocurren dentro de un espacio (escena) exótico, tales como la campaña y el espectáculo

televisivo Teletón. Cuando la persona con discapacidad pertenece a algún pueblo indígena, el exotismo se mantiene y amplía, dado que el indigenismo ha sido largamente exotizado desde la colonización.

Esta racionalidad es materializada en prácticas como la idealización de los sujetos, por ejemplo, realizando investigaciones orientadas a profundizar en técnicas culturalistas de comprensión y abordaje de la discapacidad, a veces totalmente descontextualizadas de las realidades contemporáneas de los pueblos. Algunos estudios de este tipo enfatizan el reconocimiento de diferencias comparativas respecto a la cultura no indígena u occidental, especialmente cuando se trata de identificar una denominación, causas o etiología de la discapacidad, así como sus tratamientos. Adicionalmente, hemos sido testigos de cómo dispositivos estatales de salud o rehabilitación intercultural integran símbolos y tradiciones culturales en su infraestructura o lenguaje que esencializan al sujeto sin atender a un diálogo entre los modelos de comprensión de la salud y la discapacidad.

Es posible que, para los investigadores y académicos, las primeras aproximaciones investigativas hacia la discapacidad en pueblos indígenas ocurrieran desde este punto hasta el continuo que va hacia el diálogo intercultural, entre ellos me encuentro yo misma desde hace no muchos años. Estas investigaciones pueden ser relevantes para las ciencias sociales, pero por sí solas no convocan a un diálogo intercultural. Por eso, mantener esta visión aislada, a la larga, anula el problema estructural-colonial-racial e impide las transformaciones que dicha estructura requiere.

Para superar este esencialismo, Grimson (2011) propone el concepto de *configuraciones culturales*, que reemplaza la frontera difusa que existe entre cultura e identidad y las interpretaciones que se hacen de ellas desde el culturalismo y el instrumentalismo posmoderno. Aquel concepto se compone de cuatro factores: las configuraciones culturales como campo de posibilidad, una lógica de interrelación entre las partes, la existencia de una trama simbólica común y elementos culturales compartidos. Así, en el campo de las relaciones que establecemos con personas indígenas con discapacidad sería necesario reconocer que en todas las sociedades existen representaciones de la discapacidad, así como prácticas e instituciones. Además, en todas existen representaciones, prácticas e instituciones que son difíciles de implementarse, así como otras que son hegemónicas. También, con ello podemos analizar que todas las sociedades comparten elementos culturales, tales como desigualdades en relación con la manifestación de la discapacidad o los conflictos internos con ella. Las fronteras en que se mueven estos elementos no son absolutas ni ficticias.

Quizás, esta aproximación sea una de las más difíciles con la cual se debe lidiar; pues, por una parte, es realmente importante, necesario y legítimo destacar las particularidades de una cultura en relación con la discapacidad, especialmente en cuanto a su cosmovisión y a las prácticas médicas y comunitarias, las cuales están llenas de una carga histórica que las relocaliza sin perder la esencia de la cultura, además, puede contribuir muchísimo a la propia visión transformadora

sobre la discapacidad que los movimientos sociales actuales quieren difundir. Por otra; sin embargo, también genera una distancia con la cultura dominante, que muchas veces es difícil de soslayar e impregna a la cultura indígena de un sello de diferencia por sobre uno de diversidad. Cabe preguntarnos si el acento en las características culturales decanta en la posibilidad de autonomía y autodeterminación de los pueblos respecto a la discapacidad. Es probable que esta relación no sea directa.

Negociación

Actualmente, es bastante común encontrar dispositivos sociales y de salud, que se autodenominan interculturales, basados en la idea de “ceder” parte de la cultura propia en favor de integrar aspectos de la cultura de otro pueblo. Aquel concepto proviene del campo de la Comunicación Intercultural y hace referencia a que en el encuentro entre dos culturas distintas se negocian significados simbólicos, en ese proceso, pueden ocurrir conflictos que, a la vez, son mediados por la negociación (Rizo García, 2013).

Podemos observar este enfoque en prácticamente todos los vínculos que tiene el Estado con los pueblos indígenas sobre temas relacionados con discapacidad y rehabilitación que han sido denominados como interculturales. Aquí, las partes comunicativas integran un proceso comunicacional en el cual los significados y percepciones en torno a la construcción social de la discapacidad y su proceso histórico-social son protagonistas.

El enfoque de negociación, en su acento comunicativo, desconoce las relaciones de poder existentes entre comunicantes y el proceso histórico-social que ha existido entre ambas sociedades. Adicionalmente, asume los conflictos como inherentes a las relaciones interculturales y la negociación como una estrategia en cierto sentido metodológica. En relación con esto, las personas indígenas con discapacidad no siempre tienen la posibilidad de participar en un diálogo o proceso comunicativo justo, dado que las consecuencias históricas de la colonialidad no sitúan a estos pueblos en igualdad de condiciones para hacer posible el diálogo, por ejemplo, respecto a las condiciones materiales y opresivas en que viven.

Por otro lado, la negociación se presenta como una propuesta de base conciliadora o de puntos medios que muchas veces no son aceptadas por los pueblos indígenas, dado que invisibilizan los conflictos que provienen no de las relaciones entre iguales, sino de las relaciones de poder, por ejemplo, las persecuciones judiciales y políticas hacia los líderes de los diversos movimientos de personas indígenas. Además, estas negociaciones ocurren en un contexto legal, político y lingüístico propio de la cultura dominante. De acuerdo con esto, podemos clasificar este nivel de negociación como una aproximación a la interculturalidad funcional, la cual es “funcional al

sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco cuestiona las reglas del juego, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Walsh, 2009, p. 2).

Adicionalmente, desde una perspectiva comunicativa, proponemos que en este campo la negociación esté sustentada también en la idea de traducción equivalente, entendida esta como un proceso de traducción entre culturas que está basado en la premisa de que existen términos lingüísticos de la sociedad hegemónica que pueden ser equivalentes a términos lingüísticos de la sociedad dominada, lo que supone que esta equivalencia lingüística implica una equivalencia cultural. Sin embargo, enfoques poscoloniales y críticos sobre la traducción nos plantean que no existe tal equivalencia y que lo que entendemos por este término es realmente una forma de comunicación más que una traducción en sí, lo que demanda un rol político estratégico (Spivak, 1987; Villegas, 2015).

Así, en cuanto a las políticas públicas, en los espacios de rehabilitación intercultural, se permite la incorporación de agentes médicos indígenas, tales como *componedores de huesos* o *yerbateros*, por encontrar equivalentes en la sociedad dominante. No ocurre esto con labores espirituales y políticas que practican algunos chamanes, como es el caso de la *machi* en la cultura *mapuche*, pues esas dimensiones de su rol no encuentran equivalencia en la sociedad hegemónica, por considerarse alejadas de la ciencia.

La simplificación de la equivalencia solo consigue el objetivo de hacer “entendible” una realidad parcial del mundo indígena a los integrantes del sistema de salud occidental, los cuales están traduciendo no solo los términos, sino también la realidad de la cultura simplificando su profundidad y la cosmovisión que ella trae. Se simplifican, así, las realidades habitadas por la discapacidad. La elección de usar la equivalencia en la traducción científico-médica, para abrir el diálogo hacia la discapacidad en pueblos indígenas, como única forma de traducción y negociación no es recomendable, pues sus efectos negativos impactan el cómo se desarrolla el diálogo y las consecuencias de este expresadas en prácticas y políticas interculturales.

Finalmente, los intentos de traducción equivalente pueden ser observados en los estudios que indagan por la existencia de palabras en lengua nativa que se distingan como traducciones de conceptos occidentales tales como discapacidad, rehabilitación o inclusión. Con regularidad, esos estudios han concluido que estos conceptos en tanto traducciones como tal no existen, que la discapacidad en la cultura investigada tampoco o es comprendida de una forma completamente distinta (Meekosha, 2011).

Si bien aquellos estudios son importantes y muchos de ellos realmente ayudan a visibilizar esta realidad y a comprender mejor la discapacidad en los pueblos indígenas desde la representación social, la sola indagación etnográfica o cultural no implica una comprensión intercultural de la

situación. Es relevante que los investigadores desarrollen perspectivas críticas para comprender esos resultados y los complementen con investigaciones de otro tipo, investigaciones que indaguen en la profundidad de la cosmovisión o la aparición de la discapacidad en la era contemporánea. Sería interesante preguntarse si este tipo de estudios que buscan homologar conceptos de la cultura dominante son del interés y prioridad de las personas indígenas en situación de discapacidad y de sus pueblos.

Caminos para aproximarnos desde una interculturalidad crítica

En el apartado anterior, se revisaron tres formas actuales y frecuentes de aproximarse a las relaciones interculturales con las personas indígenas con discapacidad. Estas representan solo una parte muy inicial del camino hacia una interculturalidad plena, por lo que podemos reconocerlas como formas de acercamiento basadas en una interculturalidad de tipo relacional y funcional, no así en una interculturalidad crítica.

Hemos identificado estas tres aproximaciones como formas menos críticas de pensar y llevar a cabo las relaciones con los pueblos indígenas, dado que invisibilizan las realidades histórico-sociales y las relaciones de poder que se establecen entre sociedades, así como también pueden contribuir con mantener relaciones de opresión y hacer uso de la interculturalidad en beneficio de la cultura dominante. Estas implicancias, por supuesto, no son voluntarias, sino que obedecen a la ausencia de un diálogo de saberes genuino y al predominio de lógicas coloniales que no reconocen a los pueblos indígenas como nación con necesidades de autonomía y autodeterminación.

En el camino a aproximarnos a una relación con las personas indígenas con discapacidad, buscamos un enfoque que logre realmente dar cuenta de una relación intercultural justa. Algunos autores coinciden en que el término interculturalidad ha reemplazado al de multiculturalismo en Latinoamérica. Si bien esto se debe en parte a la profundización epistémica que transformó el concepto, es posible pensar que las propias características de una sociedad como la latinoamericana hacen necesaria la definición de un concepto que logre congregar la compleja realidad actual en que viven los pueblos subalternos en nuestra región, tales como los indígenas, los migrantes, los refugiados, etc., los cuales hacen que el concepto de monoculturalismo y transculturalismo, esencialmente más pasivos en el sentido de la convivencia, no sean suficientes para dar cuenta de la necesidad de cambios radicales y de las luchas colectivas que deben darse en nuestro territorio.

De acuerdo con esto, nos situaremos desde el enfoque de la interculturalidad crítica, la cual es entendida por Walsh (2009) de la siguiente manera:

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afro-

descendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente —y como demanda de la subalternidad—, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (p. 4)

Desde este planteamiento, proponemos que estas otras formas de aproximarse a la discapacidad en los pueblos indígenas sean sobre todo a través de las perspectivas del Sur Global tales como el diálogo de saberes en clave decolonial y el concepto de prácticas de la resistencia y reexistencia. También, algunas perspectivas críticas del Norte Global como las basadas en las teorías del reconocimiento (Honneth, 2010) o los estudios subalternos, pueden ser relevantes en este trayecto.

Reconocimiento

Basándose en el reconocimiento, todas aquellas formas de relacionarse con las personas indígenas con discapacidad que se basen en reconocer la otredad son un acto de justicia. En este sentido, al aproximarnos desde esta teoría estamos considerando que existen luchas por el reconocimiento que son espacios y prácticas legítimas de los pueblos indígenas sustentadas en el amor, el derecho o la solidaridad (Honneth, 2010) y que se expresan en su cultura, identidad y colectividad.

Si nos remitimos a la discusión clásica entre reconocimiento y redistribución en la que han tenido voz Fraser y Honneth (2003) y Butler y Fraser (2017), entre otros, podemos comprender que es perfectamente aplicable al campo de la discapacidad en pueblos indígenas. Así, nos debatimos entre lo que en este artículo se ha llamado vulnerabilidad, la redistribución como respuesta a ella y el reconocimiento como una alternativa más cercana a la interculturalidad crítica. En Latinoamérica, las personas con discapacidad requieren innegablemente medidas de redistribución. Por ejemplo, en Chile el 70 % de la población con discapacidad pertenece a las clases sociales baja y media-baja y solo un 6,4 % de los cuidadores de personas con discapacidad recibe un salario por esa labor (Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS], 2016).

A pesar de esto, la concentración de políticas que se orienten única y principalmente en redistribución no logran cuestionar otras temáticas que son de alta relevancia para las personas con discapacidad, especialmente aquellas organizadas como la influencia del sistema capitalista en la inclusión laboral, el significado diverso de la discapacidad, el capacitismo como un régimen valórico y la estructura patriarcal que replica las brechas y discriminaciones de género que se dan en la población general.

En Latinoamérica, resulta complejo identificar cuáles de aquellas necesidades son más relevantes y generar jerarquías con ellas debido a que la población con discapacidad ha sido invisibilizada, silenciada, oprimida y manipulada de múltiples formas, además, todas estas necesidades

están presentes en esta. Las teorías del reconocimiento nos permiten comprender que las personas indígenas con discapacidad no solo son afectadas por las interseccionalidades del ser indígena y su discapacidad, sino que se sitúan en el abanico de cuerpos y colectivos que demandan mayor valoración sociocultural, participación social, presencia en la toma de decisiones, autodeterminación e incidencia política.

La teoría de reconocimiento permite que estos elementos se den no solo desde la recepción de una política de reconocimiento por parte del Estado, sino desde la construcción colectiva de una ciudadanía que valore la diversidad y colectivos de personas indígenas con discapacidad y logre permear la agenda política a través de prácticas que revelen mayor justicia epistémica. Que la ciudadanía y los Estados nación se abran a reconocer a las personas indígenas con discapacidad no solo como sujetos diversos, sino como generadores de conocimiento, de prácticas y de diálogos interepistémicos, abrirles la puerta para que su experiencia y conocimiento pueda transformarnos. Las cosmovisiones indígenas sobre discapacidad, o lo que en Occidente entendemos por ella, son útiles también para los enfoques críticos sobre discapacidad y pueden estar en línea con las prácticas rebeldes y transformadoras que los movimientos sociales por la discapacidad discuten. En este punto, es relevante el rol que cumple la decolonialidad en el diálogo con la interculturalidad crítica y las teorías del reconocimiento.

En términos prácticos, las formas de aproximación deben tener implicancias en el marco de la justicia y el derecho, influyendo, por ejemplo, en las políticas públicas y en el marco jurídico de interés para las personas indígenas con discapacidad y los conflictos sociales que se dan en estas relaciones. Algunos ejemplos de formas de aproximación, desde esta perspectiva, son las legislaciones que sancionen la discriminación hacia las personas indígenas con discapacidad, las políticas que brinden espacios seguros y justos para la participación ciudadana y la toma de sus decisiones, y el acceso a prácticas de salud y rehabilitación indígenas para quienes deseen beneficiarse de ellas. La autovigilancia de los profesionales e instituciones, incluyendo las de gobierno y las académicas, son también un ejemplo de estas posibilidades. Para ilustrar, una de las iniciativas de norma popular, que se hizo durante el proceso de formulación de la nueva Constitución de Chile por parte de agrupaciones mapuche, propone como artículo el siguiente:

El estado reconoce que las personas indígenas con discapacidad son objeto de múltiples formas de discriminación, y a ese respecto, adoptará las medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, reconociendo además su autonomía y propia identidad. Las políticas públicas deberán contemplar acciones que consideren las formas de vida y cosmovisión de las PCD. (Asociación Mapuche We Liwen et al., 2022, p. 2)

Si bien aquel proceso constitucional derivó en un texto constitucional que no fue aprobado por la ciudadanía de Chile, esta experiencia de organización de las agrupaciones mapuche en torno a la discapacidad en pueblos indígenas es un ejemplo de cómo las demandas por el reconocimiento son un sentir de las comunidades y que el diálogo con la estructura jurídico política es fundamental para alcanzarlas.

La voz de la subalternidad

Con respecto a la subalternidad como enfoque teórico desde el cual podemos acercarnos a la discapacidad en los pueblos indígenas, nos basaremos, de acuerdo con los estudios subalternos, en la idea de que ciertos grupos han sido oprimidos y acallados por las hegemonías, tanto a sus cuerpos como a sus voces², y que en el actual contexto se ubican en una posición discursiva en la que su voz es silenciada.

Los estudios subalternos latinoamericanos se inspiraron en los estudios subalternos indios y estos han contribuido muchísimo, considerando algunas realidades importantes latinoamericanas como son la influencia de las religiones cristianas en la región, la idea de que el nacionalismo se encuentra en la base del pensamiento colonial, la instalación de un colonialismo moderno y la necesidad de reescribir la historia de los movimientos sociales desde un giro discursivo que reconozca la voz subalterna (Herrera, 2009).

Aplicada esta idea a la discapacidad en pueblos indígenas, es posible desarrollar prácticas discursivas como la visibilización de la discapacidad en cuanto experiencia de autorepresentación de las personas indígenas con discapacidad, entendiendo esta como una voz subalterna. Esta es una práctica que ha estado muy presente en movimientos de personas con discapacidad a nivel global en los últimos años (Wong, 2018, 2020,) y también en Latinoamérica, especialmente en la discapacidad por causa de trastornos mentales o generalizados del desarrollo (Cea, 2018).

Aquellas voces subalternas, siguiendo la idea de Spivak (2010), encuentran voz fuerte y clara en el agenciamiento que les otorga también la colectividad, sin perder sus subjetividades. Esta colectivización de las personas con discapacidad les permite hacer frente no solo a través de la representación de una voz común devenida en un sujeto de enunciación común, sino también de un lugar de enunciación desde el cual puede emerger la subjetividad (Mancebo, 2016).

En Chile, tras el estallido social iniciado el 18 de octubre de 2019, se logró presionar para la creación de una nueva constitución para el país. Esta vivencia generó que una gran parte de las muchas agrupaciones de personas con discapacidad existentes se agruparan en un solo gran colectivo denominado Colectivo Nacional por la Discapacidad (CONADIS), el cual ha cuestionado su voz subalterna y demandó participación plena en el proceso constituyente (CONADIS, 2019). La aparición de este colectivo no solamente ha posicionado el tema de la discapacidad como una demanda para un nuevo régimen constitucional, sino que llevó a las personas con discapacidad a las calles, realizando protestas legítimas y en comunión con las amplias y transversales demandas sociales.

² Utilizaremos el original "voces" que plantea este enfoque de manera simbólica, reconociendo que la diversidad corporal y funcional en la discapacidad puede escoger otras formas de comunicación.

También, existen prácticas que han levantado temáticas como la sexualidad de personas en situación de discapacidad, especialmente en países como Argentina, Chile y Uruguay, las cuales se inspiraron en la experiencia española, que pueden comprenderse desde este enfoque, en el sentido en que recuperan espacios para voces subalternas que luchan contra las relaciones de dominación en los ámbitos de la sexualidad y los derechos reproductivos y contra las ideologías normativas que levantan imaginarios culturales que sitúan a las personas con discapacidad, especialmente mujeres, como asexuadas (Míguez, 2020).

Basándonos en esos ejemplos podemos pensar en aproximarnos a las personas indígenas con discapacidad a través de la recuperación de los espacios, desde los cuales puede iniciarse el diálogo en la medida en que sea propuesto por los propios actores, así como podemos hacer posible la generación de colectividades. Las personas indígenas con discapacidad no suelen estar agrupadas en razón a la discapacidad como único propósito, al menos en la experiencia latinoamericana general y chilena en particular, por lo que promover la participación de estas, tanto para temas específicos sobre discapacidad como para otras demandas transversales del movimiento indígena que cruce sus intereses, puede generar espacios de diálogo de conformidad con las propias demandas de salud y cultura de los pueblos. Este posicionamiento desde la subalternidad implica permitir que los pueblos indígenas desarrollen sus reflexiones profundas sobre la experiencia de ser indígena y vivir con discapacidad, más allá de un enfoque de interseccionalidad (Morris, 2008), lo que les hará reconocer la estructura de dominación colonial que está en la base.

Diálogo de saberes

Sobre el diálogo de saberes, lo entenderemos como una técnica del hacer decolonial. Desde esta perspectiva, la colonialidad, que es comprendida como “un patrón de poder que opera a través de la naturalización de las jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 15), es el marco en el cual se construye socialmente el concepto de discapacidad que se impone a los pueblos indígenas, en cuanto conceptualización y prácticas médicas (y también sociales desde una perspectiva de sociedad occidental no indígena).

En el caso de Chile, vemos cómo las infancias indígenas con discapacidad se encuentran incorporadas a la rehabilitación a través de los institutos de rehabilitación infantil de dispositivo privado de orden colonial, fuertemente biomédico y culturalmente homogeneizador, donde los saberes y las prácticas culturales y territoriales indígenas son deslegitimados en favor de la ciencia moderna como racionalidad científica colonial.

Al aproximarnos desde este lugar de enunciación, pueden emerger prácticas necesarias como el diálogo de saberes con respecto a discapacidad, vinculando aspectos cosmovisionales de cada pueblo, a la vez que espacios interculturales de atención en salud levantados desde el diálogo entre pueblos y entre conocimientos. Adicionalmente, se recomendaría el levantamiento conjunto y autónomo de iniciativas de investigación en discapacidad y pueblos indígenas basadas en metodologías propias, entendiendo estas no como esencialistas, sino como situadas.

Dado que el diálogo de saberes se produce en condiciones éticas, justas y equitativas bajo una relación entre iguales, sería esperable que los saberes y prácticas de los pueblos indígenas en materia de discapacidad puedan atravesar los de la sociedad no indígena y no únicamente al revés, como se ha venido haciendo, además de levantar iniciativas conjuntas en el marco de la transformación de la realidad estructural-social-colonial que está en la base de la realidad de la discapacidad en algunos pueblos indígenas, como aquellas que la vinculan a la pobreza, el daño medio ambiental, la diáspora, la asimilación forzada y los conflictos armados con el Estado (Lapierre, 2014; Meekosha, 2011).

Por último, implica que los profesionales de la salud se reconozcan como disciplinas provenientes de una racionalidad moderna-colonial con técnicas basadas en la normalización de los cuerpos y en el reconocimiento del *sujeto uno* de la colonialidad, donde la persona indígena con discapacidad no se encuentra representada. Esto no implica solamente compartir el espacio del diálogo de saberes expertos, sino también comprometerse con la transformación epistémica que está en la base de la profesión y en los desempeños profesionales.

