

## Presentación

*Sonia Natalia Cogollo*

## Editorial

Organizaciones ciudadanas en la sociedad del conocimiento y la información: nuevos medios, nuevas formas de participación

Citizens' organizations in the knowledge and information society: new media, new forms of participation

*Patricio Cabello Cádiz*

## ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

### RESEARCH ARTICLES

Niveles de impulsividad y riesgo de alcoholismo en personas pertenecientes a barras bravas en la ciudad de Ibagué, Colombia

Levels of impulsivity and risk of alcoholism in adults belonging to "barras bravas" in the city of Ibagué - Colombia

*José Alonso Andrade Salazar, Andrés Felipe Ahumada González, Ana María Borja Acosta, Jennifer Andrea Soto Cardona, Juan Sebastián Villarreal Moreno*

El capital social en los resguardos indígenas Wayuu del municipio de Riohacha (La Guajira - Colombia)

The Social Resources in the Wayuu Indigenous Territories of the Municipality of Riohacha (Guajira - Colombia)

*Erótida Beatriz Mejía Curiel, José Luis Ramos Ruiz*

La narración oral como herramienta en la construcción de la memoria colectiva de la violencia: experiencia con mujeres víctimas de desplazamiento forzado en Colombia

Oral storytelling as a tool in the construction of collective memory of violence. An experience with women victims of forced displacement in Colombia

*Laura Juliana Soto Moreno*

Construcción del bienestar juvenil en las actuales dinámicas de socialización

Construction of youth welfare in the current dynamics of socialization

*Johanna Cardona Rodríguez, Liliana Osorio Tamayo, Norman Darío Moreno Carmona*

Presupuesto participativo, liderazgo comunitario y participación comunitaria, ejes articuladores para el desarrollo social: revisión documental

Participatory budgeting, community leadership and community involvement, pivotal axes for social development: document review

*Diana Marcela Álvarez Henao, Yubinzá Eliana González Uribe*

Hacia una construcción del concepto violencias escolares

Towards a concept construction of school violence

*Alexander Echeverri Ochoa, Ricardo Andrés Gutiérrez García, Carmen María Ramírez Sánchez, Santiago Alberto Morales Mesa*

## REVISIÓN DE TEMA

### TOPIC REVIEW

La fotografía periodística como fuente para la representación historiográfica: El análisis de la imagen en la protesta estudiantil durante la segunda mitad del siglo XX

The journalistic photography as source for historiographic representation: the analysis of the image in the student protest during the second half of the 20th century

*Álvaro Acevedo Tarazona, John Jairo Orozco Pérez*

La dinámica de lo femenino y lo masculino en la psicología analítica junguiana

The dynamics of the feminine and masculine in Jungian Analytical Psychology

*Fabio Andrés Ramírez Gómez*

## REFLEXIÓN LIBRE

### FREE THINKING

Os movimentos sociais e as políticas públicas no cenário brasileiro

Social movements and public policies in Brazilian scenery

*Lobelia da Silva Faceira*

La formación ciudadana en el currículum escolar de la Provincia de Córdoba - Argentina

Citizenship education in the school curriculum of the Córdoba's Province - Argentina

*Horacio Ademar Ferreyra, Laura Patricia Romero Blanca, Silvia Noemí Vidales*



© Fundación Universitaria Luis Amigó

**Revista Colombiana de Ciencias Sociales**

Vol. 5, No. 1, enero-junio de 2014

ISSN: 2216-1201

**Rector**

Pbro. José Wilmar Sánchez Duque

**Vicerrectora de Investigaciones**

Isabel Cristina Puerta Lopera

**Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales**

Luz Marina Arango Gómez

**Jefe de Fondo Editorial**

Carolina Orrego Moscoso

**Carátula**

*Almas* (2013)

Cristóbal Gaviria

Escultura en Bronce

35 cms (ancho) x 200 cms (alto) x 30 cms (fondo)

Foto: Carlos Tobón

Reproducido con permiso

**Diseño y Diagramación**

Arbey David Zuluaga Yarce

**Corrector de estilo**

Carlos Alberto Calderón Gallego

**Traductores**

Juan Fernando Yepes Mazo

Luis Arturo Chaparro Neira

Julius Plaza Mondejar

Angela María Roldán Arroyabe

Blanca Estella Montoya Ramírez

Oscar Alberto Peláez Henao

Margarita María Osorio Arango

José Vicente Abad Olaya

Sonia Natalia Cogollo Ospina

**Contacto editorial**

Fundación Universitaria Luis Amigó

Transversal 51A No. 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 4487666 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)

[www.funlam.edu.co](http://www.funlam.edu.co) - [fondoeditorial@funlam.edu.co](mailto:fondoeditorial@funlam.edu.co)

Órgano de divulgación de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Financiación realizada por la Fundación Universitaria 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/>

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

# Revista Colombiana de Ciencias Sociales

## **Directora de la revista**

Mg. Sonia Natalia Cogollo Ospina

## **Comité Científico**

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

Ph. D. Rafael Andrés Patiño Orozco. Universidade Federale da Bahia. Brasil.

Ph. D. Patricio Cabello Cádiz. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile.

Ph. D. Manuel Martí-Vilar. Universitat de València. España.

Ph. D. Felipe Tobón Hoyos. Universidad Complutense de Madrid. España.

Ph. D. Juan José Martí Noguera. Universidad Antonio Nariño. Colombia.

Ph. D. Jaime Alberto Carmona Parra. Universidad de Manizales. Colombia.

## **Comité Editorial**

Ph. D. Juan Carlos Restrepo Botero. Corporación Universitaria Lasallista. Colombia.

Ph. D. Luis Carlos Toro Tamayo. Universidad de Antioquia. Colombia.

Ph. D. Luz Marina Arango. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.

Mg. Hernando Alberto Bernal Zuluaga. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.

Mg. Edison Francisco Viveros Chavarría. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.

## **Árbitros**

Ph. D. Rocío Annunziata. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Ph. D. Manuel Blázquez Ochando. Universidad Complutense de Madrid. España.

Ph. D. Luis Cantarero Abad. Universidad de Zaragoza. España.

Ph. D. Alejandro Cerda García. Universidad Autónoma de México – Xochimilco. México.

Ph. D. Judith Licea de Arenas. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Ph. D. Pablo Francisco Di Leo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Dr. Alberto Fernández Jaén. Servicio de Neuropediatría. Hospital La Zarzuela. España.

Ph. D. Susana del Mar Frisancho Hidalgo. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.

Ph. D. Mônica Lima de Jesus. Universidade Federal da Bahia. Brasil.

Ph. D. Ysrael Orlando Márquez Ramírez. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Venezuela.

Ph. D. Laura Mota Díaz. Universidad Autónoma del Estado de México. México.  
Dr. Carles Pérez i Testor. Institut Universitari de Salut Mental Vidal i Barraquer. España.  
Ph. D. Mario Waldo Sandoval Manríquez. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile.  
Ph. D. Antonio Sebastián Hernández Gutiérrez. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España.  
Ph. D. Luis Carlos Toro Tamayo. Universidad de Antioquia. Colombia.  
Ph. D. Gilda Waldman Mitnick. Universidad Nacional Autónoma de México. México.  
Mg. Jenny Marcela Acevedo Valencia. Universidad de San Buenaventura. Colombia.  
Mg. Orlando Arroyave. Universidad de Antioquia. Colombia.  
Mg. Adriana María Barrera Montoya. Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Medellín. Colombia.  
Mg. Hernando Alberto Bernal Zuluaga. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.  
Mg. María Victoria Builes Correa. Universidad de Antioquia. Colombia.  
Mg. Cynthia Duk Homad. Universidad Central de Chile. Chile.  
Mg. Fredy de Jesús Fernández Márquez. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.  
Mg. Claudia Patricia Fonnegra Osorio. Universidad de Antioquia. Colombia.  
Mg. Lisímaco Henao Henao. Universidad de Antioquia. Colombia.  
Mg. Carlos Alejandro Hincapié Noreña. Universidad Pontificia Bolivariana. Colombia.  
Mg. Octavio Huerta Torres. Universidad de Especialidades Espiritu Santo. Ecuador.  
Mg. Sonia Martínez Sanchis. Universidad de Valencia. España.  
Mg. Fredy Ricardo Moreno Chía. Institución Universitaria de Envigado. Colombia.  
Mg. Cristóbal Ovidio Muñoz Arroyave. Universidad CES. Colombia.  
Mg. Mary Sol Narváez Castro. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.  
Mg. María Isabel Noreña Betancur. Universidad de Antioquia. Colombia.  
Mg. Lina María Orrego Ramírez. Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Medellín. Colombia.  
Mg. Viviana Yanet Ospina Otavo. Universidad de Antioquia. Colombia.  
Mg. Mónica Queris Rojas. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Cujae. Cuba.  
Mg. César Augusto Sánchez Taborda. Institución Universitaria de Envigado. Colombia.

**Edición**

Fundación Universitaria Luis Amigó

**Solicitud de canje**

Biblioteca Vicente Serer Vicens  
Fundación Universitaria Luis Amigó  
Medellín, Antioquia, Colombia

**Para sus contribuciones**

revista.csociales@funlam.edu.co  
Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Fundación Universitaria Luis Amigó.  
Transversal 51A No. 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia.

ISSN: 2216-1201

Vol. 5, No. 1, enero-junio de 2014

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 Fundación Universitaria Luis Amigó, surge con el objetivo de ser una publicación de carácter científico que divulgue artículos de alta calidad en Ciencias Sociales, que sean resultado de investigaciones en estos campos o producto de una reflexión disciplinar juiciosa, de calidad y relevancia. Pretende aportar al conocimiento y al debate científico de la psicología, la historia, la antropología, la sociología, el trabajo social, el desarrollo familiar, la educación, las comunicaciones y otras disciplinas afines. 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.

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 Fundación Universitaria Luis Amigó.

La reproducción de los artículos se regirá conforme a lo descrito en <http://creativecommons.org/>

## CONTENIDO

---

<b>Presentación</b> .....	9
<i>Sonia Natalia Cogollo Ospina</i>	

### Editorial

<b>Organizaciones ciudadanas en la sociedad del conocimiento y la información: nuevos medios, nuevas formas de participación</b> .....	13
<i>Patricio Cabello Cádiz</i>	

### ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

<b>Niveles de impulsividad y riesgo de alcoholismo en personas pertenecientes a barras bravas en la ciudad de Ibagué, Colombia</b> .....	23
<i>José Alonso Andrade Salazar, Andrés Felipe Ahumada González, Ana María Borja Acosta, Jennifer Andrea Soto Cardona, Juan Sebastián Villarreal Moreno</i>	

<b>El capital social en los resguardos indígenas wayuu del municipio de Riohacha (La Guajira - Colombia)</b> .....	39
<i>Erótida Beatriz Mejía Curiel, José Luis Ramos Ruíz</i>	

<b>La narración oral como herramienta en la construcción de la memoria colectiva de la violencia: experiencia con mujeres víctimas de desplazamiento forzado en Colombia</b> .....	55
<i>Laura Juliana Soto Moreno</i>	

<b>Construcción del bienestar juvenil en las actuales dinámicas de socialización</b> .....	77
<i>Johanna Cardona Rodríguez, Liliana Osorio Tamayo, Norman Darío Moreno Carmona</i>	

<b>Presupuesto participativo, liderazgo comunitario y participación comunitaria, ejes articuladores para el desarrollo social: revisión documental</b> .....	99
<i>Diana Marcela Álvarez Henao, Yubinza Eliana González Uribe</i>	

<b>Hacia una construcción del concepto violencias escolares</b> .....	122
<i>Alexander Echeverri Ochoa, Ricardo Andrés Gutiérrez García, Carmen María Ramírez Sánchez, Santiago Alberto Morales Mesa</i>	

## REVISIÓN DE TEMA

**La fotografía periodística como fuente para la representación historiográfica: El análisis de la imagen en la protesta estudiantil durante la segunda mitad del siglo XX** ..... 139  
*Álvaro Acevedo Tarazona, John Jairo Orozco Pérez*

**La dinámica de lo femenino y lo masculino en la psicología analítica junguiana** ..... 154  
*Fabio Andrés Ramírez Gómez*

## REFLEXIÓN LIBRE

**Os movimentos sociais e as políticas públicas no cenário brasileiro** ..... 171  
*Lobelia da Silva Faceira*

**La formación ciudadana en el currículum escolar de la Provincia de Córdoba - Argentina ...** 197  
*Horacio Ademar Ferreyra, Laura Patricia Romero Blanca, Silvia Noemí Vidales*

# CONTENTS

---

<b>Presentación</b> .....	11
<i>Sonia Natalia Cogollo Ospina</i>	

## **Editorial**

<b>Citizens' organizations in the knowledge and information society: new media, new forms of participation</b> .....	18
<i>Patricio Cabello Cádiz</i>	

## **RESEARCH ARTICLES**

<b>Levels of impulsivity and risk of alcoholism in adults belonging to “barras bravas” in the city of Ibagué - Colombia</b> .....	23
<i>José Alonso Andrade Salazar, Andrés Felipe Ahumada González, Ana María Borja Acosta, Jennifer Andrea Soto Cardona, Juan Sebastián Villarreal Moreno</i>	

<b>The Social Resources in the wayuu Indigeneus Territories of the Municipality of Riohacha (Guajira - Colombia)</b> .....	39
<i>Erótida Beatriz Mejía Curiel, José Luis Ramos Ruíz</i>	

<b>Oral storytelling as a tool in the construction of collective memory of violence. An experience with women victims of forced displacement in Colombia</b> .....	55
<i>Laura Juliana Soto Moreno</i>	

<b>Construction of youth welfare in the current dynamics of socialization</b> .....	77
<i>Johanna Cardona Rodríguez, Liliana Osorio Tamayo, Norman Darío Moreno Carmona</i>	

<b>Participatory budgeting, community leadership and community involvement, pivotal axes for social development: document review</b> .....	99
<i>Diana Marcela Álvarez Henao, Yubinza Eliana González Uribe</i>	

<b>Towards a concept construction of school violence</b> .....	122
<i>Alexander Echeverri Ochoa, Ricardo Andrés Gutiérrez García, Carmen María Ramírez Sánchez, Santiago Alberto Morales Mesa</i>	

## TOPIC REVIEW

**The journalistic photography as source for historiographic representation: the analysis of the image in the student protest during the second half of the 20th century** ..... 139  
*Álvaro Acevedo Tarazona, John Jairo Orozco Pérez*

**The dynamics of the feminine and masculine in Jungian Analytical Psychology** ..... 154  
*Fabio Andrés Ramírez Gómez*

## FREE THINKING

**Social movements and public policies in brazilian scenery** ..... 171  
*Lobelia da Silva Faceira*

**Citizenship education in the school curriculum of the Cordoba's Province - Argentina** ..... 197  
*Horacio Ademar Ferreyra, Laura Patricia Romero Blanca, Silvia Noemi Vidales*

## PRESENTACIÓN

---

La presente edición de la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* cubre diversidad de temas, correspondientes con la interdisciplinariedad que caracteriza a nuestra publicación, con investigaciones y reflexiones que abordan problemáticas contemporáneas en la esfera latinoamericana. Un importante bloque de artículos se refieren a la violencia en diversos ámbitos: el fútbol, el conflicto colombiano y la escuela. Así, en la investigación realizada en la ciudad de Ibagué, con personas pertenecientes a las barras bravas, el equipo liderado por José Alonso Andrade estudió la correlación entre los niveles de impulsividad y el riesgo de alcoholismo entre hinchas de fútbol integrantes de las barras. En ese sentido es una contribución importante para entender este fenómeno y la cantidad de problemas de violencia asociados al mismo, entre los que se incluyen el enfrentamiento entre barras, las agresiones entre hinchas, los rituales de celebración que implican el consumo de alcohol, teniendo en cuenta que la edad promedio en que se incorporan los adolescentes a estas barras es entre los 15 y los 16 años. Por otra parte, Laura Juliana Soto resume los hallazgos de la investigación que realizó con mujeres víctimas del desplazamiento forzado, donde resalta la importancia de la investigación narrativa en las ciencias sociales, para contribuir a la elaboración de una memoria colectiva a través de la memoria individual; además, contextualiza su artículo con el actual proceso de paz en el denominado postconflicto. Finalmente, una violencia cotidiana, vivida en un microambiente es la que se da en la escuela; y aunque generalmente cuando se habla de violencia escolar se piense inmediatamente en *bullying*, en la revisión liderada por Alexander Echeverri Ochoa, respecto a este concepto, se encuentran otras formas de violencia, por lo que usan el plural para hacer una clasificación por sujetos implicados y de acuerdo a los fines de esos actos de agresión en el ámbito escolar.

En continuidad con las preocupaciones anteriores, especialmente las relacionadas con la población juvenil, en el artículo de revisión “Construcción del bienestar juvenil en las actuales dinámicas de socialización”, realizado en el marco de la Maestría en Intervenciones Psicosociales, se encuentra una hipótesis interesante donde los autores empiezan a evidenciar cambios en la socialización de los adolescentes y los jóvenes, en conexión con la transformación de la familia y la influencia de las nuevas tecnologías.

En “La formación ciudadana en el currículum escolar de la provincia de Córdoba”, el grupo de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de esa provincia, analiza la política argentina implementada en la educación primaria, que tiene por objetivo la formación de ciudadanos cubriendo aspectos como la formación moral de los niños, la Constitución Nacional, el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y deliberativas, así como el conocimiento de los Derechos Humanos. Nos comparten de este modo una experiencia que permite pensar en la relevancia de este tema con las actuales crisis democráticas de la región.

Apostándole a un ejercicio democrático y político, dos artículos trabajan el tema del presupuesto participativo y el capital social, aspectos que contribuyen al fortalecimiento de las comunidades. Erótida Beatríz Mejía y José Luis Ramos desarrollaron una investigación en los resguardos indígenas wayuu en Riohacha, donde observan cómo en esta comunidad poseen un recurso inestimable: su capital social, que les permite generar cohesión social y lazos de solidaridad para participar activamente como sujetos políticos en pos de una mayor organización social. Por su parte, Diana Marcela Álvarez y Yubinza Eliana González hacen una revisión de la participación de los líderes comunitarios en los escenarios participativos para contribuir al desarrollo de las comunidades articulados con el Estado, en aras de una transformación social efectiva. En esta revisión identifican los principales fallos en cuanto al ejercicio del presupuesto participativo con las subsiguientes recomendaciones para quienes deseen acompañar a las comunidades en este importante recurso democrático.

En una vía similar, una contribución de la doctora Lobelia da Silva Faceira, “Os movimentos sociais e as políticas públicas no cenário brasileiro”, posibilita reflexionar sobre el rol de los movimientos sociales en el proceso de implementación de las políticas públicas, analizando la relación entre Estado y sociedad civil.

Finalmente contamos con dos interesantes contribuciones desde la historia y la psicología. De un lado tenemos la exploración que hacen Álvaro Acevedo Tarazona y John Jairo Orozco sobre el uso de la fotografía de prensa para contribuir a la elaboración de una representación histórica, que bien pueden complementar el análisis de un acontecimiento. Para ello, de manera didáctica, se sirven del ejemplo de diferentes imágenes de la conmemoración del “día del estudiante caído” en los años 1954, 1965 y 1975. De otro lado, y ya desde la psicología analítica propuesta por Carl Gustav Jung, Fabio Andrés Ramírez revisa cómo se conciben lo masculino y lo femenino en un amplio recorrido por la obra del psicólogo suizo, donde subraya el papel que tienen estos conceptos en el abordaje terapéutico.

Queremos agradecerle especialmente al Dr. Patricio Cabello Cádiz su contribución editorial en la que considera el papel político de los medios de información, especialmente de aquellos que se han satanizado, como son los virtuales y las redes sociales.

Es una oportunidad para reflexionar sobre temas que han estado un poco olvidados en el debate de las ciencias sociales, con lo que esperamos que este número haga su contribución para retomarlos y abrir la discusión sobre ellos, e igualmente para que emerjan nuevas temáticas pendientes en la agenda de estas disciplinas.

Sonia Natalia Cogollo Ospina  
**Directora/Editora**

## **PRESENTATION**

---

This edition of the *Colombian Social Science Journal* covers variety of issues related to interdisciplinary interaction that characterizes our publication with research and reflections that report on contemporary issues in the Latin American zone. An important block of articles refers to violence in several areas: football, the Colombian conflict and school. Thus, in the research conducted in the city of Ibaguè with people from “barras bravas” (hooligans), a team led by José Alonso Andrade studied the correlation between levels of impulsivity and risk of alcoholism among its football fan- members. In this sense, this article is important to understand this phenomenon and the number of problems of violence associated with it, including the confrontation between football fans, aggression, celebration rituals involving the consumption of alcohol, taking into account that the average age at which adolescents that join these groups is between 15 and 16 years. On the other hand, Laura Juliana Soto summarizes the findings of research conducted with women victims of forced displacement, which highlights the importance of narrative research in the social sciences to contribute to the construction of a collective memory through individual remembrance; also her article contextualizes the current peace process in the so-called post-conflict. Finally, a daily violence, lived in a microenvironment, is given at school. Although largely when talking about school violence, they immediately think of bullying, a review led by Alexander Echeverri Ochoa on the concept of school violence discovered other forms of violence, so they use the plural for classification of subjects involved and according to the intentions of these acts of aggression in schools.

In connection to the previous concerns, especially those related to the youth population, in the review article “Construction of youth welfare in the current dynamics of socialization”, done in the framework of the Master of Psychosocial Interventions, an interesting hypothesis is revealed which the authors begin to note changes in the socialization of adolescents and young people, related to the transformation of the family and the influence of new technologies.

In “The civic formation in the school curriculum in the province of Cordoba”, the group of the Secretariat of State for Promotion of Equality and Educational Quality of the Ministry of Education of the province, analyzes the Argentinian policy implemented in primary education which is aimed at training citizens, containing aspects such as moral education of children, the Constitution, the development of social, communicative and deliberative skills and knowledge of Human Rights. They impart an experience that suggests the relevance of the topic to current democratic crisis in the region.

Trusting on a democratic and political exercise, two articles are working in the area of participatory budgeting and social capital, aspects that contribute to the strengthening of communities. Erótida Beatriz Mejia and Jose Luis Ramos developed a research on the wayuu indigenous commu-

nity in Riohacha, where they observe how in this said community they have an invaluable resource: their social capital, which allows them to generate social cohesion and solidarity ties to actively participate as political subjects in the promotion towards greater social organization. Meanwhile, Diana Marcela Eliana Álvarez and Yubinza González make a review of the involvement of community leaders in participatory scenarios in order to contribute community development in coordination with the State in the interest of effective social transformation. In this review the major flaws are identified as regards to the exercise of participatory budgeting with subsequent recommendations for those wishing to support communities in this important democratic resource.

In a similar way, a contribution by Dr. Lobelia da Silva Faceira, “Social movements and public policy in the Brazilian scenario”, facilitates the reflection about the role of social movements in the process of implementing public policies, analyzing the relationship between State and civil society.

Finally we have two interesting contributions from history and psychology. On one hand we have the investigation of Álvaro Acevedo Tarazona and John Jairo Orozco on the use of press photography contributing to the development of a historical representation, which can well-complement the analysis of an event. To this end, in an educational way, serve as example of different images of the commemoration of the “day of the fallen student” in the years 1954, 1965 and 1975.

On the other hand, and from the proposed analytical psychology by Carl Gustav Jung, Fabio Andrés Ramírez checks on how male and female are conceived in a broad survey of the work by the Swiss psychologist, which emphasizes the role that these concepts play in therapeutic discussions.

Special thanks go to Dr. Patricio Cabello Cádiz for his editorial contribution which considers the political role of the media, especially those that have been demonized as are virtual and social networks.

It is an opportunity to reflect on issues that have been somewhat forgotten in the discussion of the social sciences, so we expect this edition makes its contribution to retake and open discussion about them, and also to the emergence of new outstanding themes in the agenda of these disciplines.

Sonia Natalia Cogollo Ospina  
**Director/Editor**

## EDITORIAL

# ORGANIZACIONES CIUDADANAS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y LA INFORMACIÓN: NUEVOS MEDIOS, NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN

Patricio Cabello Cádiz\*

Forma de citar este artículo en APA:

Cabello Cádiz, P. (enero-junio, 2014). Organizaciones ciudadanas en la sociedad del conocimiento y la información: nuevos medios, nuevas formas de participación. [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 13-17.

Nuestra relación con los medios de comunicación y con las fuentes de información de la opinión pública está cambiando. Su transformación se ha producido al son de la transformación en las formas y dinámicas de organización social, la conformación de nuevos híbridos sociotécnicos al servicio de lo político y de la praxis productiva y creadora que resulta ser la acción colectiva. Los medios tradicionales, concentrados en grupos socioeconómicos fácilmente identificables, dan paso a nuevas formas de comunicación que emergen más como iniciativas ciudadanas que como productos. No se trata de una simple amplificación de imaginarios individuales, sino de una activación de formas de organización colectiva que parecen apuntar a llenar el vacío que ha dejado la crisis de representatividad de la política institucional, fenómeno que se observa tanto en los países con regímenes autoritarios como en los países desarrollados que viven en democracia. Podemos sostener que este cambio de foco de las comunicaciones mediales es, sin duda alguna, uno de los cambios sociales más significativos de los últimos años.

Impacta revisar lo que en un comienzo reflexionaron los intelectuales de las ciencias sociales acerca de estos cambios. Inicialmente nos apresuramos a satanizar todo lo que provenía de espacios que todavía llamamos “virtuales”, como si no tuvieran una existencia real. Académicamente convertimos a las incipientes redes sociales en símbolos de la banalidad de una juventud burguesa, hedonista y consumista. Los más moralistas, de izquierda y derecha, se escandalizaron de las autofotos de adolescentes que parecían apuntalar su complejo proceso de construcción de identidad en un sinfín de imágenes autogeneradas, muchas de ellas replicadas de otras imágenes cargadas de erotismo, que se distribuían por los medios tradicionales, sobre todo la televisión. Padres y madres se lanzaron entonces desesperados a la cacería de acosadores *online* que, como un *viejo del saco* del nuevo espacio público de internet, parecían colarse en la intimidad de los hogares (Cabello, 2013). Sin embargo, ni en el mundo desarrollado ni en nuestra América Latina, lográbamos dar el peso real al proceso de transformación de las formas de sociabilidad, para comprender que estos nuevos modos de comunicación se enlazaban necesariamente con nuevas configuraciones de organización social. Estábamos

\* Dr. en Psicología Social. Profesor Asociado, Escuela de Periodismo, Universidad Católica de Valparaíso y profesor de la Escuela de Psicología y el programa de Magíster en Praxis Comunitaria y Pensamiento Socio-político, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

pensando los nuevos medios con los modelos construidos para pensar los antiguos, los cuales ya nos atemorizaban con su supuesto potencial de influencia sobre los sujetos que el poder considera por lo general más fácilmente persuasibles: los niños y los pobres.

El nuestro no es un mero interés por las redes sociales, instaladas y fusionadas con nuestras actividades cotidianas, fenómeno ampliamente investigado por diferentes autores en el mundo desarrollado (boyd, 2014). Se trata de comprender las formas en que el poder se organiza y produce en nuestra modernidad tardía, integrando en nuestros análisis el papel de las tecnologías al servicio de la información y el intercambio y la acción política. Estos nuevos medios parecen cimentarse en los *neotribalismos* de los cuales nos habla Maffesolli (1990, 2007), facilitando el contacto, la integración y la identificación con acciones colectivas. Estas formas de integración dan un sustento afectivo, organizacional y comunicativo para la construcción de alternativas de participación política, diferenciadas de las formas deslegitimadas de la política institucional de los partidos tradicionales quienes, según Salazar (2012), han abandonado su papel de representantes del mandato soberano que les diera la ciudadanía.

Las organizaciones ciudadanas se hacen sentir en América Latina y el mundo. Para comprender su fuerza es necesario que entendamos cómo se han cultivado desde espacios de afectividad, colaboración e intercambio, logrando conectar lo virtual con el territorio, lo individual con lo colectivo, lo microsociedad con lo macrosociedad, lo local y lo global. Debemos acercarnos a radios ciudadanas, a canales de televisión comunitaria, a medios digitales y redes sociales que permiten la coordinación de acciones colectivas y la difusión de sus actividades. Son estas iniciativas de periodismo ciudadano que emergen al rescate del derecho a la información y a la reconstrucción de un tejido social dañado por la necesidad de sobrevivir en el capitalismo neoliberal.

Hemos visto lo registrado en las movilizaciones en Egipto (Eaton, 2013; El-Nawawy y Khamis, 2013), Siria (Ghrer, 2013; Harkin, 2013), la presión para la generación de reformas en Marruecos (Darif, 2012) y en general en todo el proceso denominado *Primavera Árabe*, donde la gestión y difusión de las movilizaciones a través de internet (Ben Moussa, 2013) las transformaron en fenómenos globales. No solamente se trata de la construcción de noticias, sino del contacto con las realidades de otros, distantes y similares al mismo tiempo. Esto transforma, incluso, nuestras expectativas, no solo hacia el periodismo de los medios de información, sino también hacia las ciencias sociales, puesto que como el poeta, herrero y soldador, surgen miles de voces reflexivas que, aprovechando la ampliación de los medios, pueden aventurar sus análisis, generar contenidos y convertirse en líderes de opinión. Así es como logramos conocer la historia del herrero y soldador sirio Aboud Saeed, quien se transforma en un cronista y poeta de la disidencia:

todas esas patrañas sobre la revolución que se publican en los diarios, en los medios o en Facebook no sirven de nada. Lo más probable es que Aleppo y sus alrededores sean arrasados y que a nosotros nos aniquilen o nos echen de aquí. Aprenderemos el arte del horror, el arte de temblar, el arte de saltar, correr y blasfemar (2013, p. 65).