Resistencias y reexistencias

Finalmente, proponemos que la forma de aproximación a la relación con los pueblos indígenas en materias de discapacidad más cercana a la interculturalidad crítica son aquellas que se sustentan en la idea de resistencias y reexistencias (Albán-Achinte, 2009). Estas resistencias no las comprendemos como prácticas pasivas de sobrevivencia cultural frente a la cultura hegemónica, sino como prácticas activistas que resisten a la colonialidad, a la globalización y a los epistemicidios a través de la autogestión y una agenda propia, tan características de los pueblos indioamericanos.

Para el caso de la discapacidad, estos pueblos resisten además al modelo biomédico y al modelo social de la discapacidad implementado (y adaptado) por los Estados y las instituciones. En este sentido, al aproximarnos desde esta perspectiva debemos ofrecer condiciones para la autoorganización y autogestión de las personas indígenas con discapacidad y sus pueblos, expresada en movimientos sociales y colectivos de personas indígenas con discapacidad, así como en formas de administración y gestión de las diversas formas de abordaje de la discapacidad que estime cada pueblo (Sandoval & Capera, 2020).

Por otra parte, este nivel implica poner en diálogo permanente el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) con la CDPD, especialmente en aquellos capítulos que tratan sobre consulta, participación y toma de decisiones y, particularmente, en referencia a los temas referidos a la salud, identidad cultural e identidad lingüística (ONU, 2016).

También, proponemos que desde una perspectiva de reexistencias los profesionales y asistentes vinculados a la discapacidad debemos unirnos al activismo indígena y al activismo de personas indígenas con discapacidad, con el fin contribuir a las prácticas de resistencia que los pueblos y colectivos llevan. Esto implica que tanto profesionales como académicos se transformen también en activistas, apoyando las resistencias indígenas.

Estas luchas no se refieren solo a aquellas que abarcan tradicionalmente el campo de la salud y la discapacidad, dado que las cosmovisiones indígenas se sustentan en complejas ideas de *buen vivir*, pudiendo traspasarse esta disputa y activismo a diversos espacios, tales como la lucha por la recuperación de las tierras, la protección de territorios sagrados para la medicina ancestral, el cuidado medioambiental, la revitalización de la lengua, etc., pues todas aquellas son de alta relevancia para modelos de bienestar como los que caracterizan a nuestros pueblos en Abya-Yala (Agüero et al., 2021), que tienen una relación estrecha con la discapacidad.

El pensamiento indígena latinoamericano y, especialmente, para el territorio de sur de Abya Yala ha posicionado desde hace décadas el concepto *Suma Kawsay* o *Suma Qamaña* y que se ha traducido como buen vivir o *buen convivir* que tiene su homólogo en muchos pueblos indioamericanos hermanos, incluyendo el pueblo mapuche que, en *mapudungun*, se denomina *Kume Mongen*. Este concepto se ha comprendido desde los pueblos indígenas como una práctica de reexistencia (Rodrigues, 2020) en cuanto propuesta de reconfigurar la salud y el bienestar de forma compleja, sobre el cual se han sustentado las creencias y prácticas que se vinculan a la discapacidad.

Las resistencias solo tienen sentido en la medida en que impliquen reexistencias. Nos aproximamos, desde esta perspectiva, cuando consideramos a los pueblos indígenas como pueblos vivos, en transformación y con capacidad de autogestión. Contribuir a alcanzar la autonomía y la autodeterminación en temas relacionados con la discapacidad es quizás el acto más pleno de interculturalidad crítica que desafía enormemente nuestra capacidad, como profesionales de la salud, de descolonizarnos.

Consideraciones finales

A lo largo de este artículo, hemos discutido como la discapacidad se construye con base en numerosos elementos y en contextos marcados por realidades históricas, cuyas consecuencias se mantienen hasta hoy. Debido a esto, hemos propuesto que las formas de aproximarnos a la discapacidad en los pueblos indígenas son múltiples y obedecen a factores fundamentalmente epistemológicos.

La interculturalidad crítica resulta ser una propuesta importante para analizar cómo nuestras prácticas hacia las personas indígenas con discapacidad están determinadas por lógicas coloniales del ser/estar, saber y poder que definen la forma en que nos relacionamos con ellos. La propuesta de interculturalidad crítica nos permite entonces tensionar nuestro propio actuar y, a la vez, desafiar nuestra racionalidad médico-científica y social sobre la discapacidad.

Este enfoque puede dialogar con propuestas que han visibilizado la existencia del colonialismo en la discapacidad como fenómeno social, así como también la necesidad de decolonización de las prácticas, la investigación y los modelos de comprensión de la discapacidad (Soldatic, 2019; Grech, 2014; Meekosha, 2011; Pino-Morán & Tiseyra, 2019). Además, es capaz de dialogar con el Modelo social de la discapacidad en su propuesta original, mucho más transformadora y en rebeldía que la versión implementada hoy.

En dicha propuesta, se promueve un modelo social crítico y politizado que hace visible la existencia de mecanismos sociales discapacitadores que se sostiene en los movimientos sociales y activismos de la discapacidad emancipados (Oliver, Sapey & Thomas, 1983/2012; UPIAS, 1976). Dicha propuesta proponía que la discapacidad se constituía por realidades diversas, pero que derivaban de una estructura social discapacitante similar, al mismo tiempo que sugería que centrarse en la diferencia y la deficiencia como hacían los otros modelos, arriesgaba su despolitización.

Con el paso del tiempo, la propuesta original del modelo fue conviviendo con un mundo en gran proceso de neoliberalización y sus pilares fundamentales se tornaron difusos. Quizás un enfoque intercultural para la comprensión de la discapacidad pueda colaborar con el rescate de sus raíces y la lucha que le dio vida.

En Latinoamérica, están germinando experiencias de investigación que podríamos comprenderlas como parte de una interculturalidad crítica que se enmarcan en un cúmulo de perspectivas decoloniales, feministas e interculturales que logran entrecruzar estudios etnográficos críticos,

con una vinculación sociohistórica y contemporánea de la discapacidad, desde una perspectiva de las epistemologías del Sur (Yarza de los Ríos, 2020; Sandoval & Capera, 2020; Moctezuma, 2020).

Estos desafíos investigativos requieren un proceso de descolonización de los investigadores y profesionales que devengan en una lectura de la discapacidad en los pueblos indígenas desde las fronteras y que integre las luchas comunes de los pueblos impactados por el sistema-mundo moderno-colonial. Quizás el mayor reto sea levantar estudios que rescaten la cosmovisión, la cultura y las particularidades del mundo indígena en relación con la discapacidad, en convivencia con una investigación que logre complejizar el fenómeno de la discapacidad en un momento histórico donde los pueblos indígenas se encuentran amenazados en su existencia y la discapacidad se instala también como consecuencia del colonialismo, el extractivismo ambiental y la violencia.

Crear investigación política y militante que entregue el control a los propios pueblos indígenas y que reporte herramientas para la lucha de estos resulta fundamental en los tiempos actuales. Al final del día, si un pueblo indígena pierde su lengua por causa del colonialismo y la asimilación forzada no será nunca posible conocer realmente su experiencia cultural sobre discapacidad, por mucho que exista el español para comunicarnos.

Las personas indígenas con discapacidad llevan encarnada una experiencia de discapacidad compleja que se entrecruza con un proceso histórico social de relación conflictiva con los Estados y el modelo capitalista neoliberal, por lo que las luchas de la discapacidad no pueden desprenderse de esa realidad. Las formas de aproximarnos a su situación será variada de acuerdo con los contextos, pero se espera que pueda moverse entre las propuestas que se han vinculado con la interculturalidad crítica por sobre aquellas de tipo relacional y funcional, hasta entender que estas harán posible un diálogo intercultural en igualdad de condiciones y que serán las propias personas indígenas con discapacidad quienes lideren los procesos reflexivos, activistas e investigativos sobre lo que en Occidente ha sido denominado discapacidad.

Financiamiento

ANID-PFCHA/Doctorado Nacional 2019-21191201

Conflictos de interés

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

Referencias

- Acero, M., Caro, I., Henao, L., Ruiz, L., & Sánchez, G. (2013). Determinantes Sociales de la Salud: postura oficial y perspectivas críticas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(supl. 1), 103-S110. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/13309/14432>
- Agüero, F. F. (2021). *Küme Mongen, Suma Qamaña, Mo Ora Riva Riva. Ensayos y propuestas para una constitución plurinacional*. Editorial Pehuén.
- Albán-Achinte, A. (2009). Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones. Estéticas de la re-existencia. En Z. Palermo (Comp.), *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. 86-112). Ediciones del Signo.
- Asociación Mapuche We Liwen, Asociación Mapuche Folil Rayen Domo, Comunidad Mapuche de Lo Prado, & Agrupación de Mujeres Artesanas y Emprendedoras. (31 de enero de 2022). *Comisión Derechos Fundamentales. Reconocimiento y protección a las personas indígenas con discapacidad* [Convención Constitucional de Chile].
- Bhabha, H. K. (1994/2002). *El lugar de la cultura* (C. Aira, Trad.). Manantial. (Obra original publicada en 1994)
- Butler, J. & Fraser, N. (2017). *Redistribución o reconocimiento: un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficantes de Sueños.
- Cea, J. (2018). *Por el derecho a la locura. La reinención de la salud mental en América Latina*. Editorial Proyección.

- Colectivo Nacional por la Discapacidad. (23 de noviembre de 2019). *Circulo con símbolo en el centro de persona en silla de ruedas en color rojo y fondo blanco, con una* [Página de Facebook]. Facebook. <https://www.facebook.com/CONADIS.CHILE/photos/pb.100064737493384.-2207520000/109367950534086/?type=3>
- Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones*, 1(3), 31-55. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35707/CONICET_Digital_Nro.10da17d8-f161-40aa-ab10-9e57f954d412_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political -philosophical exchange* [¿Redistribución o reconocimiento? Un intercambio político filosófico]. Verso.
- Grech, S. (2014). Decolonising Eurocentric disability studies: why colonialism matters in the disability and global South debate [Descolonizando los estudios eurocéntricos sobre la discapacidad: por qué el colonialismo es importante en el debate sobre la discapacidad y el Sur global]. *Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 21(1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/13504630.2014.995347>
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI Editores.
- Grosfoguel, R. (2007). Implicaciones de las alteridades epistémicas en la redefinición del capitalismo global: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. En M. Zuleta, H. Cubides, & M. Escobar (Eds.), *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas* (pp. 99-116). Siglo del Hombre Editores.
- Herrera Montero, B. (2009). Estudios subalternos en América Latina. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 10(2), 109-121. <https://doi.org/10.15517/dre.v10i2.6136>
- Hickey, H., & Wilson, D. (2017). Whānau Hauā: Reframing Disability From an Indigenous Perspective [Whānau Hauā: replanteando la discapacidad desde una perspectiva indígena]. *MAI Journal*, 6(1), 82-94. <https://doi.org/10.20507/MAIJournal.2017.6.1.7>
- Hollinsworth, D. (2012). Decolonizing Indigenous disability in Australia [Descolonizando la discapacidad indígena en Australia]. *Disability & Society*, 28(5), 601-615. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2012.717879>
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.

- Lapierre, M. (2014). *Conceptualizaciones, actitudes y prácticas relacionadas con la discapacidad en la cultura mapuche* [Tesis de maestría, Universidad de La Frontera]. Repositorio Biblioteca Digital Universidad de la Frontera. <https://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=2048>
- Lapierre, M. (2023). Caracterización sociodemográfica de la prevalencia de discapacidad en la población indígena de Chile. *Revista Chilena de Salud Pública*, 26(2), 203-213. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2022.71206>
- Mancebo, M. (2016). El accionar colectivo en torno a la discapacidad en Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 25, 79-98. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9106/1/RUCP_Mancebo_v.25n.2.pdf
- Meekosha, H. (2011). Decolonising disability: thinking and acting globally [Descolonizar la discapacidad: pensar y actuar globalmente]. *Disability & Society*, 26(6), 667-682. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.602860>
- Menéndez, E. (2011). Las idas y vueltas del conocimiento: el caso de los determinantes sociales de la salud. *Global Health Promotion*, 18(4), 49-58. <https://doi.org/10.1177/1757975911422984>
- Míguez Passada, M. (2020). Discapacidad y sexualidad en América Latina: hacia la construcción del acompañamiento sexual. *Nómadas*, (52), 133-147. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a8>
- Moctezuma, A. (2020). El trabajo de cuidados de la infancia nahua con discapacidad. El caso de las madres de la Huasteca potosina, México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 10(21), 5-30. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rcsl/v10n21/2007-8846-rcsl-10-21-00028.pdf>
- Morris, J. (2008). Lo personal y lo político. Una perspectiva feminista sobre la investigación de la discapacidad física. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 315-326). Ediciones Morata.
- Organización de las Naciones Unidas. (14 de julio de 2016). *Personas indígenas con discapacidad*. <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples-es/2016/07/14/personas-indigenas-con-discapacidad/>
- Oliver, M., Sapey, B., & Thomas, P. (1983/2012). *Social Work with Disabled People* [Trabajo Social con Personas con Discapacidad]. Palgrave Macmillan.

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad; Ediciones Cinca.
- Pino-Morán, J., & Tiseyra, M. V. (2019). Encuentros entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 497-521. <https://doi.org/10.21501/22161201.2893>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.
- Rizo, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal*, 10(19), 26-42. https://gmjmxico.uanl.mx/index.php/GMJ_EI/article/view/16/16
- Rodrigues Teixeira, J. (2020). Propuestas de resistencias y “re-existencias” desde la Amazonía Ecuatoriana. El caso del pueblo originario Kichwa de Sarayaki y las lucas antiextractivas. *Revista Direito em Debate*, 29(54), 44-55. <https://doi.org/10.21527/2176-6622.2020.54.44-55>
- Sandoval, E., & Capera, J. J. (2020). Discapacidades en perspectiva intercultural crítica decolonial en Nuestra América. En E. Sandoval y J. J. Capera, *Discapacidades en perspectiva intercultural crítica decolonial en Nuestra América* (pp. 16-37). Arkho Ediciones; Universidad de Los Andes. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/110021>
- Secretaría Técnica de Consulta Indígena. (2022). *Informe final Participación y Consulta Indígena* [Informe]. Convención Constitucional de Chile.
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2016). *II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Servicio Nacional de Discapacidad.
- Soldatic, K. (2019). *Disability and Neoliberal State Formations* [Discapacidad y formaciones estatales neoliberales]. Routledge.
- Spivak, G. (1987). *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics* [En otros mundos: ensayos sobre política cultural]. Methuen.
- Spivak, G. C. (2010). Especulaciones dispersas sobre lo subalterno y lo popular. Prosopopeya. *Revista de Crítica Contemporánea*, (6), 11-28.

- Union of the Physically Impaired Against Segregation; The Disability Alliance. (1976). *Fundamental Principles of Disability* [Principios fundamentales de la discapacidad]. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>
- Villegas, I. (2015). Traducción cultural y poscolonialismo. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(4), 49-66. <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1745/3198>
- Walsh, C. (9-11 de marzo 2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. [Ponencia]. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz, Bolivia. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Wong, A. (2018). *Resistance and Hope: Essays by Disabled People* [Resistencia y esperanza: ensayos de personas con discapacidad]. Disability Visibility Project.
- Wong, A. (2020). *Disability Visibility* [Visibilidad de la discapacidad]. Vintage.
- Yarza de los Ríos, A. (2020). Aidaiza y baa wa wa/jai wa wa: relatos, visiones y entramados sobre “discapacidad” desde dos mundos indígenas en Colombia. *Nómadas*, (52), 81-95. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n52a5>



Artículos de reflexión

Reflection Articles



Sentipensar y cosmopercibir con las comunidades afrodescendientes: el desafío de la universidad en Colombia

feelthink and cosmoperceive with
afrodescent communities: the
challenge of the university in
Colombia

Liliana Parra-Valencia*

Universidad Cooperativa de Colombia
Universidade de São Paulo

Recibido: 18 de abril de 2023–Aceptado: 20 de septiembre de 2023–Publicado: 1 de agosto de 2024

Forma de citar este artículo en APA:

Parra-Valencia, L. (2024). Sentipensar y cosmopercibir con las comunidades afrodescendientes: el desafío de la universidad en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 706-726. <https://doi.org/10.21501/22161201.4691>

Resumen

El artículo de reflexión problematiza el racismo y la desigualdad que vivencian las personas negras en la educación superior en Colombia y rastrea las acciones afirmativas de carácter racial. Evoca saberes *otros* africanos, afrodiaspóricos e indígenas y sus aportes al conocimiento, en una historicidad que la racionalidad moderna/colonial excluyó. Así como también las prácticas/sabidurías ancestrales que circulan de forma continua en los territorios y, desde otras pedagogías, mantienen vivos los saberes afrodiaspóricos. Este

* Mujer, heredera del Caribe y del Pacífico colombiano, nieta de campesinas, arrieros, afrodescendientes e indígenas. Posdoctoranda de la Universidade de São Paulo–RP. Doctora en Ciencias Sociales y Humanas (Universidad Javeriana). Estudio la grupalidad curadora, las prácticas/saberes de cura afroindígenas (Colombia-Brasil) y los feminismos negros. Bogotá-Colombia y Ribeirão Preto-Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9411-4513>, <https://lilianaparravalencia.wixsite.com/my-site>, contacto: lilianaparravalencia1@gmail.com

concluye con reflexiones para repensar la universidad e invita al sentipensar para unir cabeza y corazón, y, a las cosmopercepciones, desde los análisis epistemológicos y ontológicos de diversos modos de conocer, ser y existir desde los territorios ancestrales.

Palabras clave

Epistemología; Educación; Colonialismo; Descolonización; Racismo; Afrodescendientes; Cultura.

Abstract

The theoretical article problematizes the racism and inequality experienced by black people in higher education in Colombia and traces affirmative actions of a racial nature. It evokes other african, afro-diasporic and indigenous knowledge and their contributions to knowledge in a historicity that modern/colonial rationality excluded. As well as the ancestral practices/wisdoms that circulate continuously in the territories and, from other pedagogies, keep afrodiasporic knowledge alive. It concludes with reflections to rethink the university, and invites the feelthink to unite head and heart, and the cosmoperceptions from epistemological and ontological analyzes of diverse ways of knowing, being and existing from ancestral territories.

Keywords

Epistemology; Education; Colonialism; Decolonization; Racism; Afro-descendants; Culture.

Una cuestión de color

“Al continente le cuesta hablar del color de la piel”, afirma Rita Laura Segato (2015, p. 215) en el texto *Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje*. Aquella expresión la podríamos llevar a la institución académica, por excelencia, para decir que a la universidad también le es difícil hablar del color de la piel. El silenciamiento de la raza es el genocidio de los pueblos no-blancos, continúa la antropóloga. Estas reflexiones nos llevan a interrogar en el ámbito de la universidad: ¿en qué medida ha operado este silenciamiento en relación con las comunidades afrodescendientes?

Santiago Castro-Gómez (2007), en *Descolonizar la universidad, la hybris del punto cero y el diálogo de saberes*, señala que la razón moderna pretendió la objetividad y la neutralidad en una suerte de *hybris del punto cero*, como denomina al modelo epistémico de la racionalidad moderna/colonial que se instituyó en la universidad europea del siglo XIX. La universidad en Latinoamérica y el Caribe, que emerge en el siglo XX, dio continuidad a la educación moderna europea y trasplantó el racismo y la xenofobia como características de los imperialismos y colonialismos (Carvalho, 2018), que jerarquizan y priorizan los conocimientos de procedencia eurocentrada, ilustrada, blanca y patriarcal.

En este modelo epistémico de nuestras *universidades occidentalizadas*, resultado de genocidios/epistemicidios que privilegiaron las estructuras de conocimiento occidental (Grosfoguel, 2013), no solo los saberes afroindígenas¹ fueron excluidos, sino también la experiencia y todo aquello considerado parte de la subjetividad, al estimar que se inmiscuía en la producción objetiva de conocimiento, en una especie de amenaza contaminante contra la supuesta asepsia del discurso científico. Lo que dio lugar a encubrir las intenciones, motivaciones y apuestas ideológicas de la investigación.

Castro-Gómez (2010), en *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, refiere la presencia de las castas, personas negras, indígenas y mestizas en los centros de estudio del siglo XVIII, no en calidad de estudiantes o docentes, sino como sirvientes, personal trabajador (cocineros², jardineros, asistentes), que ingresó por la puerta trasera.

Nuestra universidad no solo reproduce el modelo epistémico moderno/colonial, sino que también reproduce el racismo y el *silenciamiento epistémico* (Parra-Valencia, 2022, 2023a) moderno/colonial de los saberes africanos, afrodiaspóricos³ e indígenas de los territorios y comunidades

¹ Utilizo la noción *afroindígena* para articular las diferencias entre lo africano y lo indígena, en el encuentro, en relación con el agenciamiento afrodescendiente e indígena que comparten en América, ante diferentes procesos históricos (Goldman, 2017).

² Adopto la designación de la letra “e” para incorporar un lenguaje inclusivo de lo femenino, masculino y no binario en el texto, siguiendo las teorías feministas contemporáneas.

³ Hace referencia a la diáspora africana, es decir, a la dispersión o al movimiento de las naciones africanas y afrodescendientes tanto dentro como fuera de África. El término ha sido utilizado por los Estudios Culturales y Poscoloniales en relación con la identificación étnico-racial. El movimiento migratorio a escala masiva hacia Europa, Asia y América, de la historia moderna, se da en el contexto del tráfico internacional esclavista de los siglos XV al XIX (Santos, 2008). En el texto utilizo el concepto afrodiaspora como sinónimo.

ancestrales de América Latina, siguiendo la noción que, según Lélia Gonzalez (1988), reconoce la presencia africana e indígena en el continente como territorio que integra el sur, el norte, el centro y el Caribe continental e insular. Así como también la genealogía de la psicología, que emerge como disciplina a finales del siglo XIX en Europa y se reproduce en el continente americano⁴, lleva la marca moderna y colonial, eurocentrada y patriarcal, donde predomina el conocimiento de hombres blancos y letrados. Este ámbito del saber disciplinado no estuvo exento de la reproducción de la exclusión y el racismo/sexismo epistémico (Grosfoguel, 2013) de la ciencia colonial.