En América Latina encontramos el papel de las TICs en las movilizaciones de estudiantes secundarios en Chile en el año 2006, contexto en el cual las rudimentarias redes sociales de entonces se transformaron en redes de intercambio, información política y coordinación al servicio de una masiva movilización social. Estos movimientos se reactivaron en el 2011, coordinados esta vez por tecnologías móviles más avanzadas, produciendo en definitiva una movilización social tan fuerte que instaló el debate por derechos fundamentales como la educación y la salud, en una agenda política que hasta ese momento prefería ignorarlos. De esta manera, la ciudadanía logró construir tanto un diagnóstico del problema, como la solución: la necesidad imprescindible de intervenir para generar una sociedad más equitativa a través de una reforma tributaria y una reforma constitucional (Torres y Costa, 2012; Torres, 2013; Sánchez y Torres, 2014). Las herramientas para ese cambio parecen estar sobre la mesa. Producto de esas movilizaciones, tres representantes del movimiento estudiantil chileno resultaron electos diputados. En Colombia encontramos el caso fascinante de la campaña de Antanas Mockus en las elecciones presidenciales de 2010, que para Rincón (2011) representó “el fenómeno ciberactivista más importante en América Latina” (p. 69). Hemos visto también cómo la autoridad política reacciona atemorizada ante la activación y la comunicación ciudadana, reconociendo de paso el poder de estas formas de coordinación. Es así como en el caso de las protestas en Brasil el año 2013, en un panorama de medios controlados por los grupos de poder, ha sido posible observar cómo la represión policial se ha focalizado especialmente en confiscar teléfonos móviles que pudieran registrar los abusos y mostrar la real magnitud de las movilizaciones (Castañeda, 2014).

En España, el movimiento 15M ha mostrado cómo los medios digitales han coordinado la acción colectiva en los espacios públicos y cómo han generado una serie de plataformas que les han permitido, incluso, experimentar con formas de democracia digital, creando un sistema deliberativo al margen de la política instituida, a través del lema: “no nos representan” (Taibo, 2011; Hernández, Robles y Martínez, 2012). Los resultados de tal movimiento han sido recientemente visibles en las elecciones del Parlamento Europeo, donde el movimiento Podemos, surgido de estas bases, ha demostrado su fuerza ciudadana frente al bipartidismo.

Ciertamente tenemos un largo camino de aprendizajes y experiencias por recorrer. Todavía nos cuesta abandonar nuestras nociones tradicionales, ancladas a viejas formas de hacer ciudadanía, comunidad y acción política. Es lamentable, pero estos cambios ponen en evidencia que nuestra brecha entre observación y producción intelectual crece como un abismo. Intentamos estérilmente describir e interpretar fenómenos en un momento en que los hechos cambian a una velocidad que los vuelve inasibles. Si analizamos el desarrollo institucional de centros de investigación, universidades,

fondos y medios de difusión académica, veremos con claridad que la temporalidad de nuestras instituciones se encuentra desfasada respecto de la temporalidad del cambio social, a tal punto que hace que pierda sentido un arsenal enorme de políticas públicas e iniciativas privadas destinadas a promover la producción de conocimiento acerca de la sociedad. Esta no es una sentencia de muerte, sino la descripción de un punto de partida. Esperamos que en un futuro cercano nos aproximemos con seriedad y profundidad a estas temáticas, para así ampliar nuestro conocimiento acerca del territorio cubierto por esta ola de cambio social en que las personas, las organizaciones ciudadanas y sus medios, vienen tanto al rescate de lo político, como del deteriorado tejido social de nuestra época.

## Referencias

- Ben Moussa, M. (2013). From Arab Street to Social Movements: Re-theorizing Collective Action and the Role of Social Media in the Arab Spring. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(2), 47-70.
- boyd, d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press.
- Cabello, P. (2013). A qualitative approach to the use of ICTs and its risks among socially disadvantaged early adolescents and adolescents in Madrid. *Communications*, 38(1), 61-83.
- Castañeda, M. (2014). As manifestações de 2013: imbricamentos Sociotécnicos e perspectivas. En: Cava, B y Cocco, G. *Amanhã vai ser maior. O levante da multidão no ano que não terminou* (pp. 107-118). Brasil: Annablume.
- Darif, M. (2012). Morocco: a reformist monarchy? *Journal of the Middle East and Africa*, (3), 82-103.
- Eaton, T. (2013). Internet Activism and the Egyptian Uprisings: Transforming Online Dissent into the Offline World. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(2), 3-24.
- El-Nawawy, M. y Khamis, S. (2013). *Egyptian Revolution 2.0. Political Blogging, Civic Engagement, and Citizen Journalism*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Ghrer, H. (2013). Social Media and the Syrian Revolution. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(2), 115-122.
- Harkin, J. (2013). Is it Possible to Understand the Syrian Revolution through the Prism of Social Media? *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(2), 95-114.

- Hernández, E., Robles, M. C. y Martínez, J. B. (2012) Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, (40), 59-67.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Maffesoli, M. (2007). *En el crisol de las apariencias: para una ética de la estética*. Madrid: Siglo XXI.
- Mayol, A. (2012). *No al lucro*. Santiago: Debate.
- Rincón, O. (2011). Mucho ciberactivismo... pocos votos. Antanas Mockus y el Partido Verde colombiano. *Nueva Sociedad*, (235), 74-89.
- Saeed, A. (2013). *Yo el más inteligente de Facebook*. Buenos Aires: Mardulce.
- Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile: trayectoria histórica y proyección política*. Santiago: Uqbar.
- Sánchez, J. C. y Torres, R. (2014). *Juventud, memoria y movilización en América Latina contemporánea*. Santiago: Ril.
- Taibo, C. (2011). *Nada será como antes. Sobre el movimiento 15 M* (pp. 38-46). Madrid: Catarata.
- Torres, R. y Costa, P. (2012). Uso e impacto de las redes sociales de internet en sobre las movilizaciones sociales juveniles ¿hacia nuevas formas de organización colectiva? En P. Cabello, M. D. Souza, y C. Del Valle, *Medios, Edades y Cultura* (pp. 117-138). Temuco: Universidad de La Frontera.
- Torres, R. (2013). Desigualdad Socioeducativa y movilización estudiantil: emergencia del problema público educativo en el Chile del Bicentenario. *Crítica y Emancipación*, (10), 171-214

## EDITORIAL

# CITIZENS' ORGANIZATIONS IN THE KNOWLEDGE AND INFORMATION SOCIETY: NEW MEDIA, NEW FORMS OF PARTICIPATION

Patricio Cabello Cádiz\*

How to cite this article in APA:

Cabello Cádiz, P. (enero-junio, 2014). Citizen's Organizations in the Knowledge and Information Society: New Media, New Forms Of Participation. [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 18-22.

Our relationship with the media and with the sources that inform the public opinion is changing. Its transformation has occurred in line with the transformation in the forms and dynamics of social organization, with the emergence of new socio-technical hybrids serving politics, and with the productive and creating praxis resulting from collective action. Traditional media, concentrated on easily identifiable socioeconomic groups, give way to new forms of communication that emerge as citizens' initiatives rather than as products. This is not a simple amplification of individual archetypes, but an activation of forms of collective organization that seem to fill the void left by the crisis of representation of institutional politics, which is observed in countries with authoritarian regimes as in developed countries living in democracy. We can argue that this change of focus of media communication is undoubtedly one of the most significant changes in recent years.

It is astounding to review what the intellectuals in the social sciences thought about these changes. Initially, we rushed to demonize everything that came from areas that we still call "virtual" as if they had no real existence. Academically, we turned emerging social networks into symbols of the banality of a consumeristic, hedonistic, and bourgeois youth. The most moralistic ones, both from the left and the right, were scandalized by teenagers' selfies that seemed to underpin their complex process of identity construction through endless self-generated images, many of which were replicates of other erotically charged images showcased by traditional media, especially television. Parents then threw themselves on a desperate hunt for online stalkers, who, like "the man with the sack"<sup>1</sup> running free in the new online dimension, invaded the intimacy of families (Cabello, 2013).

However, neither in the developed world nor in Latin America we managed to give real significance to the process of transformation of the forms of socialization, to understand that these new forms of communication are necessarily entwined with new forms of social organization. We were

\* Ph.D. in social psychology. Associate professor for the School of Journalism at Universidad Católica de Valparaíso and Professor for the School of Psychology and the Master's Program in Community Praxis and Socio-political Thinking at Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

<sup>1</sup> This comes from the Spanish term "El hombre del saco". With this term the author probably refers to social and legal outcasts living in the streets who presumably are potential child kidnappers or molesters.

thinking about the new media with the models built for the old, which already frightened us with their alleged potential to influence subjects considered more suggestible: the children and the poor.

Ours is not a mere interest in social networks, settled in and fused with our daily activities, a phenomenon widely investigated by different authors in the developed world (boyd, 2014). We seek to understand the forms of power organization and production in late modernity, by integrating in our analyses the role of technologies used for information, exchange, and political action. These new media seem grounded in the neo-tribalism described by Maffesoli (1990, 2007), facilitating contact, integration, and identification with collective action. These forms of integration give an emotional, communicative, and organizational support to the construction of alternative political participation, as opposed to discredited forms of institutionalized politics from traditional parties, which, according to Salazar (2012), have abandoned their role as representatives of the sovereign mandate bestowed by the citizenry.

Citizen organizations are felt in Latin America and the world. To understand their strength we need to understand how they have grown from spaces of affectivity, collaboration, and exchange, thus connecting the virtual with the geographical, the individual with the collective, the micro with the macro, and the local with the global. We must approach public radio and television stations, digital media, and social networks that enable the coordination of collective action and the dissemination of their activities. These initiatives of citizen journalism come to the rescue of the right to information and promote the reconstruction of the social fabric damaged by the need to survive in the neoliberal capitalism.

We have seen the record of the protests in Egypt (Eaton, 2013, El-Nawawy y Khamis, 2013), Syria (Ghrer, 2013; Harkin, 2013), Morocco (Darif, 2012) and, in general, in what has been called *the Arab Spring*, a wave of demonstrations whose management and dissemination through the internet (Ben Moussa, 2013) transformed them into global phenomena. It is not only about the construction of news, but about the contact with the realities of others, distant and similar at the same time. This situation transforms our expectations, not only of journalism but also of the social sciences, since, like the poet, blacksmith and welder, thousands of thoughtful voices, taking advantage of the amplification supplied by the media, venture their analysis, generate content, and become opinion leaders.

This is how we got to know the story of the Syrian blacksmith and welder Aboud Saeed, who became a writer and poet of the dissidence:

all that bullshit about the revolution that has been published in the newspapers, in the media or on Facebook is useless. Chances are that Aleppo and its surroundings will be washed away and that we will be annihilated or thrown out of here. We will learn the art of horror, that art of shaking, the art of dodging, running, and swearing (2013, p.65).

In Latin America, we find the role of ICTs in the demonstration of high school students in Chile in 2006, when the rudimentary social networks of the time became networks of exchange, political information, and coordination at the service of a social mass mobilization. These movements were reactivated in 2011, this time coordinated through more advanced mobile technologies, ultimately producing a social mobilization so strong that it settled the debate over fundamental rights such as education and health that had been ignored until then in the political agenda. Thus, the public was able to produce not only the diagnosis of the problem but the solution to it: the imperative need of intervening to create a more equitable society through a tax reform and a constitutional amendment (Torres y Costa, 2012; Torres, 2013; Sánchez y Torres, 2014). The tools for this change seem to be on the table. As a result of these mobilizations, three representatives of the Chilean student movement were elected deputies. In Colombia we find the fascinating case of Antanas Mockus campaign in the 2010 presidential election, that Rincón (2011) portrayed as “the most important cyber-activist phenomenon in Latin America” (p. 69). We have also seen how political authorities frightfully react to the activation and communication of citizens, thereby recognizing the power of these forms of coordination. For instance, in the case of the protests in Brazil in 2013, a political scene in which the groups in power controlled the mass media, it was possible to observe how police repression particularly focused on confiscating mobile phones that could record the abuses and show the actual size of the demonstrations (Castañeda, 2014).

In Spain, the 15M movement has shown how digital media have coordinated collective action in public spaces, and how they have generated a series of platforms that have allowed them to even experiment with forms of digital democracy, creating a deliberative system outside the established politics, through the slogan “You do not represent us” (Taibo, 2011; Hernandez, Robles y Martínez, 2012). The results of such a move have recently been shown in the European Parliament elections, during which the movement *Podemos* (We Can), emerged from these bases, brought to the front citizens’ strength against bipartisanism.

We certainly have a long way to go in terms of learning and experience. We still find very difficult to abandon traditional notions anchored to old ways of citizenship, community and political action. It’s unfortunate, but these changes evince the ever-growing gap between observation and intellectual production. We fruitlessly try to describe and interpret phenomena at a time when facts change at a rate that makes them ungraspable.

If we analyze the institutional development of research centers, universities, and agencies for academic dissemination, we will clearly see that the temporality of our institutions is out of phase with the timing of social change, to the point that a huge arsenal of public policies and private initiatives to promote the production of knowledge about society appears useless.

This is not a death sentence, but the description of a starting point. We hope that in the near future we will be able to approach these issues seriously and in depth, to extend our knowledge of the territory covered by this wave of social change in which people, citizen organizations, and their media come to the rescue of the deteriorated political and social fabric of our time.

## References

---

- Ben Moussa, M. (2013). From Arab Street to Social Movements: Re-theorizing Collective Action and the Role of Social Media in the Arab Spring. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(2), 47-70.
- boyd, d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press.
- Cabello, P. (2013). A qualitative approach to the use of ICTs and its risks among socially disadvantaged early adolescents and adolescents in Madrid. *Communications*, 38(1), 61-83.
- Castañeda, M. (2014). As manifestações de 2013: imbricamentos Sociotécnicos e perspectivas. En: Cava, B y Cocco, G. *Amanhã vai ser maior. O levante da multidão no ano que não terminou* (pp. 107-118). Brasil: Annablume.
- Darif, M. (2012). Morocco: a reformist monarchy? *Journal of the Middle East and Africa*, (3), 82-103.
- Eaton, T. (2013). Internet Activism and the Egyptian Uprisings: Transforming Online Dissent into the Offline World. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(2), 3-24.
- El-Nawawy, M. y Khamis, S. (2013). *Egyptian Revolution 2.0. Political Blogging, Civic Engagement, and Citizen Journalism*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Ghrer, H. (2013). Social Media and the Syrian Revolution. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(2), 115-122.
- Harkin, J. (2013). Is it Possible to Understand the Syrian Revolution through the Prism of Social Media? *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(2), 95-114.
- Hernández, E., Robles, M. C. y Martínez, J. B. (2012) Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, (40), 59-67.

- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Maffesoli, M. (2007). *En el crisol de las apariencias: para una ética de la estética*. Madrid: Siglo XXI.
- Mayol, A. (2012). *No al lucro*. Santiago: Debate.
- Rincón, O. (2011). Mucho ciberactivismo... pocos votos. Antanas Mockus y el Partido Verde colombiano. *Nueva Sociedad*, (235), 74-89.
- Saeed, A. (2013). *Yo el más inteligente de Facebook*. Buenos Aires: Mardulce.
- Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile: trayectoria histórica y proyección política*. Santiago: Uqbar.
- Sánchez, J. C. y Torres, R. (2014). *Juventud, memoria y movilización en América Latina contemporánea*. Santiago: Ril.
- Taibo, C. (2011). *Nada será como antes. Sobre el movimiento 15 M* (pp. 38-46). Madrid: Catarata.
- Torres, R. y Costa, P. (2012). Uso e impacto de las redes sociales de internet en sobre las movilizaciones sociales juveniles ¿hacia nuevas formas de organización colectiva? En P. Cabello, M. D. Souza, y C. Del Valle, *Medios, Edades y Cultura* (pp. 117-138). Temuco: Universidad de La Frontera.
- Torres, R. (2013). Desigualdad Socioeducativa y movilización estudiantil: emergencia del problema público educativo en el Chile del Bicentenario. *Crítica y Emancipación*, (10), 171-214

# NIVELES DE IMPULSIVIDAD Y RIESGO DE ALCOHOLISMO EN PERSONAS PERTENECIENTES A BARRAS BRAVAS EN LA CIUDAD DE IBAGUÉ - COLOMBIA

## LEVELS OF IMPULSIVITY AND RISK OF ALCOHOLISM IN ADULTS BELONGING TO “BARRAS BRAVAS” IN THE CITY OF IBAGUÉ - COLOMBIA

José Alonso Andrade Salazar\*, Andrés Felipe Ahumada González\*\*, Ana María Borja Acosta\*\*, Jennifer Andrea Soto Cardona\*\*, Juan Sebastián Villarreal Moreno\*\*

Universidad San Buenaventura, Seccional Medellín, Extensión Ibagué, Colombia

Recibido: 21 de julio de 2014 - Aceptado: 7 de octubre de 2014

Forma de citar este artículo en APA:

Andrade Salazar, J. A., Ahumada González, A. F., Borja Acosta, A. M., Soto Cardona, J. A. y Villarreal Moreno, J. S. (enero-junio, 2014). Niveles de impulsividad y riesgo de alcoholismo en personas pertenecientes a barras bravas en la ciudad de Ibagué – Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 23-38.

### Resumen

El objetivo de este trabajo es determinar la relación entre niveles de impulsividad y riesgo de alcoholismo en adultos pertenecientes a “barras bravas” en la ciudad de Ibagué (Tolima) a partir de la aplicación del test de CAGE, la Escala de Impulsividad de Plutchik (EI) y una ficha de caracterización sociodemográfica. Se utilizó un modelo correlacional de corte transversal. Los hallazgos evidencian niveles bajos (78%) y promedios de impulsividad (20%). El 28% no presenta problemas relacionados con el alcohol, mientras que el 36% tiene indicios de consumo y el restante 36% dependencia alcohólica. Se hallaron correlaciones bajas entre las puntuaciones, la correlación significativa fue de tipo directamente proporcional entre edad y riesgo de alcoholismo ( $r = 0,287$ ;  $p = 0.43$ ), lo que indica que a mayor edad mayor es el riesgo de alcoholismo.

### Palabras clave:

impulsividad, riesgo de alcoholismo, barras bravas, violencia simbólica, psicología.

### Abstract

The objective of this study was to determine the relationship between levels of impulsivity and risk of alcoholism in adults belonging to “barras bravas” in the city of Ibagué (Tolima) from the application of the CAGE test, the scale of impulsiveness of Plutchik (EI) and a socio-demographic characterization data sheet. A correlational cross-sectional model was used. The findings show low levels (78%) and averages of impulsivity (20%). The 28% do not show problems related with alcohol, while 36% have signs of consumption and 36% alcoholic dependence. There were found low correlations between such scores, the significant correlation was directly proportional between age and risk of alcoholism ( $r = 0,287$ ,  $p = 0.43$ ) indicating that a greater age, greater is the risk of alcoholism.

### Keywords:

impulsivity, risk of alcoholism, barras bravas, symbolic violence, psychology.

\* Psicólogo clínico. Especialista en gestión de proyectos de desarrollo. Docente investigador. Correo electrónico: 911@gmail.com

\*\* Estudiantes de psicología. Correos electrónicos: pipe\_4114@hotmail.com, amny-92@hotmail.com, gitik\_9332@hotmail.com, juanvilla06@hotmail.com

## Introducción

El fútbol y las prácticas sociales que surgen alrededor de este deporte son evidencia de las relaciones, movimientos y transformaciones que viven las sociedades contemporáneas. En ellas se crean ideologías organizadas conformadas por seguidores de los equipos (Clavijo Poveda, 2004). Esta tendencia tiene un referente histórico como producto de los denominados “Hooligans” que surgen a lo largo del siglo XX, específicamente en la década de 1960 en Gran Bretaña, expandiéndose por toda Europa y finalmente en Latinoamérica (Javaloy Mazón, 1996). Dichos grupos presentan desde entonces una elevada influencia en competencias internacionales, especialmente en los mundiales de fútbol, escenarios en los que estos seguidores son connotados como fanáticos o hinchas violentos, caracterizando su accionar por su marcada pasión de una victoria y paralelamente su ímpetu físico contra los aficionados rivales y hacia los policías; sumado a esto, se evidencian actos vandálicos alrededor de los distintos estadios (Castro Lozano, 2010).

En Latinoamérica el fenómeno tuvo gran aceptación e inició en Argentina, Uruguay y Brasil, propagándose alrededor del continente y conformando un fenómeno colectivo denominado “barras bravas”. Esta denominación se da por un acontecimiento trágico en Argentina, el 9 de abril de 1967, en el que fue asesinado Héctor Soutto, hincha de *Racing Club*, quien ingresó por equivocación a la tribuna donde se encontraban los hinchas rivales. Desde ese momento se llama “barras bravas” al grupo de hinchas con comportamiento agresivo (Alabarces, 2004). Se estima que en la actualidad existen alrededor de 250 grupos de barras bravas en todo el continente americano (López y Neumark, 2012). En Colombia este movimiento aparece en los años 90 a partir de la rivalidad entre hinchas de clubes de distintas ciudades como Bogotá, Cali y Medellín, extendiéndose posteriormente a otros sitios del país. Desde ese momento se empieza a suplir la habitual forma pasiva de presenciar el fútbol en Colombia por una más activa y protagonista del espectáculo, que se transforma en el fenómeno de hinchada (López Parra, Gálvis Morales y Gómez Maya, 2010).

Estudios sobre el comportamiento de las barras bravas establecen una asociación entre este y el consumo de sustancias psicoactivas —entre las que se encuentra el alcohol—, el cual posee como función principal la facilitación de procesos de socialización, pertenencia e inclusión social, generando conductas de riesgo como por ejemplo: comportamientos delictivos, vandalismo, agresiones, autoagresiones y la participación de actos violentos (Castaño y Restrepo, 2014; López y Neumark, 2012; Ortega Olivares, 2012; Madrigal, 2008; Moreira, 2007; Andrade, 2006). De acuerdo con García (2009) es probable que dicha violencia sea mayor cuando los espectadores se identifican con los equipos de su afiliación, pues tienden a sentirse comprometidos y fieles a estos, como también a la hinchada, incluso cuando no resulten victoriosos. Cabe anotar que antes, durante y después del evento deportivo el consumo de alcohol está presente en los grupos y es motivador de actos violentos, de

forma independiente al resultado del partido (Cañón y García, 2007; Vélez, 2006; Martínez, 2012); así, para algunos, dicha ingesta es asumida como ritual de celebración en grupo ya que “el conjunto de rituales, cánticos, símbolos, expresiones y el tótem de las barras, conforma un tipo de cultura juvenil conocida como la subcultura del hincha” (Villena, 2003, citado por Ortega Olivares, 2012, p. 59).

Para las barras las acciones violentas tienen una significancia denominada “aguante”, concepto que referencia una compleja forma distintiva de honor y prestigio “que valora positivamente la valentía, el coraje, la bravura y el arrojo en un enfrentamiento físico” (Alabarces, Garriga y Moreira, 2008, p. 58). Dicho así, los sentidos de las prácticas violentas devienen del grado de pertenencia e identidad grupal, esto mismo se ve alterado por la presencia del otro que es catalogado como enemigo, es decir, aquel cuya presencia afecta la existencia propia (Moreira, 2007; Madrigal Herrera, 2008). Por ello, “el aguante” está vinculado a los enfrentamientos físicos entre hinchas, haciendo que aquellos que soportan con mayor agresividad los embates de otras barras sean más reconocidos, obtengan respeto y gocen de prestigio ante la barra y sus miembros, convirtiendo la agresión, los insultos, las descalificaciones y toda manifestación de violencia, en un bien deseable (Ortega Olivares, 2012; Alabarces, 2004). De acuerdo con García (2009) el consumo de alcohol opera a modo de círculo vicioso y, como tal, puede desencadenar conductas desadaptadas de tipo repetitivo, a razón de la alteración en la cognición y la capacidad de respuesta poco asertiva que genera el patrón de consumo.

Según Castaño y Restrepo (2014) el consumo de alcohol produce en los miembros de las “barras bravas” niveles elevados de agresividad física y verbal, especialmente cuando se ingiere simultáneamente con drogas como cocaína, éxtasis o marihuana. Análogamente “el consumo de marihuana, cocaína y benzodiazepinas se relaciona con la presencia de hostilidad elevada entre los miembros de las ‘barras bravas’ de un equipo de fútbol, contra los miembros de otro” (p. 88). En general, la interacción en un grupo de aficionados bajo los efectos de sustancias psicoactivas, la sugestión y la influencia de las masas, provoca daños físicos y mentales a los consumidores, además de consecuencias personales, económicas, sociales y comunitarias importantes (Escalante y Escalante, 2006). En estas personas el riesgo de alcoholismo es elevado, aspecto este que inscribe el consumo de alcohol en el interior de las barras, en el marco de los problemas de salud pública, ya que es actualmente la toxicomanía de mayor repercusión social. Para Carlos Sojo (2012) uno de los principales problemas en Colombia y Latinoamérica es el consumo de esta sustancia, especialmente en los jóvenes adultos, esencialmente porque el 80% de la incidencia de consumo recae sobre la población de entre 18 y 24 años, seguida por los ciudadanos de entre 25 y 34 años (74,2%) cuyo consumo promedio de alcohol es de 6,3 litros anuales por persona, lo que constituye un problema político y social innegable.

Para el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia (2012) una de las causas asociadas a la violencia intrapersonal es “la vinculación, cada vez a más temprana edad, de los jóvenes a las llamadas barras bravas o barras futboleras” (p. 60); simultáneamente esta entidad indica que el riesgo de ser víctima de lesiones es mayor en hombres y mujeres de 20 a 24 años, edad óptima de ingreso y permanencia en las barras bravas. Asimismo, para Kamenetzky y Mustaca (2005) los patrones de consumo de alcohol tienen diversos estadios de desarrollo: la primera fase es la de adquisición, luego la de consumo controlado y por último, la fase de pérdida de control. En estos tres niveles las personas deterioran sus factores protectores y aumentan su vulnerabilidad social acrecentando los factores de riesgo para su salud mental y física. Los factores de riesgo son características internas (personales, grupales, familiares o sociales) cuya presencia incrementa la posibilidad de inicio del consumo de drogas (Luengo, Romero, Gómez, Guerra y Lence, 1999) y la emergencia de otras conductas peligrosas tales como: alta accidentalidad, peleas, robos, agresiones y prácticas sexuales de riesgo (Brook, Brook, Rosen & De la Rosa, 2003). Estas características, según Laespada, Iraurgi y Aróstegi (2004), elevan la vulnerabilidad de las personas a razón de la coexistencia de otras variables en la barra, tales como características socioculturales, hábitos adquiridos en estas colectividades, pertenencia grupal y personalidad del miembro, entre otras.

Cabe mencionar que aquellas personas con dificultades en sus habilidades sociales tienden a ser más vulnerables a la influencia de grupo y al consumo de alguna sustancia psicoactiva (SPA), factor que los ubica en un lugar de vulnerabilidad especial (Luengo, et al, 1999; Becoña, 2002; Monteiro, 2007; OPS, 2007). *Ergo* el alcohol como sustancia legal es socialmente aceptada y se presenta ante las personas y grupos como una alternativa para satisfacer necesidades emocionales y de afiliación social, transformando su consumo en un modo de afrontamiento de las relaciones sociales (Pons y Berjano, 1999; WHO, 2011), situación que se da especialmente en grupos como las barras bravas donde los líderes adquieren poder, reconocimiento, dominio y una elevada influencia sobre sus miembros (Ortega Olivares, 2012; Castaño y Restrepo, 2014). Cabe mencionar que muchos adolescentes y jóvenes buscan grupos en los que se experimente la sensación de pertenencia, comprensión, afirmación y arraigo, por lo que la “barra” se constituye en el principal grupo de influencia, llegando a implantar las conductas que son aceptadas y reconocidas en determinadas situaciones, y estableciendo sus propias normas de interacción social (López y Neumark, 2012). Así, cuando para el grupo es aceptable el consumo de alcohol o de otras sustancias, muchos de los integrantes adoptarán esta petición como una norma legítima que se ajusta a su repertorio de conducta (Laespada et al. 2004).

Respecto al tema de agresión, Pierre Bourdieu (1977) considera que la violencia que se despliega sobre el agente social con la atenuación establecida, da paso a un determinismo en el que se está plenamente consciente de constituir, de forma eficaz, lo que ellos representan en el mundo, legitimando su papel dentro de dicho sitio a través de sus acciones. En este aspecto el elevado contenido

simbólico de las acciones violentas, sumado a la imposición ideológica y a la culturalización de las prácticas vinculadas al fenómeno barrista, producen una especie de ruptura de toda acción espontánea de tolerancia y convivencia, al tiempo que funden al sujeto en la masa e imponen la unidad ideológica-práctica de comportamientos, pensamientos, actitudes e incluso de emociones. En la violencia simbólica el poder se constituye en una presencia que aparece como relación de fuerzas imaginarias en un enfrentamiento real, cuyo objetivo es imponer legitimidad a ciertos significados que se solapan de manera figurada, en estas relaciones de fuerza, en un campo o escenario de encuentro tipificado (Bourdieu y Passeron, 1997). El concepto del campo se desarrolla bajo la aprehensión de un espacio estructurado acorde a la cultura, establecido para generar leyes, desligando la relación dominación-dominado para dar como resultado una relación de fuerza entre agentes y/o instituciones, dadas por estrategias de transformación a través de la violencia legítima o simbólica (Bourdieu, 2002).

Lo simbólico en las relaciones de poder, en las barras, difiere de la violencia física, en tanto que esta tiene como blanco al cuerpo, pero es de tipo invisible o se encuentra implícita en un acto “arbitrario cultural” que, de forma histórica y socialmente particular, otorga a los sujetos una forma especial de ser y estar en el mundo (Vásquez, 2002). Las barras operan bajo la selección de significados y significantes de cohesión e identidad, en un sistema simbólico caracterizado por la arbitrariedad de sus funciones culturales y sociales (Máximo, 2003; Alabarces, 2004). Según Ortega Olivares (2012) esto se refleja en las barras bravas en el deseo de supremacía que genera violencia con los equipos rivales, ya que estas se juegan el prestigio y el honor, además del goce, respecto a la humillación del vencido. El enfrentamiento entre barras sigue la lógica partisana de desvalorizar al contrincante, puesto que uno de los objetivos es conquistar y subordinar al otro por la vía de la violencia simbólica al demostrar la supremacía, lo que brinda reconocimiento de otras instituciones sociales o de la autoridad y de las mismas barras, evocando el deseo de poder, característico de grupos totalitarios (Maniglio, 2007). De acuerdo a García (2009), por ello los miembros de estas agrupaciones “utilizan diferentes mecanismos de comunicación o expresión para hacer parte del espectáculo o para ser protagonistas: su forma de vestir, sus banderas, cantos y coreografías, sentimiento de pertenencia y representación de una guerra contra sus rivales y violencia” (p. 2).

En Colombia han ocurrido eventos violentos en las barras bravas, tales como: agresiones entre hinchas de 17 y 20 años alrededor del estadio, muerte de un joven de 20 años por puñaladas, lesión de 25 personas a causa de resultados adversos en la hinchada de “Santa Fe”, violencia entre distintas hinchadas del “Atlético Nacional” que dejó como resultado el confinamiento de barristas en una cárcel de la ciudad de Neiva, además de distintos desórdenes y pedreas que implicaron la muerte de un auxiliar de la Policía (Cañón y García, 2007). En el año 2013 actos vandálicos en la ciudad de Cúcuta, después del partido Cúcuta y Atlético Nacional, reavivaron la preocupación por el problema. En esta ocasión, hacia las 10 de la noche y posterior al partido, dos almacenes de ropa y calzado, situados

a cuatro cuadras del estadio, fueron blanco de actos de vandalismo por parte de integrantes de la “barra del Indio”, según informó el comandante de Policía Metropolitana de Cúcuta, coronel Carlos Ernesto Rodríguez Cortés (La Opinión, 2013). Cabe mencionar que, gracias a la cantidad de estudios realizados sobre este fenómeno, se han establecido algunas peculiaridades relacionadas con aspectos socio-antropológicos de su expresión de violencia, logrando señalar los altos niveles de impulsividad y agresividad determinados por la necesidad de buscar una identidad, reconocimiento social y por suplir su necesidad de filiación (López y Neumark, 2012; Alabarces, Garriga y Moreira, 2008).

## **Diseño metodológico**

Esta es una investigación cuantitativa de tipo empírico-analítico de corte transversal-correlacional y exploratorio cuyo objetivo es determinar la correlación entre los niveles de impulsividad y riesgo de alcoholismo en los adultos pertenecientes a las barras bravas de la ciudad de Ibagué.

### **Participantes**

El estudio se realizó en una muestra de tipo intencionada de 50 adultos pertenecientes a la barra brava denominada “Los del Sur” de la ciudad de Ibagué, Tolima, que corresponde a una muestra reducida de integrantes de barras bravas compuesta por 42 hombres y 8 mujeres de estratos 1, 2, 3 y 5. El tamaño de la muestra no es una tasa representativa de la totalidad de participantes de todas las barras de la región, pero sí corresponde al 50% de los integrantes de la barra estudiada.

### **Instrumentos y procedimientos**

Para este trabajo se aplicó el Test de CAGE (Chronic Alcoholism General Evaluation), elaborado por Mayfield, McLeod y Hall (1974) y validado por Campo-Arias, Barros-Bermúdez y Rueda-Jaimes (2009), utilizado en el *screening* del alcoholismo a modo de instrumento heteroaplicado. Asimismo, consta de cuatro preguntas y cada respuesta es dicotómica (Sí: 1 punto, No: 0 puntos). Con 0 puntos significa ausencia de problemas relacionados con el alcohol, por el contrario, con 1 punto se reconocen indicios de alcoholismo y entre 2-4 puntos, dependencia alcohólica. Presenta una sensibilidad del 49-100% y una especificidad del 79-100%.

Se aplicó la Escala de Impulsividad de Plutchik (EI) elaborada por R. Plutchik en el año 1989 y validada por Rubio, Montero, Jáuregui, Salvador, Marín y Santo Domingo Carrasco (1998). Es un cuestionario autoadministrado de 15 ítems referidos a la tendencia impulsiva, donde se encuentran las siguientes subescalas: planificación (3 ítems), control de los estados emocionales (3 ítems), de las conductas de comer, gastar dinero o mantener relaciones sexuales (3 ítems), de otras conductas (6 ítems). Las respuestas se recogen en puntuaciones de 0 a 3 (nunca, a veces, a menudo, casi siempre).

Los ítems 4, 6, 11 y 15 se puntúan de forma inversa (0, casi siempre, 3, nunca). La puntuación total se da en la sumatoria total de los ítems entre 0 y 45. Alta impulsividad se considera a partir de una puntuación por encima del punto de corte que es entre 20-27, sucesivamente 01-19 indica bajos niveles de impulsividad.

Para la recolección de datos socio-demográficos se diseñó y administró una ficha de caracterización, además del uso del programa SPSS versión 20 que permitió el análisis de los resultados estadísticos. La investigación se hizo con el previo consentimiento informado de cada integrante de la barra brava y la aprobación de la Universidad de San Buenaventura.

## Resultados

**Tabla 1**

*Resultados estadísticos de la ficha de caracterización*

	Edad	Género	Estado	Estrato	Estudio	Tiempo barras bravas	Casa propia	Asistencia al estadio	Horas diarias a barra	Realiza actividades lúdicas
<b>Media</b>	21,24	1,16	1,34	2,42	3,66	1,20	1,48	1,00	1,46	1,26
<b>Moda</b>	18	M	Soltero	3	Bachillerato	1 a 3 años	Si	Si	1 a 3 horas	Si
<b>Desv. típ.</b>	3,456	,370	,717	,758	,982	,495	,505	,000	,930	,443

El estudio encontró que las edades de los barristas oscilan entre 18 y 30 años. Se evidencia que la media es ( $\bar{x} = 21,24$ ), la edad más común en años es ( $\mathcal{X} = 18$ ) y la desviación típica de la edad es 3,456. El género masculino se presenta con mayor frecuencia con una media de ( $\bar{x} = 1,34$ ) y una desviación típica de 0,370. El estado civil presenta una media de ( $\bar{x} = 1,34$ ), ( $\mathcal{X} =$  soltero) y una desviación típica de 0,717. El estatus socioeconómico representativo es el tres (3) y la media ( $\bar{x} = 2,42$ ); la desviación típica es 0,758; la media de las personas que viven en casa propia o familiar es ( $\bar{x} = 1,48$ ). El número de horas que los integrantes le dedican a la barra brava es 1 a 3 horas, la media es de ( $\bar{x} = 1,46$ ). Las actividades lúdicas realizadas al interior de las barras bravas indican que la media es de ( $\bar{x} = 1,26$ ). En la asistencia al estadio, la media es ( $\mathcal{X} = 1,00$ ) (Tabla 1). Todos cuentan con menos de un año en la barra (6%), entre 1-3 años (46%), 4-7 años (20%), 8-10 (12%) y 11-14 años (16%). El tiempo semanal que le dedican a la barra brava es de 5 horas (58 %) y 8 horas semanales (42%). Respecto a la asistencia al estadio: asiste a veces (52%), siempre (46%) y pocas veces (2%).

**Tabla 2.***Estadístico cuestionario CAGE.*

Niveles de riesgo de alcoholismo	Frecuencia	Porcentajes
No hay problemas relacionados con el alcohol	14	28 %
Indicio de problemas relacionados con el alcohol.	18	36%
Dependencia alcohólica	18	36%
Total	50	100%

Mediante la aplicación del cuestionario de CAGE se obtuvo como resultado que el 28% de los participantes no tienen problemas relacionados con el alcohol, un 36% tiene indicios de problemas relacionados con esta sustancia y el 36% indica una dependencia alcohólica (Tabla 2). La Escala de Impulsividad de Plutchik indica un nivel alto de impulsividad en el 2% de los encuestados, un 20% se encuentra en nivel promedio y el 78% presentó un nivel bajo de impulsividad (Tabla. 3), lo que quiere decir que en la población existe relación entre alcoholismo e impulsividad a nivel promedio y bajo.

**Tabla 3.***Resultados de la Escala de Impulsividad de Plutchik*

Niveles de impulsividad	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de impulsividad	39	78 %
Nivel promedio	10	20%
Nivel alto de impulsividad	1	2%
Total	50	100%

La correlación entre edad y niveles de riesgo de alcoholismo ( $r= 0,287$ ;  $p= 0.43$ ), fue de carácter positiva lo que se traduce en el hecho de que entre mayor sea la edad más elevado es el nivel de riesgo de alcoholismo.

**Tabla 4.***Correlación entre la edad y niveles de riesgo de alcoholismo*

Rho de Spearman	Edad en rangos	Nivel de riesgo de alcoholismo
Coeficiente de correlación	1,000	,287*
Edad en rangos	Sig. (bilateral)	,043
	N	50
Coeficiente de correlación	,287*	1,000
Nivel de riesgo de alcoholismo	Sig. (bilateral)	.
	N	50

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

## Discusión

El objetivo de esta investigación fue determinar la correlación entre niveles de impulsividad y riesgo de alcoholismo en adultos pertenecientes a una “barra brava”. El estudio encontró que pese a las puntuaciones bajas de impulsividad existen problemas de dependencia alcohólica cuando los niveles de impulsividad ascienden a niveles promedios. Esta problemática surge en grupos socialmente reconocidos conformados por personas que operan a través de reglas, jerarquías y mecanismos de comunicación a nivel inter e intra grupal, siendo en gran medida productoras y reproductoras del sentido simbólico de su identidad y pertenencia (García, 2009; Clavijo Poveda, 2004). De acuerdo a esto los rituales de celebración incluyen el consumo de sustancias psicoactivas como el alcohol y otras drogas (Castaño y Restrepo, 2014; García, 2009; Madrigal, 2008); además de expresiones de violencia claramente relacionadas con comportamientos impulsivos (López y Neumark, 2012; Castaño y Restrepo, 2014). Se debe mencionar que en la población investigada las conductas impulsivas se aminoran en gran medida porque la organización operativa de la barra presenta un direccionamiento hacia el control, el reconocimiento positivo de sus miembros y la celebración en paz, factor que no elimina completamente los riesgos de consumo de alcohol o el surgimiento de conductas disruptivas en este grupo.

En la escala de impulsividad, que mostró un comportamiento bajo, se reafirma la hipótesis que vincula la noción de violencia simbólica a la agresividad en las barras, según la cual los sujetos se embarcan en una búsqueda constante de reconocimiento en un grupo específico en el que reactivan emociones e interactúan a través de códigos y lenguajes específicos, llegando a potencializar simbólicamente su actividad individual y colectiva en función de la obtención de ciertos propósitos (Calderone, 2004; Moreira, 2007). La impulsividad, asociada a la violencia, está señalada como negativa desde los medios de comunicación y la sociedad en conjunto, lo que puede constituir en estos grupos elementos de apalancamiento positivo respecto al control al interior de la barra, condición que suscita la aprehensión de la especificidad lúdica de la dinámica deportiva, ya que las funciones sociales de las barras organizadas (cooperación, solidaridad, participación, amistad, cohesión) consiguen promover el desarrollo de una lógica de la comunicación y el diálogo en un escenario de discurso deportivo instaurado antes, durante y después del partido, lógica que es validada y vivida especialmente por quienes comparten la dinámica de las barras bajo el rol de practicantes, participantes y espectadores.

Las puntuaciones de impulsividad, a lo largo de la muestra, son de tipo bajo y promedio y pueden estar asociadas al uso de símbolos, estrategias y conductas motrices que reemplazan, tramitan o resignifican el uso de la violencia física. Estos controles tienen que ver con la identidad derivada de la historia del equipo y el contexto sociocultural en el que surge el grupo barrista. Así la violencia simbólica denota, más que conductas impulsivas, una serie de rituales que acompañan al deporte tales

como: portar con furor la camiseta durante el partido o el día del partido, la pasión de los hinchas por los colores característicos del equipo, la bandera y los cánticos, entre otros elementos, que representan una relación de dominación-sumisión inminente, la misma que no tiende a exceder los límites territoriales de otras grupalidades porque se centra en el apoyo al equipo (Inda y Duek, 2005).

De acuerdo con los resultados obtenidos esta población refiere la experimentación de sensaciones de pertenencia, reconocimiento y aceptación por medio del consumo de alcohol como parte de su repertorio conductual (Laespada, et al, 2004), además de presentar problemas relacionados con el alcohol y dependencia alcohólica, consumo que aumenta de acuerdo a la edad. En esta investigación se observó una relación directamente proporcional entre edad y riesgo de alcoholismo al interior de las barras, principio indicador de que el consumo de alcohol se convierte en uno de los elementos mediadores del contacto interno de la barra, aun bajo condiciones de control interno respecto a la agresión, la impulsividad y la violencia. Este hallazgo se asocia a lo encontrado por Sojo (2012), quien considera en su estudio la edad como factor determinante del posible consumo y riesgo de alcoholismo. A nivel de las barras bravas, investigaciones indican que la edad de los participantes está entre los 13 y 24 años (Castaño y Restrepo, 2014; Aponte, Pinzón, Rodríguez y Vergas, 2009), intervalo en el que se eleva el riesgo de consumo y dependencia alcohólica (OPS, 2007; WHO, 2011). con relación a la edad en que cada individuo se integra a la barra brava, la media se encuentra entre 15 y 16 años; es decir, en la adolescencia, etapa en la que se extiende drásticamente la probabilidad de que aumente el “barrismo” y el consumo de SPA (Luengo, et al, 1999).

Cabe agregar que el consumo de alcohol con otras sustancias y la dependencia alcohólica incrementan en las barras bravas su sentido de pertenencia, además de agregar al consumidor un nivel elevado de “resistencia o aguante” (Alabarces, et al, 2008; Moreira, 2007); sin embargo, a nivel social disminuye la visión del grupo como factor protector y generador de “apoyaturas sociales del psiquismo”, es decir, de apoyos en los que el psiquismo requiere sostenerse en determinadas instituciones sociales que proporcionan una red de seguridades (Kaës, 1997; 2000). Dicho de otro modo el consumo de alcohol y de otras sustancias satisface las necesidades sociales del individuo que se vincula y le sobreponen ante falencias en sus habilidades interpersonales, tramitándolas a través de la ingesta y la afinidad que emergen en la grupalidad. Este fenómeno se acerca a la comprensión de las formas simbólicas de interacción de las barras bravas y guarda una relación directa con la ingesta de SPA, la agresividad y la diversidad de factores de riesgo psicosocial en estos escenarios de relación (Pons y Berjano, 1999), elementos a los que debe anexarse la reproducción del “ritual de embriaguez” que genera el hábito de la bebida como reforzador del encuentro social, el triunfo o la derrota de su equipo (García, 2009).

La presente investigación pone de manifiesto la relación entre consumo de alcohol y pertenencia a las barras bravas. En este aspecto el consumo de alcohol parece pertenecer al sistema de representaciones con el que los miembros del grupo ingresan a la barra “ritual de iniciación”, reafirman su sentido de pertenencia grupal y logran mejores niveles de cohesión al interior del grupo. La impulsividad es un valor agregado al consumo y está determinada en algunas barras bravas por la ausencia o deterioro de elementos organizacionales (jerarquías, objetivos, metas, proyecciones), aspecto donde el liderazgo ejercido en las mismas y las acciones de reconocimiento social, cobran sentido preventivo y protector. *Grosso modo* el consumo de alcohol es parte de un proceso de interinfluencia en las barras bravas que implica actividades relacionadas con la vida social alrededor del consumo, la normativa cultural sobre lo adecuado e inadecuado, la transgresión de la ley y la obtención de poder y estatus. El comportamiento de grupo en las barras eleva el riesgo de consumo moderado y problemático, además de la eventual dependencia alcohólica que desemboca en problemas biopsicosociales y legales importantes. La delimitación de los conceptos de uso, hábito, abuso y dependencia ha sido una tarea difícil que todavía no se puede considerar como concluida, especialmente en lo que atañe al concepto de abuso a razón de la intersubjetividad sociocultural y las posiciones de grupo (Oliveira y Luis, 2005).

El grado de impulsividad en los participantes del estudio es bajo, pero puede detonarse de acuerdo a la mayor o menor capacidad para enfrentar las múltiples provocaciones que el entorno presenta. La respuesta ante los estímulos puede constituirse en una oportunidad para conseguir beneficios y satisfacciones de forma apasionada e inmediata, lo que conlleva a la planificación de eventos violentos en muchos integrantes de la barra (Alcázar, 2007). La agresión puede surgir cuando la identidad es puesta en peligro, aspecto que inhabilita en el individuo la autorreferencia y orientación dentro del sistema social (Clavijo Poveda, 2004). Un atributo positivo se relaciona con el hecho de que los bajos niveles de impulsividad demuestran capacidad de planificación de actividades en pro de disfrutar de un espectáculo y un adecuado control emocional en muchas personas de la barra, lo cual es un aspecto a resaltar en la medida que fortalece los factores protectores. Se debe resaltar que aunque lo expuesto es un elemento positivo importante, el riesgo de consumir una o varias SPA en la barra es elevado, ya que dicha ingesta se encuentra apuntalada por elementos socioculturales y rituales propios de la barra, con los que se ha tipificado social e históricamente el comportamiento de dichas colectividades.

De acuerdo a lo expuesto, el posible riesgo y dependencia de alcoholismo podría ser tenido en cuenta para investigaciones futuras al igual que la inclusión de otras variables determinantes en el tema de la violencia grupal. En la población estudiada la violencia simbólica y los lazos afectivos instauran una organización que comporta la realización de actividades lúdicas pactadas que forman

parte de su identidad, de la distinción de roles y estructuras que permiten a los miembros acceder a una regulación del comportamiento interno. Lo anterior se decanta en el afianzamiento de alianzas y en el uso adecuado de los recursos —entre ellos el del conocimiento— para transformar desde sus acciones la realidad que vivencian (Londoño y Pinilla, 2009). Es importante mencionar que la investigación tuvo restricciones en el tamaño de la muestra, ya que los 50 adultos pertenecientes a la barra brava “Los del Sur” no constituyen una muestra representativa de la totalidad de grupos en el país; no obstante, teniendo en cuenta los pocos estudios en Colombia, esta investigación aporta a la explicación del fenómeno desde un contexto simbólico y deja el espacio abierto a futuras investigaciones en las que se logre utilizar una muestra más amplia, además de otras variables que permitan llegar a resultados generalizables.

## **Referencias**

- Alabarces, P. (2004). *Crónicas del aguante. Fútbol, violencia y política*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Alabarces, P., Garriga, J y Moreira, M. V. (2008). El “aguante” y las hinchadas argentinas: una relación violenta. *Horizontes Antropológicos*, 14(30), 113-136.
- Alcázar, C. M. (2007). *Patrones de conducta y personalidad antisocial en adolescentes estudio transcultural: El Salvador, México y España*. Recuperado de: [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/patrones-conducta-personalidad-antisocial-adolescentes-estudio-transcultural-salvador-mexico-esp%C3%B1a/id/38515095.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/patrones-conducta-personalidad-antisocial-adolescentes-estudio-transcultural-salvador-mexico-esp%C3%B1a/id/38515095.html)
- Andrade, L. (2006). Barras bravas, Medellín. *Escuela del hábitat – CEHAP. Universidad Nacional*. Recuperado de: <http://agora.unalmed.edu.co/forhum-dime/download.php?sess=0yexpand=0yorder=nameid=715yparent=69>
- Aponte, D., Pinzón, D. C., Rodríguez, D. y Vergas, A. (2009). Las barras de fútbol en Colombia: Balance de la producción académica y algunas reflexiones sobre su cubrimiento periodístico, programas y normatividad (2000-2008). *AFSC y Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos (CERAC)*. Recuperado de: [http://www.cerac.org.co/assets/pdf/Other%20publications/Estado\\_del\\_Arte\\_BarrasDeFutbol.pdf](http://www.cerac.org.co/assets/pdf/Other%20publications/Estado_del_Arte_BarrasDeFutbol.pdf)
- Becoña, E. (2002). *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias*. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2002). Algunas propiedades de los campos. *Campo de poder, campo intelectual* (pp. 119-120). Tucumán: Montessor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1997). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Brook, D.W., Brook, J.S., Rosen, Z. y De la Rosa, M. (2003). Early risk factors for violence in Colombian adolescents. *The American Journal of Psychiatry*, 160, 1470-1478.
- Calderone, M. (2004). Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La trama de la comunicación*, 9(7), 59-65.
- Campo-Arias, A., Barros-Bermúdez, J. A. y Rueda-Jaimes, G. E. (2009). Propiedades psicométricas del cuestionario CAGE para consumo abusivo de alcohol: resultados de tres análisis. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(2), 294-303.
- Cañón, L.S. y García, B. Y. (2007). Estudio de caso sobre el fenómeno de barras bravas: una mirada desde la escuela. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 3(2), 1-14. Recuperado de: [http://www.henrry.tipica.org/xwuqiwasjlhasdf7985644Tipica2/pdf/N2V3\\_canon\\_e\\_estudio\\_caso\\_barras\\_bravas.pdf](http://www.henrry.tipica.org/xwuqiwasjlhasdf7985644Tipica2/pdf/N2V3_canon_e_estudio_caso_barras_bravas.pdf)
- Castaño, G. A. y Restrepo, S. M. (2014). Agresividad, consumo de drogas y barras bravas en el fútbol. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(41), 79-95.
- Castro Lozano, J. A. (2010). Etnografía de hinchadas en el fútbol: una revisión bibliográfica. *Maguare*, 1(24), 131-156.
- Clavijo Poveda, J. (2004). Estudio de barras de fútbol de Bogotá: los Comandos Azules. *Universitas Humanística*, XXXI(58), 42-59.
- Escalante, G. y Escalante, K. L. (2006). Historia natural del alcoholismo. *Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad de Los Andes*, 2(8), 63-76.
- García, G. (2009). *Jóvenes, identidad y fútbol: las barras bravas en los estadios de Quito*. (Maestría en Ciencias Sociales con mención en Comunicación). FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Quito, Ecuador. Recuperado de: [http://www.flacsoandes.org/comunicacion/aaa/imagenes/publicaciones/pub\\_294.pdf](http://www.flacsoandes.org/comunicacion/aaa/imagenes/publicaciones/pub_294.pdf)

- Inda, G. y Duek, C. (2005). El concepto de clases en Bourdieu: ¿nuevas palabras para viejas ideas? *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 23(1), 1-20.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia. (2012). Violencia interpersonal. *Forensis*. Recuperado de: <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2012/2%20violencia%20interpersonal%20forensis%202012.pdf>
- Javaloy Mazón, F. (1996). Hinchas violentos y excitación emocional. *Revista de Psicología del Deporte*, 5(2), 93-104.
- Kaës, R. (1997). *El aparato psíquico grupal, construcciones de grupo*. Barcelona: Granica.
- Kaës, R. (2000). *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kamenetzky, G. V. y Mustaca, A. E. (2005). Modelos animales para el estudio del alcoholismo. *Terapia Psicológica*, 23(1), 65-72.
- Laespada, M. T.; Iraurgi, I. y Aróstegi, E. (2004). *Factores de riesgo y de protección frente al consumo de drogas: hacia un modelo explicativo del consumo de drogas en jóvenes de la CAPV*. País Vasco: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Londoño, J. M. y Pinilla, S. E. (2009). El barrismo social de hinchas por Manizales. Una práctica política y ciudadana. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 16, 73-88.
- López, Parra, D. A., Gálvis Morales, F. A. y Gómez Maya, D. S. (2010). *Hacia el análisis de los usos lingüísticos de la comunidad de habla lobo Sur y su incidencia en los comportamientos socio-culturales*. (Trabajo de grado Licenciatura en Español y Literatura) Universidad Tecnológico de Pereira, Pereira.
- López, Q. C. y Neumark, Y. (2012). Membresía a barras bravas y su influencia en el uso de drogas. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(1), 21-27.
- Luengo, M. M., Romero, T. E., Gómez, F. J., Guerra, L. A. y Lence, P. M. (1999). *La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: análisis y evaluación de un programa*. Recuperado de Ministerio de Educación y Cultura: <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/preve.pdf>
- La Opinión S.A. (3 de Junio de 2013). Acusan a la barra del Indio de los actos bandálicos. *Diario La Opinión*. Recuperado el 4 de junio de 2013, de: [http://www.laopinion.com.co/demo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=421369&Itemid=27](http://www.laopinion.com.co/demo/index.php?option=com_content&task=view&id=421369&Itemid=27)

- Madrigal Herrera, J. (2008). Una mirada a las motivaciones del conflicto: las barras bravas. *Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado de: [http://www.seminariopublica.info/maindata/seminario/200824-193955/imagesdirs/43\\_MEM\\_JPMadrigalH.pdf](http://www.seminariopublica.info/maindata/seminario/200824-193955/imagesdirs/43_MEM_JPMadrigalH.pdf)
- Maniglio, R. (2007). Case Report. The Hooligan's Mind. *Journal of Forensic Sciences*, 52(1), 204-208.
- Martínez, R. V. (julio-septiembre, 2012). Deporte y violencia (a propósito del enfrentamiento entre hinchas tras un partido de fútbol en Port Said, Egipto). *Derecho Penal Contemporáneo: Revista Internacional*, 40, 5-42. Recuperado de: <http://www.revistaslegis.com/BancoMedios/Documentos%20PDF/articulo%20penal%20revista%2040.pdf>
- Máximo, C. A. (2003). Torcidas organizadas de futbol. Identidade e identificações, dimensões cotidianas. En P. Alabarces (comp.), *Futbologías. Fútbol, identidad y violencia en América Latina* (pp. 39-55). Buenos Aires: CLACSO.
- Monteiro, M. G. (2007). *Alcohol y salud pública en Las Américas: un caso para la acción*. Washington, D.C: OPS, Organización Panamericana de la Salud.
- Moreira, M.V. (2007). Etnografía sobre el honor y la violencia de una hinchada de fútbol en Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 13, 5-20. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n13/art01.pdf>
- Oliveira, M. R. y Luis, M. A. V. (setembro-outubro, 2005). Factores de riesgo para el consumo de alcohol en escolares de 10 a 18 años, de establecimientos educativos fiscales en la ciudad de La Paz - Bolivia (2003-2004). *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 13(número especial), 880-887.
- Organización Panamericana de la Salud. [OPS, 2007]. *Alcohol, género, cultura y daños en Las Américas: reporte final del estudio multicéntrico*. Washington: OPS.
- Ortega Olivares, M. (2012). Fútbol, barras y violencia. *Actualidad en el Deporte: Investigación y Aplicación*, 1, 51-65. Recuperado de: <http://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/0104Ortega.pdf>
- Pons, D. J. y Berjano, P. E. (1999). *El consumo abusivo de alcohol en la adolescencia: un modelo explicativo desde la psicología social*. Recuperado de: <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/cabu.pdf>

- Rubio, G., Montero, I., Jáuregui, J., Salvador, M., Marín, J. J. y Santo Domingo Carrasco, J. (1998). Validación de la escala de riesgo de violencia de Plutchik en población española. *Archivos de Neurobiología*, 61(4), 307-316.
- Sojo, C. (2012). *Estudio sobre patrones de consumo de alcohol en México*. Recuperado de [http://www.flacso.or.cr/images/documentos/epca\\_mexico\\_2012.pdf](http://www.flacso.or.cr/images/documentos/epca_mexico_2012.pdf)
- Vásquez G. F. (2002). *Pierre Bourdieu: la sociología como crítica de la razón*. Barcelona: Intervención Cultural.
- Vélez, J. E. (2006). *La violencia en el espectáculo del fútbol, una realidad en el nuevo contexto colombiano*. Recuperado de <http://www.cafyd.com/HistDeporte/htm/pdf/4-19.pdf>
- World Health Organization, [WHO]. (2011). *Global Status Report on Alcohol and Health 2011. Country profiles by WHO Region: The Americas*. Recuperado de: [http://www.who.int/substance\\_abuse/publications/global\\_alcohol\\_report/msbgsramro.pdf](http://www.who.int/substance_abuse/publications/global_alcohol_report/msbgsramro.pdf)

# EL CAPITAL SOCIAL EN LOS RESGUARDOS INDÍGENAS WAYUU DEL MUNICIPIO DE RIOHACHA (LA GUAJIRA - COLOMBIA)

## THE SOCIAL RESOURCES IN THE WAYUU INDIGINEUS TERRITORIES OF THE MUNICIPALITY OF RIOHACHA (GUAJIRA COLOMBIA)

Erótida Beatriz Mejía Curiel\*, José Luis Ramos Ruiz\*\*

Universidad del Norte, Colombia

Recibido: 8 de julio de 2013 - Aceptado: 7 de octubre de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Mejía Curiel, E. B. y Ramos Ruiz, J. L. (enero-junio, 2014). El capital social en los resguardos indígenas wayuu del municipio de Riohacha (La Guajira - Colombia). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 39-54.

### Resumen

El artículo está basado en la investigación sobre capital social en los resguardos indígenas wayuu del municipio de Riohacha (La Guajira –Colombia). Su objetivo fue analizar los elementos que caracterizan el capital social en la población objeto de estudio. Para la obtención de la información se utilizaron los enfoques cuantitativo y cualitativo. El tipo de investigación fue descriptiva-explicativa y las técnicas primarias aplicadas fueron la encuesta, el grupo focal y la entrevista. Los resultados evidencian que la población de los resguardos tiene sus necesidades básicas insatisfechas. En la cohesión social, se observa que los lazos de consanguinidad son los de mayor relevancia. En cuanto a la participación cívica y política, esta tiende a ser más evidente en dinanismos políticos que en otro tipo de actividades. Confían tanto en sí mismos como en sus familiares y la solidaridad que se practica es alta. Se concluyó que la comunidad wayuu posee un gran potencial de capital social acumulado, demostrado en su diario accionar.

### Palabras clave:

capital social, resguardo indígena wayuu, Riohacha.

### Abstract

The article is based on research done on Social Resources in the wayuu indigenous territories of the municipality of Riohacha, Colombia. Its aim was to analyze the elements that characterize the Social Resources in these communities. To obtain information, quantitative and qualitative approaches were used. The research was descriptive-explanatory and applied techniques were survey, focus group and interview. The results show that the population of these territories has their basic needs unsatisfied. In the social cohesion, it is observed that blood ties are of the most important relevance. In terms of civic and political participation, they are more likely to participate in political activities than other type. They trust both themselves and their families, and practice solidarity in a high level. It was concluded that the wayuu community has a great potential for social resources accumulated, demonstrated in their daily actions.

### Keywords:

social capital, wayuu indigenous territories, Riohacha.

\* Trabajadora Social y Magíster en Desarrollo Social de la Universidad del Norte. Actualmente Vicerrectora Académica de la Universidad de La Guajira. Correo electrónico: eromejia@hotmail.com

\*\* Doctor en Economía, Sociología y Política Agraria de la Universidad Politécnica de Valencia (España). Actualmente es profesor de tiempo completo del Instituto de Estudios Económicos del Caribe, de la Universidad del Norte y Coordinador Académico del Doctorado en Ciencias Sociales de esta misma Universidad. Correo electrónico: jramos@uninorte.edu.co.

## **Introducción**

El capital social ha sido estudiado en diferentes países del mundo utilizando los elementos que lo componen, entre estos se mencionan: la reciprocidad, cohesión social, acción colectiva, confianza, redes sociales y participación, entre otros, permitiendo en algunos campos mejorar las prácticas utilizadas, ya sea a nivel de las instituciones públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales y comunidades, con el propósito de realizar acciones conjuntas para la consecución de objetivos comunes.

Teniendo en cuenta lo anterior surge el interés de investigar en los resguardos indígenas wayuu del municipio de Riohacha: Alta y Media Guajira, Mañature, Monte Harmon, Las Delicias, Soldado Párate Bien, Una'apüchon y Perrat.