Mi propia experiencia y sentipensar, a lo largo de más de 30 años vinculada al ámbito universitario como estudiante y profesional de pregrado y posgrado, se ha inscrito en un canon académico para la formación psicológica, que comparten diferentes programas en Colombia (Antioquia, Cundinamarca, Boyacá, Cauca, Valle del Cauca, Nariño, Huila, Guaviare, Arauca, Quindío, Risaralda, Bolívar, Atlántico, Magdalena, Sucre, entre otros), en los que he participado, marcado por la presencia de autores, en su mayoría hombres blancos, euronorteamericanos. También, he asistido a la baja y, a veces, nula presencia de docentes y estudiantes negres e indígenas, salvo excepciones, como en algunas universidades públicas o en ciertas facultades.

Entiendo la noción sentipensante como aquella que combina el hacer, la razón y la pasión, el cuerpo y el corazón. La cual, Orlando Fals Borda (Bassi, 2008) aprendió de la cultura anfibia ribereña, cerca de San Benito Abad (Sucre) en el Caribe colombiano, y que inspira la construcción de conocimiento y las posturas episte-metodológicas de mi trabajo.

Según Aníbal Quijano (2017), el racismo es la más perceptible manifestación de la colonialidad del poder y la raza un eficaz instrumento resultado de la dominación colonial moderna de Europa, que se produjo en la formación de América y el capitalismo a partir de los siglos XV y XVI. Para el autor, ubicarse como centro hegemónico le permitió a Europa Occidental imponer la idea de la raza, dominar la elaboración intelectual de dicha experiencia e instaurar la perspectiva eurocéntrica basada en la radical separación entre espíritu (alma, mente) y cuerpo de René Descartes. Esta, no en una copresencia de ambas dimensiones como en las civilizaciones más antiguas, sino de manera antagónica como punto de partida del pensamiento europeo dominante, aún vigente de manera hegemónica en la mayoría de las facultades y los departamentos universitarios de corte positivista.

Más aún, ¿en qué medida la limitada presencia afro e indígena en las universidades responde a “lo políticamente correcto” y no necesariamente a una convicción o consciencia de reparación, justicia social, epistémica e histórica o a la importancia de su vinculación como forma de reivindicación de los pueblos afrodescendientes e indígenas, históricamente excluidos? En condiciones

⁴ Categoría con implicaciones político-culturales que llama a la consciencia como descendientes de africanes en el continente americano, y que se contrapone al lenguaje racista para designarnos a nosotros mismos (Gonzalez, 1988).

de vida deplorables, aun en la actualidad, cuando “la situación de pobreza de las comunidades afrodescendientes se agudiza, aunque muchas de ellas se encuentran en zonas vitales para el desarrollo de América Latina y el Caribe”, como afirma Rosa Campoalegre (2017, p. 30).

Según el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (CEPAL/UNPFA, 2020), titulado *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*, la dimensión étnico-racial es uno de los principales ejes de desigualdad social y exclusión en Latinoamérica y el Caribe; donde las condiciones de las personas afrodescendientes, incluida la educación, son agravadas por el racismo. De allí que la agenda de los movimientos afrodescendientes de América busca luchar contra el racismo y la invisibilidad epistemológica, a favor de la revaloración histórica y la participación política y social, entre otros, como se expresó en la *III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia* en Durban (Sudáfrica), en 2001, un hito valioso para dichas organizaciones.

Además de compartir orígenes, cultura e identidad, los afrodescendientes afrontan problemáticas sociales cuyas características centrales han sido la esclavización, la colonización, la discriminación y la exclusión. Al menos así lo admitió la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada por las Naciones Unidas en Durban (Sudáfrica) durante 2001 ... Los más recientes estudios de la cepal, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (bid) y otras agencias multilaterales presentan un panorama desalentador de la afrodescendencia en América Latina, en cuanto a logros sociales y a la satisfacción de derechos económicos, sociales y culturales. Investigaciones específicas como las de Rangel (2006) y Antón y Minda (2008) demuestran con indicadores sociales que entre afrodescendientes y no afrodescendientes existen enormes brechas, que impiden que los primeros alcancen las Metas y los Objetivos del Milenio. (Antón & Del Popolo, 2009, p. 15)

En relación con la educación, la desigualdad social es manifiesta entre lo urbano y lo rural, las poblaciones afrodescendientes e indígenas y las que no lo son, en el ingreso al sistema de enseñanza, la permanencia y la conclusión, y el acceso al trabajo. Según los indicadores registrados por la CEPAL/UNPFA (2020), se mantienen las carencias y las desigualdades para las poblaciones afrodescendientes en relación con la garantía del derecho a la educación.

Los datos son mucho más alarmantes en el nivel terciario de la educación, es decir, el acceso y la culminación de las carreras universitarias o los cursos del nivel superior. Allí, se hace evidente la brecha de desigualdad entre las personas afrodescendientes y las no afrodescendientes en Latinoamérica y el Caribe. De los 12 países que analizó la CEPAL/UNPFA en el 2010, 8 registraron una amplia brecha étnico-racial que desfavorece a jóvenes afrodescendientes hasta en el doble en relación con los no afrodescendientes. En el caso de Colombia, para el 2005 la brecha es de 1,6 puntos porcentuales.

En relación con la culminación de la educación terciaria, la CEPAL/UNPFA registra tasas inferiores para los jóvenes afrodescendientes. En Colombia, la brecha étnico-racial para el 2018 es significativa, pues el porcentaje de jóvenes afrodescendientes que concluyen la educación

terciaria es del 10,5 % y el de los no afrodescendientes del 18,5 %. Estas cifras van en aumento en el caso de las mujeres afrodescendientes, cuya brecha casi duplica a los hombres y mujeres no afrodescendientes (CEPAL/UNPFA, 2020).

Campoalegre (2017) y la Asociación Red de Mujeres Afrolatinoamericanas Afrocaribeñas y de la Diáspora (ARMAAD, 2018) afirman que han sido mínimos los avances y cambios en las condiciones de vida de los pueblos afrodescendientes en América, en particular para las mujeres afrodescendientes, a pocos meses de finalizar el Decenio Internacional de los pueblos afrodescendientes (2015-2024) promulgado por la Organización de Naciones Unidas (ONU).

A 173 años de la Ley 2 de 1851 (21 de mayo) sobre la libertad de esclavos/para la abolición de la esclavitud en Colombia, el racismo sigue estando presente en nuestras universidades, como lo señala el estudio sobre racismo cotidiano en la universidad colombiana de Oscar Quintero Ramírez (2014). De acuerdo con este autor, el racismo y las discriminaciones se expresan de manera sutil o a través del uso de eufemismos según la vivencia de estudiantes racializados, en universidades de Bogotá, al reproducir la supuesta inferioridad y subordinación de los estudiantes negros, a pesar de los principios de universalidad y meritocracia del *ethos* universitario.

En este sentido, también la investigación realizada en la Universidad de Pasto (Nariño-Colombia), *Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas*, indica la presencia de estereotipos negativos de estudiantes sobre la comunidad afrocolombiana, en términos de la percepción de su bajo desempeño académico y su personalidad extrovertida (Ojeda & González, 2012).

Por su parte, entre las iniciativas de visibilidad de las comunidades afrodescendientes y sus aportes a la construcción del Estado-Nación, el informe *Buenas Prácticas en Políticas Públicas Afrodescendientes* (Rivero & Díaz, 2020), dedicado a Colombia, Costa Rica, Brasil y Uruguay identifica en Colombia la experiencia de la Gerencia de Afrodescendientes de la Gobernación de Antioquia, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos de la Secretaría de Educación de Bogotá y el capítulo étnico de la Comisión de la Verdad, Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (Presidencia de la República de Colombia, 2017).

En la primera experiencia, el informe resalta la participación de las organizaciones afrodescendientes en la Asamblea Departamental, lo cual dio lugar a la temática en la Gobernación de Antioquia desde 1996. En el ámbito de la etnoeducación, el Decreto 1122/1998 por el cual se expiden normas para crear la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país (Presidencia de la República, 1998), para difundir la enseñanza de la historia y la cultura afrocolombiana. En la tercera experiencia, la Comisión a partir de “la condición racializada de la violencia en Colombia” se propone “construir una versión de la verdad sobre el conflicto, desde la experiencia de las comunidades negras” (Rivero & Díaz, 2020, p. 67).

En materia de educación, el Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia de 1991 se refiere al derecho de los grupos étnicos a recibir una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. La Ley 115/1994 por la cual se expide la ley general de educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) contempla la etnoeducación y el Decreto 804/1995 reglamenta la etnoeducación de las comunidades afrocolombianas (Presidencia de la República, 1995). El Decreto 3323/2005 por el cual se reglamenta el proceso de selección mediante concurso para etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación (Presidencia de la República de Colombia, 2005). También, la creación del órgano consultivo de la Comisión Pedagógica Nacional (CPN), que dialoga con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre los temas de las comunidades negras⁵.

La política pública sobre etnoeducación en Colombia alberga un debate crítico por parte de las comunidades afrocolombianas, los movimientos sociales afrodescendientes, educadoras y educadores. Ante otros modelos como el de educación afrocentrada, educación bilingüe, educación indígena o educación propia, el Estado colombiano se decantó por el de etnoeducación, el cual no ha estado exento de dificultades, como la limitación de la lucha social y construcción histórica de resistencia o las propias experiencias de educación comunitarias (Calvo & García, 2013) afrodescendientes e indígenas. Esta política, que acogió el MEN, centralizó y reguló como principios para su control las propuestas de dichos grupos.

Creó una matriz en la cual los grupos con estatus étnico (indígenas y afrodescendientes) fueron segregándose (auto-segregándose en algunos casos) del sistema público nacional de educación ofrecido al resto de la población, con lo cual se podría mencionar que la política etnoeducativa no recoge fielmente los ideales de Nación, ciudadanía, pluralismo y participación contenidos en la Constitución de 1991; limitando además el concepto de diversidad cultural a la dimensión étnica. Este tipo de enfoque le dio peso al estatus étnico minoritario como único factor de diversidad cultural en el país, afectando, a su vez, todo el sistema público de educación, al rechazar el derecho del resto de la población a otro tipo de diversidades que también deberían contemplarse en la educación. (Calvo & García, 2013, p. 348)

En relación con las acciones afirmativas como medidas institucionales ante la discriminación, en este caso racial, Segato (2017) señala la división entre la defensa y la crítica según los proyectos políticos o ideológicos socialistas y distributivos, neoliberales, reparadores y de valoración de la nación plural. Vale la pena señalar el interesante estudio de Bismark Andrade y Cesar Andrade (2011) sobre acciones afirmativas en las políticas de 32 universidades públicas colombianas, las cuales incluyen la acción positiva, la discriminación inversa, la discriminación positiva, la diferenciación positiva o las medidas de regulación como términos que, en el caso de nuestro país, buscan “remediar en parte las carencias que han sufrido los grupos minoritarios en Colombia a través de la historia” (B. Andrade & C. Andrade, 2011, p. 132), en particular los afrocolombianos e indígenas. Los autores concluyen que el 43,75%, de las 32 universidades públicas, cuenta con acciones afirmativas, las cuales se centran en la asignación de cupos especiales para beneficiar a los estudiantes afrocolombianos e indígenas. El otro porcentaje correspondiente de universidades

⁵ Valga mencionar que, con la llegada del gobierno progresista de Gustavo Petro y Francia Márquez, el Ministerio de Cultura de Colombia se llama Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes.

no cuenta con dichas medidas. 12 universidades dirigen acciones afirmativas por igual a estudiantes afrodescendientes e indígenas. 4 universidades ofrecen el beneficio solo para estudiantes indígenas y 2 solo para estudiantes afrocolombianos.

La investigación sobre la experiencia de la Universidad del Magdalena, ubicada en la costa Caribe, señala que la exoneración y los subsidios buscan subsanar las limitaciones económicas de las personas en situación de vulnerabilidad para acceder a la universidad. En este grupo, se incluyen los estudiantes afrocolombianos, también indígenas, jóvenes en condición de desplazamiento forzado, mujeres cabeza de familia y bachilleres de colegios públicos (Mercado et al, 2014).

Por su parte, Anny Ocoró (2017) identifica que en la Universidad del Valle (Cali-Colombia, una de las ciudades con mayor población afrodescendiente del país y concentración de población negra urbana), pese a que las mujeres, más que los hombres, demandan el acceso y logran permanecer, y finalizar su graduación en diferentes programas, el número de mujeres afrodescendientes admitidas es inferior que el de los hombres.

Por ejemplo, para el período 2011-2016, del total de personas inscritas el 16,1 % de mujeres fueron admitidas, ante el 21,5 % de hombres. Desde una perspectiva interseccional, en el caso de las mujeres afrodescendientes, estamos delante de múltiples violencias racistas, de género y clase. Al respecto, la investigación de Elizabeth Castillo y Ocoró (2019) sobre el racismo en las universidades latinoamericanas, específicamente en el caso de las de Argentina y Colombia, nos habla sobre las “trayectorias [que] involucran experiencias de distintas violencias vinculadas a temas de género y activismo feminista” (p. 257) de cuatro mujeres afrodescendientes en la formación profesoral.

Aquellos estudios nos permiten concluir que, en el ámbito de la educación superior en Colombia, las acciones afirmativas no se configuran en una política pública. Esto deja un margen para reflexionar sobre el alcance real de la legislación lograda en el país con la normatividad antes mencionada. En particular, respecto al reconocimiento de la diversidad pluriétnica y multicultural de la Nación (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 7) y la voluntad política de quienes administran la universidad pública. Queda pendiente revisar el estado en el que se encuentran las acciones afirmativas para comunidades afrocolombianas en las universidades privadas.

Además de problematizar el cumplimiento de la normatividad nacional e internacional para las comunidades afrodescendientes, también surge el interrogante por el compromiso con la transformación de sus condiciones de vida, que históricamente las sitúa en desigualdad social respecto a las no afrodescendientes. Si no se garantiza su acceso a la universidad, ¿no significa que a esta le cuesta hablar del color de la piel, que en ella opera el silenciamiento de la raza y que el Estado

y la sociedad están dejando a su suerte dicha transformación, pese al incesante llamado de los movimientos sociales afrocolombianos al compromiso del Estado, de la universidad y los intelectuales?

Según Jorge Enrique García-Rincón (2020), en el texto titulado *Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana*, desde principios del siglo XX, el movimiento social afrocolombiano y los intelectuales negros independientes, con Delia Zapata Olivella, Manuel Zapata Olivella, Diego Luis Córdoba, Rogerio Velásquez, entre otros, han reflexionado desde los territorios sobre la educación propia en las comunidades afrodescendientes, al aportar a la gestión intelectual y confrontar el proyecto educativo estatal. García-Rincón afirma que “es posible constatar la emergencia de un pensamiento-pedagógico en perspectiva del pueblo negro en distintos lugares del país” (p. 20).

El Primer Encuentro Nacional de la Población Negra Colombiana (1975) y el Primer Congreso de la Cultura Negra en las Américas (1977), así como otros espacios organizativos afrocolombianos contra el racismo y por la defensa de la cultura, los derechos étnico-raciales, la formación, el reconocimiento de la historia y la cultura africana y afrodiaspórica, han sido significativos para el Movimiento Social Afrocolombiano, Negro, Raizal y Palenquero como referentes del proceso organizativo, emancipativo, político y cultural de las comunidades afrocolombianas, y esenciales en la reivindicación de derechos y visibilidad en el ámbito educativo (Wabgou et al., 2012).

También, las prácticas y los procesos de transmisión de saberes y sabidurías ancestrales de las plantas medicinales, la cocina ancestral, los rituales fúnebres, los cantos y bailes, los tambores, la siembra y la cosecha, el arroyo que cura, el olor de la tierra y del tabaco, todo esto que circula en las comunidades, desde los territorios afrodescendientes de manera continuada y desde otras pedagogías, mantienen vivos los conocimientos de los pueblos afrodiaspóricos en Colombia. Como lo identificamos con las comunidades en Montes de María (Sucre-Bolívar) durante la investigación sobre los saberes/prácticas de cura (Parra-Valencia, 2022, 2023a, 2023b). Desde estas iniciativas sociales, las comunidades afrodescendientes trabajan en la educación afrocentrada y promueven la cultura afrodescendiente y afrodiaspórica en América Latina desde una educación descentrada de Europa.

A la fuerza de la movilización desde los territorios y a sus voces de reivindicación, se deben los avances en materia de legislación y de adhesión de los gobiernos latinoamericanos a la normativa internacional contra el racismo; lo cual se reconoce por la demanda de los movimientos afrodescendientes (CEPAL/UNPFA, 2020).

En esta dirección, y ante las expresiones del racismo institucional⁶, estructural y epistemológico en el contexto educativo, el presente texto se une, con convicción y compromiso, a la necesidad de articulación de la universidad con las afroepistemologías (García, 2018) y las sabidurías indígenas presentes en los territorios de Colombia y América Latina.

Saberes *otros* desde abajo y desde adentro de la afrodiáspora

A partir del acercamiento y el compromiso continuo con las comunidades ancestrales afroindígenas y la movilización campesina en sus territorios, se hace urgente revisar cómo investigamos. Esta problematización me condujo, desde una perspectiva crítica, a interrogantes episte-metodológicos, a transitar hacia otros modos de construcción de conocimiento. Siguiendo a María Lugones (2018), a formas alternativas de la producción moderna de conocimiento hegemónica en la formación universitaria centradas en aquellas venidas desde abajo y en una “fertilización mutua” al otorgar “igual valor y peso” (p. 80) a los conocimientos venidos desde dentro de la comunidad y de la academia. Para dialogar e integrar diferentes epistemes y cosmopercepciones afrodiaspóricas, indígenas y campesinas más cercanas a las prácticas y saberes de las comunidades.

Entiendo la cosmopercepción en el sentido de la investigadora nigeriana Oyèrónké Oyěwùní (1997), según la cual, la concepción de mundo relaciona todos los sentidos sin jeraquizarlos, como en la cultura *yoruba*, entre otras, a diferencia de la cosmovisión de occidente que privilegia la visión. Esta noción nos ubica en otros modos de pensamiento descolonial, desde una perspectiva crítica que interroga las lógicas y las relaciones de dominación coloniales que continúan vigentes sobre les subalternizados, oprimidos y silenciados, en quienes Rivera-Cusicanqui (2010) identifica y reconoce prácticas descolonizadoras.

En esta perspectiva descolonial, y desde la investigación psicosocial, me acerco a las comunidades afrocolombianas del Caribe colombiano, ubicadas en el territorio de Montes de María (Sucre y Bolívar); al Consejo Comunitario de Comunidades Negras Eladio Ariza de San Cristóbal (San Jacinto-Bolívar) y a les sabedores de San Basilio de Palenque (Mahates-Bolívar), co-partícipes de las investigaciones sobre saberes/prácticas de cura afroindígenas, grupalidad curadora (Parra-Valencia, 2022, 2023a, 2023b), psicología y descolonialidad (Parra-Valencia et al., 2022), emprendidas desde la academia universitaria en los últimos diez años.

⁶ Segato (2015) habla de “racismo institucional” cuando el mundo racializado se naturaliza en los sistemas de autoridad, visto en la desigualdad, incluso detrás de las instituciones consideradas democráticas.

Estas búsquedas por caminos, perspectivas y saberes *otros* para una psicología *otra*, me condujeron hacia las filosofías y sabidurías africanas. En este contexto, se encausaron y cobraron un valioso significado las prácticas afrodiaspóricas a las que me acerco desde marcos de interpretación que recuperan y reconocen las afroepistemologías y sabidurías afrodiaspóricas. El afrovenezolano Jesús García (2018) introduce la noción afroepistemología para dar cuenta del bagaje y la riqueza de los conocimientos africanos y afrodescendientes.

Según Molefi Kete Asante (2016), se hizo necesario que las naciones africanas se vieran a sí mismos en su propia historia, al margen de la europea; lo que significó retornar a las civilizaciones clásicas de la África antigua, para reconocer el papel de los africanos en la historia mundial. El autor señala que las invasiones y conquistas, por siglos, de las supuestas culturas superiores árabe y europea sobre los pueblos africanos, dominaron las doctrinas religiosas africanas e impusieron una ideología de inferioridad de la negritud; el traslado físico de África para las Américas, y la esclavización, que condujeron por siglos al desplazamiento intelectual, filosófico y cultural; sumado a la hegemonía europea de ideas y valores, complejizaron la tarea de reconocer la agencia africana.

En esta colosal tarea de reescribir la historia de África y de las culturas africanas, el trabajo de Cheikh Anta Diop (2014) ha sido vertebral. El autor senegalés, en su libro *A origem africana da civilização. Mito ou realidade*, señala que ninguna de las invasiones blancas de Egipto, cultura de origen negro y creada por negras y negros, trajo una nueva contribución al desarrollo o progreso en matemáticas, astronomía, física, química, medicina, filosofía, artes, organización política, dado que la civilización egipcia contaba con estos elementos desde otrora; por el contrario, aquellos se desintegraron en el contacto con los extranjeros. Diop (2014) afirma que el pueblo negro fue el primero en la creación técnica y en “inventar matemática, astronomía, el calendario, ciencias en general, artes, religión, agricultura, organización social, medicina, escrita, técnica, arquitectura” (p. 470).

Por su parte, Manuel Zapata Olivella (2011) en *El árbol brujo de la libertad. África en Colombia*, en una magistral narración histórico-mítica, se propone la búsqueda del pasado ancestral africano y su aporte a la humanidad y a la civilización; para ello describe las culturas africanas de los reinos civilizados en el inicio del comercio esclavo de millones de antepasadas y antepasados desde finales del siglo XV. El escritor afrocolombiano señala el florecimiento de Timbuctú (capital de Songhai – hoy Mali -) a orillas del río Níger, en 1492 al inicio de la colonización europea en las Américas. También, la presencia y la actividad de la universidad y la biblioteca para quienes estudiaban las matemáticas, la filosofía, la historia, la geografía y la literatura, en las cuales participaban sabias y sabios de Egipto, Arabia y España.

Siglos antes, durante el tercer milenio a. C., se configuró la civilización africana del Valle de Egipto en la ribera del Nilo, donde nació la llamada cultura nilótica en el periodo neolítico. Esta se conformó en el intercambio con varias etnias bantú, hamitas, semitas, taisenses, dadarienses y etíopes. Zapata (2011) explica los intercambios comerciales con Mesopotamia, las islas del mar Egeo, los pueblos del Mar Rojo, Mediterráneos, Etiopía, las edificaciones de pirámides, las técnicas de siembra, el pastoreo, la pintura, la cerámica y la artesanía, los cultos religiosos, la construcción de embarcaciones, el procesamiento de oro y cobre, entre otros; que dan cuenta de los múltiples saberes presentes en el antiguo Egipto o Kemet.

La superproducción agrícola en el antiguo Egipto generó una numerosa clase de nobles, sacerdotes, filósofos, militares, artistas, arquitectos, albañiles, médicos, matemáticos y artesanos, provenientes de muchos pueblos africanos, entre ellos de las ciudades de Kush, Meroe y Napata. (p. 51)

Procedentes de estos territorios, civilizaciones y naciones africanas, y muchas otras, fueron llevados a Abya Yala, en la lengua del pueblo *kuna* (Porto-Gonçalves, 2009), en calidad de prisioneras/os/es en palabras de Zapata (2011), millones de africanas y africanos, cuyas sabidurías, habilidades y conocimientos fueron despreciados y silenciados de manera violenta por la colonización europea.

Adilbênia Machado (2014) recuerda a Théophile Obenga, defensor del panafricanismo y autor de *Egipto, Grecia y la Escuela de Alejandría*, quien demostró la influencia del pensamiento egipcio africano en los pensadores griegos: Tales de Mileto, Platón, Pitágoras, Demócrito, Aristóteles, etc. Muchas de estas personas de ciencia se formaron con los sacerdotes de Egipto; la filosofía griega le debe mucho al Egipto antiguo africano. Eugenio Nkogo (2001) confirma la tesis del Egipto de la negritud como la cuna de la humanidad, de los primeros sistemas filosóficos y religiosos del mundo, y de los grandes filósofos clásicos griegos: “Fueron los griegos, los primeros europeos, quienes en la antigüedad descubrieron a África, vía Egipto, como cuna de la sabiduría” (p. 36). Sin duda, el gran legado de la África negra al saber universal.

Las mujeres africanas también hacen parte del acervo científico, cultural e intelectual del continente africano, como es el caso de Hipácia de Alejandría (norte de Egipto), quien nació cerca del año 355 a. C. Por entonces, Alejandría era el mayor polo de intercambio cultural y comercial entre África, Europa y Asia, lugar de debates filosóficos y sede, desde 306 a. C., de la más importante biblioteca y museo de la antigüedad, donde funcionó la primera universidad del mundo (Ströher, 2015). Hipácia es reconocida como uno de los genios de la matemática antigua, primera astrónoma y gran matemática de la que se tenga noticia. Además de sus conocimientos en astronomía, geometría y filosofía, contaba con una amplia educación en arte, ciencia, literatura, medicina, física, música, oratoria y sistemas religiosos conocidos por entonces.

Ella estudió en la Academia Neoplatónica de Atenas y fue profesora en Alejandría, lugar en el que ocupó el cargo que tuvo Plotino. Estableció las bases de la teoría heliocéntrica, más tarde formulada por Nicolás Copérnico. Marga Ströher (2015), en su texto *Hipácia: A filósofa negra de Alexandria*, señala que en aquel contexto patriarcal, dominado por el Imperio Romano por Constantino y la religión cristiana, la filósofa negra “pensó por su propia cuenta y fue formadora de pensamiento” (p. 25). Sin duda, se trata de una experiencia de vida que en la perspectiva descolonial confronta no solo al patriarcalismo, sino también al sexismo y al racismo en medio de los cuales y, a pesar de las múltiples opresiones de su época, la filósofa negra logró generar conocimientos y desenvolverse en el ámbito académico, en el principal centro universitario del momento.

Como señaló Diop (2014), ante la magnitud de las referencias es difícil negar los aportes de las culturas africanas a la humanidad, así como la de sus afrodescendencias.

También, ha sido fundamental y afortunado el encuentro con los feminismos negros para reivindicar y posicionar la experiencia de las mujeres negras en la construcción de conocimiento y generación de teoría (Collins, 2018). Dichas corrientes, cuyos aportes se remontan a antecedentes del siglo XIX, están inspiradas en las resistencias y luchas libertarias de las mujeres negras esclavizadas en Estados Unidos, como Harriet Tubman, y en la red clandestina del denominado “tren subterráneo” para la liberación de personas esclavizadas. En Sojourner Truth en 1851, al interrogar la concepción burguesa de la feminidad desde su experiencia como mujer negra, trabajadora, madre y exesclavizada a partir de la pregunta “¿acaso no soy una mujer?”, la cual más tarde, en los 80, bell hooks retoma para analizar el sexismo y el racismo en mujeres negras y en el feminismo de clase media, alta y blanca (Viveros, 2019).

Por supuesto, los valiosos aportes del análisis de la opresión de género, raza y clase del *black feminism*, en la década del 70, “como teoría social crítica que permite pensar dos temas de infortunada y persistente actualidad: las violencias y el racismo ... que da cuenta del pensamiento y del movimiento feminista africano-americano” (Viveros, 2019, p. 10). En dicho movimiento, es central mencionar los aportes del *Combahee River Collective* (Hull et al., 1982) al reivindicar como político y cultural lo personal, así como también el punto de vista y el conocimiento centrado en la experiencia de las mujeres negras en los análisis interseccionales (Collins, 2018).

Los saberes *otros*, que la universidad moderna/colonial y racista silenció, nos permiten comprender la vida y el mundo bajo otras perspectivas, tan necesarias en estos tiempos de incertidumbre en los que las respuestas científicas, desde una sola orilla, han quedado confrontadas y limitadas. Es tiempo de que entre a esta institución paquidérmica el debate sobre la raza y el racismo con contundencia, así como estudiantes, profesoras, profesores y directivas de la diver-

sidad pluriétnica y multicultural de nuestro país y, con ellas/ellos/elles las cosmogonías, filosofías y sabidurías africanas, las culturas afrodescendientes, palenqueras, raizales, indígenas, rom, LGBT, los saberes, los sabores y cosmopercepciones *otras*.

Palabreo final para unir cabeza y corazón

En sí, es una acción afirmativa la investigación que se interesa por las temáticas africanas y afrodescendientes, aquella que se compromete con las causas, la visibilidad y la búsqueda de transformación de las condiciones de vida de las comunidades afrodiaspóricas. Los estudios afrodescendientes permiten integrar las afroepistemologías a los repertorios de saberes y conocimientos. No solo como un compromiso con el reconocimiento de los aportes a la humanidad (que vienen desde el antiguo Egipto negro) y a la construcción de la ciencia de manera amplia, cuya participación se le negó desde la colonización europea y el modelo racional moderno/colonial; sino también, como expresión de reivindicación y reparación histórica por la invisibilización, la esclavización y la colonialidad del poder-saber-ser-género, y ante diferentes mecanismos del saber colonial al que fueron sometidas las sabidurías africanas e indígenas como la judicialización, el distanciamiento y la expropiación epistémica (Castro-Gómez, 2010), la apropiación (Nieto, 2008), el desarraigo de la sabiduría (Césaire, 2006), la alienación (Fanon, 2009), la recolonización (Rivera-Cusicanqui, 2010) y el silenciamiento epistémico (Parra-Valencia, 2022, 2023a).

Es necesario comprender la raza desde una perspectiva descolonial y, siguiendo a Campoalegre (2017), como resultado de las relaciones de poder y no como un hecho natural a partir de resistencias y propuestas contrahegemónicas que rompan con el sistema de dominación y de la colonialidad del poder-saber-ser-género.

Promover en la academia, con les estudiantes y profesores, formas de conocimiento diversas y cercanas a sus *sentipensares*, a sus propias experiencias y biografías de sus vivencias de discriminación y racismo, y a las de sus abuelas/abuelos, es un reto. El desafío es tanto para reconocer la experiencia como fuente de conocimiento, siguiendo los feminismos negros (Collins, 2018); como articular saberes afrodiaspóricos, indígenas y campesinos para integrar otras formas de conocimiento, nuevos modos de construcción de la ciencia, no solo aquella basada en el modelo empirista, cartesiano, sino también una ciencia que incorpore el saber ancestral, afroindígena y que afirme los conocimientos de los pueblos ancestrales. Al tiempo que una otras formas de conocimiento racionales, pero también sensibles, creativas, artísticas, espirituales, religiosas y diversas cosmopercepciones.

Cualquier política de acción afirmativa para las comunidades afrodescendientes e indígenas no se debería limitar a los subsidios económicos, que son valiosos; sino también, articular las afroepistemologías y saberes indígenas a la universidad, que los haga visibles y les permita estar en los centros académicos. Siguiendo la invitación de Ángela Mena-Lozano (et al., 2020), para integrar metodologías desde pensamientos distintos y epistemes diversas que aportan a las formas de conocer y construir conocimiento y ciencia, lo cual implica episte-metodologías que sigan principios ancestrales inspirados en el palabreo, la *júibibiríúai*⁷, las oralituras, la *tonga*, la minga, el círculo de palabra, la *roda de conversa*, las cuales nos acercan a las sabidurías ancestrales y a las cosmopercepciones.

Estoy agradecida por las transiciones, giros y movimientos de la investigación psicosocial en el acercamiento a las comunidades afrodescendientes en Montes de María, porque desde la investigación me permitieron el acercamiento a mi propia experiencia y vivencia de mis raíces ancestrales afroindígenas. La escritura del texto aparece como oportunidad para reflexionar sobre una experiencia en torno al acercamiento a las comunidades afrodescendientes e indígenas desde la investigación y la docencia universitaria continuada en Colombia.

La universidad como espacio para sentipensar no reproduce el modelo epistémico moderno/colonial (Castro-Gómez, 2010) centrado en la razón, ni excluye otras formas de entender y conocer que involucran las emociones, la afectividad, los diferentes sentidos y maneras de construir conocimiento, como aquellas a las que también nos invitan las cosmopercepciones en sus posibilidades de percibir el mundo. O la propuesta de Arturo Escobar (2014) que nos inspira a sentipensar, desde el corazón y la mente, con el territorio, las culturas, los conocimientos y ontologías de los pueblos, y que aplica a la universidad antirracista y plural ante los conocimientos descontextualizados.

También, una universidad en sintonía con el co-razonar del que habla la Red de Artistas, Comunicadores Comunitarios y Antropólog@s de Chiapas (2010). “Desnudarse, abrir el corazón y trabajar desde la co-razón” (p. 256) como el camino para seguir la raíz y el caminar propios. El corazonar que descentra la hegemonía de la razón, ante la colonialidad, para corazonar las epistemologías hegemónicas de Occidente como acto descolonizador, reconociendo el sentido político insurgente, que propone Patricio Guerrero (2010), para “dar a la razón afectividad” (p. 41), “corazonar la ciencia”, un reto, un lugar de enunciación para significar, “que abra perspectivas para la construcción de un diferente horizonte civilizatorio y de existencia otro, que más que de epistemologías necesita de sabiduría” (p. 44).

⁷ Mameadero, o lugar del palabreo en la cultura Murui-muina o Uitoto (entre Colombia, Brasil y Perú)

Y, finalmente, traer a la universidad ya no solo la razón, sino también y, sobre todo, el sentipensar. Más aún, una universidad capaz de integrar el sentipensar y el cosmopercibir de las comunidades negras. La propuesta, entonces, para una universidad sentipensante, cosmoperceptiva y descolonizadora es, en últimas, no solo un desafío, sino también nuestro compromiso con la historia misma: unir cabeza y corazón.

Agradezco a las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas de Montes de María y del Cauca, por permitirme el acercamiento a mis raíces ancestrales afroindígenas.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Andrade Córdoba, B. & Andrade Córdoba, C. (2011). Acciones afirmativas. Políticas internas de las universidades públicas en Colombia para permitir el ingreso de los estudiantes afrocolombianos y de los estudiantes indígenas en sus programas de educación superior en el Estado Social de Derecho. *Inciso*, 13(1), 123-133. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/inciso/article/view/149/224>
- Antón, J., & Del Popolo, F. (2009). Visibilidad estadística de la población afrodescendiente: aspectos conceptuales y metodológicos. En J. Antón, Bello, F. Del Popolo, M. Paixão y M. Rangel, *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos. Serie Población y Desarrollo*, (pp. 13-38). Comisión Económica Para América Latina y el Caribe; Naciones Unidas.
- Asante, M. (2016). Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico Ocidental: Introdução a uma ideia. *Ensaaios Filosóficos*, XIV, 6-18. http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaaios_Filosoficos_Volume_XIV.pdf

- Asociación Red de Mujeres Afrolatinoamericanas Afrocaribeñas y de la Diáspora, A. (10-14 de octubre de 2018). *Foro Internacional a cuatro años del Decenio: Alcances y desafíos del Observatorio de la Plataforma Política de las mujeres afrodescendientes* [Foro], Cali, Colombia.
- Barriteau, V. (2011). Aportaciones del feminismo negro al pensamiento feminista: una perspectiva caribeña. *Boletín Ecos*, (14), 1-17. https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2019/10/Aportaciones-del-feminismo-negro_V.E.-BARRITEAU.pdf
- Bassi, R. (8 de diciembre 2008). La cumbia no es posible sin el río. Conversación con Orlando Fals Borda. *El Heraldó*.
- Campoalegre, R. (2017). Más allá del Decenio Internacional de los pueblos afrodescendientes. En R. Campoalegre y K. Bidaseca (Coords.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 27-42). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16590/1/Mas_alla_del_decenio.pdf
- Carvalho, J. J. (2018). Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. En J. Bernadino-Costa, N. Maldonado-Torres y R. Grosfoguel (Eds.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (pp. 89-120). Auténtica.
- Castillo, E., & Ocoró, A. (2019). Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. *Nómadas*, (51), 257-265. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a15>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Siglo del Hombre.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe, & Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2020). *Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1a94f5e8-aed0-44ed-bcc7-8802eb56f87c/content>
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Ediciones Akal.

- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41.214 de 8 de febrero de 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (1851). *Ley 2 de 1851. Sobre libertad de esclavos*. 21 de mayo de 1851. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30044809>
- Diop, C. (2014). *A origem africana da civilização. Mito ou realidade* (M. Cook, Trad.).
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- García-Rincón, J. (2020). Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana. *Revista CS*, (30), 17-45. <https://doi.org/10.18046/recs.i30.3843>
- García, J. (2018). Afroepistemología y pedagogía cimarrona. En R. Campoalegre (Ed.), *Afrodescendencias: voces en resistencia* (pp. 59-70). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Goldman, M. (2017). Contradiscursos afroindígenas sobre mistura, sincretismo e mestiçagem. Estudos etnográficos. *Revista de Antropologia Da UFSCar*, 9(2), 11-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.52426/rau.v9i2.195>
- Gonzalez, L. (1988). A categoria politico-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, (92/93), 69-82. <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58. <https://doi.org/https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Ediciones Abya-Yala.
- Hull, G., Bell, P. & Smith, B. (1982). *All the women are white, all the blacks are men, but some of us are brave. Black women's studies*. The Feminism Press.

- Lugones, M. (2018). Hacia metodologías de la decolonialidad. En X. Leyva, ochitl, J. Alonso, A. Hernández, A. Escobar y A. Köhler (et al, Coords.). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (Tomo 3, pp. 75-92). Clacso.
- Machado, A. (2014). Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. # *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.35819/tear.v3.n1.a1854>
- Mena-Lozano, A., Cardona López, M., Ortega Roldán, E., Salazar Saraza, Y., González Patiño, E. Y., Morales Mosquera, M. E., Tascón Tascón, M. Y., Canacuan Aguilar, A., Berrio Moncada, M., Cuchillo Jacanamijoy, S., Mesa Mejía, J., Valencia, G., Rendón, L., Yagarí, L., Roca, S., Forbes, H., Gallego, Á., Rivas, K., Mosquera, L. F., Mosquera, D., Contreras Sandoval, L. T., Ortega, E., Salazar, Y., Morales, M., ... Rodríguez Piedrahita, J. G. (2020). *Diálogo de saberes. Hacia una política de investigación de la diversidad epistémica en la Universidad de Antioquia*. Universidad de Antioquia.
- Mercado, A., Amador, A. & Cabana, J. (2014). Políticas de acceso de la población vulnerable a la educación superior, una visión desde la experiencia de la Universidad del Magdalena. *Revista Clío América*, 8(15), 8-21.
- Nieto, M. (2008). *Orden natural y social: ciencia y política en el semanario del Nuevo Reyno de Granada*. Ediciones Uniandes.
- Nkogo, E. (2001). *Síntesis sistemática de la filosofía africana*. Ediciones Carena.
- Ocoró, A. (2018). Educación Superior y afrodescendientes. Un análisis de los cupos especiales en la Universidad del Valle. *La Manzana de la Discordia*, 12(2), 79-92. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i2.6229>
- Ojeda, D. & González, P. (2012). Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas. *Revista CES. Psicología*, (5). 101-118. <https://bbibliograficas.ucc.edu.co:2149/latinamericaiberian/docview/1346922165/fulltextPDF/83A0848290614F1CPQ/7?accountid=44394>
- Parra-Valencia, L. (2023a). *El pensamiento bonito desde Montes de María. Inspiraciones epistemológicas para el estudio transdisciplinar de la grupalidad curadora*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://ediciones.ucc.edu.co/index.php/ucc/catalog/book/311>

- Parra-Valencia, L. (2023b). *Grupalidad curadora: Prácticas cotidianas, comunitarias y descoloniales*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://ediciones.ucc.edu.co/index.php/ucc/catalog/book/312>
- Parra-Valencia, L. (2022). Grupalidad curadora: descolonialidad en prácticas cotidianas campesinas-afroindígenas. *Athenea Digital*, 22(3), e2992. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2992>
- Parra-Valencia, L., Fernandes, S., & Galindo, D. (2022). *Psicología y descolonialidad: Saberes para curar en palenques y quilombos (Colombia-Brasil)*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (1998). *Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial N.º 43.325 del 23 de junio de 1998. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1498>
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). *Decreto Ley 588 de 2017. Por el cual se organiza la comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición*. Diario Oficial N.º 50.197 de 5 de abril de 2017. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=80633>
- Presidencia de la República. (1998). *Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial N.º 43.325 de 23 de junio de 1998. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1498>
- Presidencia de la República de Colombia. (1995) *Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Diario Oficial N.º 41.853 de 18 de mayo de 1995. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>
- Presidencia de la República de Colombia. (2005). *Decreto 3323 de 2005. Por el cual se reglamenta el proceso de selección mediante concurso para etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial N.º 46.039 de 21 de septiembre de 2005. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1524380>

- Quijano, A. (2017). ¡Qué tal raza! En R. Campoalegre y K. Bidaseca, *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 17-26). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quintero, O. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes *negros* en Bogotá. *Revista Universitas Humanística*, (77), 71-94. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/5946/6448>
- Red de Artistas, Comunicadores Comunitarios y Antropólogo@s de Chiapas. (2010). Sjalél kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. https://radiozapatista.org/wp-content/uploads/2019/10/Sjalél-Kibeltik-Tsotsil-2019_ligero.pdf
- Rivera-Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rivero, M., & Díaz, L. (2020). *Informe Buenas prácticas en políticas públicas afrodescendientes (2004-2019)*. Secretaría General Iberoamericana. <https://www.segib.org/wp-content/uploads/Informe-BPAs-AAFF-ok.pdf>
- Santos, J. (2008). Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. En J. Macedo (Org.). *Desvendando a história da África* (pp. 181-194). Editora da UFRGS.
- Segato, R. (2015). *Los cauces profundos de la raza latinoamericana. En La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Prometeo.
- Segato, R. (2017). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En R. Campoalegre y K. Bidaseca. *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 43-64). Comisión Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Ströher, M. (2015). Hipácia: A filósofa negra de. *Coisas Do Gênero: Revista de Estudos Feministas Em Teologia e Religião*, 1(1), 21-29. <http://periodicos.est.edu.br/index.php/genero>
- Viveros, M. (2019). *Black feminism: teoría crítica, violencias y racismo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Wabgou, M., Arocha, J., Salgado, A., & Carabalí, J. (2012). *Movimiento Social Afrocolombiano, Negro, Raizal y Palenquero: el largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Zapata Olivella, M. (2010). *Changó, el gran putas*. Biblioteca de Literatura Afrocolombiana; Ministerio de Cultura de Colombia. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll7/id/2/>

Zapata Olivella, M. (2011). *El árbol brujo de la libertad. África en Colombia*. Universidad del Valle; Universidad de Cartagena.

Theory of mind: network of complex processes woven into the intersubjective experience

Teoría de la mente: red de procesos complejos tejida en la experiencia intersubjetiva

Diana Marcela Bedoya Gallego*, Maira Alejandra González Gaviria**,
Jorge Enrique Palacio Sañudo***

*Corporación Universitaria Minuto de Dios
Universidad del Norte*

Received: 18 de enero de 2022 –Accepted: 5 de agosto de 2023 –Published: 1 de agosto de 2024

Cite this paper in APA:

Bedoya Gallego, D. M., González Gaviria, M. A., & Palacio Sañudo, J. E. (2024). Theory of mind: Network of complex processes woven into the intersubjective experience. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 728-747. <https://doi.org/10.21501/22161201.4275>

Abstract

This paper aims to contribute to the reflection that expands and makes explicit the aspects of early mother-child bonding that favor the development of Theory of Mind (ToM). For this purpose, first, we start from the conceptualization of ToM and its understanding from the Theory of Theories and Simulation Theory, as they have been identified as the most important theoretical models that explain one of the most relevant differential capacities of the human species. Subsequently, it is proposed that this capacity emerges in

* MA in Marriage and Family Sciences of the Catholic University of Valencia Saint Vincent Martyr, Valencia, Spain. PhD (c) in Psychology. Research professor Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Email: dbedoyagall@uniminuto.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-1061-982X>.

** Student of the master in Psychology of the University of Antioquia, Colombia. Psychologist and researcher at the Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Email: maira.gonzalez1@udea.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-7128-6980>

*** PhD in Psychology Behavioral Sciences and Social Practices of the Paris X University–Nanterre. Full Professor of the Universidad del Norte. Senior researcher of the GIDHUM in social development and psychology of health. Email: jpalacio@uninorte.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-6971-7067>

the bonding context, since due to its complexity it constitutes an evolutionary advantage that favors the establishment of the social bond; for this purpose, the developments of the Attachment Theory are used. The content analysis carried out allows us to recognize that treating the child as a mental agent (intentional and with individuality) and tending to use terms of mental state in discourse, play a fundamental role in the development of children's capacity to understand other minds, so that rather than entering into the debate of internalist or externalist perspectives on the development of ToM, the value of intersubjective experience is highlighted.