La importancia de este artículo radica en el hecho de revelar qué se ha realizado en torno al capital social en la población indígena resguardada wayuu, del municipio de Riohacha, puesto que este grupo étnico, como otros del departamento y del país, tiene sus propios valores, costumbres y creencias.

Al extractar los elementos que hacen parte de la cosmovisión de la cultura wayuu, el estudio frente al tema se hace novedoso, toda vez que en las distintas fuentes consultadas no se ha encontrado información acerca de estos aspectos. Por ello, se llenan algunos vacíos teóricos del capital social, el cual se analizó desde las siguientes variables: condiciones socioeconómicas, cohesión social, participación cívica y política, solidaridad y confianza. En este sentido, se presentan los elementos característicos en la población indígena wayuu, resguardada en el municipio de Riohacha.

## **Metodología**

La investigación se realizó bajo los enfoques cuantitativo y cualitativo. A través del primero, se obtuvieron datos de cada una de las variables definidas. Con el segundo se abordaron las experiencias, costumbres, formas de vida, carencias y/o necesidades de la población objeto de estudio.

El tipo de investigación fue descriptiva-explicativa, el que cual permitió describir y analizar las características de la población indígena wayuu resguardada en el municipio de Riohacha para luego explicar las causas de ciertos comportamientos.

El diseño fue no experimental, de carácter transeccional o transversal, puesto que el proceso de recolección de información se realizó en un solo momento (encuesta, entrevista y grupo focal, con anonimato de los participantes).

La población objeto de la investigación estuvo distribuida de la siguiente manera: Alta y Media Guajira, 9.562 habitantes; Mañature, 1.276; Monte Harmon, 1.009; Las Delicias, 2.528; Una'apüchon, 6.839 y Perrat, 512 habitantes (Alcaldía Mayor de Riohacha, 2008).

El tamaño de la muestra se determinó utilizando la técnica de muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional, la cual correspondió a 365 sujetos; se calculó qué proporción representa cada uno de los estratos, respecto de la población resguardada para reflejarlo en la muestra.

**Tabla 1.**

*Población indígena wayuu por resguardos*

RESGUARDOS	N (POBLACIÓN)	PORCENTAJE	n (MUESTRA)
Alta y Media Guajira	9.562	44%	161
Mañature	1.276	5.8%	21
Monte Harmon	1.009	4.6%	17
Las Delicias	2.528	11.6%	42
Una'apüchon	6.839	31.4%	115
Perrat	512	2.3%	9
<b>TOTAL</b>	<b>21.726</b>	<b>99.7%</b>	<b>365</b>

El nivel de confianza es de 95% y el margen de error de 5%.

**Fuente:** Encuesta realizada a los resguardos indígenas wayuu del municipio de Riohacha

La recolección de la información se realizó utilizando diferentes técnicas y fuentes. Dentro de estas se encuentran: encuesta aplicada al padre o madre; entrevista, realizada a profesionales externos a las comunidades y grupo focal a líderes y autoridades tradicionales de diferentes rancherías, pertenecientes al resguardo Alta y Media Guajira.

Respecto a las fuentes secundarias, están compuestas por: Secretaría de Asuntos Indígenas Departamental, Unidad de Asuntos Indígenas Municipal, Centro de Estudios Indígenas de la Universidad de La Guajira y Departamento Administrativo de Planeación Municipal, entre otras. Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS.

En el proceso de diseño del cuestionario se tomó como referente lo aplicado en otros contextos, siendo luego sometido a validación por parte de expertos, entre los que se encuentran un académico perteneciente a la etnia wayuu y un antropólogo investigador con experiencia en trabajos con la población en mención. Este fue aplicado por estudiantes de trabajo social pertenecientes a la etnia wayuu con dominio del idioma wayunaiki.

## Resultados

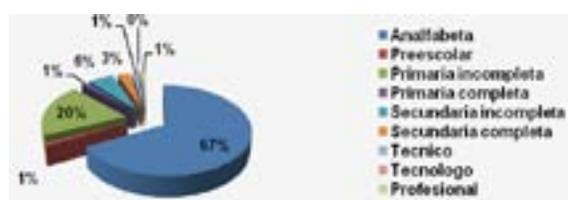
En estos se muestran los aspectos más relevantes de las variables abordadas:

### Condiciones socioeconómicas

En primer lugar, las encuestas se realizaron en las diversas rancherías que conforman los resguardos del municipio de Riohacha. La mayor parte de la población encuestada reside en el resguardo Las Delicias, por conformar una sola comunidad. En segundo lugar, se encuentra la Ranchería Urraichi, del resguardo Alta y Media Guajira y una minoría en las demás rancherías, para un total de 37 comunidades.

La estructura poblacional por género señala que el 59% de la población corresponde al género femenino y el 41% restante a la población masculina.

El clan predominante en los resguardos indígenas wayuu del municipio de Riohacha es el Uriana, seguido del Pushaina. En la sociedad wayuu no existe un poder central, la organización se presenta en clanes matrilineales. El término e`irukuu (literalmente carne, en lengua wayunaiki) se utiliza para designar al clan o sib que corresponde a un número determinado de personas unidas por lazos de consanguinidad en línea materna, genealógicamente definido por quienes comparten una condición social y un pasado mítico común (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 21). De otro lado, existe un alto índice de analfabetismo, con un 68% de la población que no sabe leer ni escribir. Además, la mayoría de esta población no habla la lengua castellana, es decir, aún conservan el elemento más importante y parte fundamental de su identidad cultural: la lengua materna, el wayunaiki.



Escolaridad	Frecuencia
Analfabeta	245
Preescolar	4
Primaria incompleta	71
Primaria completa	4
Secundaria incompleta	21
Secundaria completa	10
Técnico	5
Tecnólogo	1
Profesional	4
TOTAL	365

**Figura 1.** Nivel de escolaridad de los indígenas

**Fuente:** Encuesta realizada a los resguardos indígenas wayuu del municipio de Riohacha

En los wayuu la composición familiar es extensa,

el modelo típico de la familia matrilocal amplia se desarrolla en dos etapas: la pareja de novios empieza por vivir en la casa de la madre de la novia, y después vive en su propia casa que se establece cerca de la casa de la madre de la esposa” (Goulet, 1981, p. 12).

Esto ocurre hasta que nace el primer hijo y la pareja se independiza.

Por otra parte, las actividades básicas de subsistencia del indígena wayuu son diversas. La mayoría son artesanos. El pastoreo de ganado caprino y ovino es la segunda acción más importante y se considera una de las ocupaciones tradicionales del hombre wayuu. La cantidad del rebaño determina su estatus o posición social.

En épocas de invierno dedican su tiempo a la agricultura mediante el sembrado de maíz, yuca y frijol, entre otros productos.



Ocupación	Frecuencia
Pastoreo	108
Agricultor	79
Artesano	211
Pescador	16
Cazador	9
Extractor de madera	28
Productor de carbón	14
Docente	4
Guía turístico	3
Vigilante	1
Asistencia Agropecuaria	1
Contador Público	1
TOTAL	475

**Figura 2.** Ocupación de los indígenas

**Fuente:** Encuesta realizada a los resguardos indígenas wayuu del municipio de Riohacha

La mayoría de la población habita en vivienda propia, puesto que cada clan tiene su territorio. Esto les permite construir en el terreno asignado, el cual han conservado de generación en generación. El material predominante del techo de las viviendas es el zinc, seguido de la palma y fibra de cemento. El zinc ha desplazado el yotojoro, obtenido del corazón del cactus, el cual ha sido utilizado tradicionalmente. En las paredes predomina el barro, seguido del bloque, el ladrillo y la madera o tabla; esto debido a que los wayuu consideran que la tierra los protege del frío, de la lluvia y del sol, entre otros, y es por esta razón que este tipo de material es significativo para ellos. Todo lo contrario ocurre con los alijuna (blancos, criollos, extranjeros) quienes para tal efecto prefieren el bloque y el ladrillo; sin embargo, algunos han optado por usar el barro.

La población hace sus necesidades fisiológicas a campo abierto. El 3% en letrina y un 1% en inodoro. El wayuu no está acostumbrado a utilizar este accesorio.

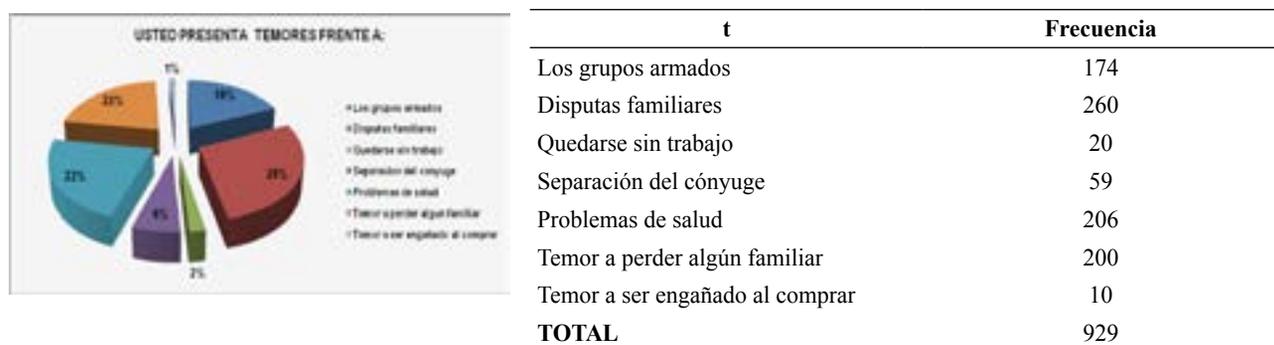
En cuanto al abastecimiento de agua, la mayoría de las personas se surten del líquido disponible ya sea en pozos, jagüey, albercas comunitarias, molinos de viento, ríos o quebradas, y un mínimo porcentaje la compra.

### Cohesión social

En los diferentes resguardos y sus comunidades el indígena wayuu ha sufrido eventualidades relacionadas con la seguridad, correspondiéndole al robo, el porcentaje más alto y a la amenaza el más bajo. La ley wayuu define las normas de convivencia en el interior de los clanes. Entre ellas se destaca lo siguiente:

**Awalaajaa:** es un valor de la sociedad wayuu para conciliar matrimonios, ofensas, maltrato, robos, abusos, infidelidades y otras faltas intrafamiliares. Tiene un carácter de compensación para la dignificación y valoración a la familia ofendida, cuya esencia principal se dirige al respeto por la vida individual y colectiva; por ello, este es un hecho ejemplarizante para el wayuu, tanto en la acción de compensación como en los aprendizajes, generados a través del consejo en la convivencia para las nuevas generaciones (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 36).

Sobre la presencia de temores, el 28% de los habitantes lo sienten frente a las disputas familiares vividas en muchas comunidades. La agresión o afrenta a un individuo wayuu desencadena un estado de tensión social que puede culminar en la compensación económica y el consecuente acuerdo entre las partes o en prolongado enfrentamiento armado.



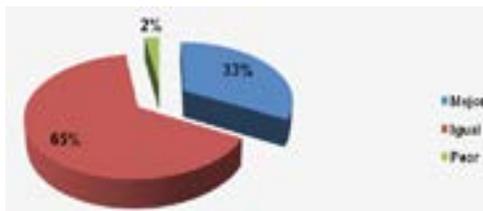
**Figura 3.** Presencia de temores en los indígenas

**Fuente:** Encuesta realizada a los resguardos indígenas wayuu del municipio de Riohacha

Referente a la corrupción, el 72% de los habitantes afirma que no se presenta en el interior de la comunidad, el 28% manifiesta que esta se presenta, en primer lugar, por parte de los líderes, lo cual ha generado desconfianza en el interior de la comunidad; en segundo lugar, por la autoridad tradicional, quien es considerado el jefe o gobernante dentro de la comunidad wayuu y debe ser respetado y, por último, se presenta en las instituciones gubernamentales.

La población encuestada se relaciona más con sus hijos, seguido de sus padres y hermanos. En menor porcentaje están los tíos, amigos, compañeras, abuelos, vecinos y primos.

Los indígenas consideran que las condiciones de vida en los resguardos son iguales, en relación a los recursos asignados por el sistema general de participaciones. Según el 33% de ellos considera que han mejorado y traído beneficios a sus comunidades, pero contrario a esto el 2% piensa que ha sido peor, ya que en lugar de unificar a las familias, lo que hizo fue contribuir al surgimiento de mayores conflictos al interior de las mismas. Entre algunos recursos, se pueden referenciar los de inequidad en la distribución de bienes y servicios ofrecidos y por el desvío de estos para otros menesteres individuales.



Respuesta	Frecuencia
Mejor	120
Igual	236
Peor	9
<b>TOTAL</b>	<b>365</b>

**Figura 4. Condiciones de vida en los resguardos con recursos de transferencia**  
**Fuente:** Encuesta realizada a los resguardos indígenas wayuu del municipio de Riohacha.

Por otra parte, el 70% de las personas no acostumbran a salir por largas temporadas de su ranchería, y el resto (30%) afirma que lo hace por muchos motivos, entre los que se destacan: búsqueda de trabajo, visita a familiares, sequías, conflictos interclanes, sueños, entre otros.

### Participación cívica y política

El 59% de la población participa en actividades políticas. La participación, además de mejorar la efectividad de los proyectos de desarrollo, es un derecho básico establecido en la Constitución Política de Colombia (1991). Según Cuéllar (2000), el problema real consiste en que en la población colombiana, y latinoamericana en general, se observa la tendencia hacia la pérdida de credibilidad, casi total en los políticos, debido a los distintos y numerosos casos en los cuales la corrupción y la mala administración fueron los principales protagonistas de las campañas y mandatos, y el común denominador entre los políticos.

Los mismos políticos son quienes han creado en las personas la desconfianza por la falta de compromiso y poca responsabilidad al no cumplir con las promesas hechas a las comunidades. En ese mismo sentido, se considera que la participación cívica y política va por fuera del conjunto jurídico ancestral, con respecto a la figura tradicional wayuu. Los residentes en los resguardos participan en las elecciones populares de Presidencia, Gobernación, Alcaldía, Asamblea, Concejo Municipal, Cámara de Representantes y Senado, con una tasa de participación de aproximadamente 14%. El voto es un derecho y un deber ciudadano, expresado en el artículo 258 de la Constitución Política de 1991.

Los habitantes de los diferentes resguardos participan activamente en la toma de decisiones de su comunidad —una tasa del 80% de participación—, por ser estas acciones respetadas dentro de las costumbres de la cultura wayuu. El 20% no participa por falta de interés. El tío mayor por línea materna es quien toma las decisiones en la comunidad. A él se le debe respeto y admiración ya que goza de reconocimiento y credibilidad. Legalmente las decisiones en la comunidad las debe tomar el alaüla (persona mayor de la comunidad). Hoy en día esta figura es reemplazada, muchas veces, por alijunas, debido a la falta de educación y conocimiento sobre las normas que benefician a los wayuu.

La participación es un componente que pretende impulsar el desarrollo local y la democracia participativa a través de la integración de la comunidad a las obligaciones políticas; en tal sentido, el 76% de la población participa en las asambleas para la elección de la autoridad tradicional y líderes de su comunidad, el 17% no participa por razones de inconformidad ante las personas a elegir y el 7% algunas veces lo hace, cuando se le comunica con tiempo.



Respuesta	Frecuencia
Sí	278
No	61
A veces	26
<b>TOTAL</b>	<b>365</b>

**Figura 5. Participación en asambleas, elección de autoridades tradicionales y líderes de la comunidad**

**Fuente:** Encuesta realizada a los resguardos indígenas wayuu del municipio de Riohacha.

En la cultura wayuu existe la figura de la autoridad tradicional; es a quien se le debe respeto y no es elegida. La Constitución de 1991 crea las figuras de los cabildos y de las asociaciones de autoridades tradicionales. A razón de ello, la autoridad tradicional pierde este derecho. Muchas veces quienes representan a la comunidad son líderes jóvenes o personas ajenas a esta. El procedimiento es el siguiente:

- Se reúnen en asamblea general donde se postulan nombres, y
- la asamblea elige su representante o autoridad tradicional.

## En este sentido

la democracia ha consagrado las conocidas formas de participación política a través del voto y de los mecanismos representativos que operan tanto en el ámbito nacional como en regiones y municipios. Sin embargo, la participación no se agota de ningún modo en la elección de autoridades y representantes políticos, por cuanto los individuos y grupos que conforman la sociedad aspiran y tienen derecho o están obligados a hacerse presentes en las múltiples expresiones de la vida social (Boeninger, 1984).

Referente a los beneficios recibidos por la comunidad, el 57% manifiesta que los recibe por igual, el 23% considera que el líder es el más beneficiado, el 17% dice que la comunidad y el 3% considera que no recibe ningún beneficio. Por esta razón, existe poco interés de los wayuu en participar y se concluye que, según ellos, los líderes son quienes más se favorecen.

## Solidaridad y confianza

El 49% de la población expresa que la ayuda prestada en este momento es igual que en tiempos pasados, mientras que el 38% dice que es menor y el porcentaje restante expresa que es mayor.

La solidaridad para los *wayuu* tiene un valor importante y significativo. Todavía existen formas de cooperar con los demás. La ayuda se constituye en una característica esencial y los diferencia de otras culturas. La solidaridad se expresa, especialmente, en tres aspectos: 1) la *ayanamajaa* que hace referencia al trabajo colectivo, 2) *asulajaa* que significa, entrega de una herencia o un obsequio especial que se siente por el afecto, y 3) *ekirawaa*, compartir lo que se produce del agro o de otras fuentes de trabajo.

Con relación a la confianza, más de la mitad de la población se define como muy confiable. Se puede resaltar que los wayuu confían en los ancianos, ellos transmiten los conocimientos a las futuras generaciones. El 21% dice que son algo confiables, el 10% expresa que los miembros son poco confiables, y un mínimo porcentaje señala que no son nada confiables.

Así mismo, el 99% de los habitantes de los resguardos maneja grado de confianza entre los miembros de la familia, esto significa que es fundamental mantener una buena relación, responsabilidad, respeto, solidaridad y cohesión con las demás personas para la existencia de comunicación entre ellos. Pese a esto el 1% de los miembros dice que no hay confianza en la familia.

En este orden de ideas, Cohen y Prusak (citado por Universitat Abat Oliba, 2004) definen el capital social como la “totalidad de las relaciones activas entre las personas: la confianza, la comprensión mutua, los comportamientos y valores compartidos que unen a los miembros de una comunidad y las redes humanas que hacen posible la acción cooperativa”, la cual coincide con lo observado en las comunidades wayuu.

Los wayuu depositan confianza, en primer lugar, en los grupos sociales conformados por las autoridades tradicionales: personas mayores de edad, quienes gozan del respeto de los miembros de la comunidad y ejercen, en esta perspectiva cultural, un poder de organización; en segundo lugar, en los líderes, quienes son designados por consenso y tienen cierto grado de escolaridad y perfil de liderazgo para gestionar bienes y servicios que contribuyan a responder a las necesidades de la comunidad. Por último, confían en los grupos religiosos y la Iglesia Cristiana, por su fuerte presencia en algunas comunidades. Según Woolcock (citado por Cuéllar, 2000), el capital social estructural hace referencia a las relaciones entre un individuo y las instituciones formales e informales; a nivel local es importante para la estructura de las organizaciones y redes sociales porque permite el intercambio de recursos, visiones y oportunidades.

Respecto al tipo de personas en quienes confían, el 49% lo hace en la mujer wayuu mayor, seguido del hombre wayuu. La minoría expresa que confían en el hombre y en la mujer alijuna. En el mismo sentido, confían más en las instituciones educativas, el hospital y la Iglesia Cristiana. Igualmente confían, pero en porcentajes muy bajos, en la defensoría del pueblo, Acción Social y la Fiscalía.

Putnam (citado por Angulo Galvis, 2005) considera que las características de una organización social: la confianza institucional e interpersonal, la solidaridad y las normas —tanto implícitas como explícitas— facilitan acciones colectivas, puesto que llevan al sistema y a las instituciones públicas y privadas a funcionar de manera eficaz.

Actualmente los medios de comunicación ejercen influencia sobre las percepciones de las personas, en relación con la realidad social del contexto. El 55% de los indígenas confía en la oralidad. El akujaa es la esencia; en ella, se manifiesta el proceso del pensamiento construido para la permanencia de la cultura de generación en generación.

Ha sido el canal milenario para garantizar la transmisión del conocimiento y la formación en la vida. La práctica de la oralidad es tan importante que surgió el oficio del palabrero en la historia wayuu para permitir la armonía y el equilibrio. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 51)

El 31% de los indígenas confía en la radio, ya que les proporciona información acerca de los acontecimientos a nivel local, regional, nacional e internacional; el 12% confía en la televisión y el 2% en la prensa. En estos dos últimos el índice de confianza es muy bajo, por la escasa presencia en las comunidades.

La participación del grupo familiar en actividades, en beneficio de la comunidad, alcanza el 86% y sólo el 14% admite no hacerlo. Los indígenas wayuu se caracterizan por su solidaridad y reciprocidad, considerados como los valores colectivos más relevantes dentro de la cultura.

Las manifestaciones de solidaridad se reflejan en el Akaalinjirawaa, que es la disposición de la persona para brindar apoyo, colaboración y ayuda, constituyéndose en particularidad esencial del ser wayuu. Se evidencian además algunos acontecimientos como la Yanama, que es el trabajo colectivo en la realización de diferentes eventos socioculturales para el beneficio de una familia o comunidad; de igual manera, en la Ekirrawaa, que significa compartir lo que se produce del agro y de otras fuentes de trabajo (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 54).

De acuerdo con lo anterior, el antropólogo Germán Ferro (15 de septiembre de 1996) sostiene que las comunidades indígenas producen más y mejores seres humanos porque en su cultura existe un elemento fundamental: las relaciones de reciprocidad, las cuales llevan a establecer, como norma social, la solidaridad.

Un porcentaje considerable de personas admite dar cumplimiento a las obligaciones tribales y el 5% manifiesta no hacerlo. Según Guerra (2002), los apushii actúan como colectividad y contraen responsabilidades para el cumplimiento de las obligaciones tribales como pagos matrimoniales e indemnizaciones por faltas.

El mayor porcentaje de la población está completamente de acuerdo en unirse si se presenta un problema al interior de su comunidad. El 2% está en desacuerdo y considera que lo resolverían por sus propios medios, sin acudir a terceros.

En la cultura wayuu las familias por línea materna comparten el territorio. Por ello, en cualquier situación se unen para buscarle solución. Los alaülays o personas adultas hombres y mujeres, analizan la situación, la cual es sometida de manera urgente ante los apushii (familiares), con el fin de tomar una decisión, dependiendo de la magnitud del problema. El proceso siempre es liderado por una persona mayor.

## Discusión

---

De acuerdo a Woolcock (citado por Cuéllar, 2000) el capital social estructural hace referencia a las relaciones entre un individuo y las instituciones formales e informales; a nivel local es importante para la estructura de las organizaciones y redes sociales, porque permite el intercambio de recursos, visiones y oportunidades.

En este sentido, y de acuerdo a Light (citado por Madariaga Orozco y Sierra García, 2000), en la cotidianidad las redes sociales representan una serie de interacciones en las que las instituciones tradicionales como la familia, la vecindad y la amistad, permiten a los individuos enfrentarse a situaciones adversas. El establecimiento de las redes es importante en comunidades indígenas marginadas,

puesto que reconoce la confianza como el sentimiento que permite entablar una relación con otro a sabiendas de la igualdad de condiciones, donde ninguna de las partes posee mucho más que la otra, haciendo posible aún más el acercamiento. Ambos factores facilitan las relaciones de intercambio y reciprocidad entre los habitantes de la zona marginada, lo que permite mejorar ciertos aspectos de la calidad de vida (Atria, Siles, Arriagada, Robinson y Whiteford, 2003; Bourdieu, 1986).

Los resultados arrojados en la investigación muestran el estado del capital social en los resguardos indígenas wayuu, de acuerdo con las variables estudiadas. Inicialmente se observa que ante la ausencia de programas estatales que influyen en las condiciones económicas de los habitantes de los resguardos del municipio de Riohacha, los indicadores de necesidades básicas insatisfechas: servicios sanitarios, educación básica e ingresos mínimos de la población y analfabetismo, son elevados en la comunidad estudiada.

En la comunidad wayuu la carencia de vivienda (indicador de necesidades básicas insatisfechas) no es un problema central debido a que al tener posesión comunal de la tierra, se puede edificar libremente en esta. Las viviendas están construidas con el material típico utilizado por la etnia (barro, yotojoro), salvo el resguardo indígena Las Delicias que, producto de la influencia proveniente del casco urbano del municipio de Riohacha, emplea otro tipo de materiales de construcción. En cuanto a los servicios sanitarios, gran parte de la población carece de estos. De igual manera, el nivel de escolaridad e incorporación de la población wayuu, en este rubro, está por debajo de los niveles nacionales.

Por otra parte, más de la mitad de la población investigada se encuentra desempleada; a raíz de ello, algunos indígenas optan por migrar de su territorio. El pastoreo constituía, históricamente, la actividad económica más importante en la comunidad, pero en la actualidad la mayor fuente de trabajo es la elaboración de artesanías, que ha tomado fuerza por la incursión de bienes tradicionales wayuu (como prendas de vestir y accesorios), en la moda de la cultura occidental. Así mismo, han venido incursionando en el comercio informal de gasolina, alimentos y otros productos.

Lo anterior implica que la atención gubernamental a la población wayuu necesita de mayores esfuerzos, tanto de los entes territoriales como de los representantes de los resguardos, para contribuir a mejorar las condiciones de vida. Estos procesos se verán facilitados por el alto nivel de cohesión social entre los miembros de los resguardos, quienes usualmente están en la búsqueda de beneficios para la comunidad.

Esto es resultado de la importancia de los lazos de consanguinidad en los indígenas wayuu, “el vínculo consanguíneo, constituido por la sangre, no es sino uno de los dos vínculos de consanguinidad posible según la teoría guajira. El otro vínculo es la carne, y la carne es transmitida, exclusivamente, por las hembras” (Goulet, 1981, p. 151). En este sentido, la comunidad categoriza a sus

miembros entre los *apushi* y los *oupayu*. “Los wayuu establecen una diferencia entre los parientes uterinos o parientes de carne, llamados *apushi*, con quienes luego tendrán los más fuertes lazos de reciprocidad y solidaridad, y los parientes uterinos del padre, designados con el término *oupayu*”. (Guerra, 2002, p. 76). Así, los lazos más fuertes existen entre *apushi*, es decir, con la familia materna. Esto se puede observar al presentarse derramamiento de sangre a causa de una herida y cuando un joven se lleva a la novia, entre otras causas.

Al respecto, Nelson Iguarán —Director del Centro Etnoeducativo N° 1 Arroyo— afirma que:

la familia wayuu es única, es decir, ningún wayuu puede tener más de un clan. El clan familiar se determina por la línea materna, se pertenece al clan de la madre. Los *oupayuu*, son personas que hacen parte de otro clan, que en su condición de padre, poseen unos derechos y deberes con relación al proceso de formación del ser wayuu, de acuerdo con el desarrollo biológico y el género; entre esos derechos está el representar a esos hijos y velar por que les sean respetados sus derechos. (Iguarán Bonivento, septiembre de 2013)

“Por ello la compensación económica principal por la muerte de un individuo, corresponderá a los parientes uterinos de éste” (Guerra Curvelo, 2002, p. 77). La filiación wayuu es por línea materna, la cual se considera la verdadera familia.

Watson (citado por Goulet, 1981) toma en consideración varios grados de cohesión social en los linajes máximos: cuanto más rico es el jefe, más grande es la cohesión de los miembros del linaje máximo; por ello, el liderazgo político es necesario para que este funcione como un conjunto estrechamente unido. Quienes siguen al jefe guajiro son sus parientes uterinos.

Se observa entonces que la cohesión social es más evidente entre las personas unidas por lazos de consanguinidad, aunque la residencia y afinidad personal también son influyentes. Sin embargo, a raíz de la organización de las comunidades indígenas en resguardos, existe un factor que perturba y limita esta cohesión; se trata de la inconformidad generada por la administración de los recursos de transferencia en manos de los dirigentes comunitarios, que tiene el potencial de poner en riesgo las políticas orientadas a este grupo específico. Esto porque la corrupción se presenta como una dificultad dentro de una comunidad, ya que erosiona la confianza y disminuye la solidaridad entre los habitantes, lo que arriesga los procesos de desarrollo y progreso. En este sentido, Fukuyama (2003), afirma que la carencia de capital social en América Latina es producto de la desconfianza, corrupción, poca solidaridad e inequidad en la distribución del ingreso. En este orden de ideas, para incrementar el capital social se deben revalorizar la confianza interpersonal, la sociabilidad, la conciencia cívica, la ética y los valores autóctonos predominantes en la comunidad.

Esta aplicación de políticas debe incluir procesos de participación política en los miembros de los resguardos, la cual es altamente influenciada por los líderes para que la comunidad tome parte en esta a través del voto. Por lo general, el líder es una persona joven, sobrino por vía ma-

terna de la autoridad tradicional wayuu. Afirma el líder “yo mal haría querer ostentar un cargo de una comunidad donde yo no tengo familiares uterinos o apushi, en este caso concretamente” (Berty Bonivento, febrero de 2012).

Cuando surgen campañas electorales, el líder es quien toma la decisión para respaldar a un candidato, porque es un manifiesto de legitimar cuál ha sido ese proceso de liderazgo en la comunidad. Los indígenas tienden a participar más en actividades políticas que en otro tipo de acciones, y se manifiesta en las elecciones populares para elegir ejecutivos y legislativos de las diferentes corporaciones dentro de su comunidad. Esto a pesar de que la participación cívica y política es un concepto de occidente, que no pertenece al conjunto jurídico ancestral tradicional wayuu.

Respecto a la confianza en los líderes y autoridades tradicionales, independientemente del manejo de los recursos económicos en los resguardos, se les tiene confianza, sobre todo a la autoridad tradicional, puesto que por generación se consideran personas representativas en la cultura wayuu. Esto obedece al respeto ancestral que se le profesa a quien ejerce este rol, por tanto,

la dignidad de la Autoridad Tradicional de los wayuu le pertenece a los Alaüla, varones mayores de la línea materna, a quienes se debe absoluto respeto por la familia o comunidad respectiva. Él los representa política y económicamente ante otros linajes wayuu y ante la sociedad occidental. Esta categoría se adquiere más por el carácter y el comportamiento generador de confianza en la comunidad, que por el turno generacional de los varones del clan familiar (Youyoupana, párr. 7).