Keywords

Mentalization; Theory of mind; Attachment; Social relationships; Cognition; Emotion.

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo contribuir a la reflexión que amplía y explicita los aspectos de la vinculación temprana entre madre-hijo que favorecen el desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM). Para este propósito, en primer lugar, se parte de la conceptualización de la ToM y su comprensión desde la Teoría de Teorías y la Teoría de la Simulación, en la medida en que han sido identificados como los modelos teóricos más importantes que explican una de las capacidades diferenciales más relevantes de la especie humana.

En segundo lugar, se propone mostrar que esta capacidad emerge en el contexto vincular, ya que por su complejidad se constituye en una ventaja evolutiva que propicia el establecimiento del lazo social, para ello se recurre a los desarrollos de la teoría del apego. El análisis de contenido realizado permite reconocer que tratar al niño como agente mental (intencional y con individualidad) y tender a usar términos de estado mental en el discurso desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad comprensiva de otras mentes por parte de los niños, por lo que más que entrar en el debate de las perspectivas internalistas o externalistas acerca del desarrollo de la ToM, se resalta el valor de la experiencia intersubjetiva.

Palabras clave

Mentalización; Teoría de la mente; Apego; Relaciones sociales; Cognición; Emoción.

Introduction

The term Theory of Mind (ToM), also called mentalization, has reached a vast development thanks to the neurosciences and the disciplines in charge of the study of social cognition (Zegarra-Valdivia & Chino, 2017). Initially, it was used to refer to the attribution of mental states to the self and others (Hughes, 2005; Ibañez, 2013), that is, to the association of emotions, sensations, and states (intentions, desires, beliefs) through the observation of the other's behavior, while distinguishing them from one's own (Goldman & Jordan, 2013; Keysers et al., 2013; López-Silva & Bustos, 2017; Uribe et al., 2010; Urquijo et al., 2017). Nevertheless, the research lines that resulted led to the ToM being strongly associated with children's understanding of false beliefs. This focus on states of belief and knowledge has guided subsequent research development (Fonagy et al., 1997; Hughes, 2005).

This perspective, designated as the Theory of Theory (TT), is founded upon a representational conception of the mind, which entails a theoretical reasoning mechanism to process beliefs. Consequently, this enables the identification of the apparent reality that is true for the other (first-order false belief task) or the attribution of false beliefs that second persons attribute to third persons (second-order false belief task). (Goldman & Jordan, 2013; Harris, 1992; Pineda et al., 2012). The explanations that have emerged in this regard are oriented either toward an innate conception of the ToM or a conception of its gradual development.

The first one, designated the theory of modularity, postulates that children are born with cognitive modules that are inherently suited for this function. However, they require maturation to successfully resolve the false belief task (Uribe et al., 2010). Consequently, three-year-olds exhibit a performance issue but not a conceptual one (Goldman & Jordan, 2013). From the modular theory, the mind is expressed as a set of modules genetically established that develop during the first years of life until the mind matures the different mechanisms for completing tasks (Zegarra-Valdivia & Chino, 2017).

Conversely, those with a gradual development conception of the ToM posit that as children grow, they develop the same cognitive mechanisms scientists employ. Therefore, children over the age of four have achieved a false belief conceptual development, and the "naive" theories they create assist them in investigating the world around them, inferring situations, and predicting the behavior of others (Keysers et al., 2013; Meltzoff & Gopnik, 2013).

Nevertheless, the proposition of a ToM based on theoretical reasoning has been debated considerably. From this perspective, the degree of success achieved in this type of processing depends on the sophistication and complexity of the mind reader's naive theoretical constructs

(Goldman & Jordan, 2013; Meltzoff & Gopnik, 2013). This requires the development of an organized body of knowledge, which would entail using meta-representations to achieve logical inferences (Zegarra-Valdivia & Chino, 2017). Following this idea, it is noted that despite the tension between the quality of flexibility and the degree of difficulty and the speed and efficiency of mindreading (Aperli, 2013), there is a growing consensus in the cognitive sciences that ordinary people are mind readers par excellence since it is a spontaneous and ordinary process (Aperli, 2013; Fonagy, 2016; Goldman & Jordan, 2013).

Nonetheless, the condition of spontaneity does not imply that mindreading is automatic or mandatory because even though scientific evidence supports the fact that adults make inferences routinely and rapidly, the reasoning and understanding that is achieved do not depend solely on the theory that one possesses to process those inferences, but also on the availability of several motivational, environmental, and cognitive resources, such as memory and impulse control (Aperli, 2013).

The abovementioned argument allows us to consider the second argument that underlies the questioning of the TT. Specifically, it is erroneous to reduce the mindreading ability to the success in the completion of false belief tasks, given that children of three years or less fail in the performance of these tasks but are successful in their ability to negotiate in their daily social interactions, which is an essential aspect of mindreading (Dunn & Brophy, 2005; Hughes, 2005).

Thus, although the false belief task has assumed an important role in ToM research, its evaluation has not stopped there. Different works have explored other possibilities (Tirapu-Ustárriz et al., 2007), such as comprehending metaphors, jokes, irony, and deception (Zegarra-Valdivia & Chino, 2017). In this sense, the ToM is a complex and multidimensional concept encompassing a wide range of mentalist skills. It is not an all-or-nothing competence, but it is acquired through a gradual process in ontogeny.

An example of this is research with preverbal infants (children under one year of age), who use the gaze to codify the actions of agents concerning their targets, i.e., where they are directed (intentionality) since simpler and non-mentalistic interpretations are possible in terms of reading behaviors (Hobson, 1991; Pineda et al., 2012; Southgate, 2013), or in which first-person experiences allow them to attribute similar frames to others (Meltzoff & Gopnik, 2013).

However, it is important to note, first, that this sensitivity cannot yet be used to make accurate predictions about the behavior of others, and second, that their representation of an event or situation will interfere with the encoding they achieve of the other's perspective (Meltzoff & Gopnik, 2013; Southgate, 2013). Thus, their difficulty in solving false belief tasks is not due to the absence of a theory of mind but because they cannot yet adequately discriminate between two mental representations: their own and that of the other.

The ToM perspective presented in the previous paragraph is based on the simulation theory (ST), which suggests that people use their own mental mechanisms to estimate and predict the mental states of others based on a simulation of motor acts (Harris, 1992; Meltzoff & Gopnik, 2013; Goldman & Jordan, 2013; Perry & Shamay-Tsoory, 2013; Uribe et al., 2010). It is crucial to highlight that evidence indicates a correlation between measures of pretend play or role-play and performance on tasks assessing ToM (typically false belief or appearance-reality tasks) (Harris, 2005).

Similarly, the studies conducted on the human system of mirror neurons currently offer a body of knowledge suitable for explaining phenomena such as imitation and emotional contagion, which have been widely observed in preverbal infants (Hobson, 1991; Keysers et al., 2013). The human system of mirror neurons, which has been identified primarily in the frontal and parietal lobes (Keysers et al., 2013; Rizzolatti & Fabbri-Destro, 2013), is involved in the comprehension of motor acts visually observed and in the codification of the motor intention, even in the absence of visual stimuli.

These approaches only address the visible manifestations of the movements, but not the underlying elements of the observed action, which would allow us to understand what the action is about, its purpose, how to replicate it, and which are its affective components or how they are represented (empathy, sensations such as pain, touch, disgust) (Goldman & Jordan, 2013; Keysers et al., 2013; Rizzolatti & Fabbri-Destro, 2013).

Therefore, more comprehensive proposals (Harris, 2005; Hobson, 1991; Goldman & Jordan, 2013) orienting the simulation process toward decision-making, rather than merely reflex states, focus on the imagination of the mind reader. They argue that through this process, the subject can simulate mental states highly similar to the genuine ones. The most significant risk in this perspective is the potential interference of one's desires, beliefs, and emotions (egocentric error) (Apperly, 2013; Meltzoff & Gopnik, 2013). Thus, the success relies on imagination operating as a highly efficient mechanism that allows the mind reader to create adequate simulation states and keep in mind the other person throughout the simulation exercise.

Imagination goes beyond mere hypothetical considerations to be understood as the recreation of the sensation associated with a state. In a sense, this implies representing that same state (Goldman & Jordan, 2013). This fact allows us to propose that if imagination is a natural capacity, then even preverbal infants can automatically calculate imaginary states about the people around them. From this perspective, the simulation of mental states would be less cognitively demanding.

The preceding developments reveal that it is not yet possible to present conclusive results. The research lines have taken different orientations. However, in an effort to adopt more comprehensive definitions, it has been suggested that a wide range of mental states be considered, which imply

at least perception, intention, cognition, and emotion, as well as the interaction of genetic and environmental elements (socioeconomic level, intentionality of the parents-caregivers, among others) (Hughes, 2005; López-Silva & Bustos, 2017).

Consequently, this paper aims to present a reflection that assists the dialogue between the approach of the ToM from the cognitive tradition and its implications in the intersubjective context, where the attachment theory plays a pivotal role. After a review of the literature, it became evident that although this relationship has been established (Hobson, 1991; Pinedo & Santelices, 2006; Riquelme et al., 2003; Villachan-Lyra et al., 2015; Zegarra-Valdivia & Chino, 2017), it has not been mentioned extensively or explicitly which aspects of the early mother-child attachment favor the ToM and the function this comprehension may have when addressing problematic situations in the context of family, such as is the case of child abuse.

Similarly, there is a controversial aspect, namely, that the cognitive and attachment theory developments are epistemologically incompatible. Nevertheless, following Ibañez (2013), it is found that Peter Fonagy, who developed the concept of mentalization from attachment theory, took up Pierre Marty's work regarding the concept of mentalization and gave it a different meaning with the contributions made by Simon Baron-Cohen (2013) on ToM. Thus, it can be said that there are indications to think of an interrelation between the developments of both theories in order to understand the ToM from a perspective with a tendency toward integrality, an aspect pointed out by Tirapu-Ustároz et al. (2007).

As the authors explain, despite the existence of different models and explanations regarding the content of the ToM, there has been no successful attempt to combine them. Thus, we obtain inaccurate and partial solutions to a complex problem. Therefore, combining the different models and hypotheses seems appropriate to obtain an approximation optimized for complex cognitive processes such as the one in question (p. 485).

Such a perspective would revisit genetic predispositions concerning the role of emotions and affects in interpersonal relationships, which would aid in understanding the development of the ToM as a complex, multidimensional, and gradual concept (Zilber, 2017, p. 11).

The compilations of Baron-Cohen et al. (2013) and Astintong and Baird (2005) were reviewed to achieve these elaborations. These works present developments from the cognitive tradition; thus, through the content analysis procedure, potential points of convergence with attachment theory were identified and expanded upon in light of the propositions by Elizabeth Meins (2003) and Peter Fonagy and Campbell (2016). This approach allowed for transcending both proposals since it was recognized that the cognitive theory discusses the other in the relationship, while the conceptualizations from attachment theory are fundamental for understanding the mentalization process.

Networked relations of overlapping levels and concepts

In examining the ToM conceptualizations, it is common to find that it is divided into two levels (Goldman & Jordan, 2013). However, within the possible classifications, that of Tirapu-Ustárrroz et al. (2007) merits consideration. This approach proposes dividing the ToM concept into different complexity levels, such as facial emotion recognition, first- and second-order beliefs, metaphoric communications and strange stories (irony, deception, and white lie), blunders, emotional expression through the gaze, and empathy and moral judgment.

Next, the traditions that divide it into two levels will be referenced. It becomes evident that, regardless of whether they are denominated as socio-perceptual skills and formal propositional knowledge (Hughes, 2005), social perceptual and social cognitive components (Goldman & Jordan, 2013), or affective and cognitive substrates (López-Silva & Bustos, 2017), it is possible to identify relationships and confluences around the definitions proposed by the authors for each level.

Consequently, at the levels involving socio-perceptual skills, the social perceptual component and the affective substrate are associated with low-level mindreading, which, according to experimental evidence, are relatively faster, automatic, and inflexible (Goldman & Jordan, 2013), since they refer to the inherited biological endowment (Dunn & Brophy, 2005; Montgomery, 2005). In this manner, they are related to primary morphological structures (sensory and motor) that trigger an emotion or behavior related to observation and, thus, to imitation (Keysers et al., 2013).

According to Lecannelier (2016), this behavior (imitation) appears to be how infants establish communication and emotional connections with others. Thus, it is considered the foundation upon which the ToM is structured, which actively contributes to the formation of the attachment bond with the primary caregiver and, subsequently, to the establishment of intersubjective relationships within a broader social network.

This perspective aligns with the theoretical proposal of innate intersubjectivity by Trevarthen (2016, as quoted in Zilber, 2017), who states that early emotional and affective experiences between infants and their caregivers allow them to intuitively and intentionally imitate the emotions they perceive from their caregivers. In turn, it leads to the developing of primary, secondary, and tertiary intersubjectivity processes (Zilber, 2017).

Similarly, Bordoni (2018) argues that parents use imitation to establish bodily dialogues or conversations with infants, demonstrating that this behavior is bidirectional and serves the purpose of interaction. It is pertinent to highlight these characteristics, as they are vital for personal

development and social and cultural functions, which refers to the source of the understanding of other minds based on *like-me* experiences (Bordoni, 2018, p. 128) and the recognition of the intentionality and individuality of the other.

Meanwhile, levels involving formal propositional knowledge, the social cognitive component, and the cognitive substrate refer to the cognitive maturation typical of development where the context in which individuals spend their first years of life and interact with others play an essential role (Fonagy et al., 1997). These levels are related to high-level mindreading, which is characterized by being relatively slow, reflexive, and controlled (Dunn & Brophy, 2005; 2005; Goldman & Jordan, 2013; Montgomery, 2005), since it is related to reasoning. Therefore, there is a transition from replicating perceived emotions and motor behaviors to their interpretation or recreation within the context of relationships. This process demonstrates the involvement of other cognitive processes, such as learning, language, and thinking (Astington & Baird, 2005; Goldman & Jordan, 2013; Jacques & Zelazo, 2005; Meltzoff & Gopnik, 2013; Montgomery, 2005).

This division of the ToM illustrates certain specialization in the functions of each level and indicates that this skill does not emerge or unfold at a specific age (Fonagy et al., 1997). Instead, it is a process that commences during the early months of life due to its biological component. As the developmental process continues, relational, contextual, and cognitive aspects are engaged, facilitating new connections and reconfiguring existing ones (Goldman & Jordan, 2013; Hughes, 2005; Rodríguez Sutil, 2016). In other words, it can be said that the ToM is a dynamic process that revisits itself following the experiences of the individual.

Thus, it can be argued that the two levels of the ToM, along with the other involved processes such as mindfulness, perspective-taking, sensitivity, and empathy (Luyten et al., 2020; Maldonado & Barajas, 2018), overlap and influence each other, as it is possible only in theory, not in practice, to think of a hermetic process. These processes are interrelated in a multidimensional manner throughout the cognitive and relational maturation of the infant, which favors mindreading (Fonagy et al., 1997).

Upon revisiting the proposals put forth by Goldman and Jordan (2013), it becomes evident that the two levels comprising the ToM exhibit a more or less similar functioning. This ability comprises sub-levels that engage in high-level and low-level processes, which facilitate dialogic functioning. Consequently, some situations are better explained by the perceptual component than

the social cognitive component, and vice versa. This will depend on whether a theory exists for each emotion or whether the behaviors observed in the other facilitate an appropriate inference process.

Thus, the individual's self-knowledge and social participation will be mediated by the development of their mentalizing ability in the context of their interactions. This evidences the importance of a process that is individual but that emerges and is modified through relationships, which ultimately implies a perspective of mindreading that occurs in the search for mind interconnection.

Intersubjective context

The elements presented thus far evidence an ongoing debate regarding the process of developing a theory of mind in children. However, following Meins' (2003) work, the representational perspective of reality inherent to the TT, which is based on the processing demands, has been unable to account for the difficulties encountered by four-year-old children in tasks that involve not only false beliefs but also emotions.

From this perspective, this aspect has favored the propositions of the ST insofar as the understanding of what a person may believe, desire, or do in a given situation is based on an assumed analogy between oneself and the other. In other words, it involves the capacity to imagine how one would act in another person's position, thereby underscoring the significance of the intersubjective experience (Lecannelier, 2016; Meins, 2003).

Adopting the proposal of the ST, it is accurate to assert that the ToM is constructed within an intersubjective field where cognitive and emotional components facilitate the bidirectional, and even multidirectional circulation, of the meanings attributed by the caregiver-child dyad to themselves, others, and the context, given that it is not only about *knowing* the mental state of oneself or the other but also about how this knowledge is *used* (Boesch, 2018). For instance, how the caregiver interacts with the child and responds to their emotions. In this regard, increasing scientific evidence indicates the early emergence of the ToM in children (Meltzoff & Gopnik, 2013; Southgate, 2013). Therefore, it is necessary to examine the environments in which children participate and the roles played by the individuals within these environments.

Several studies have indicated a positive correlation between the performance of the ToM and the relationship of the child with older brothers (Dunn & Brophy, 2005; Ruffman et al., 1998), as well as the contact with adults and elderly persons beyond the family unit (Lewis et al., 1996). Similarly, some findings suggest that favorable socioeconomic conditions (Cutting & Dunn, 1999;

Holmes et al., 1996) and achievements in the educational level of the mothers (Cutting & Dunn, 1999; Meins & Fernyhough, 1999) are aspects that facilitate mind comprehension in children. This correlation has been supported by the argument that these contexts encourage children to encounter diverse perspectives on the world, which makes it easier for them to understand that reality is diverse (Meins, 2003).

In consequence, although the relationship with the primary caregiver, typically the mother, has been extensively studied, the attachment relationship is not exclusive to one figure. Nevertheless, the evidence available on the mother-child relationship has led to the strengthening of research in ToM and attachment, understanding attachment as the bond that transcends mere contact and provides security and support to explore the environment. This favors the establishment of mutual proximity in the self-other dyad (Bowlby, 1986; Feeney & Noller, 2001). Thus, maternal sensitivity and attachment security have been fundamental study variables, as the significance of a caregiver who is open to the emotional experience, capable of engaging affectively and reflectively with both themselves and the child, has been duly recognized.

Furthermore, Meins and Fernyhough (1999) argued that the reason for the link between attachment and ToM lies in the differences related to the ToM processes of the mothers. Therefore, the mind-mindedness of the mothers, understood as the ability to make accurate comments on their children's mental states, is a more reliable indicator of attachment security than sensitivity (Meins et al., 2001). Moreover, mind-mindedness, the recognition of the child as a mental agent (intentional and with individuality), and the tendency to use terms of the mental state in speech play a fundamental role in developing the children's ability to understand other minds (Meins, 2003).

Thus, it is clear that the core of the ToM is in the mental models of the self, the other, and the bond that have been formed from interactions and responses of the primary caregiver to the child throughout their development. This condition leads individuals, in general, to expect that the interactions and responses to their needs will be similar to those obtained from their caregivers. Such expectations indicate a functioning consistent with such formations and tends to be maintained over time (Boesch, 2018; Feeney & Noller, 2001).

The reference above allows us to introduce one of the central concepts in attachment theory, namely, internal working models as cognitive maps, scripts, or representations individuals have of themselves and their environment (Marrone, 2009). An essential aspect of the working models is that they mirror the responses obtained to the care demands and the subjective experience of being accepted or not by the attachment figures.

From Fonagy's (2016) perspective, the ability to understand others is interdependent on the response obtained to one's own mental states, that is, whether they were adequately understood by the caregivers. Therefore, the effects derived from dysfunctional attachment relationships, such as problems in regulating affect, are mediated by the limitations in developing a solid mentalization ability (Fonagy, 2016). This allows us to go back to the previous proposal about the dynamic condition of the ToM development as a process that revisits itself according to a person's relational network.

According to Feeney and Noller (2001), the stability or variability of an individual's attachment style depends on the significant relationships and the contextual factors in which they are established. Therefore, the relationships are connected to long-term continuity, while the factors are related to short-term instability. This indicates that the socioeconomic variable, for example, has a less significant impact on both the functioning of the relationship (or attachment style of the relationship) and on the attachment style of an individual. As Meins (2003) states, a secure base is a stronger indicator than attachment behavior since a secure base favors interactive (social) exploration, while attachment behavior is more likely to occur in the face of a stressful event.

Moreover, establishing an attachment relationship and using the caregiver as a secure base will depend on the compatibility of both systems to interact efficiently, from which derives the evolution of their exchanges (Meins, 2003). Therefore, the caregiver's system is comprised of the aptitude for motherhood, mental health, Intelligence Quotient (IQ), and social class, among others. These components affect the quality of the communication and maternal tutoring or scaffolding. For example, a depressed mother may speak less, and when she does, her language will be more oriented toward criticism, control, and self-focus. This can clearly affect the child's cognitive ability to complete a task for which they are prepared or nearly prepared (Meins, 2003).

On the child's side, their system is initially comprised of their temperament and, subsequently, of the strength and resiliency of the ego. The ego strength relates to persistent effort in the face of failure, to not fail or give up, and the ego resiliency relates to flexibility, persistence, and resourcefulness in the face of problems. Regardless of whether the temperament is active, difficult, or slow-to-warm¹, the crucial element is its interrelation with the base characteristics of the caregiver. In other words, how these influence interactions and the caregiver's response to the child. Moreover, the temperamental characteristics affect the caregiver's state, and the caregiver makes specific attributions to the child based on the temperament (Meins, 2003).

Regarding the concepts of ego strength and resiliency, no conclusive theoretical and empirical research allows us to understand how they are developed or if they are innate. However, this last idea would be unlikely, given its roots in a relational epistemological tradition. Nevertheless, it has been suggested that secure attachment is associated with these characteristics to the extent

¹ "Slow child" (characterized by low energy, a tendency to withdraw and high predictability), "difficult child" (tendency to withdraw, low predictability, slow adaptability, and intense tantrums when frustrated), and "active child" (tendency to accept new experiences, high predictability, fast adaptability, positiveness in mood, and moderately upset when frustrated) (Ramos et al., 2009, p. 70).

that it encourages the child to find stability and cohesion for the psychological self (Fonagy et al., 1994) in the relationship with the caregiver when faced with adverse situations, rather than generating defensive reactions (e.g., avoidance, resistance, and disorganization). This is because past experiences characterized by having a stable, constant, and consistent caregiver become a reference point for coping with current adverse situations, so they are not perceived as traumatic events (Meins, 2003). More recent proposals, such as those by van IJzendoorn et al. (2019) and Yoon et al. (2019), highlight the significance of considering resiliency as a key indicator of individual differences in terms of ego strength in adverse situations.