Sin embargo, diversos procesos políticos y económicos han socavado esta confianza.

Otro factor favorecedor de la aplicación de programas en la comunidad corresponde a la solidaridad presente en el interior de los resguardos, pues se confía tanto en sí mismo como en familiares, amigos y demás habitantes y en los aspectos propios de su cultura como la oralidad. La palabra en los wayuu tiene un valor significativo.

Respecto a las instituciones, confían más en las educativas. Esto obedece al esfuerzo del Gobierno Nacional por flexibilizar la educación, desde una visión cultural propia, obteniendo como resultado el proyecto etno-educativo de la *Nación wayuu*, *Anaa Akua'ipa*, el cual se trata de un proceso de construcción social que responde a las necesidades particulares de la *Nación wayuu*, considerando su territorio, autonomía, tradiciones, usos, costumbres e interculturalidad; así, la educación se constituye en un patrimonio social y cultural.

## Conclusión

---

El capital social es un elemento fundamental para el desarrollo integral de las comunidades, siempre y cuando se articule con otros tipos de capital como el económico, el humano y el físico; destacando que dicho capital se nutre en prácticas significativas de relación e interacción constante, que fortalecidos por valores como la confianza, solidaridad, cohesión social, cooperación y la sinergia grupal, coadyuva a que los grupos funcionen de manera eficiente en la búsqueda de su desarrollo integral.

A partir de la investigación se evidencia que los principales elementos del Capital Social, en los resguardos indígenas wayuu, son las reglas y el sistema de organización social de ellos, reflejado en la cooperación, fuertes lazos de solidaridad para el cumplimiento de las obligaciones tribales y compromisos del clan materno, pago de indemnizaciones o celebración de velorios y trabajos colectivos; valores estos que han sido transmitidos de generación en generación.

Los líderes son personas bilingües, que interactúan de manera constante con los entes gubernamentales y entidades públicas. Las autoridades tradicionales son monolingües, es decir, dominan su lengua materna, mostrando que aún conservan uno de los elementos más importantes de su identidad cultural, la cual se reafirma y fortalece cada vez más a través de la oralidad, esencia de la cultura wayuu.

Finalmente, se debe romper con el paradigma conceptual que considera a las comunidades indígenas como un problema para el desarrollo; al contrario, debe hacérseles partícipes y protagonistas del mismo. Ellos poseen un alto potencial de capital social, aglutinado en valores compartidos, cultura, tradición, sabiduría y redes de sociabilidad.

## Referencias

---

Alcaldía Mayor de Riohacha. (2008). *Plan de desarrollo 2008-2011 "Una nueva Riohacha"*. Recuperado de: [http://riohacha-laguajira.gov.co/apc-aa-files/31313961383035323161663131346635/PLAN\\_DE\\_DESARROLLO\\_POR\\_UNA\\_NUEVA\\_RIOHACHA\\_2008\\_\\_2011.pdf](http://riohacha-laguajira.gov.co/apc-aa-files/31313961383035323161663131346635/PLAN_DE_DESARROLLO_POR_UNA_NUEVA_RIOHACHA_2008__2011.pdf)

Angulo Galvis, C. (2005). *El rol de la universidad en la promoción del capital social*. Bogotá: Universidad de Los Andes.

Atria, R., Siles, M., Arriagada, I., Robinson, L. J. y Whiteford, S. (comp.). (2003). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Berty Bonivento, P. (febrero de 2012). *Entrevista con comunicador social, miembro de la etnia indígena wayuu*.
- Boeninger, E. (1984). Participación: oportunidades, dimensiones y requisitos para su desarrollo. *Documento de trabajo*, (16). Santiago de Chile: Centro de Estudios del Desarrollo.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Cohen, D. & Prusak, L. (June, 2001). How to invest in social capital. *Harvard Business Review*, 79(6), 86-93.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Congreso de la República.
- Cuéllar, M. M. (2000). Colombia: un proyecto inconcluso. *Valores, instituciones y capital social* (Tomo II.). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ferro, G. (15 de septiembre de 1996). La amistad no es consumo. *El Tiempo*, pp. B9, C5.
- Fukuyama, F. (2003). Capital social y desarrollo: la agenda venidera. En A. Raúl, S. Marcelo, A. Irma, J. R. Lindon y Scott, W. (comps.), *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma* (pp. 33-48). Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL, Universidad del Estado de Michigan.
- Goulet, J.-G. (1981). *El parentesco guajiro de los apütschi y de los oupayu*. Caracas: UCAB.
- Guerra Curvelo, W. A. (2002). *La disputa y la palabra, la ley en la sociedad wayuu*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Iguarán Bonivento, N. (septiembre de 2013). Entrevista con Director del Centro Etnoeducativo N°1 Arroyo. Miembro de la etnia indígena wayuu.
- Madariaga Orozco, C. y Sierra García, O. (2000). Redes sociales y pobreza. *Psicología Desde el Caribe*, (5), 127-156.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Proyecto etnoeducativo de la nación wayuu: Anaa Akua`ipa*. Bogotá: MEN.
- Mota Díaz, L. (2006). El capital social: un paradigma en el actual debate sobre el desarrollo. Tendencias y problemas. *Revista Espiral*, 9(25), 37-65.
- Youyoupana. (2014). Ser wayuu: el sistema sociopolítico. Recuperado de <http://www.youyoupana.com/youesp/mapage3/index.html>

# LA NARRACIÓN ORAL COMO HERRAMIENTA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA COLECTIVA DE LA VIOLENCIA

## Experiencia con mujeres víctimas de desplazamiento forzado en Colombia

### ORAL STORYTELLING AS A TOOL IN THE CONSTRUCTION OF COLLECTIVE MEMORY OF VIOLENCE

#### An experience with women victims of forced displacement in Colombia

Laura Juliana Soto Moreno\*

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Recibido: 30 de septiembre de 2013 - Aceptado: 5 de noviembre de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Soto Moreno, L. J. (enero-junio, 2014). La narración oral como herramienta en la construcción de la memoria colectiva de la violencia: experiencia con mujeres víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 55-76.

## Resumen

Este artículo tiene como insumo las entrevistas realizadas a ocho mujeres habitantes de Soacha y víctimas del desplazamiento forzado. Estas son resultado de la investigación y el trabajo de campo ejecutado en el municipio de Soacha, durante los años 2011 y 2012. Se trata de un estudio de corte cualitativo. Para la recolección de información se utilizó la técnica de historia de vida o *storytelling*, para encontrar cómo se configuraba la construcción de memoria colectiva en el proceso de interacción de las mujeres con su pasado y su actual entorno. En el análisis se quiso enfatizar en los conceptos que integran el cuerpo de estudio de la memoria individual y la memoria colectiva. El proceso de investigación tuvo como objetivo principal reconstruir las experiencias vitales de personas en situación de desplazamiento antes, durante y después de su vivencia del conflicto, destacando las permanencias y cambios que se presentaron en los aspectos culturales con la llegada al nuevo contexto.

## Palabras clave:

memoria individual, memoria colectiva, víctima, prácticas culturales, violencia, historias de vida.

## Abstract

This article includes interviews to eight women victims of forced displacement, living in Soacha municipality. These interviews were the result of a research and a fieldwork conducted there during 2011-2012. This is a qualitative study. Storytelling was the tool used to find out how the construction of collective memory is configured in the interaction of women with their past and current environment. This work wanted to emphasize the concepts that make up Individual and Collective Memory. The main objective of the research process was collecting and rebuilding life experiences of displaced women before, during and after their experience in the armed conflicts, highlighting the transformations that occurred in cultural aspects with the arrival of the new context.

## Keywords:

individual and collective memory, victim, cultural practices, violence, storytelling.

\* Candidata a magister en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Secretaria de la Asociación Justicia Social por Colombia con sede en Buenos Aires, Argentina. Asesora de proyectos de la Asociación Campesina Renacer del Río Verde que funciona en Córdoba, Quindío, Colombia.

## Introducción

Para la realización de este trabajo se consideró la construcción de memoria como un proceso colectivo que deriva de las interacciones sociales cotidianas pues, como afirma Tzvetan Todorov sobre los usos de la memoria,

El pasado podrá contribuir tanto a la constitución de la identidad, individual o colectiva, como a la formación de nuestros valores, ideales, principios, siempre que aceptemos que éstos estén sometidos al examen de la razón y a la prueba del debate, en lugar de desear imponerlos sencillamente porque son los nuestros. (Todorov, 2002a, p. 107)

Así mismo, Todorov toma la memoria como un instrumento para enfrentar las situaciones de violencia desde este proceso de construcción colectivo, cuyo objetivo principal sería afirmar la identidad de quienes se reconocen en ese recuerdo, tanto los individuos como los grupos que puedan verse reflejados en él. “Hay que señalar que la representación del pasado es constitutiva no sólo de la identidad individual —la persona está hecha de sus propias imágenes acerca de sí misma—, sino también de la identidad colectiva” (Todorov, 2001, p. 51). La perspectiva política de este autor pareció adecuada para la investigación, ya que él cuestiona que la memoria sea buena en sí misma, para ello debe ir acompañada de un proceso transformador. Esta es la perspectiva que guió el trabajo:

La transformación consiste, esta vez, en pasar del caso particular a una máxima general, principio de justicia, ideal político, regla moral —que deben ser legítimas por sí mismas, y no porque provienen de un recuerdo que apreciamos. (...) La memoria del pasado puede sernos útil si permite la imposición de la justicia, en su sentido más general, mucho más amplio que el marco de los tribunales —lo que significa, también, que lo particular debe someterse a un precepto abstracto. (Todorov, 2002b)

Además de Todorov, otro referente fundamental en esta investigación fue Maurice Halbwachs (2004b), quien desarrolló un marco teórico para pensar las interacciones entre memoria histórica, memoria colectiva y memoria individual. Para Halbwachs, la memoria histórica supone la reconstrucción de la información otorgada por el presente de la vida social y proyectada en el pasado reinventado. La memoria colectiva parte de los recuerdos de las experiencias de una comunidad o un grupo que une a los individuos y permite recomponer, de forma mágica, el pasado. A partir de estos desarrollos de Maurice Halbwachs, Darío Betancourt Echeverry en el artículo “Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo” (2006), afirma que

la memoria individual, la memoria colectiva y la memoria histórica se construyen desde la experiencia. (...) la experiencia es una manera de comprobar, de ser invadido por un estado emocional suficientemente fuerte, de tal manera que el actor no se pertenece verdaderamente, pudiendo entonces descubrir una subjetividad personal. (...) De otro lado, la experiencia puede ser concebida como el recubrimiento de la conciencia individual por la sociedad, como este “trance” original de lo social del que hablaban Durkheim y Weber, en el que el individuo olvida su yo por fundirse en una emoción común, aquella de “gran ser” que no es más que la sociedad percibida como una emoción, o aquella del amor engendrado por la emoción carismática. (pp. 127-128)

A partir de la perspectiva de la memoria como un constructo colectivo<sup>1</sup>, se intentó dar una base teórica a la investigación sobre memoria histórica y colectiva que se realizó con Población en Situación de Desplazamiento (PSD) en el municipio de Soacha,<sup>2</sup> Colombia, teniendo como base la idea de acompañamiento que maneja el Servicio Jesuita a Refugiados (SJR). En este se recopilan las historias de mujeres provenientes de diferentes zonas del país, particularmente el departamento del Tolima y que viven en distintos barrios de Soacha. Estructuralmente el texto se dividirá en tres momentos: primero se hablará de la metodología que guió la investigación, luego se mostrarán los resultados y las discusiones teóricas para pasar, por último, a las conclusiones. Se intentó concluir con una reflexión sobre la memoria colectiva, la reconciliación y la responsabilidad del Estado en el mantenimiento de la memoria, a través de la reparación, la restitución y el deber de justicia.

Fue escogida una población de mujeres porque ellas logran recordar los eventos detalladamente, expresan más sus sentimientos de afecto y miedo, y enfatizan en lo íntimo, en lo cotidiano y familiar (SJR, 2009). Diana Britto Ruiz en “Memorias de género en Colombia para la construcción de la paz” (2008), insiste en la necesidad de que “el ejercicio de recuperación de memoria histórica del conflicto armado colombiano dé un lugar especial a las narraciones de las mujeres, de manera que se pueda aproximar a un acontecimiento más completo de lo acontecido a las mujeres”. También se quiso hacer entrevistas a mujeres, entendiendo que ellas narran de manera diferente los hechos de su vida, según lo afirma Bertaux-Wiame explicando que

(...) los hombres presentan sus historias de vida como una serie de actos conscientes o autoconscientes, como la prosecución racional de metas bien definidas. Sus historias giran por entero en torno a la secuencia de ocupaciones que han tenido. Y por otra, las mujeres se caracterizan porque hablan largo y tendido sobre sus relaciones con tal o cual persona. Sus propias historias de vida incluirán partes de las historias de vida de otros. Resaltan a las personas que las rodean, y sus relaciones con ellas. En contraste con los relatos de los hombres, las mujeres no insistirán sobre lo que han hecho, sino más bien sobre qué relaciones existían. (Citada en Canal Caicedo, 2011, p. 51)

Se quiso trabajar con mujeres por esa forma diferenciada que tienen de recordar. Para la investigación era útil enfatizar en los cambios de las relaciones cotidianas, aspecto que era narrado con más claridad por las mujeres, así como lo explica Bertaux-Wiame.<sup>3</sup> Por eso, fue inevitable enfatizar en los aspectos culturales que ellas recuerdan de una manera más marcada, lo que llevó a enfocar este pro-

<sup>1</sup> Además de Todorov, Halbwachs y Betancourt Echeverry, otros autores que han desarrollado el estudio de la memoria colectiva son Paul Ricœur (1999; 2000), cuyos textos se encuentran referenciados al final de este artículo. Y, sobre el mismo tema pero enfocado en el caso colombiano, ver los trabajos de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación de Colombia, el trabajo compilado por Bello, M. N., Martín Cardinal, E. y Arias, F. J. (Comp.) (2000). *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*. Bogotá: Unibiblos. También, Quintero Mejía, M. y Ramírez Giraldo, J. P. (2008). *Narraciones, memoria y ciudadanía del desplazamiento forzado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<sup>2</sup> Soacha es el municipio más poblado del departamento de Cundinamarca, Colombia. Tiene 850.565 habitantes y su área está conurbada con la de Bogotá. Se caracteriza por ser uno de los principales lugares de recepción de víctimas de desplazamiento forzado. La Agencia Presidencial para la Acción Social calculaba que para 2011 eran casi 34.000 (aunque para algunas organizaciones no estatales como la Organización de Desplazados de Soacha la cifra puede ser mucho mayor, pues mucha gente no está en el registro). También se caracteriza porque su casco urbano llega a las estribaciones sudoccidentales del casco urbano de Bogotá, justamente colindando con dos zonas o localidades de Bogotá (Ciudad Bolívar y Bosa) que se consideran de las más deprimidas económicamente, y en las cuales se encuentran los llamados corredores de miseria de la periferia. “Adicionalmente, Soacha, en virtud del corredor vial y la autopista del sur que lo atraviesa, es puerta de entrada a Bogotá, lo que para la población desplazada hace que este municipio se convierta en lugar de tránsito hacia la gran ciudad o en municipio receptor definitivo, si al llegar a Bogotá no encuentran rápido apoyo a su situación” (Juliao Vargas, 2011, p. 10).

<sup>3</sup> Los trabajos de la Ruta Pacífica de las Mujeres en Colombia también dan luces sobre la memoria de la violencia en las mujeres; estos se pueden consultar en [www.rutapacifico.org.co](http://www.rutapacifico.org.co). Además, L. M. Londoño, trabaja también el impacto de la violencia en los cuerpos de las mujeres combatientes: Londoño, L. M. (2005). La corporalidad de las guerreras: una mirada sobre las mujeres combatientes desde el cuerpo y el lenguaje. *Revista de Estudios Sociales*, (21), 67-74.

yecto en la memoria desde las prácticas culturales y tradiciones, porque estos aspectos se mantienen muchas veces aun después de los hechos violentos y le otorgan sentido a la vida individual, familiar y en comunidad. En este caso, las mujeres que hicieron parte de esta investigación son de diferentes edades y fueron desplazadas en distintos momentos históricos y generacionales, lo cual refleja cómo se manifiestan las tradiciones culturales en épocas disímiles. Así, por ejemplo, se encontraron mujeres desplazadas en la época de la violencia de los años sesenta<sup>4</sup> y otras por la violencia contemporánea del actual siglo.

La investigación, entonces, tuvo como objetivo central reconstruir las experiencias vitales de personas en situación de desplazamiento antes, durante y después de su vivencia del conflicto, destacando las permanencias y cambios que se presentaron en los aspectos culturales con la llegada al nuevo contexto. Este se complementa con los siguientes objetivos específicos: 1) Establecer líneas analíticas para relacionar las historias de vida recopiladas. 2) Transmitir las impresiones personales que las mujeres manifiestan respecto a su situación. 3) Reflexionar sobre el rol que puede tener la memoria colectiva en la construcción de memoria histórica en Colombia.

En la realización de las entrevistas se enfatizó en tres momentos de la vida, que son comunes para las personas en situación de desplazamiento: el momento del desplazamiento, la vida en el lugar de origen y la asimilación al nuevo contexto con las esperanzas y proyecciones que pueden surgir.

## Metodología

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, utilizando las entrevistas a las mujeres como el principal insumo para implementar la técnica de recolección de información denominada historias de vida (*storytelling*), con un enfoque biográfico y narrativo. La investigación narrativa está adquiriendo su fuerza propia en las ciencias sociales:

La investigación narrativa es hoy un lugar de encuentro/intersección entre diversas ciencias sociales. (...) Así incluye elementos derivados de la teoría lingüística/literaria, historia (historia oral e historia de vida), antropología (narrativa), psicología (ciclos de vida, psicología moral, psicología narrativa), la filosofía hermenéutica, etc. (Bolívar y Domingo, 2006, p. 2).

La herramienta de historia de vida se enmarca en las metodologías de corte hermenéutico que facilitan la interrelación entre las dimensiones afectivas, cognitivas y de acción, otorgándole validez a las narrativas personales<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> La Violencia se suele utilizar para referirse al período entre 1946 y 1965 (depende del autor o autora varía el año en que finalizó el período) caracterizado por un violento y sangriento enfrentamiento entre el Partido Liberal y Partido Conservador. La generalización de los hechos violentos se dio a partir del llamado Bogotazo en 1948 con el asesinato del candidato a la presidencia Jorge Eliécer Gaitán. A partir de este momento se nacionalizaron los enfrentamientos entre “pájaros” (grupos armados conservadores) y “chulavitas” (guerrillas liberales) y otros hechos violentos que causaron aproximadamente 144.548 muertes entre 1948 y 1953, el momento más dramático de este período (Oquist, 1978, pp. 18-20). Algunos autores/as sobre este tema: Roldán, M. *A sangre y fuego*, Pécaut, D. *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*, Palacios, M. *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*, Oquist, P. *Violencia, conflicto y política en Colombia*.

<sup>5</sup> Sobre el desarrollo de la herramienta historia de vida, ver también el trabajo de Bertaux, D. (1980) *La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades*. París: Presses Universitaires.

El trabajo de campo para realizar las historias de vida, contó con tres momentos: primer contacto con las PSD para identificar personas dispuestas a contar sus historias y conocer sus contextos, luego entablar un vínculo con las personas identificadas a través de varios encuentros para, finalmente, realizar las historias de vida a través de una narración de los momentos que marcaron la situación de violencia. Como resultado de esta labor de investigación se recopiló más de diez entrevistas de las cuales se rescataron las de ocho mujeres en las que se hacía énfasis en aspectos culturales y tradiciones que permitían mantener recuerdos del pasado y resignificarlos en este nuevo contexto en el que viven después del desplazamiento. A través de la intervención en terreno que realiza el Servicio Jesuita a Refugiados (SJR) se logró entrar en contacto con las mujeres que brindaron su testimonio. Recopilar las ocho historias de vida que finalmente forman parte de este trabajo, tardó aproximadamente cuatro meses, luego el proceso de análisis y sistematización llevó seis meses más. Con las matrices que se construyeron se logró tener una visión más global de las cercanías o diferencias que tenían estos testimonios entre sí.

Las mujeres que brindaron sus testimonios tienen en común ser víctimas de diferentes actores del conflicto social y armado en Colombia. Dado el poco tiempo que se tenía para realizar el proyecto y las dificultades para entablar una relación de confianza con las personas en situación de desplazamiento, los criterios para seleccionar a quienes harían parte de la investigación fueron bastante amplios. Siempre se pensó en mujeres pues, como se dijo anteriormente con base en Bertaux-Wiame, al narrar, las mujeres enfatizan en las relaciones que tienen con otras personas, lo cual permite identificar la interacción entre memoria individual y colectiva. Otro criterio, además de que fueran mujeres, consistió en que formaran parte de alguno de los talleres que realizaba el SJR en la zona,<sup>6</sup> y que también estuvieran dispuestas a contar su historia. Luego, un criterio adicional que surgió con el tiempo fue que estas mujeres participaran de las actividades culturales de sus barrios para, así, facilitar las comparaciones entre las tradiciones culturales de sus lugares de origen con los actuales lugares en que habitaban. Y, por supuesto, era necesario que estas mujeres fueran víctimas de desplazamiento forzado por causa del conflicto social y armado. Se entiende en este trabajo que la víctima es un sujeto político y social complejo que desde su condición crea lazos de solidaridad y supervivencia muy fuertes, lo cual puede brindar a la persona una increíble capacidad de resiliencia, esto es importante enfatizarlo para comprender el rol que la memoria, construida desde abajo, puede tener en un posible postconflicto:

las víctimas son la(s) persona(s) de la población civil que, individual o colectivamente, como resultado de actos u omisiones que violan los Derechos Humanos o el Derecho Internacional Humanitario, han sufrido daños físicos o mentales, sufrimiento emocional o menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales y que cumplen a

<sup>6</sup> En el período de investigación 2011-2012, el Servicio Jesuita a Refugiados realizaba actividades de incidencia y de apoyo humanitario en el municipio de Soacha, Cundinamarca, con la población en situación de desplazamiento. Estas actividades incluían microcréditos para llevar a cabo emprendimientos familiares, talleres y realización de huertas urbanas, talleres de reconstrucción de la memoria colectiva, entre otros; las mujeres que participaban activamente en estos grupos fueron las que finalmente, se incluyeron en esta investigación.

su vez un papel activo como sujetos políticos y sociales en la exigencia de sus derechos, en la reconstrucción y reivindicación de la memoria histórica y en su recuperación emocional. (Corporación AVRE, 2009, p. 1)

Para analizar el material recolectado se construyeron matrices de sentido identificando con diferentes colores las palabras que, en las entrevistas, referían al marco teórico. Así se fueron identificando momentos y conceptos que todas las mujeres tenían en común y se fueron reconstruyendo sus líneas de vida. La herramienta de línea de vida permite descubrir las particularidades de las experiencias individuales y cómo estas se conectan con el entorno y la comunidad. Recuperar la memoria individual a través de relatos, entrevistas, expresiones artísticas, constituye la primera parte de la reconstrucción de la memoria colectiva. Como afirma Betancourt Echeverry (2006), nuestras memorias se conforman de recuerdos en relación con otras personas, las experiencias personales y las construcciones mentales que creamos a partir de nuestra vida. Mediante la reconstrucción de las memorias individuales se puede hacer un acercamiento a las construcciones sociales que le dan sentido a las experiencias de violencia y desplazamiento forzado ya que los relatos personales:

nos remiten de nuevo a la utilización de la memoria individual y colectiva como fuente primaria para hacer historia en cierto tipo de comunidades o en acontecimientos que presentan escasas fuentes documentales escritas. Dichos relatos registran los gestos y las actitudes de lo cotidiano del ayer, de hombres y mujeres que vivieron la vida plena con sus virtudes y defectos, son sus sueños y frustraciones en su lucha cotidiana por la existencia; estos relatos nos enfrentan otra vez a la discusión entre el papel que desempeñan los recuerdos individuales y colectivos en la construcción de la memoria histórica, a partir de los relatos, las narraciones y las experiencias recogidos por el historiador, como constructor de documentos históricos. Pero, no obstante su valor testimonial e histórico, es indudable su utilidad para la investigación social. (Betancourt Echeverry, 2006, pp. 129-130)

Para desarrollar el objetivo principal de la investigación: reconstruir las experiencias vitales de personas en situación de desplazamiento antes, durante y después de su vivencia del conflicto y para relacionar el concepto de memoria individual con el de memoria colectiva, se propuso una metodología en cuatro momentos donde la principal herramienta fue la historia de vida. La metodología de intervención consistió en:

Un primer contacto con las personas en situación de desplazamiento y reconocimiento del terreno. Identificación de las personas que tuvieran una actitud abierta y estuvieran dispuestas a contar su historia. Este momento tiene como objetivo conocer el contexto en el que estas personas se desenvuelven para relacionar sus experiencias del pasado con su presente y futuro en Soacha.

Luego se construyó un vínculo directo con las personas identificadas para conversar acerca de su situación. Esto se hizo a través de varios encuentros en los que se entrevistaron a algunas personas. La intención de estas reuniones fue lograr un clima de confianza para que ellas puedan contar su historia de la contención psicológica y social que ofrecíamos quienes estábamos en la fundación SJR.

Posteriormente se dio la realización de historias de vida (*storytelling*) para crear un vínculo narrativo con la persona. La historia de vida o *storytelling*, según Ruiz Olabuénaga (citado por Díaz González, 2011, p. 85), consiste en la referencia que una persona hace de su vida a través de un largo relato, desde su propio punto de vista y en sus propios términos. En este método es importante el acompañamiento de un entrevistador por medio del cual la persona va expresando las etapas de su vida. La historia de vida es un relato netamente subjetivo, que resulta verdadero para la persona que lo cuenta y ha vivido esas situaciones; consiste en percepciones y experiencias propias del entrevistado. En estas historias se enfatizó, más que en el hecho violento que llevó al desplazamiento, en las tradiciones culturales que cambiaron, pues estas permiten comprender esa relación entre el individuo y su entorno. Según Díaz González (2011, p. 81) cuatro objetivos principales justifican el uso de historia de vida como método de investigación:

Captar la totalidad de una experiencia biográfica en el tiempo y en el espacio, desde el pasado hasta el presente, desde el yo íntimo hasta cuantos entran en relación significativa con nuestra vida.

Captar la ambigüedad y cambio.

Captar la visión subjetiva con la que la persona se ve a sí misma y al mundo.

Descubrir las claves de interpretación de no pocos fenómenos sociales de ámbito general e histórico que encuentran explicación adecuada a través de la experiencia personal de los individuos. (Díaz González, 2011, p. 81)

En el proceso de las entrevistas se enfatizó en las prácticas cotidianas de las mujeres entrevistadas para relacionar los cambios culturales que ellas han vivido a partir del desplazamiento con la formación de memoria colectiva en los grupos a los que ahora pertenecen. Se identificó en los relatos que las tradiciones y los hábitos cotidianos son las cosas que más han cambiado e impactado en la formación de memoria de las mujeres que, al final, constituyen la memoria como un constructo colectivo. Esta idea de memoria como constructo colectivo es tomada de los trabajos de Todorov (2001, 2002a) y Halbwachs (2004a). Este fue uno de los primeros sociólogos en definir la memoria colectiva como un proceso reconstruido constantemente desde el presente con nuestras propias vivencias, pero pasaría a ser colectiva en tanto que somos parte de un grupo. Esto es,

si la memoria colectiva obtiene su fuerza y duración al apoyarse en un conjunto de hombres, son los individuos los que la recuerdan, como miembros del grupo. De este amasijo de recuerdos comunes que se basan unos en otros, no todos tendrán la misma intensidad en cada uno de ellos. Cabe decir que cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella, y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos. (Halbwachs, 2004a, p. 50)

Con esta definición de memoria colectiva en el proceso de análisis de las entrevistas se buscó identificar aspectos que estuvieran relacionados con los cambios culturales y sociales que sufrieron estas mujeres tanto en sus hábitos cotidianos como en sus celebraciones culturales, pues estos aspectos tienen que ver directamente con la vida colectiva y los recuerdos comunes. Esto incluyó las costumbres de la vida cotidiana y en general de la vida material que caracteriza el día a día de estas mujeres como la alimentación, las formas de vestir, la música y las labores en las que se ocupan, y las

formas imaginarias y simbólicas que trascienden de generación en generación a través de la oralidad, entre las que se encuentran las celebraciones y los mitos y leyendas. De esta manera, para mostrar a lo largo del texto los resultados obtenidos en las entrevistas y poder relacionarlos con el marco conceptual, se identificarán las citas obtenidas de las entrevistas. Vale aclarar que se asignaron nombres ficticios a los de las ocho mujeres que brindaron su testimonio a saber: Esperanza, Diana, Luz, Miryam, Carolina, Sara, Isabel y Julieta.

## **Resultados y discusiones**

Los relatos que se recolectaron representan las historias de muchas mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia. Ellas han sido desplazadas de sus lugares de origen y en la mayoría de los casos, sus esposos, hijos o hermanos fueron asesinados. Los hechos violentos que anteceden al desplazamiento son de diferente tipo; las amenazas indirectas, las desapariciones forzadas, el asesinato de sus familiares cercanos y el reclutamiento forzado de sus hijos y esposos por parte de diferentes grupos armados:

Digamos ya los niños uno no los podía dejar salir solos porque, por ejemplo, ya eran todos grandes entonces ya empezaban, ya la gente del monte ya empezaba el peligro; ya empezaba el peligro de que se los llevaran y los cogieran. Yo tenía mis dos niños grandes y que decían que si uno no les entregaba los niños pues, o sea, nos quedábamos nosotros sin hijos. Isabel. Informante 1. (Comunicación personal, 20 de octubre, 2011)

Sus familias fueron desarticuladas, y así, siendo ellas esposas, hijas, hermanas, aparecen como los ejes fundamentales de esas familias, núcleos de la comunidad, que al desarticularse desgarran el tejido social en el que estaban inmersas.