In addition, allusion has been made to the interaction with peers, with whom a relationship different from the one with the primary caregiver can be established. In this sense, it could be considered an opportunity to propose other ways of establishing meaningful relationships (Dunn & Brophy, 2005; Meins, 2003). In any case, viewing the other as a resource, that is, evoking the record of the attachment history and thus benefiting from the positive influences of the environment, is considered by Luyten et al. (2020) as the virtuous circle of epistemic trust that captures the essence of resiliency. It enables using this record as a resource for self-regulation or co-regulation in challenging or adverse situations.

In this regard, the key factor is not the experience itself but the ability to use the amalgamation of one's own and social learnings (the belief that one can trust others and the information they provide, the attachment security, and the development of the mentalization ability) to benefit the self and facilitate the generation of new intersubjective pathways and creative alternatives or solutions in the face of adverse situations (Luyten et al., 2020).

The discussion in this section responds to the objective outlined initially as it describes the aspects of the mother-child attachment that favor the ToM. Such a description does not intend to argue that attachment is the only or main explanation for mentalizing ability. As previously mentioned, this ability implies complex processes. Thus, it is not adequate to understand it from one theoretical model, as it would be reductionist.

The following is a brief review for greater clarity:

- 1) Naming the child's intentionality and individuality with phrases such as "Mom, I'm hungry" while the mother is preparing the child to eat reveals that the mother pretends the child is manifesting "being hungry" (intention), but there is "I" (individuality).
- 2) Understanding the child's needs, which is not fully achieved because mothers resort to trial-error. They ask the infants: "Are you cold?", "Are you hungry?", "Is your diaper dirty?" in order to take the appropriate action and soothe the infant's crying, addressing several possibilities if the crying continues despite their efforts.

- 3) Responding to the child's needs. For example, a caregiver who is preparing to feed the child and who is upset or complaining about the impending activity while holding the child in their arms may cause the child to become an adult who expects aggressive reactions from others, thereby creating relationships prone to conflict.

Thus, both the appropriate response and the manner of responding promote the development of the ToM. The child is recognized as a subject, and various internal states are attributed to them, such as cold, heat, and hunger. Moreover, the one who provokes a particular action from the other possesses some tools for recognizing individuality, hypothesizing about the possible internal states of others, and acting in coherence with them to establish relationships.

Conclusions

In consequence, it is evident that mentalization is an ability that emerges in a relationship with an other who essentially treats the child as an individual with thoughts, feelings, and intentions, i.e., with a differentiated mind. However, it could also be said that mentalization is a process that takes place within a mentalizing environment as it is an ability that revisits relationships. Individuals move from a passive position, of being understood and treated by others as mental agents, to an active position, of understanding and treating others as mental agents. The individual's social circle expands from the primary caregiver to peers and adults in the family and other contexts. In these relationships, individuals clearly use mindfulness, perspective-taking, sensitivity, and empathy creatively (Luyten et al., 2020) to identify, understand, and respond to their own and the other's needs.

The shift from passive to active mentalization emphasizes that the attachment relationship is critical not only for the interaction between the primary caregiver and the child, but also for the child's acquisition of relevant social and cultural knowledge. The child will apply this knowledge in other contexts as they gradually trust and accept it as true. The ToM essentially becomes an ability with evolutionary advantages that facilitates the participation and the formation of social bonds (Luyten et al., 2020).

Now, a problematic aspect arising from this matter concerns the fact that achieving the development of effective mentalization depends on the balance between the various processes and systems involved in mentalization. This balance includes affective and cognitive components and the "embodied affective features that ground mentalizing in an affectively felt reality" (Luyten

et al., 2020,p.96). In this way, it is possible that the problems of the primary caregivers' own mentalizing processes hinder not only the development of children's mentalization but also their balance and effectiveness (Berthelot et al., 2015; Bérubé et al., 2020).

This perspective is embedded in the relational logics of individuals, revealing that mentalization, or the failure to process it, is one of the issues at the core of conflicts related to human bonding, not only at the individual level but also at the social level. Based on the above, the practical utility of this reflection can be seen in the context of research on child maltreatment. In this case, the interest is not simply in mentalization, attachment, or their connection but in the possibilities that such a connection offers for understanding and intervening in relational environments, such as the mother-child environment, especially in maltreatment environments. It is crucial to recognize that developments in the ToM, for example, have occurred in contexts where understanding disorders such as autism spectrum disorder has been central (Pérez-Virgil et al., 2021).

However, it is important to consider that this is not the only possible framework of understanding, hence the consideration of “ways of responding” and the caregiver's system and its composition, since their oral productivity toward their child will depend on them (communicative frequency, communicative message, and purpose), which are aspects to be considered when working around child maltreatment.

Authors note

Diana Marcela Bedoya Gallego, main researcher. Maira Alejandra González Gaviria and Jorge Enrique Palacio Sañudo, co-researchers.

Conflict of interest

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

References

- Aperli, I. (2013). Mindreading by simulation: Can theory of mind grow up? Mindreading in adults, and its implications for the development and neuroscience of mindreading. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y M. V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental social* (pp. 448-466). Oxford University Press.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). Representational Development and False-Belief Understanding. In J. W. Astington and J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 72-92). Oxford University Press.
- Berthelot, N., Ensink, K., Bernazzani, O., Normandin, L., Luyten, P., & Fonagy, P. (2015). Inter-generational transmission of attachment in abused and neglected mothers: the role of trauma-specific reflective functioning. *Infant mental health journal*, 36(2), 200-212. <https://doi.org/10.1002/imhj.21499>
- Bérubé, A., Blais, C., Fournier, A., Turgeon, J., Forget, H., Coutu, S., & Dubeau, D. (2020). Childhood maltreatment moderates the relationship between emotion recognition and maternal sensitive behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 102, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2020.104432>
- Boesch, K. (2018). *The Intergenerational Transmission of Mentalization: How Parental Reflective Function on the Parent Development Interview relates to Child Mentalization on the Thematic Apperception Test*. [Doctoral thesis, City University of New York]. CUNY Academic Works
- Bordoni, M. (2018). La imitación reconsiderada: Su función social en la infancia temprana [Imitation reconsidered: its social function in early infancy]. *INTERDISCIPLINARIA*, 35(1), 119-136. <http://www.ciipme-conicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&page=article&op=view&path%5B%5D=454&path%5B%5D=65>
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo perdida*. [Affective bonds: creation, development, loss]. Ediciones Morata.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061>

- Dunn J., & Brophy, M. (2005). Communication, Relationships, and Individual Differences in Children's Understanding of Mind. In J. W. Astington and J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 50-69). Oxford University Press.
- Feeney, J., & Noller, P. (2001). *Apego adulto*. [Adult attachment] Desclée De Brouwer.
- Fonagy, P., & Campbell, C. (2016). Attachment theory and mentalization. In A. Elliott y J. Prager (Eds.), *The Routledge handbook of psychoanalysis in the social sciences and humanities* (pp. 115-131). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Fonagy, P., Steele, H., Steele, M., & Holder, J. (1997). Attachment and theory of mind: Overlapping constructs? *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*, 14, 31-40.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A., & Target, M. (1994). The Emmanuel Miller Memorial Lecture 1992. The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 231-257. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01160.x>
- Goldman, A. I., & Jordan, L. C. (2013). Mindreading by simulation: The roles of imagination and mirroring. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg and M. V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience* (pp. 448-466). Oxford University Press.
- Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: the case for development. *Mind and Language*, 7(1-2), 120-144. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.1992.tb00201.x>
- Harris, C. (2005). Conversation, Pretense, and Theory of Mind. In J. W. Astington and J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 70-83). Oxford University Press.
- Hobson, P. (1991). Against the theory of "theory of mind." *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 33-51.
- Holmes, H. A., Black, C., & Miller, S. A. (1996). A cross-task comparison of false belief understanding in a Head Start population. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 263-285. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0050>
- Hughes, C. (2005). Genetic and Environmental Influences on Individual Differences in Language and Theory of Mind: Common or Distinct? In J. W. Astington and J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 319-340). Oxford University Press.

- Ibañez, M. (2013). El estudio del apego y de la función reflexiva: instrumentos para el diagnóstico y la intervención terapéutica en salud mental [The study of attachment and the reflective function: Instruments for the diagnosis and therapeutic intervention in mental health]. *Temas de psicoanálisis*, (5). <https://www.temasdepsicoanalisis.org/2013/01/12/el-estudio-del-apego-y-de-la-funcion-reflexiva-instrumentos-para-el-diagnostico-y-la-intervencion-terapeutica-en-salud-mental/>
- Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2005). Language and the Development of Cognitive Flexibility: Implications for Theory of Mind. In J. W. Astington and J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 144-162). Oxford University Press.
- Keysers, C., Thioux, M., & Gazzola, V. (2013). Mirror neuron system and social cognition. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg and M. V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience* (pp. 233-263). Oxford University Press.
- Lecannelier, F. (2016). *A.M.A.R. Hacia un cuidado respetuoso de apego en la infancia*. [TO LOVE: Toward a respectful attachment care in childhood]. B de Books.
- Lewis, C., Freeman, N.H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., & Berridge, D. M. (1996). Social influences on false belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship? *Child Development*, 67, 2930-2947. <https://doi.org/10.2307/1131760>
- López-Silva, P., & Bustos, P. (2017). Clarificando el rol de la mentalización en el desarrollo de las funciones ejecutivas [Clarifying the role of mentalization in the development of executive functions]. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1- 19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.crm>
- Luyten, P., Campbell, C., Allison E., & Fonagy, P. (2020). The Mentalizing Approach to Psychopathology: State of the Art and Future Directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 9.1-9.29. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Maldonado, M. T., & Barajas, C. (2018). Teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de educación infantil, primaria y secundaria [Theory of mind and empathy. Repercussions on peer acceptance in pre-school primary and secondary education children]. *Escritos de Psicología*, 11(1), 10-24. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.0105>

- Marrone, M. (2009). *La teoría del apego: Un enfoque actual* [The theory of attachment: A contemporary approach]. Madrid: Editorial psimática.
- Meins, E. (2003). *Security of Attachment and the Social Development of Cognition*. Psychology Press.
- Meins, E., & Fernyhough, C. (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of maternal mind-mindedness. *Cognitive Development*, 14, 363-380. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(99\)00010-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(99)00010-6)
- Meins, E. Fernyhough, C. Fradley E., & Tuckey, M. (2001) Rethinking Maternal Sensitivity: Mothers' Comments on Infants' Mental Processes Predict Security of Attachment at 12 Months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 637-648. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00759>
- Meltzoff, A. N., & Gopnik, A. (2013). Learning about the mind from evidence: Children's development of intuitive theories of perception and personality. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg and M. V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience* (pp. 19-34). Oxford University Press.
- Montgomery, D. E. (2005). The Developmental Origins of Meaning for Mental Terms. In J. W. Astington and J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 106-122). Oxford University Press.
- Pérez-Virgil, A., Ilzarbe, D., Garcia-Delgar, B., Morer, A., Pomares, M., Puig, O., Lera-Miguel, S., Rosa, M., Romero, M., Calvo Escalona, R., & Lázaro, L. (2021). Teoría de la mente en trastornos del neurodesarrollo: más allá del trastorno del espectro autista [Theory of mind in neurodevelopmental disorders: Beyond autistic spectrum disorder]. *Neurología*, 39(2), 117-126. <https://www.elsevier.es/es-revista-neurologia-295-articulo-teoria-mente-trastornos-del-neurodesarrollo-S0213485321000864>
- Perry, A. y Shamay-Tsoory, S. (2013). Understanding emotional and cognitive empathy: A neuropsychological perspective. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg and M. V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental social* (pp. 178-194). Oxford University Press.
- Pineda, W. F., Jiménez, G., & Puentes, P. (2012). Retrospectiva y prospectiva de la teoría de la mente; avances de investigación en neurociencias [Retrospective and prospective analysis of the theory of mind, the progress of research in neuroscience]. *Psicogente*, 15(27), 178-197. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1908>

- Pinedo J. R., & Santelices, M. P. (2006). Apego adulto: los modelos operantes internos y la teoría de la mente [Working models in adult attachment and psychotherapy interventions]. *Terapia Psicológica*, 24(2), 201-209. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082007000200007>
- Riquelme, E. H., Henríquez, C., & Álvarez, B. (2003). Relación entre estilos de apego y Teoría de la Mente [Relationship between attachment styles and theory of mind]. *Psykhé*, 12(1), 73-81. <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20347/16821>
- Rizzolatti, G., & Fabbri-Destro, M. (2013). The mirror mechanism: Understanding others from the inside. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg and M. V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental social* (pp. 264-290). Oxford University Press.
- Ramos, J. M., Sancho, M. J., Cachero, P., Vara, M. T., & Iturria, B. (2009). El temperamento infantil en el ámbito de la prevención primaria: relación con el cociente de desarrollo y su modificabilidad [Child temperament and development quotient in early prevention]. *Clínica y Salud*, 20(1), 67-78.
- Rodríguez Sutil, C. (2016). Mentalización como habilidad y cultura [Mentalizing: Artifice and culture]. *Clinica e Investigación relacional*, 10(3), 649-664. <http://dx.doi.org/10.21110/19882939.2016.100303>
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements, W. A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161-174. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.1.161>
- Southgate, V. (2013). Early manifestations of mindreading. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg and M. V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental social* (pp. 3-18). Oxford University Press.
- Tirapu-Ustárriz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? [What is the theory of mind?]. *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489. https://www.catedraautismeudg.com/data/articles_cientifics/5/0ff0534e8d1b4980986ed2c1d9e4aa13-que-es-la-teoria-de-la-mente.pdf
- Uribe, D. S., Gómez, M., & Arango, O. E. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto [Theory of mind: A review of the development of the concept]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1)1, 28-37. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1169>

- Urquijo, M. F., Zapata, L. F., Lewis, S., Pineda-Alhucema, W., Falquez, L. D., & Lopera-Pérez, D. (2017). Influencia del riesgo social en la teoría de la mente y funciones ejecutivas de adolescentes colombianos [Influence of social risk in the theory of mind and executive functions of Colombian teenagers]. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.irst>
- Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Coughlan B., & Reijman, S. (2019). Annual Research Review: Umbrella synthesis of meta-analyses on child maltreatment antecedents and interventions: differential susceptibility perspective on risk and resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 272-290. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13147>
- Villachan-Lyra, P., Almeida, E., Hazin I., & Maranhão, Z. (2015). Styles of attachment and acquisition of the Theory of Mind. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 139-150. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150016>
- Yoon, S., Howell, K., Dillard, R., McCarthy, K. S., Napier, T. R., & Pei, F. (2019). Resilience Following Child Maltreatment: Definitional Considerations and Developmental Variations. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(3), 541-559. <https://doi.org/10.1177/1524838019869094>
- Zegarra-Valdivia, J., & Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente [Mentalization and the theory of mind]. *Revista de neuropsiquiatría*, 80(3), 189-199. <https://doi.org/10.20453/rnp.v80i3.3156>
- Zilber, A. (2017). Teorías acerca de la teoría de la mente. El rol de los procesos cognitivos y emocionales [Theories about theory of mind. The role of cognitive and emotional processes]. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 9(3), 1-12. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/397/220



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:

Editora

Paloma Marín Escobar

Profesional en Filosofía

Especialista en Docencia Investigativa Universitaria

Magíster en Escritura Creativa (egresada)

Comité Editorial

Está conformado por:

Nombre	Nivel de formación	Filiación institucional
Juan Zarco Colón	Postdoctor	Universidad Autónoma de Madrid (España)
Ricardo Francisco Allegri	Doctor	Instituto de Investigaciones Neurológicas (FLENI) (Argentina)
Nicolasa María Durán Palacio	Doctora	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
María Eugenia Gómez López	Doctora	Instituto Nacional de Perinatología (México)
Agustina Palacio	Doctora	Universidad Nacional del Mar de la Plata (Argentina)
Juan Carlos Restrepo Botero	Doctor	Corporación Universitaria Lasallista (Colombia)
Liliana Parra Valencia	Doctora	Universidad Cooperativa de Colombia (Colombia)
Oscar Daniel Licandro Goldaracena	Doctor	Universidad CLAEH (Uruguay)

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)

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)
Ana María Roldán Villa	Representante de Directores de colección	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Andrés A. Castrillón Castrillón	Representante de los editores de revistas científicas	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Kellis Tatiana Quintero Acosta	Auxiliar de investigaciones	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Carolina Orrego Moscoso	Coordinadora del Fondo Editorial	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 registrarse 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 registrarse 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).

Compromiso de los autores y cesión de derechos. Una vez el Editor verifique el cumplimiento de los requisitos mínimos, solicitará a los autores que: i) declaren que el trabajo es original, inédito, no está siendo evaluado simultáneamente en otra revista; ii) se comprometan a no retirar el artículo luego de la evaluación de pares, si esta determina la viabilidad de la publicación, bien sea en el estado actual o con modificaciones; iii) declaren la inexistencia de conflictos de intereses y manifiesten la cesión de derechos patrimoniales a favor de la Universidad Católica Luis Amigó. iv) autoricen el tratamiento de sus datos personales.

Publicación de datos de autor. Una vez enviado el artículo, se entiende que el autor autoriza la publicación de los datos personales relacionados en la nota de autor.

Autorización para tratamiento de datos. La Universidad Católica Luis Amigó como responsable del tratamiento de los datos y dando cumplimiento a la Ley 1581 de 2012 y al Decreto 1377 de 2013, manifiesta que los datos personales de los integrantes de los comités, evaluadores y autores, se encuentran incluidos en las bases de datos institucionales y son de uso exclusivo de la Universidad. Según la política de privacidad, la cual puede consultar en nuestro sitio web www.ucatolicaluissamigo.edu.co, los datos no son compartidos o suministrados a terceros sin la autorización previa del titular. Además, la Institución cuenta con los medios tecnológicos idóneos para asegurar que sean almacenados de manera segura y confiable.

De acuerdo con lo anterior, es obligación durante el proceso de edición de la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, autorizar a la Universidad Católica Luis Amigó para el tratamiento de los datos personales, para las finalidades propias de la Institución.

Declaración de privacidad. Todos los datos de autores, comités, evaluadores y demás colaboradores de la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* introducidos en la plataforma OJS y/o en los artículos se usarán exclusivamente para la inclusión de la Revista en Sistemas de Indexación y Resumen y los fines declarados por la misma y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Cierre de edición. La recepción de los artículos de investigación es permanente, pero se establecen como fechas de cierre para la selección de los artículos: el segundo viernes de marzo para el número correspondiente al periodo de julio-diciembre; y el segundo viernes de septiembre para el número que se publica en enero-junio. A partir de esos vencimientos, se iniciarán las actividades de corrección de estilo, diagramación, revisión de muestras y demás, propias del proceso de disposición pública del material. Dado el alto número de artículos que recibe la Revista Colombiana de Ciencias Sociales, las actividades de revisión y evaluación se efectúan según el orden de llegada; el tiempo fijado entre la recepción de los artículos de investigación y su publicación es de ocho (8) 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 disciplinarias e interdisciplinarias en Ciencias Sociales que respondan a los lineamientos del presente manual; por tal razón, la continuidad de los textos postulados está supeditada tanto a la comprensión y aceptación de los autores de las políticas de la revista, como al cumplimiento de los criterios que se describen a continuación.

Formación académica y filiación de los autores

Se reciben artículos de autores con nivel académico de especialización, maestría, doctorado y posdoctorado, y de estudiantes de posgrado que escriban en coautoría con docentes o investigadores titulados en alguno de los niveles mencionados.

Para velar por la exogamia institucional, prevalecerá la publicación de textos de autores externos a la Universidad Católica Luis Amigó, sin que esto prime sobre la calidad del contenido.

Idioma y tipología de los artículos

Los artículos pueden ser originales e inéditos, escritos en español, inglés, portugués o francés, siempre y cuando su estructura responda a uno de los tipos descritos por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – Colciencias en el Documento guía para la indexación, emitido en febrero de 2010 (p. 7), que se citan en esta sección:

Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de *proyectos terminados* de investigación. La estructura contiene seis partes importantes: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

Artículo de reflexión derivada de investigación. Documento que presenta *resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor*, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

Aunque la revista privilegia los tres tipos de artículos antes descritos, considera además:

Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – Colciencias en el Documento guía para la indexación, emitido en febrero de 2010 (pp. 7-8).

Cada número estará encabezado por:

Presentación. Documento redactado por el editor; da cuenta de los propósitos de la revista y de los artículos que componen el número en particular.

Editorial. Orientaciones y reflexiones sobre el dominio temático de la revista escritas por un miembro de los comités o un investigador invitado.

Excepcionalmente se publicarán reseñas de libros, que deberán ser escritas por un autor-investigador reconocido y obedecer a textos que se consideren de importancia para las disciplinas que cubre la revista. Por decisión del Comité editorial, las reseñas podrán ocupar el lugar del editorial.

Características de forma del documento

- ▶ Digitado en Word, en tamaño carta.
- ▶ Las márgenes utilizadas serán de 3 centímetros en todos los lados: superior, inferior, derecha e izquierda de cada página.
- ▶ Letra Times New Roman, tamaño 12 puntos.

- ▶ Texto en interlineado a 1,5 líneas, justificado y sin sangría en el primer párrafo de cada apartado; desde el segundo párrafo debe utilizarse sangría a la izquierda. En tablas y figuras el interlineado será en espacio sencillo.
- ▶ Todas las figuras y tablas se ubican dentro del texto en el sitio que les corresponde. Las tablas no tienen líneas separando las celdas.
- ▶ La extensión mínima es de 7.000 palabras y la máxima de 10.000, incluyendo tablas, ilustraciones y notas, y exceptuando referencias.
- ▶ La norma que se sigue para citas, referencias, tablas y gráficos es APA (6ta edición en inglés, 3ra en español).
- ▶ El título del artículo se escribe en mayúsculas sostenidas, negrilla y centrado. Los subtítulos se escriben en negrillas y alineados a la izquierda, con la primera palabra en mayúscula inicial –las demás en minúscula, exceptuando los nombres propios-. Los entretítulos tendrán negrilla, cursiva y mayúscula solo en la letra inicial.