Al recordar esos momentos dolorosos de su vida personal y su relación con la comunidad, se observa la interacción entre memoria individual y colectiva, pues la memoria individual se fija en el sujeto, en los recuerdos personales con cierta influencia del medio, pero basado en la experiencia de vida subjetiva y personal, y se presenta como una condición necesaria para el reconocimiento de los recuerdos. Por su lado, la memoria colectiva se refiere al conocimiento heredado de generaciones anteriores que definen, a partir de la experiencia, el carácter de la sociedad que a su vez reconstruye esa memoria (SJR, 2009). En una constante retroalimentación la colectividad hace memoria, recuerda hechos pasados de tal forma que se inmiscuyen en el imaginario social, generando guías que la colectividad debe así mismo recordar. Teniendo en cuenta que la memoria colectiva se construye fundamentalmente de manera oral y a partir de la interacción social, se enfatizó en las entrevistas en temas relacionados con el trato en comunidad y formas de vida tradicionales. La forma como se construyen los relatos, la reconstrucción de memoria en contextos de violencia política, es diferente, según D. Páez, N. Basane y J. L. González (citados por Canal Caicedo, 2011, p. 42), tiende a distribuirse

socialmente pues los eventos acaecidos, la mayoría de las veces, “no pueden ser conservados públicamente ni conmemorados, inclusive es frecuente que estén reprimidos, pero subsisten como hábitos, tradiciones orales, monumentos y archivos históricos distribuidos y potencialmente recuperables”. Esta argumentación también llevó a hacer hincapié en los aspectos culturales y en las tradiciones para leer la memoria colectiva de la violencia en estas mujeres.

Los hechos violentos son un recuerdo vivo en la mente de las mujeres, por ejemplo Diana comentaba que “(...) sufríamos así muchas circunstancias porque había mucho muerto, eso era que sacaban mujeres, hombres y muchachos jovencitos que los mataban (...)” Informante 2. (Comunicación personal, octubre 20, 2011). Ella fue testigo de numerosos hechos violentos que afectaron a su comunidad, también conoció de situaciones anteriores relatadas entre vecinos que creaban un ambiente de inseguridad y zozobra, pues relataban los castigos que se les imponían a las personas que no cumplían con las directrices impuestas por los grupos violentos que actuaban en las diferentes regiones de donde provenían estas mujeres.

(...) como al principio cuando hicieron una matazón como de cincuenta personas las mataron, mataron mujeres y otras personas, a nosotros conocimos como cinco personas que mataron muy mal matadas, (...) Y se los llevaron y se vieron como catorce personas en ese roto muertas, con mucho desastre, eso les ponían papeles. Informante 2. (Comunicación personal, 20 de octubre, 2011)

Este tipo de acciones violentas son mecanismos para ejercer control sobre el comportamiento de la población (Kalyvas, 2006a), así se pretende romper los lazos comunitarios que pudieran fortalecer las solidaridades y dar lugar a un rechazo organizado hacia esos grupos. Al mantener la población desarticulada a través del miedo, las comunicaciones entre los vecinos dejan de existir, por lo que las personas deben por pensar a diario en sobrevivir a como dé lugar. En estas condiciones el abandono del Estado es evidente, lo cual posibilita que estas zonas sean gobernadas por grupos armados al margen de la ley, que crean sus propias leyes:

Cuando ya empezaron a molestar y todo, entonces a las seis de la tarde ya no podía salir de la casa; hasta las seis y ya. A las seis todo el mundo a su casa y de ahí no salgan porque no sabía uno. Ya empezaba por ejemplo que la gente no podía salir porque ya aparecía un muerto en un lado, que aparecía un muerto en el otro, ya se iba terminando todo (...). Informante 3. (Comunicación personal, 25 de octubre, 2011)

Agrega Miryam que:

Pues uno no puede hablar por celular y casi no puede salir mucho tampoco a la ciudad si uno sale más de dos veces ya le dicen que uno es cómplice, o sea que es sapo. No valen soldados, no vale es nada, al que mataron lo mataron y ya. Informante 3. (Comunicación personal, 25 de octubre, 2011)

Y las situaciones más dramáticas se presentan cuando la soberanía del territorio está en disputa y no lo controla solo un grupo armado. En ese caso, los asesinatos selectivos, amenazas, masacres,

violaciones de las mujeres y otras prácticas de terror, son constantes. En tal contexto las acusaciones sobre el apoyo a uno u otro grupo, es otra de las causas del desplazamiento forzado, como lo afirma Carolina:

Mi papá prestó las bestias, mi papá era muy servicial; pero no a ellos precisamente sino a un vecino y ese vecino le estaba colaborando a los otros y él se quedó sano, allá está todavía. Cuando un día llegó una reunión a la escuela —porque ellos hacían reunión cada vez, grupo que llegaba hacía una reunión en la escuela donde tocaba reunimos todos. Y llegó y leyó una lista de los que habían ayudado a los otros, y nosotros tranquilos cuando dizque Roberto Quinañáz y mi papá no estaba en esa reunión, estaba era un primo. Claro, mi primo de una vez voló y le dijo a mi papá. (...) Hasta que a mi papá se pusieron a buscarlo por todo lado y mi papá se vino pa' cá pa Bogotá. Informante 4. (Comunicación personal, 27 de octubre, 2011)

En este contexto, la opción más segura es el desplazamiento a otros lugares del país donde no estén sometidos a las leyes del terror<sup>7</sup>.

El impacto de llegar a las ciudades para la mayoría de estas mujeres que vivían en zonas rurales, produce cambios drásticos en algunos aspectos de sus vidas como la forma de alimentarse, la celebración de las festividades religiosas, la manera de vestir, la relación con los vecinos y los modos de entretenimiento. Además de que el ejercicio de la violencia por parte de los grupos armados desarticula los lazos comunitarios, el hecho del desplazamiento termina por socavar las tradiciones locales. Si bien las mujeres mantienen algunas tradiciones, el cambio de contexto y los hechos violentos transforman la manera de celebrar estas prácticas culturales. Se observó en la interacción con las mujeres que las tradiciones culturales y las relaciones cotidianas fueron aspectos profundamente afectados por el hecho violento. A continuación se mostrarán algunos de esos cambios para relacionarlos con la formación de la memoria colectiva en el nuevo contexto, teniendo en cuenta que aquella se construye en relación a la experiencia individual percibida.

Las transformaciones y permanencias en los hábitos cotidianos se manifiestan, entre otras cosas, en la forma de adquirir los alimentos. Antes los cultivaban y recolectaban de la tierra, ahora deben comprarlos. Es claro que las dificultades económicas limitan la capacidad para adquirir los mismos alimentos que se consumían, por lo que las comidas se restringen. Pasar, además, del campo a la ciudad transforma los roles que las mujeres ejercen en la familia, pues ahora deben conseguir trabajo remunerado mientras que en el campo realizaban las labores en los cultivos y en la casa. Adicionalmente, las actividades de esparcimiento cambian drásticamente al mismo tiempo que se pierde el sentido de comunidad, acentuado por la desconfianza que manifiestan las personas de la ciudad, pues esa aversión limita las posibilidades de relaciones vecinales. Por último, un elemento no tan im-

<sup>7</sup> Los lugares que más reciben población en situación de desplazamiento son las ciudades aunque, según el último informe de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento Forzado (CODHES, 2012), cada vez más aumentan las cifras de desplazamiento interurbano; sin embargo, las principales ciudades de Colombia siguen siendo las mayores receptoras. En el 2011, a partir de este mismo informe, se conoció que los municipios que más recibieron personas en situación de desplazamiento forzado fueron: Bogotá D.C., la capital del país, con 41.246 personas; Medellín, la capital de Antioquia, con 29.560 personas; Tumaco, un municipio del departamento de Nariño, con 15.296; Turbo, en Antioquia, con 8.935 personas y Cali, capital del Valle del Cauca, con 7.750 (CODHES, 2012). Estas cifras solo cuentan el 2011 y hay que tener en cuenta la existencia de otras personas en situación de desplazamiento que no se encuentran en los registros oficiales, solo se tomaron para este trabajo como un indicativo de la situación de las ciudades sobre el tema del desplazamiento.

portante pero que tiene impacto en algunas de las mujeres, es la influencia del cambio de clima en la forma de vestir. Esto las afecta económica y físicamente, pues deben invertir dinero en adquirir ropa adecuada para el contexto y cuando no pueden hacerlo de manera adecuada sufren enfermedades.

Como se decía, las dificultades socioeconómicas de las mujeres en el nuevo contexto impiden una alimentación balanceada para el núcleo familiar, siendo uno de los cambios que más impacta. Así lo relataba Julieta:

Empezando por la alimentación porque acá uno no puede alimentar como alimentaba uno a sus hijos. Porque acá por lo menos toca una aguadepanela sola y eso si la hay, porque para una botella, para una bolsa de leche, uno compra una botellita de leche, una bolsita de leche vale \$900 y no tiene uno la plata. ¿De dónde va a sacar uno todos los días \$900 pa' ir a comprar una bolsita de leche? ¡Y que fuera leche, porque eso es un poco de agua! (...) Ahora un juguito, uno hace un jugo y toca dárselo a medio azúcar o en sola agua porque no, porque no... De todas maneras no le alcanza a uno para más, entonces de todas maneras la situación aquí en Bogotá es muy dura, ¡durísima! Informante 5. (Comunicación personal, 1º de noviembre, 2011)

En contraposición, en el campo solo era necesario salir de la casa e ir a la huerta o a los cultivos y conseguir lo necesario para las comidas diarias. Los alimentos que las mujeres como Julieta cultivaban eran básicamente yuca, papa, plátano, arracacha y maíz; y aun cuando no tuviera lista la cosecha, podía recurrir a la solidaridad de los vecinos que le brindaban lo que necesitara.

Si tuvo uno para darle un almuerzo se los dio, en cambio en el campo va uno y arranque un racimo de plátanos, cogió, sacó una mata e' yuca, cogió un pollo allá del corral, vino, lo mató, les hizo una ollada de sancocho y les da. Isabel. Informante 1. (Comunicación personal, 17 de octubre, 2011)

En referencia a los alimentos que se cultivaban tradicionalmente y los animales que usaban para el consumo, comenta: “(...) pues allá lo que se cultiva es papa, arracacha, “obuco”, repollo, acelga, todo lo que son verduras. Y en vez se hacen las gallinas, los marranos, todo eso. Eso allá se ve toda esa clase de animales. Conejos, cuyes (...)” Isabel, Informante 1 (Comunicación personal, 17 de octubre, 2011). Con relación a la comida, en el campo se compartía con los vecinos, bien sea para colaborar en un momento económico difícil o simplemente para hacer trueque de productos y relacionarse con los demás. Este intercambio también es una muestra de los lazos comunitarios que se rompen con la llegada al nuevo contexto:

(...) es muy diferente, la gente allá es muy colaboradora, digamos ellos nos ven como estamos nosotros ahora, nos llegan con pescados, con la yuca, el plátano, nos los daban para nosotros. Por acá sí son más diferentes. Y lo bueno allá es que una vecina nos manda de otra y otra, y por lo menos una vecina manda de por allá lejos. Y por allá, pues tú me mandas el dulce suyo, lo que haya hecho, el dulce que haya hecho y la natilla, yo le mando a usted, y la vecina me manda a mí, y yo vuelvo y le mando a otra vecina, o sea, todos se reparten el dulce. Isabel. Informante 1. (Comunicación personal, 18 de octubre, 2011)

El anterior fragmento refleja la importancia que tenía la confianza con los vecinos en la zona rural. Esto no solo se reflejaba en el intercambio de productos y la colaboración, sino que también se observaba en las celebraciones en comunidad que se hacían en las veredas y en los pueblos. De esta

forma se hace referencia a los bazares, día de la madre, día del padre, día de los niños, festivales y juegos. Los bazares se celebraban en las veredas y las cabeceras municipales, a veces para recolectar fondos, para integrar a la población o recordar un día especial como el de las madres. “Pues cuando había fiesta, así de amor y amistad, del día de la madre, del padre, de todo eso, entonces llevaban orquesta, y hacían los bazares. Y ya pues todas las veredas se enteraban y todo el mundo salía...” Carolina, Informante 4. (Comunicación personal, 28 de octubre, 2011).

Ciertas reuniones, como otras tradiciones, se realizaban en torno a las fuentes de agua. Las quebradas, lagunas y ríos son en el campo, centros donde la población establecía lazos comunitarios por medio de la diversión y el trabajo. Además en estos lugares se realizaban la mayor parte de las actividades cotidianas de las mujeres, como lavar y bañarse. Esto explica el gran problema que para las personas en situación de desplazamiento representa la escasez de agua en el nuevo contexto, ya que varios de los barrios en los que habitan actualmente son precarios y no cuentan con la prestación del servicio de acueducto y alcantarillado. Esperanza identifica que esto es un choque muy fuerte, pues en la zona rural es común encontrar fuentes de agua naturales como ríos y quebradas y, además, el abastecimiento de agua es gratuito.

Acá por lo menos yo pa' lavar me toca en el lavadero restregar la ropita y en dos canecas o tres canecas tener y de una caneca ir pasando a la otra para ir reciclando el agua para los baños. De todas maneras uno se pone a echarle el agua limpia al baño entonces, ahí uno hecha el agua limpia al baño y después uno en dónde y cuando sube el carro tanque ¿y cuándo no sube qué? Por lo menos cuando le dicen a uno “bueno hoy va a subir el carro tanque” y sube y le toca a uno detrás de ese carro, ruéguele al señor del agua: “déjeme una caneca, véndame una caneca de agua”. Es que a veces ni con la plata. Desde cuando nosotros llegamos acá yo sufría, pues al comienzo, imagínese, llegamos a esa casa, nosotros llegamos a vivir por allá arriba en una casita y no había ni baño, no había lavadero, no había una gota de agua; sin nosotros distinguir a nadie, sin saber cómo, de dónde, ni cómo, sin agua; no sabíamos si era que agua no había porque habían unas llaves ahí en la casa pero no había nada, abría uno la llave y nada... Esperanza, Informante 6. (Comunicación personal, 3 de noviembre, 2011)

Es importante poner en perspectiva el anterior fragmento que representa la vida en la ciudad de llegada, junto a otro que muestre la relación de las comunidades con el agua en el campo donde antes vivían, para ver la facilidad que tenían para llegar a fuentes de agua:

Nosotros vivíamos cerca a una quebrada (...) La quebrada Bunque. Sí ahí mismo, ahí bajaba una quebrada. Sí entonces ya ahí uno ellas: “ay, mami que me voy pa' la quebrada a lavar, que hoy lavo mi ropa y que me baño”. Y eso: “¡Báñese!” Diana. Informante 7. (Comunicación personal, 10 de noviembre, 2011)

Además las fuentes de agua se convertían en un centro de diversión individual y colectivo: “yo andaba sin zapatos allá en el Huila, yo iba a estudiar y me metía por el río y pasaba el otro lado, hay veces me quedaba en el río y no iba a estudiar” (Luz). También lo eran de entretenimiento colectiva pues allí se realizaban varios juegos típicos de la comunidad:

Sí, le iba bien, porque él ganó la vara (el esposo), cuando hacían esos juegos, donde tocaba ir a pescar. El que cogiera, o sea, echaban tres truchas grandotas y el que cogiera la más grande se ganaba el trofeo y todo eso. Miryam, Informante 3. (Comunicación personal, 20 de octubre, 2011)

Dada la importancia de las fuentes de agua para las comunidades y los misterios y peligros que estas significaban, el imaginario colectivo fue creando relatos para agradecer a los ríos los favores brindados, aumentar el respeto por estos recursos naturales y dar una explicación a hechos extraños que se presentan alrededor de ellos. Es así como han aparecido en las tradiciones orales, figuras como El Mohán, la Madre-de-Agua y la Mohana<sup>8</sup>, que están arraigados en las creencias de muchos campesinos e indígenas. Para Carolina, una de las mujeres entrevistadas, estos seres son de gran importancia en su contexto cultural:

El Mohán, él se la pasaba en las quebradas. El Mohán, es un espíritu que vive en un río, y los ríos allá eran muy hondos. Y eso había mucho pescado, y nosotros íbamos a pescar. Cuando de noche pescábamos con las hojas de la caña, volvíamos a pescar y encontrábamos cantidad de pescado en esas quebradas, y esas quebradas eran de agua cristalita, cristalita, y a donde estaba el Mohán era la quebrada donde íbamos a coger agua nosotros (...) Y de ahí se sacaba arena, y llegaba uno y bajábamos. Para bajar a la quebrada teníamos que subir una lomita, y cuando llegábamos a la lomita estaba el Mohán allá tamboriando pero riiiiiiico!!, pero duro. Carolina, Informante 4. (Comunicación personal, 28 de octubre, 2011)

Estos son seres que infunden temor y que, según las tradiciones orales, son los encargados de proteger las fuentes de agua y los seres vivos que allí habitan. Carolina contaba las características del Mohán:

Es un espíritu del monte, sí. De los ríos. Y si uno les da tabaco no lo molestan. Y entonces llegaba mi papá y le dejaba el tabaco en la loma, en la peña. Y él sale y las recogía. (...) Él llegaba y salía y nos dejaba el agua, y ya a nosotros nos conocía porque vivíamos ahí, y cogíamos el agua a toda hora, y lavábamos y de todo. Y no íbamos a molestarlo ahí, porque él ahoga a las personas, a quien se metiera en la moya de él. Quien se le metiera a la cama. Ahí era que los ahogaba, al hombre, a quien fuera. Carolina, Informante 4 (Comunicación personal, 28 de octubre, 2011)

También contaban acerca de la historia de la Madredeagua, un espíritu del bosque y del agua, que cuidaba que no se excedieran los pescadores en sacar peces del río:

La Madredeagua, que esa es la del río. La Madredeagua era una niña que empiezan los pescadores, botan el “chili” y cojan y cojan pescados; cuando a ella ya le daba rabia, porque ella se mantenía en el río, llegaba y no los dejaba pescar más, porque mejor dicho ya... y a veces la cogían a ella, y la sacaban a la playa pero ella se les desaparecía porque ella de una vez brincaba al agua, como sea, pero ella brincaba al agua otra vez. Uno no la podía coger... No, ella se desaparecía. (...) Un día la vimos, una niña tan bonita, eso era una niña, una niña muy bonita era el espíritu ese, una niña muy bonita, y mojada la niña en el río, entonces mi padre nos decía “cuidadito porque es la Madredeagua”. Los viejitos sabían. Sara, Informante 8 (Comunicación personal, 17 de noviembre, 2011)

<sup>8</sup> El Mohán, la Mohana y la Madre de Agua, son algunas figuras representativas de los mitos y leyendas tradicionales colombianos, hacen parte de la tradición oral de los pueblos y son relatos en donde se mezclan creencias religiosas, rumores exagerados y fantasía. Surgieron también como una forma de explicar fenómenos naturales de los cuales no se conocía alguna explicación científica, así fueron pasando de generación en generación y en muchas regiones se mantienen hasta el día de hoy. Estos relatos también varían de región a región. Este tema fue bien estudiado y compilado por el escritor y folclorista Guillermo Abadía Morales y se puede consultar en: Abadía Morales, G. y Bustamante, E. (1981). *El gran libro de Colombia*. Bogotá: Círculo de Lectores. Abadía Morales, G. (1994). *El correo de las brujas y la literatura oral*. Bogotá: Tres Culturas.

Estos fragmentos sirven para mostrar cómo las tradiciones orales y los imaginarios configuran las formas de conservación de recursos naturales, en especial el agua, fundamental para la subsistencia de las comunidades. Adicionalmente, entre otras historias de tradición oral, Sara contaba sobre el respeto que de padre a hijo se transmitía hacia el bosque, la montaña y la naturaleza:

Quando íbamos a entrar al bosque nos decía mi papá “cuando lleguen al bosque, al monte” por donde íbamos a serrar la madera, ¿no? Él decía “miren el bosque antes de entrar, mírenlo, y miren arriba los árboles, y saluden al tío monte, saludenlo porque ahí es donde están todos los espíritus” decía, “ahí es donde están todos los espíritus”. Y sí, llegábamos nosotros y “buenos días” sea de mañana, de tarde o de noche, “buenos días, tío bosque” le decíamos; “buenas tardes”, o bueno. Y nos decía “salúdenlo, porque a él le da rabia que lleguen y no lo saluden”, pero era por eso, porque estaban todos los espíritus ahí, en el bosque. Sara, Informante 8 (Comunicación personal, 17 de noviembre, 2011)

Otros seres que aparecen en los relatos tradicionales, quienes también causaban temor en las comunidades, son conocidos como el Tunjo, la Candileja y la Patasola, espíritus del bosque y de las montañas que se debían respetar porque podían causar daño a quien quisiera maltratar a la naturaleza. A pesar de que estas historias responden a tradiciones ajenas al cristianismo, dándole credibilidad a los espíritus, las mujeres también manifiestan un fuerte sentido religioso que en nada choca con sus creencias, con respecto al bosque y sus espíritus. Es más, se encontró que el sentido de la religiosidad y la fe se mantienen aún en los contextos difíciles, aunque la forma de celebrar las tradiciones religiosas cambie. Se encontró que las entrevistadas siempre iban a misa y participaban de todos los ritos de la iglesia, tales como la semana santa, la navidad y las fiestas de los santos patronos.

Celebraban la fiesta de la Virgen del Carmen que es una tradición muy bonita y allá por lo menos sacan la virgen desde el pueblo, la llevan hasta la vereda, de la vereda a la procesión, toda la gente con sus banderitas blancas, los niños con su pabelloncito de las cinticas. ¡Ehh! llega uno del pueblo se viene con la virgen hasta la vereda y de ahí ya vienen y hacen la misa y todo. Y se devuelven otra vez con la virgen a llevarla de donde la sacaron. Entonces eso era una tradición muy linda. Julieta. Informante 5. (Comunicación personal, 2 de noviembre, 2011)

#### En semana Santa se realizaba

el viacrucis, la peregrinación, lo ponen a uno a andar por todo el pueblo, sí, las paradas por todo el pueblo (...) por allá nos íbamos todos (...) pues a ir a misa. Ahí el padre le decía a uno que dejara el trabajo para otro día, que todo lo que tuviera de trabajo lo dejara para otro día porque tenía que ir a la misa. Esperanza, Informante 6. (Comunicación personal, 3 de noviembre, 2011)

Si bien las celebraciones religiosas son un factor importante para mantener la unión con la iglesia como institución, el hecho de que ya no se puedan realizar estas prácticas en el nuevo contexto, no significa que su fe y sus creencias religiosas se alteren. Estas mujeres procuran asistir a las misas dominicales del barrio cuando hay, y tienen mucho respeto hacia las fechas destacadas de la iglesia.

¡Ah, sí!, pues de todas maneras acá sí cuando nos tocaba ir nosotros nos íbamos hasta la iglesia de Soacha porque nosotros no sabíamos que había otra iglesia (...) Tengo que estar o muy enferma o algo para yo no asistir a la

Santa Misa pero la religión mía sí es con mis hijos, con mi esposo, nosotros la tradición es de que cada ocho días nosotros bajamos a misa. Salimos de misa y pa' la casa otra vez. Julieta, Informante 5 (Comunicación personal, 2 de noviembre, 2011)

Ya que estas mujeres son de formación campesina, las tradiciones religiosas son fundamentales en la cotidianidad de las personas en la zona rural. Es común encontrar historias de este tipo en las que resalte la fe y la lealtad por la religión católica en medio del campo. El hecho de que estas prácticas se encuentren tan arraigadas en el imaginario colectivo de las comunidades, hace casi imposible que se pierdan después de sufrir el desplazamiento. Lo que sucede es que las celebraciones religiosas no tienen el mismo tono festivo que en el campo, la forma de festejar las fechas importantes cambia y la religiosidad se traslada de tiempo y espacio; sin embargo, al trasladarse a un nuevo contexto de manera forzada, muchas de esas actividades religiosas dejan de realizarse pues se pierde el sentido colectivo al reconocerse solas y ajenas a su antiguo contexto. Las situaciones de violencia a las que se ven sometidas las víctimas comprometen su dignidad como seres humanos y dificultan su desarrollo como sujetos de derecho. Esta condición se acentúa cuando deben desplazarse a lugares desconocidos y se enfrentan al rechazo por parte de quienes viven en la ciudad y a la desatención de las entidades del Estado. En este contexto pareciera que los recuerdos, hechos y tradiciones que le dan sentido a su vida fueran olvidados y, a veces, menospreciados, por lo que se hace urgente redignificar a las víctimas como sujetos.

A pesar de las dificultades del nuevo contexto, en este lugar se crean lazos de solidaridad al reconocer que las demás personas también han sido víctimas del conflicto social y armado, es así como se realizan actividades barriales que permiten reconstruir la memoria colectiva. Para enfrentar estas dificultades no solo cuentan con su propia fortaleza espiritual, sino que encuentran lazos de solidaridad entre la comunidad y las personas que han vivido la misma situación de desplazamiento. Las acciones de cooperación refuerzan sus esperanzas, pues al llegar a un lugar adverso y desconocido estos hechos son su primer acercamiento a la posibilidad de reconstruir su vida y edificar una memoria colectiva a partir de las nuevas experiencias.

Respecto a la interrelación de memoria individual y colectiva, se encontró en las entrevistas varias referencias a la solidaridad y convivencia con los vecinos y vecinas en el nuevo contexto. En las entrevistas las mujeres cuentan cómo se sentían con el rechazo por parte de actores estatales, y también con la solidaridad de sus vecinos y vecinas. Contaban que si llega alguien en situación de desplazamiento y con muchas dificultades al barrio, todos los vecinos y vecinas le ayudan para salir adelante:

La mayoría de gente que habemos en este barrio somos desplazados, la mayoría. Entonces yo soy una de las personas que... que... yo veo por lo menos que llegó una señora que trae hartos niños (...) Por lo menos una señora de por allá la vez pasada que llegó traía cinco niños todos pequeñitos, todos. (...) Entonces cuando ella llegó empezaron a perifonear porque aquí, por cualquier cosa perifonean, entonces llegaron y perifonearon que había

llegado una familia desplazada que no tenían (...) Entonces (...) la comunidad pues escucha entonces uno dice, no yo voy a ir, que si tengo una telita, pues yo se las llevo, que si tengo una librita de arroz pues yo se las llevo. Entonces ya llegaron ellos y empezaron que palitos, que plástico, que esto, para tratar de hacerles una ranchita. Y pues ahí ellos ya se fueron organizando, ya pues ahí se les colaboró por lo menos lo que pudimos en recoger palitos, recoger una librita de arroz, una panelita para los niños y pues ya ahorita está mejor. Diana, Informante 7 (Comunicación personal, 11 de noviembre, 2011)

Teniendo en cuenta que la memoria individual se entrelaza con las vivencias dentro del grupo para conformar lo que consideramos memoria colectiva, podemos suponer entonces que la reconstrucción de la memoria colectiva implica un proceso de reconciliación y recuperación del tejido social. A partir del trabajo de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) en Trujillo, sobre la memoria, se consideraron dimensiones de la memoria<sup>9</sup> que la relacionan directamente con la construcción de memoria colectiva y de relatos alternativos:

1. La memoria tiene *un carácter político*, esto significa que existen asimetrías en las relaciones de poder y que no todas las partes del conflicto tienen las mismas oportunidades de acceder a la verdad y contar su historia. Por lo tanto, este es un terreno de lucha en el que se disputan diferentes versiones del pasado para construir el presente y el futuro.
2. La relación íntima *entre memoria y democracia en situaciones de conflicto*. Recordar los hechos violentos permite, en contextos de transición democrática, evaluar el pasado traumático y establecer responsabilidades sociales para que los hechos no vuelvan a repetirse.
3. La memoria en sí misma es una dimensión de la justicia; esta permite identificar victimarios y restablecer la moral de las víctimas en contextos donde los procesos judiciales han fallado.
4. La memoria es una forma de empoderamiento de las víctimas, pues visibiliza políticamente a las víctimas ya que estas se identifican con otras personas en su misma situación y facilita la creación de vínculos de solidaridad entre las personas víctimas. (CNRR: 2008, p. 28)

Junto con estas dimensiones que otorga la CNRR, vale recordar las etapas descritas por Todorov sobre las formas de revivir el pasado en el presente, para así comprender cómo se construye la memoria colectiva a través de una retroalimentación constante entre lo colectivo y lo individual. *Establecimiento de los hechos*: “Cuando los acontecimientos vividos por el individuo o por el grupo son de naturaleza excepcional o trágica, ese derecho (la verdad) se convierte en un deber: el de recordar y dar testimonio” (Todorov, 2002a, p. 76). *La construcción del sentido*: “Una vez establecidos los hechos, hay que interpretarlos, es decir, relacionarlos unos con otros, reconocer las causas y los efectos, establecer parecidos, gradaciones, oposiciones. Esto tiene como objetivo comprender el pasado” (Todorov, 2002a, p. 76). *Puesta en servicio*: “Tras haber sido *reconocido e interpretado*, el pasado será ahora *utilizado*” (Todorov, 2002a, p. 79). Esto es, el uso que el historiador, científico, persona del común, político, etc., puede hacer de esa información con la que busca la verdad. En general, esas búsquedas tienen un objetivo para quienes las realizan y es ahí cuando recordar cumple una funcionalidad.

<sup>9</sup> Si bien el trabajo que realizó la CNRR enfatiza en la construcción de memoria histórica, se encontraron algunas dimensiones que, en general, parecen útiles para el trabajo con memoria colectiva. Hay que recordar que la memoria histórica también se forma a través de la búsqueda colectiva, solo que aquella implica dimensiones más amplias pues hace referencia a la formación de los discursos que crean los relatos y las verdades que se tomarán como oficiales. Para ahondar en el concepto y el uso de memoria histórica ver los informes del Centro de Memoria Histórica, creado a partir del trabajo de la CNRR: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>

Entonces hay que entender que el trabajo de reconstruir la memoria histórica, a partir de relatos, no tiene un objetivo neutral sino que, como afirma Todorov, se pone al servicio de los objetivos que se desean cumplir. En este caso, se intentó rescatar los relatos de quienes han sido víctimas del conflicto social y armado para identificar el correlato de lo no oficial. En general, cuando se habla de memoria histórica y de la creación de discursos oficiales, muchas veces se impone la versión de los victimarios, dejando de lado la visión que las víctimas puedan tener de los hechos (Gaborit, 2006, p. 675). De esta forma el relato de las víctimas es retirado o ignorado en la historia oficial, pues prevalece la versión de los más poderosos (en este caso la de los grupos de crimen organizado y otros grupos al margen de la ley que ejercen mayor poder a través del uso de la violencia, junto con el Estado que cuenta con los instrumentos tradicionales para invisibilizar relatos que no correspondan con el oficial), con la intencionalidad de “subjetivizar” los testimonios de las víctimas. Es por esto que la recopilación de relatos ayuda a crear canales testimoniales que rememoran los sucesos y les devuelven la legitimidad a las versiones de las víctimas. Los diferentes relatos dan lugar a una rememoración compartida, que al tiempo genera vínculos entre víctimas y la sociedad en general. Esta experiencia se instala en el imaginario social colectivo, legitimando y empoderando a las víctimas. Esta legitimación se enfrenta a la historia oficial que la desvirtúa, generando un nuevo conflicto, esta vez de orden narrativo.