Indicaciones para la redacción

Además de cumplir los lineamientos generales de ortografía y gramática propios del idioma en el que se presenta el artículo, la **redacción** debe ser clara y precisa, sin utilizar eufemismos ni discriminaciones en el lenguaje, como lo estipula el Manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2010, pp. 61-84). En ese sentido, las diferencias en cuanto al género, orientación sexual, grupo étnico o racial, discapacidades o edad deben mencionarse solo cuando sean relevantes para la comunicación.

Use las **cursivas** para los títulos de libros, revistas, periódicos, películas y programas de televisión, la primera vez que presente un término nuevo o clave, las anclas de una escala y para las palabras en otro idioma.

Se debe evitar el uso de **citas secundarias** o “citas de citas”; en su lugar es recomendable citar a los autores originales.

Se recomienda el uso de la **cita literal** para presentar ideas que requieran precisión o discusión de términos.

El uso del **ampersand (&)** es exclusivo para citas y referencias en inglés.

El **título** debe tener una extensión de 12 palabras; si incluye subtítulo, la extensión máxima total es de 18 palabras. En este se identifican las variables y asuntos teóricos que se investigan. Incluye nota al pie de página indicando el nombre del proyecto de investigación del que se deriva el artículo, las entidades financiadoras, el código del proyecto, fase de desarrollo y fechas de inicio y finalización.

La **nota de autor** (para cada uno de los autores) debe contener lo siguiente: declarar su máximo nivel de formación académica y el programa del que egresó, su filiación institucional, correo electrónico, número de registro en ORCID y su perfil en Google Académico. Para la creación de este último se recomienda el siguiente tutorial: <https://www.youtube.com/watch?v=Xc3IUyjgYX8>. Se entiende que quienes firman como autores han contribuido de *manera sustancial* a la investigación. Para ampliar información sobre quién merece autoría, remitirse al *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (APA, 2010, p. 18).

El **resumen** debe ser **analítico**, estructurado de la siguiente manera: introducción, método, resultados y conclusión, y con un máximo de 180 palabras. En el caso de los artículos de reflexión derivada de investigación, el resumen debe, del mismo modo, expresar clara y sucintamente el objetivo del artículo, los principales supuestos de los que parte, los argumentos que utiliza como soporte y la tesis que lo estructura. Jamás deben aparecer citas ni referencias en un resumen.

Todas las **palabras clave**, sin excepción, deben ser extraídas del *Tesaurus de la Unesco*, disponible en: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>. Deben ser entre tres y cinco palabras clave, separadas por ; y escritas con mayúscula inicial.

Los autores deben **traducir** al inglés el título, el resumen y las palabras clave. No se recomienda hacerlo a través de *softwares* o páginas web.

Las **notas al pie de página** únicamente se utilizan para aclaraciones o digresiones, jamás para referencias ni para información importante. Cuando sean necesarias las notas al pie, deben ir en letra Arial tamaño 10 puntos.

Estructura del artículo: en la **Introducción** se plantea el problema de investigación, los antecedentes y el marco teórico, las hipótesis y los objetivos específicos. En **Método** se describe cómo se estudió el problema: caracterización del estudio, de los participantes, el procedimiento del muestreo y las técnicas de recolección de datos. En **Resultados** se da cuenta de los hallazgos de la investigación; si es necesario, se hace uso de tablas y figuras. En la **Discusión** se muestra la significación de los resultados en diálogo con los antecedentes y el marco teórico. En las **Conclusiones** se escucha la voz propia de los autores, con las implicaciones que tiene la investigación realizada y la contribución teórica o práctica que hace a la disciplina en que se enmarca. Cualquier

ayuda técnica –funciones de apoyo como recolección o ingreso de datos, reclutar participantes, dar sugerencias para el análisis estadístico o lectura y análisis del artículo– o apoyo financiero recibido –tipo contrato o beca–, amerita agregar una sección de **Agradecimientos**. Por último, en las **Referencias** deben ir listadas todas las obras a que se hizo mención en el artículo. Es importante cotejar todas las partes de cada referencia con la publicación original, de manera que no se omita información para su fácil ubicación, incluyendo los DOI o las URL si están disponibles.

Forma de citación

Las citas y referencias se deben adecuar al *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (APA, 2010). Esto implica que debe haber plena correspondencia entre unas y otras. De acuerdo con las indicaciones de la APA, solo se listan en las referencias las obras efectivamente citadas, bien haya sido de forma directa o indirecta. Es importante verificar que siempre se respete la manera como se firman los autores, esto es, que si lo hacen con **dos apellidos**, así aparezcan tanto en el momento de la cita como en el listado de referencias. Igualmente es necesario conservar el orden de aparición de los autores en las fuentes consultadas, pues obedece al grado de contribución en la investigación.

Cita textual (o literal) corta: es cuando se reproduce con exactitud una idea de un autor compuesta por hasta 39 palabras. No se debe alterar ningún término del texto y en caso de precisar o introducir algo, se debe poner entre corchetes. La cita corta va entre comillas y luego de ellas se abren paréntesis para incluir el o los apellidos de los autores, el año y el número de la(s) página(s) de donde se tomó la idea textual. Este tipo de citas nunca van en cursiva y todo énfasis debe indicarse a quién pertenece (si se encuentra en el original o es un énfasis que se quiere hacer). Ejemplo: “Es infinitamente más cómodo, para cada uno de nosotros, pensar que el mal es *exterior a nosotros* [cursivas añadidas], que no tenemos nada en común con los monstruos que lo han cometido” (Todorov, 1993/2004, pp. 163-164).

La **referencia** correspondiente sería así:

Todorov, T. (1993/2004). Gente común. En *Frente al límite* (2ª ed., pp. 129-167). México: Siglo XXI.

Citas literales o textuales de más de 40 palabras: las citas literales que tienen más de cuarenta palabras se escriben en párrafo aparte y sin comillas ni cursiva. Para efectos de su clara identificación para la diagramación, en la Revista Colombiana de Ciencias Sociales se escriben en un tamaño de 10 puntos, con sangría a 2,54 cm. y sin comillas. Concluida la cita, se escribe punto antes de la referencia del paréntesis y posterior a este. Ejemplo:

La enfermedad mental tiene implicaciones tanto personales como familiares. Tanto los estilos de afrontamiento como la conducta de enfermedad varían en función de los recursos que el sujeto pone en juego, entre los recursos ambientales el principal es la familia, de aquí la especial importancia que cobra el grupo familiar en el tratamiento de la persona con enfermedad mental (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45).

La **referencia** correspondiente sería así:

García Laborda, A. y Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Paráfrasis o cita no literal: este tipo de cita toma las ideas de una fuente original y las reproduce, pero no con los términos originales, sino con las propias palabras del autor. Se utiliza para exponer ideas generales. Ejemplo: los trabajos de Matthew Benwell (2015) intentan potenciar una mirada renovada en el campo de la geografía social.

Esta es la **referencia** correspondiente:

Benwell, M. (December, 2015). Reframing Memory in the School Classroom: Remembering the Malvinas War. *Journal of Latin American Studies*, 48(2), 273-300. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X15001248>

Trabajos de múltiples autores: cuando se cite un trabajo de **dos autores**, siempre deben ponerse los apellidos de ambos. Ejemplo: (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005). Cuando el trabajo comprenda de **tres a cinco autores**, se citan todos los autores en la primera aparición. En las demás citas del mismo texto, se escriben los apellidos del primer autor y se termina con et al., indicando el año y la página. Ejemplo: 1ª cita: (García del Castillo, López-Sánchez, Tur-Viñes, García del Castillo-López y Ramos, 2014). 2ª y demás citas: (García del Castillo et al., 2014). Si el texto tiene de **seis autores en adelante** solo se ponen los apellidos del primer autor seguido de et al. (sin cursiva) desde la primera aparición de la cita. Ejemplo: (Torres Pachón et al., 2015).

Las **referencias** correspondientes a los tres trabajos citados en estos ejemplos y organizadas alfabéticamente son:

García del Castillo, J. A., López-Sánchez, C., Tur-Viñes, V., García del Castillo-López, A. y Ramos, I. (2014). Las redes sociales: ¿adicción o progreso tecnológico? En A. Fernández (coord.), *Interactividad y redes sociales* (pp. 261-279). Madrid: Visión.

García Laborda, A. y Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A.,... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

Autor corporativo: cuando el autor es una entidad con sigla muy conocida, en la primera cita se escribe el nombre completo y en las siguientes se abrevia a la sigla conocida. Ejemplo: (American Psychological Association [APA], 2010). Sigüientes citas: (APA, 2010).

Citas secundarias: corresponde a las citas de citas, es decir, cuando un texto fue leído por un autor diferente a quien redacta el artículo. En este caso, debe indicarse claramente el autor que citó directamente la fuente. No es recomendable hacer uso de este tipo de citas. Únicamente es aceptable emplearlas cuando el trabajo original ya no se imprime, no se encuentra a través de bases de datos y demás fuentes de internet o no está disponible en español. Es aconsejable consultar directamente la fuente primaria. Ejemplo: “la mayoría de los sandieguinos se oponía a fortalecer los vínculos entre San Diego y Tijuana, y el 54% de los entrevistados declaró nunca haber visitado esta ciudad” (Nevins, 2002, p. 82, como se citó en Muriá y Chávez, 2006, p. 39). En ese caso, en las referencias irán Muriá y Chávez (2006).

Citas en otro idioma: las citas en otro idioma deben traducirse, generalmente en una nota al pie de página. Puede citarse la traducción en el cuerpo del texto, o dejar la cita en el idioma original. En este caso, deberá escribirse en cursiva.

Citas de entrevistas: el material original, producto de entrevistas, grupos focales o conversatorios, no se incluye en la lista de referencias. Al citar en el cuerpo del texto, se procede así: (Codificación del informante. Comunicación personal, fecha exacta de la comunicación). Ejemplo: “Nuestras historias son parecidas, aunque no iguales” (P5, 3:3. Comunicación personal, 25 de septiembre, 2015).

Autocitas: no son recomendables las citas que aluden a trabajos previos del autor o autores de un artículo, pues “La autocita es equivalente a autopremiarse por reconocimientos que otros debieran hacer, si un autor es merecedor de tal distinción” (Valderrama Méndez, 2008, p. 1). La referencia de esta cita es:

Valderrama Méndez, J. O. (2008). Las autocitas en artículos de revistas de corriente principal. *Información tecnológica*, 19(5), 1. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642008000500001>

Lista de referencias

El listado de referencias se escribe al final del texto en orden alfabético, sin viñetas, y con sangría francesa. A continuación se detalla cómo se referencian las principales fuentes que se utilizan en un artículo.

Libros. Consta de: Apellidos del autor, iniciales del nombre del autor. (Año). *Título del libro*. Ciudad: Editorial. Se escribe a continuación el título. Nótese cómo se omiten las palabras editorial, fondo editorial o librería. Ejemplos:

Cisneros Estupiñán, M. y Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe.

Todorov, T. (1993/2004). *Frente al límite*. 2ª ed. México: Siglo XXI.

Libro con editor, compilador, director u organizador. Luego del nombre del responsable se consigna su grado de responsabilidad: si es un editor, se escribe (ed.); si es compilador (comp.), director (dir.), organizador (org.). Ejemplo:

Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., e Miranda, T. (orgs.). (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Número de edición. En los casos en que entre la primera publicación del libro y la que leyeron los autores del texto, haya transcurrido un tiempo importante, se indica la primera fecha de publicación y de la versión consultada, así: (1993/2004). Si el material no tiene fecha de publicación, se escribirá la abreviatura (s.f.). Si está a punto de publicarse, se escribe (en prensa).

Trabajos con ocho autores o más. Incluya los nombres de los seis primeros, luego se escriben puntos suspensivos y el último autor. Ejemplo:

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A.,... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

Capítulos de libro. Se cita al autor de la parte o el capítulo, procediendo del mismo modo que en autores de libros completos, seguido de la palabra En y a continuación las iniciales de los nombres y los apellidos completos de los autores o compiladores y el título del libro, luego del cual van las páginas que comprende el capítulo consultado. Ejemplo:

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior. En A. A. Sánchez Upegui, C. A. Puerta Gil, L. M. Sánchez Ceballos y J. C. Méndez Rendón, *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica* (pp. 15-50). Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf>

Artículos de revista. No es necesaria la fecha de recuperación, pero sí es importante que se agregue la página de recuperación si tiene disponibilidad en línea. Ejemplo:

Baeza Duffy, P. (2011). La reconstrucción de la memoria en *La Hija del General*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (21), 41-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45924228003>

Artículo de revista con DOI. Si un artículo o capítulo tiene DOI no se requiere página de recuperación, en cambio se debe agregar el enlace completo del DOI. Ejemplo:

Strait, D. L., Kraus, N., Parbery-Clark, A., & Ashley, R. (March, 2010). Musical experience shapes top-down auditory mechanisms: Evidence from masking and auditory attention performance. *Hearing Research*, 261(1-2), 22-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.heares.2009.12.021>

Artículos de periódicos. Si especifica el autor, la referencia va de la siguiente manera:

Castrillón, G. (9 de septiembre de 2012). Farc quieren a un militar activo en la mesa de negociaciones. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/paz/articulo-373674-farc-quieren-un-militar-activo-mesa-de-negociaciones>

En caso de que no especifique el autor, en el listado de referencias anote el título del artículo empezando por la primera palabra importante (excluir los artículos definidos e indefinidos). Ejemplo:

Revive temor por “casas de pique” en Buenaventura. (19 de enero de 2015). *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/revive-temor-por-casas-pique-buenaventura>

Tesis. Se deben referenciar así: Apellidos, A. A. (año). *Título* (Tesis de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Lugar. Ejemplo:

De la Cruz Lichet, V. (2010). *Retratos fotográficos post-mortem en Galicia (siglos XIX y XX)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11072/1/T32199.pdf>

Ponencias o conferencias. Ejemplo:

Lanero, A., Sánchez, J. C., Villanueva, J. J. y D'Almeida, O. (septiembre, 2007). La perspectiva cognitiva en el proceso emprendedor. En *X Congreso Nacional de Psicología Social: un encuentro de perspectivas*. Universidad de Cádiz, Cádiz. Recuperado de <http://psi.usal.es/emprendedores/documentos/Lanero07.pdf>

Películas y medios audiovisuales. Director, B. B. (Director) y Productor, A. A. (Productor). (Año). *Título de la película* [Película]. País de origen: Estudio. Ejemplos:

Amenábar, A. (director), Cuerda, J. L. y Otegui, E. (productores). (1996). *Tesis* [Película]. España: Las producciones del Escorpión.

Centro de Memoria Histórica (productor). Rubio, T. (director). (2010). *Mampuján. Crónica de un desplazamiento*. [Documental]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=9v_rsVojQt8#t=1145.398308

Fotografías y obras de arte. Ejemplos:

Arango, D. (1948). *Masacre del 9 de abril*. Acuarela.

Brodsky, M. (1996). Buena memoria. [Serie fotográfica]. Recuperado de <http://www.marcelobrodsky.com/intro.html>

Para los demás tipos de referencias recomendamos la serie denominada Cápsulas APA realizada por el Fondo Editorial Luis Amigó.

Envío del artículo

- ▶ Los artículos deberán enviarse a través del Open Journal de la revista: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/user/register> y hacer el registro de los metadatos allí requeridos.
- ▶ Los campos solicitados nunca deben diligenciarse con mayúscula sostenida.
- ▶ Con mayúscula inicial se escriben los nombres propios y también los comunes.
- ▶ Cerciorarse de ingresar las referencias correctamente en concordancia con las normas APA.
- ▶ Es preciso verificar que se cumplen los criterios del Manual para la estructuración de artículos.
- ▶ Lea las Políticas; con estas deberá estar de acuerdo para participar efectivamente del proceso de edición y publicación –que incluye tanto el suministro de documentación, la autorización de tratamiento de sus datos personales, como ajustes a la propuesta de publicación–.
- ▶ Si el artículo ha sido postulado previamente a otra revista, proporcione esta información en *Comentarios al editor*.
- ▶ Si se presenta cualquier dificultad con el envío, puede reportarla al siguiente Contacto: revista.csociales@amigo.edu.co

Revisión de pruebas

Si un artículo es aceptado para su publicación, luego de la evaluación por pares, se procede a la normalización y corrección de estilo. A los autores se les remite el documento corregido para que realicen la revisión correspondiente y envíen su aprobación u observaciones, de manera que prosiga con la diagramación. Una vez el artículo se diagrame, se le remite el pdf a los autores con el objetivo de que examinen si existe algún error tipográfico. En ningún caso se podrán hacer modificaciones de contenido ni adicionar material.



Code of conduct and author guidelines



Code of conduct

La Revista Colombiana de Ciencias Sociales is a free access serial publication, financed by the Universidad Católica Luis Amigó Editorial House, in charge of editorial and publication processes. Under this perspective, La Revista Colombiana de Ciencias Sociales does not have a fee for authors for any of the activities of the editorial or publication processes; nor does it generate financial retribution to authors or any member of the committees. Decisions and procedures follow high-quality academic criteria, research, integrity, honesty and transparency following the principles established by the Committee of publication ethics (COPE).

The guidelines of the Revista Colombiana de Ciencias Sociales respect author rights as well as those of the information society, therefore this journal follows the Colombian and the international legal standards. These guidelines also follow other quality requirements established through different indexation and summary systems.

The code of conduct and author guidelines are supplementary papers, therefore, both can be adopted by authors depending on their functions.

Cooperating Staff

In order to guarantee transparency, quality, scientific rigor and conflict settlement, in case it is needed, La Revista Colombiana de Ciencias Sociales relies on the following staff:

Editor

Paloma Marín Escobar

Profesional en Filosofía

Especialista en Docencia Investigativa Universitaria

Magíster en Escritura Creativa (egresada)

Editorial Committee

This committee is made up of:

Name	Level of education	Institutional filiation
Juan Zarco Colón	Ph.D.	Universidad Autónoma de Madrid (España)
Ricardo Francisco Allegri	Ph.D.	Instituto de Investigaciones Neurológicas (FLENI) (Argentina)
Nicolasa María Durán Palacio	Ph.D.	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
María Eugenia Gómez López	Ph.D.	Instituto Nacional de Perinatología (México)
Agustina Palacio	Ph.D.	Universidad Nacional del Mar de la Plata (Argentina)
Juan Carlos Restrepo Botero	Ph.D.	Corporación Universitaria Lasallista (Colombia)
Liliana Parra Valencia	Ph.D.	Universidad Cooperativa de Colombia (Colombia)
Oscar Daniel Licandro Goldaracena	Ph.D.	Universidad CLAEH (Uruguay)

The editorial committee of the Revista Colombiana de Ciencias Sociales has people whose knowledge about of the topics of our publication and whose functions are intended to increase their academic quality. In this regard, the editorial committee reviews the manuscripts submitted, guides on the criteria, approaches and journal's objectives, its members serve as guest editors in special issues and support the dissemination of our publication in academic circles to motivate the relations with of new authors to the volumes that are published annually. Finally, its members occasionally present their own work to the evaluation processes that will be published in the journal.

Scientific Committee

This committee is made up of:

Nombre	Nivel de formación	Filiación institucional
Juan José Martí Noguera	Postdoctor	Consultor e investigador independiente (España)
Rafael Andrés Patiño Orozco	Postdoctor	Universidade Federal do Sul da Bahia (Brasil)
Patricio Cabello Cádiz	Doctor	Pontificia Universidad Católica de 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)

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	Vice Rector for Research	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Ana María Roldán Villa	Director's Collection Representative	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Andrés A. Castrillón Castrillón	Representative of Scientific Journal Editors	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Kellis Tatiana Quintero Acosta	Research Assistant	Universidad Católica Luis Amigó (Colombia)
Carolina Orrego Moscoso	Editorial Fund Coordinator	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 requirement, it is sent to the second step.

2. Analysis of similarity with other publications: in order to identify if the paper is original and unpublished and avoid possible plagiarism, all papers must undergo a technological revision which compares the manuscript with others published in digital media and Crossref academic publications. The technological system reports the similarity level, if it is over 25% the paper is discarded, if it is below 25% the paper is sent to the third step. The report also points out errors in citation and reference as well as primary sources and information credibility and avoids plagiarism.

3. Peer revision: all papers will be assigned referees under the double-blind review model. That is, both the author's and reviewers' identities and decisions regarding the paper are confidential. Once this review of the paper has begun, the author commits to seeing it through and not withdrawing the paper. The estimate time between the reception of the article and the evaluation process is about 3 months. The time might vary due to editorial processes and topics.

Referee selection: the journal has a group of national and international research scholars, with wide experience and publications in the field of social sciences. Each paper is assigned two referees that hold a masters or preferably a doctoral degree in the field and have no conflict of interests; that are not part of the editorial or scientific committees, nor are they affiliated to Universidad Católica Luis Amigó, Colombian scholars must be recognized as researchers by Colciencias, international peers must have graduate education or an h5 index above 2.

Paper review: the director of the journal provides the referee with the paper, author guidelines and an assessment rubric which focuses on the following formal and topic based elements:

- ▶ Relevance of the paper for the journal's fields of interest.
- ▶ Coherence between title and topic.
- ▶ Validity of the topic.
- ▶ Usage of concepts and terminology of the discipline.
- ▶ Relevance of graphics, tables and figures.

- ▶ Appropriate use of citation and reference.
- ▶ Up to date references
- ▶ Novelty of the paper
- ▶ Theoretical and methodological thoroughness
- ▶ Coherence

4.Decision: the rubric has three alternatives regarding the final decision: 1. “Accepted to publish with content unaltered” 2. “Accepted to publish with minor changes”; 3. “Rejected”. If both referees, consider that the paper should be “Rejected” the Director of the journal informs the authors and provides the result of the peer review. If both referees agree that the paper should be “Accepted to publish with content unaltered”, the author is notified and the paper is sent to edition. If one referee considers that the paper should be “Accepted to publish with content unaltered” while the other one “Accepted to publish with minor changes”, the author is notified about the required changes and the due date. If one of the referees considers that the paper should be “Rejected”, while the other one is under the opinion that it should be published, a third referee will be appointed by the editor (under the double-blind review model) in order to settle the situation. Once the third evaluation is received the author will be notified of the decision.

Causal of rejection:

- ▶ There is plagiarism and self-plagiarism; alteration, forgery or foul play in the data, content or author.
- ▶ If the article has been partially published and therefore unedited.
- ▶ The content of the paper does not have an originality index of 75% or above. The criteria for originality is the capacity of the author to create, find, analyze and imagine.
- ▶ There are conflicts of interest. The authors must notify the journal of any situation that can influence the result or interpretation of the manuscript.
- ▶ The author does not follow the guidelines and code of conduct.
- ▶ There is obscene, abusive, defamatory, insulting language or any expression that goes against human dignity and the good name of a person o institution.
- ▶ There is data that was collected without permission such as deficiency of accuracy in the presentation of findings and results, questionable data or results.
- ▶ There is information or acts that violate national and international copyright laws or minor protection laws.

Communication with the authors

- ▶ The editorial decisions are informed by the journal in a timely way, with respectful terms, and try mutual learning.
- ▶ Each stage of the editorial process, the publication and divulgation will be notified to the authors, that in use of their rights can make and request changes in their texts until before the public disposition of material design.

Causes of suspension of the publication of the article

- ▶ The detection during any stage of the process of some of the terms described in this text.
- ▶ Doubt or dispute of the authorship or co- authorship.
- ▶ Request of the authors about any kind of benefit.

Transparency

- ▶ the committees will safeguard for the journal academic quality; thus, their opinions are consulted regularly and they will be aware of the on line disposition of the journal.
- ▶ The director, the committees, and the evaluators will have freedom to emit their opinion regarding the viability of the article publication.
- ▶ The journal will not reveal the names of the authors to the evaluators and vice versa, during the edition and revision process. The evaluators 'group will be published on the preliminary pages of each number.
- ▶ In no case, the journal's direction will demand to the author the citation of the same or someone of the collaborates team. The evaluators declare the inexistence o
- ▶ The evaluators declare the inexistence of interest conflicts, furthermore, that the concept is not cut on by the financial, working, professional, personal or other connivance agreement.

No collection model

- ▶ The journal does not pay to the authors for their contribution neither generate receipt for the activities of the editorial and publication process.
- ▶ Do not generate economical retributions for the members of evaluators or committee members.
- ▶ All the prices for the editorial production, publication and divulgation are assumed by the Luis Amigo catholic university.

Ethical of the publication and good practices

The Editor is responsible for

The editor of the Revista Colombiana de Ciencias Sociales is in charge of select the articles that will make great of the annual of the journal. For this, it is ridged by the conduct code that this publication has. The selection of the articles will have guided for their level and their thematic pertinence, and in this since the gender discrimination, sexual orientation, nationality, ethnic, or religious inclination or politics of someone who postulates their manuscripts never will be considered as a selection criterion. However, the editor has the possibility to discuss the decisions regarding the article's selection that other members of the publication take, always under the quality text criteria in the field of social sciences publication. Regarding the authors, the editor is committed to maintaining the decisions' confidentiality concerning his / her articles, in this sense, only the authors will be informed of those decisions. Finally, the editor will avoid expressly manage articles that derive in interests' conflicts with the result of any possible connection with those conflicts, with the objective of maintaining the transparency of the edition and publication process.

The referees will be responsible for

As a fundamental part of the publication process, the reviewers should maintain the confidentiality of the manuscripts that they receive, in this sense, they should avoid sharing with foreign people the material to evaluate. Is fundamental that the referee maintains the objectivity and neutrality when is time to formulate their article critics, especially, they should be supported by reasonable arguments. The evaluators are in freedom to support the editor and the author to elevate, with their suggestions, the academic quality of the articles that they are evaluated. Also is a responsibility abstaining for using for their benefit the material, and in the same line, avoid belong processes that could derive any interest conflict. Finally, the journal aims that evaluators accomplish with the assigned times for the evaluation process and inform the editor about their possibility of review in a timely and suitable way the text that is invited to evaluate.

Authors will be responsible for

Authors should be regulated according to the publication guidelines and the ethics code that our journal embrace. According to this, the manuscripts must be originals, unpublished, and cannot be in the process of publication in another journal. As members of a research community, their texts should be regulated for the procedures that allow the development of the discipline in the scientific order, that is to say, their texts should provide verified and reliable data, complete references and sources, and the well development of the themes with the objective that other authors should confirm, discuss, or support the ideas that the author presents. Therefore, fake and wrong statements will not be tolerated by our journal. The manuscripts presented should give recognition for the authorship to the persons that participated on its construction and redaction, and in this sense, the main authors and coauthors should be included on the texts, should have approved the information that is going to be presented by the journal. Authors must respect the integrity of the communities that are participants of their research exercises and give guarantee presenting the formats that show the voluntary and worthy participation of the participants. Moreover, the data of the financial sources must be transparent. Finally, the author has the compromise to inform and notify the editor immediately any kind of mistake, inaccuracy, or imprecision that the manuscripts could have.

Procedure to resolve conflicts arising from unethical behavior

The requestor must identify before any affirmation the situation that affects the ethics of the publication, the nature of the fault, and the evidence that show the fault. After that, the requestor can send the complaint to the editor of our journal.

Claims

- ▶ If once published an article: 1) the editor discovers plagiarism, mistakes that attempt to the quality or scientificity, he/she will request its removal or correction. 2) If a third person detects the mistake, it is the obligation of the author to publish an immediate retraction and the public correction.
- ▶ During the edition process, authors must inform of any mistake or alteration in the manuscript; if the article has been published with such mistakes the author will request its removal or correction.

- The opinions expressed in articles and papers are those of the authors, therefore, Universidad Católica Luis Amigó will not be held responsible for them.
- Any claim can be sent to the email (revista.csociales@amigo.edu.co). It will be answered within five days of the complaint.

Copyright and access to the publication

Moral rights. The authors are acknowledged as creators of the piece and are protected under it. The author or authors may have additional rights in their articles as established in the agreement with the editor. Authors are morally and legally responsible for the content of their articles, as well as, respect for copyright. Therefore, these do not in any way compromise the committees, referees, editorial staff or Universidad Católica Luis Amigó.

License

The journal and the individual texts in this publication are protected by copyright laws and by the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial-No Derivative-International 4.0. © 2019 Universidad Católica Luis Amigó.

Licenses that go beyond of what is covered by this license can be found at <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Publication and divulgation

The Journal is published in PDF and HTML formats in the *Open Journal Systems* (available at: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/index>). Also the journal has a *Digital object identifier* (DOI), both for each issue and the articles as well, which facilitates online location and guarantees access to the content, in case the journal is no longer published.

Once the papers are selected to be published, a previous publication is generated, in order to respond to the needs of the field with up-to-date content. This version is the last one sent by the author without copyediting, translation or layout.

The Revista Colombiana de Ciencias Sociales among others, uses social media and academic networks to promote its content.

Frequency of publication

The Revista Colombiana de Ciencias Sociales is a serial semiannual publication. It publishes two issues per year, the first one for the period between January-June, and the second one for the July-December term.

Reception of contributions

Ways and terms of reception. The purposed texts are sent through Open Journal System (OJS), management and publication software of journals that allows the follow up of the documents on different stages. The online deliveries request a username and password, that can be asked for in <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/rccs/about/submissions#onlineSubmissions>. The journal will not receive printed articles neither partial versions of the text, that is to say, those texts that are not adjusted to the requirements described on the guide of authors.

The journal will give an answer maximum three days later of the reception of the document, but it is not a confirmation that the journal is going to publish the article.

The enquiries for the reference can be sent to the journal's email (revista.csociales@amigo.edu.co).

Authors' compromises and right's session. When the editor verifies the compliance of the minimum requirements, the editor will request the authors for: I). A declaration where the author confirms the article's originality and that the article does not have evaluation processes in other journals. II). Do not move away from the article after the peers' evaluation, if they determine the publication's viability, even though in its actual state or with modifications. III). A declaration of the inexistence of conflict interests. The authors must manifest the cession of patrimonial rights to Universidad Católica Luis Amigó. IV). The authorization of personal data treatment.

Author's data publication. When the article is sent, they are accepting the publication of the personal data related in the authors' note.

Authorization of personal data treatment. La Universidad Católica Luis Amigó as the responsible entity of the personal data treatment and giving compliance to Ley 1581 de 2012 and el decreto 1377 de 2013, manifests that the personal data of the members of comities, evaluators, and authors are included in the institutional databases and are only of university exclusive use. According to

the privacy policy, that you can review at our webpage www.ucatolicaluisamigo.edu.co, the data are not shared to foreign people without the author's permission. In addition, the university has the technological media to claim the data in safety and reliable way.

According to the last statement, is an obligation during the edition process to give the authorization to Universidad Católica Luis Amigó for the treatment of personal data, for the own university objectives.

Privacy declaration. All authors 'data, committees, evaluators, and other members of Revista Colombiana de Ciencias Sociales that are 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. Since those terms, the journal starts the process of correction, diagraming, and the other processes. Due to the high number of articles that the journal receives, the revision and evaluation activities are done in the order that the journal receive the papers, the time between the reception and the publication is six months.

Ethics committee approval. With the objective of evidence that the journal has the required permission of the juridical and natural persons related in the research, each article must send to the journal a copy of the ethics committee approval.

Guidelines for authors

The *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* accepts articles result of disciplinary and interdisciplinary research in Social Sciences that respond to the guidelines of this manual; for this reason, the continuity of the postulated texts is subject both to the understanding and acceptance of the authors of the policies of the journal, and to the fulfillment of the criteria described below.

Academic background

Articles are received from authors with an academic level of specialization, masters, doctorate and post-doctorate, and graduate students who write in co-authorship with teachers or qualified researchers in any of the aforementioned levels.

In order to ensure institutional exogamy, the publication of texts by authors external to the Universidad Católica Luis Amigó will prevail, without this take precedence over quality of the content.

Language and types of articles

The articles should be original and unpublished, written in Spanish, English, Portuguese or French, as long as their structure responds to one of the types described by the Administrative Department of Science, Technology and Innovation–Colciencias in the Guide Document for Indexing, issued in February 2010 (p.7), which are cited in this section:

Scientific and technological research article. The paper fully details the original results of a *conducted research project*. There are six main parts: introduction, method, results, discussion, conclusions and references.

Scholarly theoretical based on research. The paper that presents the results of a *conducted research project from analytical, interpretative or critical perspective*, on a specific topic citing original sources (data collected through interviews, surveys from participants in the study). The structure of this type is introduction, development, conclusions and references.

Review article. Document resulting from a finished research where the results of published or unpublished research are analyzed, systematized and integrated, in a field of science or technology, in order to give an account for the advances and development trends. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 references

Although the journal privileges the three types of articles described above, it also considers:

Case report. Paper that presents the results of a study of a specific situation in order to share the technical and methodological experiences considered in a specific case. It includes a systematic review of the literature on analogous cases.

Letters to the editor. Critical, analytical or interpretative positions on the documents published in the journal, which in the opinion of the Editorial Committee constitute an important contribution to the discussion of the topic by the scientific community of reference (Administrative Department of Science, Technology and Innovation–Colciencias in the Guidance document for indexing, issued in February 2010 (pp. 7-8).

Each number will be headed by:

Editorial. Document written by the editor; It gives an account of the purposes of the journal and of the articles that make up the particular number.

Bibliographical review. Orientations and reflections based on the thematic domain of the journal written by a member of the committees or a guest researcher.

Characteristics of document form

- ▶ Typed in Word, letter size.
- ▶ The margins used will be 3 centimeters on all sides: top, bottom, right and left of each page.
- ▶ Times New Roman font, size 12 points.
- ▶ Text in line spacing to 1.5 lines, justified and without indentation to the left of the beginning of each paragraph. In tables and figures the line spacing will be in a single space.
- ▶ All figures and tables are located within the text in the corresponding site. The tables do not have lines separating the cells.

- ▶ The minimum extension is 7,000 words and the maximum of 10,000, including tables, illustrations and notes, and excluding references.
- ▶ The standard followed for citations, references, tables and graphs is APA (6th edition in English, 3rd in Spanish).
- ▶ The title of the article is written in capital letters, bold and centered. The subtitles are written bold and aligned to the left, with the first word in capital letters -the rest in lowercase, except for proper names-. The inter-titles will have bold and italics and capital letters only in the initial letter.

Instructions for writing

In addition to complying with the general guidelines of spelling and grammar of the language in which the article is presented, the text will respect the following standards, [these indications, the citation form and references, were prepared by Cogollo Ospina (Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 8(2), policies and manual), taking up the essential aspects of the *Publication Manual of the APA* (2010)]:

The **wording** must be clear and precise, without using euphemisms or discriminations in the language, as stipulated in the Publication Manual of the American Psychological Association (APA, 2010, pp. 61-84). Accordingly, differences in terms of gender, sexual orientation, ethnic or racial group, disability or age should be mentioned only when they are relevant to communication.

Use the **italics** for the titles of books, magazines, newspapers, movies and television programs, the first time you present a new term or key, the anchors of a scale and for the words in another language.

The use of **citing secondary sources** or “citation of citation” should be avoided; instead it is advisable to quote the original authors.

The use of the **literal quotation** is recommended to present ideas that require precision or discussion of terms.

The use of **ampersand (&)** is exclusive for appointments and references in English.

The **title** should have a maximum of 12 words; if there is a subtitle, it should not be over 18 words. The title should identify the topics or variables of the research process. It must include a note at the bottom of the page referring to the name of the research project which the article is based on, the funding institutions, the project code, phase and beginning and ending dates.

The **author's note** (for each of the authors) must include the following information: highest level of academic education, graduate program, institutional filiation, email, ORCID registration number and Google Scholar profile. In case you have not done it, the following tutorial is recommended: <https://www.youtube.com/watch?v=Xc3IUyhgYX8>. 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*. 2ª ed. México: Siglo XXI.

Books with editors, compilers, directors or organizers. After the name of the person that is responsible the role should be included, that is editor (ed.), compiler (comp.) director (dir.), organizer (org.). For example:

Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., e Miranda, T. (orgs.). (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Number of edition. In case there is a significant amount of time between the first edition and the one the author read, use (1993/2004). If the material does not have a publication date, use the abbreviation (n.d.) if it is about to be published, write (in press).

Eight authors or more. Include: the names of the first six authors, followed by three points and the name of the last author. For example:

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A., ... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). *Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos? Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 176-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

Book chapter. Cite the specific chapter author, as if it were a book author and use the word In along with the first letter of the name and full last name of the authors or compliers as well as the title of the book, followed by the pages of the chapter. For example:

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior. In A. A. Sánchez Upegui, C. A. Puerta Gil, L. M. Sánchez Ceballos and J. C. Méndez Rendón, *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica* (pp. 15-50). Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Retrieved from <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf>

Journal Articles: the retrieval date is not necessary, but the website is. For example:

Baeza Duffy, P. (2011). La reconstrucción de la memoria en *La Hija del General*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (21), 41-68. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45924228003>

Electronic Journals in data bases that have DOI. If a chapter or an article has DOI, it is not necessary to include the website, only the link of the DOI. For example,

Strait, D. L., Kraus, N., Parbery-Clark, A., & Ashley, R. (March, 2010). Musical experience shapes top-down auditory mechanisms: Evidence from masking and auditory attention performance. *Hearing Research*, 261(1-2), 22-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.heares.2009.12.021>

Articles in Newspapers. If the article includes the name of the author, the reference goes:

Castrillón, G. (September 9th 2012). Farc quieren a un militar activo en la mesa de negociaciones. *El Espectador*. Retrieved from <http://www.elespectador.com/noticias/paz/articulo-373674-farc-quieren-un-militar-activo-mesa-de-negociaciones>

If it doesn't include the name of the author, the reference list must include the title of the article, avoiding definite and indefinite articles and using only the main words. For example:

Revive temor por "casas de pique" en Buenaventura. (January 19th 2015). *El País*. Retrieved from <http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/revive-temor-por-casas-pique-buenaventura>

Dissertations. Should be referenced: last name, A.A. (year). *Title* (Masters or PhD dissertation). Name of the Institution, Place.

For example:

De la Cruz Lichet, V. (2010). *Retratos fotográficos post-mortem en Galicia (siglos XIX y XX)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Retrieved from <http://eprints.ucm.es/11072/1/T32199.pdf>

Conferences. For example:

Lanero, A., Sánchez, J. C., Villanueva, J. J. and D'Almeida, O. (September, 2007). La perspectiva cognitiva en el proceso emprendedor. En *X Congreso Nacional de Psicología Social: un encuentro de perspectivas*. Universidad de Cádiz, Cádiz. Recuperado de <http://psi.usal.es/emprendedores/documentos/Lanero07.pdf>

Movies and audiovisual media. Director, B.B. (Director) and Producer, A.A. (producer). (year). *Movie title* [movie]. Country: studio. For example:

Amenábar, A. (director), Cuerda, J. L. and Otegui, E. (productores). (1996). *Tesis* [Película]. España: Las producciones del Escorpión.

Centro de Memoria Histórica (productor). Rubio, T. (director). (2010). *Mampuján. Crónica de un desplazamiento*. [Documental]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=9v_rsVojQt8#t=1145.398308

Photography and Works of art. Examples:

Arango, D. (1948). *Masacre del 9 de abril*. Acuarela.

Brodsky, M. (1996). Buena memoria. [Serie fotográfica]. Retrieved from <http://www.marcelobrodsky.com/intro.html>

For all other references, please consult the series named Cápsulas APA by the Luis Amigó Editorial.

Submitting the article

- ▶ The articles must be submitted through Open Journal at <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/about/submissions#onlineSubmissions> as well as the registration process.
- ▶ The requested fields should never be filled with a capital letter, only with an initial capital letter.
- ▶ Make sure you enter the references correctly in accordance with APA standards.
- ▶ It is necessary to verify that the criteria of the Manual for the structuring of articles are accomplished.
- ▶ Read the Policies; with these you must agree to participate effectively in the editing and publication process -which includes both the provision of documentation and adjustments to the publication proposal-.
- ▶ If the article has been previously postulated to another journal, provide this information in *Comments to the editor*.
- ▶ If there is any problem with this process, please report it to: revista.csociales@amigo.edu.co

Revision

If, after peer revision, an article is accepted for publication, it goes through normalization and copy editing. Authors will receive the copy-edited article for revision and approval or observations before going into design. Once the design process is over, authors will receive a pdf file of the article to check for any typographic mistakes. Modifications or inclusion of new material will not be permitted under any circumstances.

Índice acumulado vol. 15 (Enero-diciembre, 2024)

VOL. 15 N° 1 (enero-junio)

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

VOL. 15 N° 2 (julio-diciembre)

Presentación

Espacios de vida y la condición humana de la ciencia

Life's spaces and the human condition of science

Paloma Marín Escobar, Andrés Alfredo Castrillón Castrillón

Editorial

Teaching in the "Post-conflict" era in Colombia

La labor docente en la era del "postconflicto" en Colombia

Jaime Gómez Díaz, Fredy Quiroz Guzmán, Yosimar Rojas Torres, Carlos Alberto Gómez Díaz

Artículos de investigación

Research article

Configuración y procesos locales de la violencia criminal organizada: el caso Guaymas-Empalme, en el norte de México

Configuration and local processes of organized criminal violence: the Guaymas-Empalme case, in northern Mexico 433

Antonio de Jesús Barragán Bórquez, Guillermo Núñez Noriega

Conflictos y dilemas morales enfrentados por extensionistas rurales en su práctica profesional cotidiana: un estudio cualitativo en Caldas, Colombia

Conflicts and moral dilemmas faced by rural extensionists in their daily professional practice: a qualitative study in Caldas, Colombia 463

Marlon Javier Méndez Sastoque

"EducaBlog": contribution to social education from the professional profile

"Educablog": contribución a la educación social desde el perfil profesional

Iñigo Rodríguez Torre, María Dosil Santamaría, Monike Gezuraga Amundarain, Leire Darretxe Urrutxi 492

Experience of the COVID-19 phenomenon in the context of marital and parent-child relationships

Vivencia del fenómeno del COVID-19 en el contexto de las relaciones maritales y relaciones padres e hijos 519

Victoria Eugenia Cabrera García, Darlaine Betzabeth Erasmus Guedez, Junny Stefany Jiménez Muñoz, María del Carmen Docal Millán

Infancias argentinas en el contexto de la pandemia. Análisis de sus experiencias a través de dibujos, sueños y relatos

Argentine childhoods in the context of the pandemic. Analysis of their experiences through drawings, dreams and 544

Mariana Beatriz López, Leandro Drivet, María Laura Schaufler

Fórmulas de tratamiento nominales de los *youtubers* colombianos

Nominal treatment formulas of Colombian *youtubers*

Andrés Mahecha Ovalle 580

Making a desired name: identity narratives in young university students who have committed transgressive offences
Hacerse a un nombre deseado: narrativas identitarias en jóvenes estudiantes de universidades privadas que han cometido actos transgresores delictivos 606
Santiago Bahamonde Olaya, Wilson Andrés Amariles Villegas

Sinergias entre las escuelas rurales y las entidades locales asturianas
Synergies between rural schools and local entities in Asturias 629
Nerea López Bouzas, M. Esther Del Moral Pérez, Jonathan Castañeda Fernández, M. Rosario Neira Piñeiro

Estructura de trabajos de investigación para grado en programas de maestría en profundización de las ciencias administrativas
Structure of research projects for degree in master's programs in depth of administrative sciences 656
Jhony Alexander Barrera Lievano, Jesús Beltrán Virgüez, Sandra Patricia Parada Fonseca

Artículos Teórico Theoretical Articles

Formas de aproximarse a la discapacidad en pueblos indígenas. Una propuesta por la interculturalidad crítica
Approaching disability in indigenous peoples. a proposal for critical interculturality 681
Michelle Lapierre

Artículos de reflexión Reflection articles

Sentipensar y cosmopercebir con las comunidades afrodescendientes: el desafío de la universidad en Colombia
Feeling and cosmoperceiving with afrodescent communities: the challenge of the university in Colombia 706
Liliana Parra-Valencia

Theory of mind: network of complex processes woven into the intersubjective experience
Teoría de la mente: red de procesos complejos tejida en la experiencia intersubjetiva 728
Diana Marcela Bedoya Gallego, Maira Alejandra González Gaviri, Jorge Enrique Palacio Sañudo

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: (574) 448 76 66

www.ucatolicaluisamigo.edu.co