## **Conclusiones**

---

Sobre la relación entre los relatos individuales y el imaginario social, se encontró que estas narraciones promueven la solidaridad de la sociedad con la situación de las víctimas, consolidando el proceso de creación o reconstrucción de memoria, vital en la reconstrucción del tejido social rasgado por la violencia. Entonces, la rememoración solidaria surge como el proceso narrativo que, desde las víctimas, se dirige a la sociedad y que permite dar a conocer las situaciones de conflicto armado y la inmersión que la violencia tiene en el imaginario colectivo.

Se entiende que para pensar en la paz, como una construcción positiva en donde se eliminen las condiciones estructurales de la sociedad que perpetúan las injusticias, es necesario evaluar las situaciones de injusticia a las que se ven sometidas las víctimas cotidianamente. Esta evaluación es fundamental para pensar cómo la memoria colectiva puede aportar a la futura reconciliación de la sociedad colombiana. Los elementos que debe tener un proceso de reconciliación pasan por la construcción de verdad, la garantía de justicia, un proceso de reparación y restitución, el Desarme-Desmovilización-Reintegración (DDR) de los grupos armados, parte del conflicto, la transformación de las relaciones víctima-victimario a través del proceso de perdón y la memoria que dará elementos para reconstruir y resignificar el pasado en el presente. En ese sentido,

La reconciliación plantea interrogantes frente a temas como los procesos de desarme, desmovilización y reintegración (DDR), la verdad, la justicia la reparación, el perdón y la memoria. Esta última tiene que ver con la manera en que se articula el pasado violento con el presente de la reconciliación, lo cual resulta importante para extraer lecciones que permitan la no repetición de los hechos, así como para la configuración de instrumentos políticos para resarcir los daños causados por la violencia. (Guerrero Cuan, 2008, p. 294)

Parece fundamental la recuperación de las experiencias vitales de las mujeres víctimas, en especial cuando se habla de un proceso de paz y de la posibilidad de construir una memoria histórica. Se quiso entrevistar a mujeres pues,

La experiencia muestra que las mujeres tienen menos acceso a la toma de decisiones sobre los procesos de paz y escasa representación en los gobiernos y en otros grupos implicados. Esta carencia hace que su voz y sus intereses no sean reconocidos como asuntos políticos cruciales a tener en cuenta. (...) La participación de las mujeres puede contribuir a reforzar la participación social en los procesos de resolución de conflictos, así como a tener en cuenta sus puntos de vista y experiencias. Las situaciones de discriminación o la identificación en el dolor que han sufrido muchas mujeres en diferentes conflictos violentos, ha supuesto para ellas un espacio de reconocimiento mutuo y distensión. (Beristain, 2005, p. 27)

A partir del trabajo de entrevistas con mujeres se quiso profundizar en las construcciones sociales que permiten mantener y reconstruir la memoria colectiva como elemento fundamental de la reconciliación. Además de la participación activa de las mujeres en la construcción de paz, otro elemento particular que se puede concluir a partir del trabajo de investigación es la necesidad de políticas públicas diferenciadas para las personas en situación de desplazamiento, que garanticen una mejor calidad de vida en el lugar de llegada o la garantía de regreso y restitución de sus territorios, por eso también se enfatizó en aspectos culturales que mantienen activos los lazos de estas personas con sus lugares de origen. Sobre la importancia de la cultura en los procesos de reconciliación, afirma Beristain que,

Las culturas constituyen la atmósfera en la que se producen los cambios sociales y pueden ser fuerzas potentes en el proceso de reconciliación. Es necesario contar con enfoques culturalmente sensibles en dichos procesos dado que no pueden ser impuestos desde fuera con una visión etnocéntrica occidental, como ocurre frecuentemente. (2005, p. 22)

La necesidad de esos enfoques culturalmente sensibles se hace más patente cuando se observa que en todas las entrevistas se destacó la pérdida de las tradiciones culturales y los cambios en relación con el entorno como una dificultad para adaptarse al nuevo contexto. Se podían identificar estas dificultades en los fragmentos de las entrevistas que hacían referencia al fuerte vínculo de estas mujeres con el campo, con las fuentes de agua, con los mitos y leyendas que configuraban un imaginario, con las formas de comer y cocinar, hasta las relaciones con los vecinos y vecinas. A través de lo cultural, la mayoría de estas mujeres expresan el dolor de la violencia sufrida, la frustración del abandono estatal y, al mismo tiempo, la esperanza de adaptarse y tener una mejor calidad de vida en

la ciudad. Acá el trabajo que haga el Estado es muy importante para garantizar la participación de las víctimas en la construcción de paz, una paz positiva que lleve a cuestionar y cambiar las violencias estructurales que ejerce el mismo Estado y que imposibilitan una verdadera reconciliación.

El énfasis en la acción de recordar permite definir las identidades de las personas, las fortalecen y se constituye en un referente para proyectos futuros. Así mismo, la memoria es un elemento político, pues la forma como se recuerde, puede determinar las decisiones del grupo o grupos. La memoria colectiva, según Guerrero Cuan

puede verse como un factor determinante para la toma de decisiones políticas, teniendo en cuenta cuál y cómo el pasado tendrá un lugar en la agenda pública. En el caso específico de la memoria colectiva de la violencia, resulta importante observar de qué forma la memoria (o el olvido) contribuirá a resarcir los efectos de la violencia y a crear un consenso, si bien no de la totalidad de los acontecimientos, por lo menos de las lecciones aprendidas de éstos para garantizar la convivencia. (2008, p. 304)

A partir del actual proceso de paz que se adelanta en La Habana, Cuba, entre el principal grupo insurgente de Colombia (FARC) y el Estado colombiano, varios académicos y personajes políticos de la actualidad del país han empezado a hablar de paz y postconflicto. En este texto se entiende que la paz es una construcción social que implica la interacción entre todos los sectores de la sociedad, así como la visibilidad de las víctimas que se han visto relegadas de este proceso. Los llamados para que en la mesa de diálogo sean tenidos en cuenta los aportes de campesinos y campesinas, mujeres en general, y víctimas de la violencia, son constantes; sin embargo, no existe aún una participación activa de estos sectores en la mesa de diálogo<sup>10</sup> algo que se esperaría cuando uno de los temas a tratar en los diálogos es el de víctimas.

Finalmente, se entiende la responsabilidad del Estado en garantizar la participación de las víctimas y en propiciar un contexto de reconciliación efectivo que incluya la justicia, la reparación, la restitución, el logro de una justicia social, la eliminación de las violencias estructurales, la garantía para la oposición política y la reestructuración de un modelo de Estado que deje de mantener oligarquías políticas y económicas. Así mismo, el Estado debe hacerse cargo de construir políticas públicas que incluyan todos los tipos de sufrimiento y no tomen a la víctima como un ente único, que respeten las formas de participación colectiva de las comunidades, que reconozcan la recuperación como un proceso de largo aliento y que garanticen el goce de los derechos fundamentales y de los derechos sociales, culturales y ambientales, para hacer efectiva una recuperación colectiva.

---

<sup>10</sup> Por ejemplo en octubre de 2013 se realizó la Cumbre Nacional de Mujeres y Paz en Bogotá. En el marco de este encuentro se adelantó una gran marcha de mujeres por toda la ciudad exigiendo participación en la mesa de diálogo en La Habana, Cuba. Como respuesta, el Estado delegó dos mujeres como participantes del mismo en la mesa de diálogo, sin embargo, las conclusiones que se redactaron en la Cumbre no han sido tenidas en cuenta en los temas a tratar en los Diálogos de Paz. Algunas noticias al respecto: En *Semana*: "Mujeres: Somos imprescindibles para la paz." 23 de octubre de 2013. <http://www.semana.com/nacion/articulo/mujeres-piden-mayor-participacion-en-dialogos-de-paz/362117-3>. En periódico *El Espectador: Mujeres, paz y propuestas*. 25 de octubre de 2013. <http://www.elespectador.com/noticias/paz/mujeres-paz-y-propuestas-articulo-454143>

En el enfrentamiento o retroalimentación entre el relato oficial y los relatos no oficiales, se juega el sentido de la reconciliación en un posible escenario de postconflicto, he ahí la importancia de fortalecer los trabajos desde abajo, para hacer visibles las necesidades, frustraciones, esperanzas, ideas que tienen las víctimas y que puedan fortalecer los debates sobre la memoria de la violencia, pues como afirma Kalyvas:

A pesar de su potencial desestabilizador, estos debates son la única opción en las democracias consolidadas para enfrentarse a un pasado conflictivo. Incluso pueden tener algunas consecuencias beneficiosas: el debate producirá nuevas y más rigurosas interpretaciones del pasado y los historiadores no se sentirán obligados a justificar o condenar la historia, ni a identificarse con quienes fueron testigos de la violencia. Al final, aunque persistan algunas ambigüedades, la investigación histórica conseguirá resolver muchos de los puntos oscuros. Esta es la razón por la que hay que oponerse a la limitación del debate y a la tendencia a calificar de “revisionistas” a quienes cuestionan las versiones establecidas de la historia. (2006b)

## **Referencias**

- Abadía Morales G. (1994). *El correo de las brujas y la literatura oral*. Bogotá: Tres Culturas.
- Abadía Morales G. y Bustamante E. (1981). *El gran libro de Colombia*, Bogotá: Círculo de Lectores.
- Bello, M. N., Martín Cardinal, E. y Arias, F. J. (Comp.) (2000). *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*. Bogotá: Unibiblos
- Beristain, C. M. (2005). Reconciliación luego de conflictos violentos: un marco teórico. En G. Pacheco Oreamuno, L. Acevedo Narea, y G. Galli, (Eds.), *Verdad, justicia y reparación. Desafíos para la democracia y la convivencia social* (pp. 20-38). Costa Rica: IIDH.
- Bertaux, D. (1980) *La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades*. París: Presses Universitaires.
- Betancourt Echeverry, D. (2006). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En A. Jiménez Becerra y A. Torres Carriello (Comps.). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. (pp. 124-134). 1ª reimpr. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (septiembre de 2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>

- Britto Ruiz, D. (2008). Capítulo 9: Memorias de género en Colombia para la construcción de paz. En R. M. Medina Doménech, B. Molina Rueda y M. García-Miguel. (Eds.), *Memoria y reconstrucción de la paz. Enfoques multidisciplinares en contextos mundiales*. (pp. 157-178). Madrid: Catarata.
- Canal Caicedo, M. (2011). *Reconstrucción de la memoria histórica de mujeres en la fase de atención y orientación a población desplazada*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, CNRR, Área de Memoria Histórica. (2008). *Trujillo: una tragedia que no cesa*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, CODHES. (2012). *Boletín de la consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento, 79*. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 de: [http://www.acnur.org/t3/uploads/media/CODHES\\_Informa\\_79\\_Desplazamiento\\_creciente\\_y\\_crisis\\_humanitaria\\_invisibilizada\\_Marzo\\_2012.pdf?view=1](http://www.acnur.org/t3/uploads/media/CODHES_Informa_79_Desplazamiento_creciente_y_crisis_humanitaria_invisibilizada_Marzo_2012.pdf?view=1)
- Corporación AVRE. (2008). *El concepto de víctimas en el acompañamiento psicosocial desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. Recuperado el 21 de agosto de 2011 de: [www.corporacionavre.org/?q=node/20](http://www.corporacionavre.org/?q=node/20)
- Díaz González, T. (2011). Historias de vida como herramienta de la evaluación de las competencias profesionales. En *Evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia en los sectores de automoción de Castilla y León* (pp. 81-97). Valladolid: Almansur.
- Gaborit, M. (2006). Memoria histórica: revertir la historia desde las víctimas. *Estudios Centroamericanos*, 61(693-694), 663 – 684.
- Guerrero Cuan, L. (2008). Memoria colectiva de la violencia: un instrumento para la reconciliación. Reflexiones a partir del estudio del caso de San Vicente de Chucurí. *Papel Político Estudiantil*, 4(2), 291-336.
- Halbwachs, M. (2004a). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Halbwachs, M. (2004b). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Juliao Vargas, C. E. (2011). Los desplazados en Bogotá y Soacha: características y protección. *Revista Paz y Conflictos*, (4), 2-19.

- Kalyvas, S. (2006a). *The logic of violence in civil war*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalyvas, S. (2006b). *Cuatro maneras de recordar un pasado conflictivo*. Recuperado de: <http://stathis.research.yale.edu/documents/elpais.pdf>
- Londoño, L. M. (2005). La corporalidad de las guerreras: una mirada sobre las mujeres combatientes desde el cuerpo y el lenguaje. *Revista de Estudios Sociales*, (21), 67-74.
- Oquist, P. (1978). *Violencia, conflicto y política en Colombia*. Bogotá: Instituto de Estudios Colombianos y Biblioteca del Banco Popular.
- Palacios, M. (1995). *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*. Santafé de Bogotá: Norma.
- Pécaut, D. (2012). *Orden y violencia en Colombia 1930-1954*. Medellín: Universidad Eafit.
- Quintero Mejía, M. y Ramírez Giraldo, J. P. (2008). Narraciones, memoria y ciudadanía del desplazamiento forzado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricœur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricœur, P. (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Roldán, M. (2003). *A sangre y fuego. La violencia en Antioquia, 1946- 1953*. Bogotá: ICANH.
- Ruta Pacífica de las Mujeres. (2013). *La verdad de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia. Informe de Comisión de Verdad y Memoria*. Bogotá: Ruta Pacífica de las Mujeres.
- Servicio Jesuita a Refugiados, SJR. (2009). *Resumen del proyecto talleres*. [CD-ROM]. Buga: SJR.
- Todorov, T. (2001). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (2002a). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Península.
- Todorov, T. (2002b, marzo) *Los dilemas de la memoria. Un texto para valientes*. Ponencia presentada en la Cátedra Julio Cortázar de la Universidad de Guadalajara, México. Recuperado el 15 de marzo de 2013 de: <http://www.caratula.net/archivo/N19-0807/Secciones/Hoja%20de%20Ruta/hoja%20de%20ruta.html>

# CONSTRUCCIÓN DEL BIENESTAR JUVENIL EN LAS ACTUALES DINÁMICAS DE SOCIALIZACIÓN

## CONSTRUCTION OF YOUTH WELFARE IN THE CURRENT DYNAMICS OF SOCIALIZATION

Johanna Cardona Rodríguez\*, Liliana Osorio Tamayo\*\*, Norman Darío Moreno Carmona\*\*\*

Institución Educativa José Acevedo y Gómez, Colombia

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: 9 de julio de 2013 -Aceptado: 20 de septiembre de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Cardona Rodríguez, J., Osorio Tamayo, L. y Moreno Carmona, N. D. (enero-junio, 2014). Construcción del bienestar juvenil en las actuales dinámicas de socialización. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 77-98.

### Resumen

La familia tradicional ha sido situada como fuente primordial de los procesos de socialización y ha sido ubicada como un factor de alta incidencia en diversas problemáticas juveniles; sin embargo, esta forma de vinculación familiar ha sufrido fuertes transformaciones que han afectado el proceso de socialización de sus miembros, en especial de los más jóvenes, el cual se ha alterado, también, por el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. Bajo estas transformaciones se desarrollan y presentan las expectativas que tiene la sociedad sobre los jóvenes y se reconoce que la concepción de la juventud y lo juvenil es, sobre todo, una construcción social. Finalmente, se introduce la necesidad de reconocer los efectos de estos asuntos en la construcción del bienestar subjetivo y psicológico de los jóvenes. El artículo corresponde a una revisión de estado del arte sobre las categorías relacionadas con estos temas, en investigaciones realizadas en Iberoamérica y Colombia durante los últimos años, dando lugar con ello a la pregunta por la manera como la constitución de referentes se articula al bienestar subjetivo y al proceso de socialización de los jóvenes.

### Palabras clave:

Referentes, socialización, juventud, identidad, bienestar subjetivo, bienestar psicológico, referencialidad.

### Abstract

Traditional family has been placed as main source of socialization processes and as factor of high incidence in different problems affecting the youth; strong transformations in this kind of family links due, for instance, to new information and communication technologies, affected specially the socialization process of younger family members. The expectations of society on the youth are developed under these transformations, and it is recognized that the concept of youth is specially a social construction. Finally, it is introduced the need of recognizing the effect of this issues in the construction of a subjective and psychological well-being of the youth. The article revises the state-of-the-art of the latest research projects in Iberoamerica and Colombia on this subject, asking about the way in which the constitution of referents is articulated to the subjective well-being and the socialization process of the youth.

### Keywords:

Referents, socialization, youth, identity, subjective well-being, psychological well-being, referentiality.

\* Psicóloga de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente de Educación Media de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez. Con experiencia en el trabajo educativo con niños y jóvenes, con énfasis en temas relacionados con la promoción de la salud mental y la prevención. Correo electrónico: jocafoa@gmail.com

\*\* Psicóloga de la Universidad de Antioquia, con Maestría en Psicología Analítica de la Universidad Ramón Llull de España. Actualmente está cursando la Maestría de Intervenciones Psicosociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Coordinadora de Cooperación Nacional e Internacional - Comfenalco Antioquia. Correo electrónico: celeste34.liliana@gmail.com

\*\*\*Psicólogo. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Actualmente cursa el Doctorado en Investigación Psicológica. Docente de la Maestría en Intervenciones Psicosociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: norman.moreno@amigo.edu.co

## Introducción

El mundo social está sufriendo cambios vertiginosos debido al avance de las nuevas tecnologías que han afectado, de forma considerable, la concepción del mundo, especialmente de las nuevas generaciones. El tránsito de la modernidad a la posmodernidad ha estremecido las ideas más fijas acerca de los fines de la existencia; la construcción de la identidad, las nociones acerca del Yo, tanto individuales como colectivas, así como la emergencia de nuevas formas de vida, han afectado directamente los aspectos más íntimos de las personas (Giddens, 2000).

Aproximarse a esta situación ha implicado en los últimos años ampliar los temas de estudio sobre socialización, desde los cuales se ha alcanzado a avizorar efectos de las nuevas maneras de constituir familia y del desarrollo tecnológico en la vida cotidiana de los individuos y las comunidades. Desde estos estudios se evidencia un interés creciente por identificar normativas emergentes y problemáticas relacionadas con las condiciones de desarraigo y transitoriedad, en especial aquellas que afectan a los jóvenes.

En consecuencia, se ha hecho notoria la heterogeneidad con la que la familia y la escuela, consideradas como escenarios básicos de la socialización juvenil, van adoptando o se van resistiendo a los cambios. Las condiciones actuales han implicado la coexistencia de formas tradicionales de relación con nuevas y diversas formas de filiación, que parecen poner en jaque los roles establecidos para los padres, madres y maestros. La inquietud por estos efectos empieza a manifestarse en afirmaciones desde las que se plantea la inhabilidad de la familia y la escuela como referentes sólidos para los jóvenes, debido a la ambigüedad presente, al ser herederas de los valores de la modernidad y, a la vez, estar altamente influenciadas por la realidad actual (Leiva, 2012).

Adicionalmente, los efectos de estas condiciones de socialización en la obtención del bienestar subjetivo se ofrecen como un nuevo espacio de indagación, en tanto aparece la expectativa del bienestar como uno de los logros producto de la socialización. La definición de bienestar subjetivo se ha hecho en dos sentidos: en términos del hedonismo, referido a la valoración positiva sobre el trascurso de la vida, incluyendo sentimientos de satisfacción y balance emocional y el referido a un sentido eudamónico, relacionado con la proyección hacia el futuro, la autorrealización y la capacidad de contribuir con el bienestar de otros, nombrado como bienestar psicológico (Vielma y Alonso, 2010a).

El presente artículo, escrito en el marco de la investigación “Definición de la referencialidad en función del bienestar subjetivo y el proceso de socialización en jóvenes de 20 a 26 años, de la ciudad de Medellín”, da cuenta de la revisión de investigaciones que abordan los conceptos de socialización, bienestar subjetivo y psicológico y juventud, en razón de identificar la forma como se expresan dos puntos de vista con relación a la referencialidad. El primero reafirma la importancia de las figuras

paterna y materna, así como de la familia nuclear, como primer ámbito de socialización para la vida de los niños y plantea la influencia de los referentes iniciales como determinantes frente a situaciones vividas durante la adolescencia y la juventud; en tanto el segundo, empieza a evidenciar que los cambios de la sociedad actual, en especial los relacionados con la transformación de la familia y la influencia de las tecnologías de la comunicación y la información, al parecer, están generando un desplazamiento o distorsión de los referentes primarios de socialización, que da lugar a la pregunta por la contribución de nuevos referentes en la construcción del bienestar de los jóvenes.

### **La familia como fuente primordial del proceso de socialización**

La socialización ha sido un proceso estudiado desde diferentes disciplinas, originalmente fue la psicología la que se interesó por el efecto de lo social en la constitución de los sujetos; posteriormente fue la sociología la que lo retomó y desarrolló la investigación sobre este tema, la cual tuvo un gran avance durante los años 70's. El esfuerzo realizado desde esta disciplina por esclarecer el sentido del concepto está recogido en investigaciones y teorías que lo describen como un proceso continuo, pero que se puede diferenciar básicamente en dos momentos evolutivos, que han recibido el nombre de socialización primaria y secundaria (Lahire, 2006).

Berger y Luckman (2001) definen la socialización primaria alrededor de las relaciones que establece el recién nacido con su familia. La familia es un hecho de la realidad objetiva, que está cargada con las valoraciones y las construcciones sociales de la comunidad a la que pertenece, precede al individuo y en cierta forma le es impuesta. Su papel implica una mediación frente al mundo social, por medio de la cual se accede al bagaje cultural, que ya ha sido interpretado a partir de la propia historia de la familia. La cotidianidad de los vínculos familiares hace las veces de filtro del mundo social, por lo cual el proceso de socialización surge en un escenario cargado emocionalmente.

El límite de la socialización primaria está marcado por la interiorización, por parte del sujeto, del Otro como una realidad generalizada externa a él. Después de este momento, otros actores y escenarios se ofrecerán como el medio para lograr su inmersión en el mundo social, proveyendo las oportunidades para el desarrollo de sus capacidades, desde las cuales el sujeto podrá asumir roles y funciones. Este proceso, denominado socialización secundaria, se hace desde diversas instituciones y grupos, como la escuela, los pares, los escenarios profesionales, culturales y religiosos, entre otros (Lahire, 2006). Dos aspectos se ofrecen como diferenciales entre ambos tipos de socialización; uno de ellos es que la socialización primaria finaliza una vez el individuo se establece como ser social, desde su subjetividad y la apropiación de su mundo, mientras la secundaria se extiende a lo largo de la vida; el otro, es que la socialización secundaria, de manera distinta a la primaria, suele darse en ambientes sin carga emocional, como por ejemplo en las instituciones sociales (Berger y Luckman, 2001).

Aún, a pesar del desplazamiento que sucede durante este segundo momento de socialización, la familia ha sido identificada como un actor fundamental y primordial del proceso. En los estudios relacionados con socialización juvenil, se alude a ella en diferentes ocasiones, destacando de diversas maneras las implicaciones de su influencia en los estilos de vida de los jóvenes, en sus logros y en sus problemáticas.

De cierta manera, en una especie de perspectiva evolutiva, las investigaciones que trabajan temas de socialización y juventud, relacionados con los referentes, se remontan en parte de sus análisis a la socialización primaria; algunas de ellas, además, coinciden con la idea de la familia como determinante en dicho proceso les otorgan crédito a los padres como referentes principales. Los estudios revisados incluyen realidades como la europea, con particular cantidad de estudios españoles, un estudio iberoamericano, algunos de países de Latinoamérica y, por supuesto, de Colombia.

Al relacionar las conclusiones de las investigaciones desarrolladas en España y Latinoamérica, se distinguen al menos tres dimensiones de la vida familiar, desde las cuales se van a anotar conclusiones sobre la relación entre la actuación de los padres y el logro de los hijos. Estas dimensiones incluyen el clima familiar, el estilo educativo parental y los efectos de la estructura familiar en ciertas vivencias y comportamientos.

Con respecto al clima familiar Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo (2006) destacan cómo las vivencias de la infancia se relacionan con la felicidad de las personas, con la valentía para contactar y establecer relaciones con el otro y la capacidad para asumirse frente a la incertidumbre de las relaciones. En su investigación, realizada con adultos españoles, argentinos y mexicanos, se destaca la atribución que estos hacen de su actitud temerosa y reservada frente al compromiso y el encuentro con el otro, a la deficiente cohesión y expresividad de sus relaciones familiares iniciales. En este caso, la responsabilidad del clima familiar está directamente atribuida a la forma como los padres construyen un ambiente relacional en el que transcurre la vida cotidiana.

La percepción de los adolescentes frente al clima familiar permite ampliar el anterior punto de vista de los padres. Para los jóvenes, las actuaciones de sus progenitores son factores que afectan su comportamiento. Un ejemplo de ello lo constituye el estudio de Martínez (2008), quien realizó un trabajo con adolescentes y jóvenes españoles, entre 12 y 18 años, en el cual se buscaba establecer una relación entre el autoconcepto y la pertenencia a una familia que ha tenido el castigo físico como una práctica habitual para disciplinar. En las conclusiones se anota que el ambiente de crianza, en especial en aquellas familias donde los jóvenes son castigados físicamente, aun a pesar de que los vínculos afectivos y la cercanía emocional sean fuertes, está muy relacionado con la aparición de inadaptación social, conductas delictivas y antisociales. De manera similar, otras investigaciones destacan el

comportamiento agresivo de los padres y las dificultades de comunicación entre ellos como uno de los factores aportados por la dinámica familiar, desde los que se pueden establecer correlaciones con la aparición de las conductas agresivas (Pelegrín y Garcés, 2009), e incluso se plantea una relación entre los estilos de crianza autoritarios y los problemas de conducta (Gracia, Fuentes y García, 2010).

El segundo elemento abordado en este grupo de investigaciones son los estilos parentales, que se relacionan como factores predictores de ciertos tipos de comportamiento. Vega y de Dios (2006) indagan sobre estilos educativos con padres españoles enmarcados en procesos grupales, con apoyo ofrecido por otros padres. Se resalta la importancia del grupo de apoyo para la construcción de un autoconcepto familiar y se revelan representaciones colectivas desde las cuales los padres establecen como estilo más adecuado de acompañamiento el democrático, que provee para los jóvenes la posibilidad de construir una percepción de sí mismos que reúne la autoeficacia y la autoestima.

Un par de años más tarde, también en el contexto español, se intentó identificar de qué manera padres de niños entre 5 y 8 años, podían describir y reconocer desde la autoevaluación cómo eran sus estilos educativos. Las conclusiones evidencian estilos más confusos que puros, con mezclas entre formas de actuar que de momento son democráticas, permisivas o autoritarias. El interés en este trabajo recae en la alusión a los efectos benéficos que tendría para los niños el que sus padres se definieran en un estilo claro y lo mantuvieran en sus actuaciones. En este caso, la responsabilidad sobre los logros del proceso de socialización está definida por la claridad con la que son abordadas las relaciones, asumiéndose que lo ideal es un solo estilo, sobre todo si este es el democrático, el cual se caracteriza por un equilibrio entre el afecto y los límites, donde no hay imposición de normas, sino una especie de concertación (Torío, Peña e Inda, 2008).

Como tercer aspecto, aparece el abordaje a la estructura familiar. Justicia y Cantón (2011), en su investigación con jóvenes y sus madres, establecen relaciones entre varias dimensiones de los conflictos matrimoniales —la periodicidad, el contenido, su resolución y la intensidad con la que fue percibido, incluyendo si fue percibido por la madre o el hijo—, con el desarrollo de los comportamientos conflictivos de los hijos. En esta investigación se destaca el lugar que ocupan las percepciones de la madre como transmisoras de información y el mayor efecto que las situaciones conflictivas tienen cuando son percibidas durante la adolescencia que cuando lo son durante la infancia.

En relación con la estructura familiar y su influencia en los jóvenes, se resaltan los aportes de Goldberg (2010), quien realizó una investigación en Cataluña con familias migrantes senegalesas. Este trabajo ofrece un panorama desde la migración, teniendo en cuenta la hibridación de culturas como escenario de la socialización y los cambios implicados en el paso de familias extensas, con afianzados valores comunitarios, a la reducción que sufren al llegar y asentarse en el territorio espa-

ñol, convirtiéndose en familias nucleares, al estilo de occidente; lejos de los abuelos, tíos y primos, los senegaleses pertenecen a núcleos por lo general constituidos por los padres y sus hijos. Los jóvenes en este caso son los más expuestos a la aculturación y por tanto al embate de los nuevos referentes.

Este autor reconoce la necesidad de los padres de asumir un papel de *resistencia positiva*, como transmisores de los valores originarios, de las tradiciones y de las creencias, formando una barrera frente a la irrupción de los nuevos referentes; de este modo, si la familia es adecuada, será protectora contra los riesgos ofrecidos por este encuentro entre dos formas distintas de socialización. Vale anotar cómo la situación trabajada por Goldberg le asigna a la familia una especie de dualidad, donde la presenta como freno y a la vez como puente entre los valores tradicionales y los nuevos contextos de socialización.

También en el contexto latinoamericano se hace evidente la transformación en los modelos familiares, a partir de los cambios evidenciados en la distribución de las tareas en el hogar, la redefinición de los roles y las expectativas sobre los hombres y las mujeres y, por supuesto, las actuaciones de padres y madres en los espacios cotidianos de relación. Torres Ortega, Garrido y Reyes (2008) llaman la atención, tras su investigación con padres y madres mexicanas, sobre la posibilidad de haber subestimado el efecto que estos cambios, en especial la ausencia del padre, han tenido en el establecimiento de la función que este representa, hecho que podría explicar algunas de las dificultades por las que atraviesan las generaciones actuales.

En cuanto a la transmisión cultural, Rosbaco (2007) define la familia como fundamental en este proceso y a los sujetos adultos como responsables del amparo y la protección de los jóvenes; incluye la labor de la escuela como segundo espacio de socialización, siendo los docentes encargados de la transmisión del capital cultural, para destacar finalmente que si estos adultos tienen serias dificultades de identidad, de ideales o de ocupación, no están en condiciones de seguir este proceso. Finalmente, este investigador argentino, destaca que, aun a pesar de su importancia, los referentes paternos se están diluyendo y esto terminará teniendo como consecuencia efectos sobre la imaginación, simbolización y el pensamiento propio, características de sujetos activos y autónomos.

Otro de los aspectos que son relacionados con la estructura de la familia, es el desarrollo de comportamientos resilientes. Cardozo y Alderete (2009) presentan en su investigación con adolescentes argentinos en contexto de alta vulnerabilidad social, la importancia de la actitud y acompañamiento de los padres en procesos de afrontamiento, como uno de los factores que favorece la resiliencia. En este sentido, anotan que la falta de uno de los dos padres o la pertenencia a familias extensas inciden de manera negativa en la forma en que los adolescentes enfrentan las dificultades. Por el contrario, también destacan que cuando hay problemas socioeconómicos, el soporte familiar y escolar son factores predictores positivos frente a la capacidad de asumir la adversidad.

En sentido similar, una investigación con jóvenes realizada en Colombia subraya la importancia que tienen para el proceso de socialización juvenil la construcción de soportes afectivos y emocionales y la posesión de capitales por parte de la familia, para el acceso a las oportunidades, de modo que puedan llevar a cabo sus expectativas de vida (Tuñón, 2010).

Se podría decir desde estas conclusiones, que los padres como referentes tienen un estatus propio y delimitado por su rol. Sus actuaciones condicionan los factores que influyen en la obtención de logros por parte de sus hijos, y de sus capacidades y claridad depende tanto el proceso de socialización primaria como las relaciones que establecen aquellos desde la socialización secundaria para el resto de la vida. Esta visión no está lejos de afirmar que un cambio en las actuaciones de los padres y la recuperación de los roles que *deberían* cumplir, influiría de manera determinante en el resultado del proceso de socialización de los jóvenes.

Con lo planteado hasta el momento, se reconoce el mundo de la familia como el contexto en el que tiene lugar la socialización primaria, y se atribuye a las figuras paternas un rol fundamental para la internalización de lo social y lo cultural, principalmente por el carácter afectivo de la relación que les une a sus hijos. Debido a ello, padres y madres han sido responsabilizados por los logros y dificultades manifestadas por los niños y jóvenes en el marco de sus procesos de socialización.

Pese a ello, el asunto se complica al echar una mirada a la realidad de las nuevas formas de familia que tienden a generalizarse, en contra de la visión tradicional de la familia nuclear, cada vez más menguada. En cierto sentido, las investigaciones europeas refieren en mayor medida una comparación con la familia nuclear, mientras la investigación latinoamericana hace más énfasis en indagar los efectos a partir del reconocimiento de los cambios.

### **Dilemas de la socialización juvenil actual**

La indagación sobre la juventud como categoría de estudio, surgió en Colombia debido a la confluencia de cambios estructurales en la vida de las comunidades, en su orientación al trabajo y en la disposición de las relaciones que pasaron de lo rural a lo urbano, a partir de las necesidades del desarrollo industrial y como consecuencia de la reorganización de las ciudades en torno a los procesos de producción (Alvarado, Botero y Ospina, 2008).

Las condiciones sociales descritas por Alvarado, Botero y Ospina (2008) revelan drásticos cambios en la socialización vivida por las generaciones de los años setenta, permitiendo identificar las nuevas necesidades del grupo social y la manera como se plantearon procesos de capacitación para que los jóvenes cumplieran las expectativas de las nuevas exigencias del mercado laboral. Esta situación tuvo efectos en la función que hasta entonces había cumplido la familia frente a la transmisión de

oficios y de la vocación y, por ende, en la influencia de esta en la socialización. La nueva disposición social afectó los roles familiares y los lazos comunitarios; igualmente, el papel mediador de la familia hacia las relaciones externas empezó a perder peso y su tarea se distribuyó entre otras instituciones, como las educativas y de capacitación.

Escobar (2006) destaca que en el desarrollo que ha logrado tener la investigación sobre juventud, la atención se ha centrado básicamente en los temas que parten de la percepción de los jóvenes como portadores de problemáticas sociales. Este autor resalta cuatro líneas desde las cuales se establecieron y se han desarrollado las preguntas que buscan comprender los roles y sentidos del grupo de jóvenes. En primer lugar, los jóvenes como sujetos incompletos o vulnerables, que están en proceso de desarrollo y viven condiciones de riesgo; luego, aparecen trabajos que prestan atención a las capacidades para el establecimiento de identidades colectivas, que conllevan el desarrollo de culturas específicas, grupos o tribus; en estudios más recientes se enfoca la participación juvenil y el papel de los jóvenes como ciudadanos, muy relacionado con su participación en la esfera de lo político y lo público y, finalmente, aparecen abordajes que hacen una aproximación a sus realidades en tanto sujetos de derechos.

Algo que se ha hecho evidente en este estudio y otros (Pérez, 2006; Alvarado, Botero y Ospina, 2008; Mendoza, 2011) es que muchas de las lecturas han partido de las preocupaciones por los procesos de socialización y vida juvenil, siendo definidas desde los intereses de comprensión de los adultos respecto de la vida de los jóvenes. Sin embargo, los desarrollos ulteriores dejan entrever que no sólo los jóvenes están cambiando, sino que también ha cambiado la forma como se ha concebido lo que es y debería ser la juventud y, por tanto, hacen un llamado para reconocer la realidad desde los jóvenes mismos.

En estas condiciones de cambio, extendidas ya por más de cinco décadas, se empiezan a poner de manifiesto diversas formas en las cuales se ha visto afectado el proceso de socialización que tiene lugar al interior de las familias, involucrando nuevas posibilidades de relación ofrecidas especialmente para los niños y los jóvenes.

González (2008) plantea en su estudio sobre el desarrollo de la alteridad en la familia, que la socialización inicial empieza a permearse de diversas maneras por la relación con otros mundos próximos, como los vecinos y amigos. De hecho, con referencia a la construcción de la identidad juvenil, investigaciones mexicanas como las de Joaquín Hernández González (2006) y Díaz (2006), ya habían señalado un poco antes la importancia que tienen las relaciones entre pares y, en especial, las que se dan en el escenario escolar, como fuente de múltiples posibilidades de identificación, desde las cuales se brindan elementos que son apropiados por los jóvenes y que tienen la utilidad de permitirles delimitar estilos de actuación y decisión.

Los vínculos establecidos son de carácter simbólico, están abiertos a la pertenencia a múltiples grupos y en cierta medida, terminarían circunscritos a decisiones personales. Tal y como lo sustenta Hernández González (2006), los jóvenes pueden optar sobre las personas con las que establecen relación en el espacio escolar; en este proceso serán afectados y esas relaciones ocuparán un nivel de importancia en el relato que ellos harán de su vida social, de modo que, desde estos, se puede dar cuenta del surgimiento de la persona, definida por este autor como la interfase entre el mundo y el sí mismo.

Las relaciones que se establecen en este proceso intermedio tienen lugar en espacios transicionales que, por ser próximos, son habilitantes de las primeras exploraciones por fuera de lo familiar (Rosbaco, 2007). El movimiento descrito implica el transcurrir de la vida entre los ámbitos privados y públicos, que sucede en espacios como la vereda, los sitios de encuentro en los barrios, las plazas, las canchas deportivas, entre otros.

Desde estas nuevas interacciones se constituye el proceso de socialización secundaria, en el cual entran en juego nuevas fuentes de referencia para los jóvenes. Las tareas que se plantean en este momento de la vida están inscritas en la estructura social que precede al individuo, en la misma está inmersa la familia a la que pertenece las posibilidades de interrelación entre esta y las instituciones como otros espacios de socialización. Berger y Luckman (2001) advierten que el tránsito será más fácil en tanto más simple sea la sociedad. En el caso de las sociedades complejas, al individuo se le presentan múltiples opciones que hacen más difícil y confuso el proceso.

Una mirada a la investigación latinoamericana permite entender que la situación actual de los jóvenes corresponde a este segundo tipo de escenario. Las distorsiones planteadas por los autores, que confrontan los referentes familiares con los referentes externos a la familia, están siendo reforzadas por la emergencia de nuevas formas de socialización, mediatizadas por las tecnologías y los medios de comunicación.

En su investigación sobre construcción de proyectos de vida de jóvenes chilenos, Leiva (2012) anota factores que vienen interviniendo en la socialización en la actualidad. A pesar de reconocer la presencia de las personas de la familia y de la escuela en la narración de jóvenes universitarios, esta autora evidencia cómo las exigencias sobre el desarrollo de una vida profesional, las aspiraciones producto de la sociedad de consumo y el debilitamiento de las figuras paternas como referentes iniciales, marcan una perspectiva de futuro en la que el proyecto de vida tiene un aspecto más funcional que de compromiso personal y social.

En un sentido un poco más amplio, se vienen enunciando cambios relacionados con el avance de la posmodernidad en el contexto colombiano, entre los que se encuentran transformaciones de los contenidos de identidad de los adolescentes y aparición de nuevos retos de crianza ante padres y maestros.

En cuanto a los contenidos de identidad, Velásquez (2007) destaca cómo el contexto en el que viven los jóvenes de hoy implica asumir nuevos valores que pueden estar relacionados inconscientemente con la sociedad de consumo. Estos valores, que se construyen desde un esfuerzo de diferenciación, están contrapuestos a los valores de la modernidad y del mundo adulto. Las nuevas identificaciones marcan nuevas formas de habitar el cuerpo, desde las cuales adquieren mayor importancia aspectos como la estética, la diversión, el presente, la participación y la diversidad.

Respecto a los retos frente a la crianza, Mieles y García (2010) hacen notar que estos emergen sobre todo en aquellos contextos como el colombiano, en los cuales la vida comunitaria ha sufrido cambios drásticos en su estructura, tanto relacionados con la penetración de los fenómenos de la globalización, como con el surgimiento de la violencia y el desplazamiento. A pesar de la importancia de los referentes familiares, cuando estos cambios ocurren, los principios de la socialización se ven alterados y las nuevas generaciones se ven abocadas a reconstruir sus identidades, revalorando aspectos de su historia familiar y social.

Por otro lado, como un aspecto que contribuye a incrementar los retos de la socialización, aparece la forma como jóvenes y adultos asumen las implicaciones de llegar a ser referente para otro. Moreno (2012) preguntó a jóvenes y adultos colombianos por el significado que tiene para ellos el ser adulto. En sus conclusiones, destaca como parte de las dificultades de los adultos para asumirse como referentes de los más jóvenes, la idealización de la juventud como modo de vida, que pospone en el tiempo la idea de tomar cualquier responsabilidad y la confusión frente a las implicaciones que tiene para las personas ocuparse del rol de adulto, teniendo en cuenta las exigencias de un sistema social basado en el consumo.

Era de esperarse, según el concepto de distorsiones que desarrollan Berger y Luckman, (2001), que los referentes de la socialización primaria pudieran ser fuertemente controvertidos por la emergencia de nuevos referentes. En la actualidad, la pregunta va un poco más allá, al plantear hasta qué punto pueden estar siendo desplazados e incluso desdibujados por estos. Para este momento histórico, las distorsiones podrían estar siendo provocadas por una sobre exposición a los medios tecnológicos, por las exigencias en términos de herramientas comunicacionales que estos implican, por los mensajes transmitidos, por la rápida difusión de los estilos de vida que soportan las sociedades basadas en el consumo y por la modificación substancial de los ritmos cotidianos, situaciones frente a las cuales las barreras entre la vida privada—que tiene lugar en el seno de la familia— y la vida pública se van diluyendo (Gergen, 2010).

En vista de estos cambios, y por las características del contexto en el que está inscrita la vida de los jóvenes actualmente, también han sido objeto de interés investigativo los efectos que los medios de comunicación y las tecnologías de la información tienen en sus procesos de socialización.

Vera (2005) al hacer un análisis sobre la influencia de los medios en la socialización de los jóvenes españoles, destaca cómo su efecto se extiende, desde la construcción individual de identidad hasta la concepción misma que tiene la sociedad sobre lo que es la juventud, como momento vital e incluso como grupo. Para los medios, la juventud implica a la vez un tema, un grupo objetivo hacia el cual se dirigen ciertos mensajes para orientar o incitar al consumo, un ideal que es propuesto al público en general como manera de vida y un colectivo que está en capacidad de demandar ciertos contenidos. Para este autor los medios han permeado hasta tal punto la realidad de los jóvenes y las relaciones que estos establecen otros referentes, que tienen el poder incluso de *complementar, contrarrestar, potenciar o anular* a la familia, la escuela y los grupos juveniles.

Una prueba de esta influencia es el papel que la televisión ha venido jugando en el escenario familiar, escolar y social. De este medio se ha reconocido su capacidad de crear costumbres, generar pautas de consumo y cambiar, a mediano y largo plazo, las formas de vida y las relaciones en los espacios íntimos y públicos, siendo evocado en este caso como una oportunidad para generar procesos de aprendizaje, que conjunten intereses de las familias y de la sociedad, con las políticas de difusión televisiva (Peralta, 2008; Díaz, 2006). no obstante, así como se reconocen sus posibilidades favorables para el reforzamiento de procesos educativos y de crianza, se ha destacado la exposición a los contenidos de la televisión y de los videojuegos, como uno de los factores asociados al desarrollo de comportamientos agresivos, tanto en la investigación española como en la latinoamericana (Díez, 2009).

Los avances con relación a la socialización mediática en Colombia coinciden en el reconocimiento de la dualidad que se presenta al valorar lo positivo y lo negativo de la influencia de los medios en la vida juvenil. En las políticas públicas sobre juventud, como lo señala Muñoz (2006), la posición hacia los jóvenes y hacia los medios es ejemplo de esta ambigüedad, que del lado de los jóvenes implica el aparecer como dinamizadores y portadores del cambio social y, por otro, el ser estigmatizados porque sus estilos de vida y comportamientos no cumplen con las expectativas. Este autor plantea que los cambios en la forma de comunicarse han generado transformaciones sustanciales referidas a las maneras en que los jóvenes hacen grupos; sus relaciones son más emocionales y sensibles, afectando su subjetividad, sus formas de conocer, valorar y actuar en los espacios colectivos, además de alterarse las formas en las que conciben el territorio y el tiempo.

En este tema, la investigación de Díaz (2006) sobre la construcción de identidad de los adolescentes y la influencia cultural en México destaca, además, que la socialización a través de los medios, marca diferencias dependiendo de la procedencia y de la cercanía que los jóvenes tengan a este recurso. En esta medida, los jóvenes que viven en las ciudades y aquellos que tienen mayor acceso a los medios tecnológicos, adoptan más rápidamente los contenidos que estos proveen como referentes para su construcción de identidad.

Entre las herramientas que los medios han generado, aparecen aquellas que se alinean con las necesidades e intereses de la sociedad de consumo. En la investigación de Nunzia Auletta (2008) en Venezuela, se evidencia que los jóvenes han sido estudiados como consumidores, y sus formas de organización social han permitido comprender la manera en que se crean procesos culturales alrededor de ciertos valores soportados por los medios de comunicación. Así mismo, Vergara y Rodríguez (2010) señalan que en este proceso muchos de los contenidos culturales y de los temas de conversación entre los jóvenes aparecen mediados por la información que proviene de la publicidad. En su investigación con jóvenes chilenos, estos autores concluyen que los mensajes transmitidos les proporcionan experiencias para auto-representarse y auto-descubrirse, desde la información que les permite hacer un mejor uso de los recursos limitados, para los jóvenes de más bajos recursos, y como una demarcación de estilos estéticos y modas, para quienes tienen mayor nivel económico.

Frente a los efectos del uso de las tecnologías por parte de los jóvenes, Erazo y Muñoz (2007) señalan los siguientes aspectos que se han transformado: el desplazamiento de los escenarios de socialización, la modificación de la experiencia temporal, el fin de la percepción territorial basada en el espacio, una mayor visibilidad de la realidad micro que está expuesta en las redes sociales, el desdibujamiento de las fronteras y los límites entre lo público y lo privado, y la aparición de la virtualidad como elemento estructurador de la realidad. Cadavid (2009) coincide con esta última conclusión y además afirma que el mundo de los jóvenes se mueve entre los espacios virtuales y los espacios reales, de tal manera que se ha posibilitado el fortalecimiento de algunas de sus propuestas alternativas y culturales, empezando a ganar espacio y visibilidad en el escenario social.

Las consecuencias de esta socialización, a través de lo virtual, incluyen una sensación creciente del poder que los jóvenes tienen sobre el propio espacio vital, lo que ha generado en ellos expectativas favorables sobre su presente y futuro, una pérdida en la sensación de continuidad de los referentes provenientes del mundo adulto y una necesidad cada vez más apremiante de desarrollar habilidades que conjunten la multiplicidad y la rapidez, para adaptarse a los cambios vertiginosos del mundo medial (Erazo y Muñoz, 2007).

En tanto que la identidad de los jóvenes está siendo permeada por el uso de las herramientas tecnológicas, principalmente para la comunicación, la juventud como categoría social está viviendo transformaciones, relacionadas tanto con los cambios del contexto como con los tipos de socialización que se están estableciendo.

Entre los temas emergentes en Colombia e Iberoamérica, se requiere la atención a nuevas perspectivas, desde las cuales sea posible hacer visibles la vivencia desde el deseo, la emancipación y la alteridad, en las experiencias de vida de los jóvenes (Escobar, 2006). Igualmente se requiere atender a los intereses reales de estos, incluyendo la comunicación en el mundo de las TIC, las subjetividades, la movilidad que van adquiriendo las relaciones de género, los nuevos fenómenos de relación y el surgimiento de nuevas violencias, las migraciones y la vida ciudadana, el lugar de la escuela y las relaciones con docentes y adultos, las ventajas de los jóvenes frente al uso de las tecnologías, el retorno al pensamiento mágico como una manera de asumir la incertidumbre y la forma como esta *sociedad juvenil* empieza a inundar de símbolos y representaciones la vida de todos (Pérez, 2006; Muñoz, 2008).

En estas conclusiones se destaca un asunto paradójico: por un lado, la construcción de la categoría de juventud se ha centrado en desentrañar el mundo de los jóvenes para la visión urgida de soluciones de los adultos y, por otro, el desarrollo de las comunicaciones ha tenido un efecto en la modificación de las formas de vida juvenil y su establecimiento como ideal colectivo, a un ritmo tan acelerado que los mismos jóvenes están cada vez mejor dotados de herramientas para la socialización en este nuevo mundo, dejando atrás a los adultos, que otrora estaban llamados a cumplir la función de referentes.

Empieza a plantearse así la emergencia de nuevas identidades juveniles que son inéditas, si se tiene en cuenta lo que plantea Yurman (2010) en su desarrollo sobre identidad y juventud. Para él los jóvenes están investidos por la autoridad de ser nativos digitales, en comparación con la condición de atraso que supone el ser migrantes digitales, como denomina a los adultos. La identidad, tanto a nivel individual como colectivo, adquiere otras simultaneidades, caracterizadas por la vivencia de lo físico y de lo virtual, en las cuales se establecen vidas paralelas, se desdibujan las diferencias etáreas y el conocimiento no está más del lado de la adultez y de la experiencia atribuida a la edad. Esta condición ha quebrado la idea de una relación vertical entre el mundo de los adultos y de los jóvenes y se ha empezado a plantear la necesidad de una transmisión horizontal y bidireccional.

## **Hacia otro horizonte de comprensión: el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico**

Los efectos de los medios de comunicación en la vida cotidiana, extendidos sobre las relaciones y sobre los escenarios de socialización, están empezando a abrir panoramas de investigación desde los cuales es posible unir categorías como juventud, referentes de socialización y bienestar subjetivo y psicológico, para buscar comprensiones sobre fenómenos poco explorados.

Malo, Navarro y Casas (2012), se preguntan por la relación que pueda haber entre el uso de los medios audiovisuales en la adolescencia, desde la percepción de mujeres españolas, jóvenes y madres, frente al bienestar subjetivo y las condiciones que afectan los vínculos entre ambas generaciones. En sus conclusiones, estos autores plantean que los medios de comunicación tienen, para estas adolescentes, la propiedad de fortalecer sus relaciones de pares e incrementar su percepción de bienestar. De distinta manera, para las mujeres madres, estos inciden en las dificultades que tienen con sus hijos, haciéndose difícil que reconozcan su contribución al bienestar juvenil y, además, evidenciando un refuerzo en la brecha generacional marcada por el uso de las TIC.

Estos investigadores proponen que el conocimiento de los jóvenes sea utilizado para mejorar las competencias de los padres y que en el proceso se produzca un acercamiento de estos a las nuevas realidades de la vida juvenil. Las razones de esta propuesta son básicamente dos, por un lado, los medios de comunicación se han convertido en una herramienta fundamental de relación para todas las personas, aún más para las nuevas generaciones y, por otro, la percepción de bienestar sobre la vida que tienen los jóvenes está influenciada por el papel que estas herramientas cumplen en el mantenimiento de sus vínculos sociales, pudiendo ser una oportunidad para favorecer el acercamiento entre padres e hijos.

La investigación de Malo, Navarro y Casas (2006), abre la discusión hacia el bienestar subjetivo y psicológico como un nuevo elemento a relacionar con el papel actual de los referentes en el proceso de socialización de los jóvenes. ¿Cómo se evidencia y construye el bienestar subjetivo y psicológico en la vida de los jóvenes? ¿Quiénes participan en él y de qué manera? Las respuestas posibles a esta pregunta requieren tener en cuenta el desarrollo conceptual sobre la noción de bienestar.

En trabajos identificados en el contexto iberoamericano se hacen más notorios los diseños tendientes a determinar los factores que contribuyen al bienestar, desde modelos cuantitativos, que a comprender los procesos de constitución del mismo en la vida cotidiana.

Rodríguez Carvajal, Díaz, Moreno Jiménez, Blanco y van Dierendonck (2010), en un estudio realizado con personas españolas entre 18 y 72 años amplían en dos las dimensiones del modelo multidimensional presentado por Carol Ryff en 2001. Para estos autores, los factores asociados al bienestar subjetivo incluyen las seis dimensiones originales: *autoaceptación, relaciones positivas con los otros, desarrollo de la autonomía, propósitos de la vida y crecimiento personal*, y le suman, *la vitalidad y los recursos internos*.

En Latinoamérica, Yamamoto y Feijoo (2007), realizaron estudios con población peruana y los compararon con algunos estudios colombianos, han presentado una alternativa a los factores que influyen en el bienestar, llamando la atención sobre la limitación que tienen las teorías que postulan la competencia, la autonomía y las relaciones como necesidades universales, sobre las cuales se han basado los estudios norteamericanos y europeos. Frente a la realidad latinoamericana, estos autores plantean que factores más universales serían la necesidad de un lugar para vivir mejor, formar una familia y el desarrollo. Argumentan, además, que su propuesta permitiría unir las dos tradiciones de estudio de la categoría: la hedónica, referida al bienestar subjetivo, y la eudamónica, referida al bienestar psicológico. Finalmente, desde su apreciación, el individualismo como característica del mundo desarrollado, iría en contravía con el bienestar, al menos en lo referido a Latinoamérica, donde el colectivismo pareciera ser más determinante.

Una conclusión similar aparece en un estudio tendiente a la validación del inventario de bienestar subjetivo de Nacpal y Shell, realizado en México, Argentina y Brasil con jóvenes universitarios. Los autores destacan que en las condiciones en las que los jóvenes pueden contar con redes de apoyo social, su bienestar se ve favorecido mucho más que en aquellas orientadas al individualismo y al logro personal; de la misma manera, los espacios que favorecen el colectivismo y la expresión emocional son más beneficiosos que aquellos que fortalecen el auto-concepto y los estilos cognitivos de relación (Omar, Paris, Aguilar de Souza, Almeida Da Silva y Del Pino, 2009).

De hecho, en una investigación con jóvenes mexicanos de 18 años, consumidores y no consumidores de droga, Córdova, Rodríguez y Díaz (2012), presentan la importancia que tienen los pares para la consecución del bienestar, independientemente de las condiciones de vulnerabilidad asociadas al consumo. Su aporte más significativo es el reconocimiento de aspectos como la alegría, el cariño, la satisfacción, la felicidad, la tranquilidad y contar con un proyecto de vida, como factores protectores frente al consumo de drogas.

El bienestar estaría demarcado, entonces, por la capacidad de compensar las condiciones de vida, a partir del desarrollo de las capacidades y las habilidades para confrontar los desafíos. Siguiendo esta conclusión, Vielma y Alonso (2010b) presentan en su estudio, con una población universitaria

venezolana, el bienestar psicológico subjetivo como una “experiencia óptima de flujo de la energía psíquica en la conciencia” (p. 270), que aparece en momentos excepcionales, en los cuales las personas se sienten en estados elevados que les permiten enfrentar sus retos y que, por lo general, puntúan por encima de los valores que podrían obtener en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, el bienestar está relacionado con el modo en que los jóvenes perciben su contexto y la forma como evalúan y reflexionan acerca de las situaciones cotidianas, posibilitándose niveles complejos de estructuración de su experiencia, desde los cuales se evidencia la vida como una oportunidad de crecimiento personal.

En relación a la influencia del contexto en el bienestar, también se ha manifestado la importancia que tiene para los jóvenes universitarios argentinos el bienestar social como factor asociado al bienestar subjetivo. Tres factores serían básicos para la satisfacción con la vida: la integración social, la contribución social y la actualización social. En consecuencia, la satisfacción con la vida tiene un incremento en la medida en que los jóvenes logran su auto-aceptación, cuentan con las habilidades y capacidades para dominar su entorno y desarrollan un propósito de vida (Zubieta y Delfino, 2010; Zubieta, Muratori y Fernández, 2012).

Al contrario de lo que sucede en las investigaciones anteriores, que no evidencian aspectos relacionados con la familia en la constitución del bienestar, Vera, Yáñez, Grubits y Batista (2011), en su investigación con estudiantes universitarios entre 18 y 26 años de Brasil y México, reconocen como el primer plano de satisfacción de los jóvenes sus relaciones familiares y de amistad.

Finalmente, en el contexto colombiano, se referencian principalmente dos investigaciones sobre factores relacionados con el bienestar subjetivo, ambas en el contexto universitario. La primera, realizada por Gómez, Villegas, Barrera y Cruz (2007) con estudiantes, profesores y empleados de la Universidad de Los Andes, en la que concluyen que los dominios referidos a la satisfacción están relacionados con las perspectivas de futuro, el trabajo y la autoeficacia. Su trabajo buscaba reconocer cómo se veía afectada la población por las condiciones de violencia vividas en la década de los 90 y en 2000, y concluyó, en este caso, que el bienestar está directamente relacionado con dominios cercanos y la dependencia de las personas a sus propias acciones y decisiones. Aunque los autores no abordaron aspectos de la personalidad, incluyeron como parte de sus conclusiones el hecho de que las personas que tienen metas más allá de sí mismas, pueden tener mayor percepción de satisfacción y felicidad, de modo que la preocupación por asuntos más allá del individualismo contribuye al bienestar, característica desde la cual sitúan a las comunidades colombianas como colectivistas.

La segunda investigación aparece reseñada en el artículo de Carolina Muñoz (2007), quien cita un estudio realizado por Ballesteros, Medina y Caicedo, publicado en el año 2006, que indagó con personas asistentes al servicio psicológico de la Universidad Javeriana por la definición del bienestar subjetivo. Los factores asociados incluyeron la alusión a estados emocionales, competencias y condiciones de vida. A pesar de no centrarse exclusivamente en jóvenes, este trabajo presenta similitudes con relación a los aspectos referidos como bienestar con los citados anteriormente.

Finalmente, se reconoce que la indagación sobre bienestar subjetivo y bienestar psicológico es un campo aún reciente, de interés actual y que ofrece múltiples oportunidades para desarrollar nuevas miradas. Una posibilidad importante para explorar es la inclusión de estudios cualitativos, que permitan abordar interrogantes sobre la forma como se construyen los sentidos de las vivencias que se relacionan con la obtención de bienestar, la integración de nuevos elementos propuestos por las ideologías de consumo, el lugar que van ocupando los productos culturales como nuevos referentes, y la inquietud por el modo en que estos podrían ir sustituyendo otras formas de referencialidad.

## **Conclusión**

---

Una vez realizado este recorrido, se evidencia la influencia de los medios de comunicación en las formas y tipos de relación que establecen los jóvenes; sus mensajes y las posibilidades que ofrecen, soportan nuevas ideas sobre lo que es ser joven, lo juvenil y el sentido de la vida de las nuevas generaciones, afectando también a las generaciones adultas.

Las relaciones entre todas las personas han sido modificadas sustancialmente por las tecnologías; sin embargo, en la relación entre los adultos y los jóvenes, tanto en el proceso de socialización como en la crianza, hay implicaciones que no han sido lo suficientemente exploradas. Entre ellas, la referencialidad, que ha sido definida como la presencia que permite que los niños y jóvenes se organicen frente a la realidad y tengan una adecuada integración social, mediante un equilibrio entre el afecto y la autoridad (Moreno, 2012). Frente a este concepto se abre la inquietud por los diversos factores que están interviniendo en la organización de dicha realidad de los jóvenes, puesto que en principio la tecnología ha logrado dividirla en dos: una virtual y otra real.

Igualmente se ha planteado que los adultos, incluyendo a los padres, se han quedado rezagados frente a los procesos de socialización y relación que plantean estas tecnologías, surgiendo la necesidad de establecer relaciones cada vez más horizontales, que tienen como efecto sentimientos de confusión frente a la vivencia de la autoridad y a la construcción de sus roles.

El efecto se ve reforzado por el cambio evidenciado en la estructura de la familia. Carmen Valdivia Sánchez (2008) plantea que la vida familiar está siendo modificada por los cambios sociales, a tal punto que la familia tradicional, basada en las expectativas del patriarcado, tiende a desaparecer y se empiezan a constituir nuevas formas de hacer familia, que posiblemente van a influir en el establecimiento de vínculos entre las personas.

Otro aspecto relevante es el reconocimiento de la juventud como un concepto que responde cada vez más a las expectativas de la sociedad, que a las características del grupo social al que se atribuye. De hecho, la proyección sobre la juventud y lo juvenil está marcando fuertemente las identidades de varias generaciones y ha sido propuesta por la sociedad de consumo como un estilo de vida.

¿En qué medida contribuyen todas estas situaciones a incrementar o disminuir las condiciones de bienestar psicológico y subjetivo de los jóvenes? Como se ha visto, esta es aún una pregunta por explorar. Las investigaciones revisadas con relación al bienestar, incluyen el desarrollo de instrumentos para determinar factores asociados a la valoración positiva del transcurso de la vida, la satisfacción frente a determinadas dimensiones y el balance emocional, como aquellas que buscan la comprensión del término en el contexto de la vida cotidiana de las personas. Sin embargo, a pesar del avance en los instrumentos de evaluación de factores predictores, no se evidencian trabajos que aborden los procesos implicados en la constitución de dicho bienestar o que profundicen en la influencia de los referentes o en las condiciones en las cuales tiene lugar la socialización, como aspectos que podrían determinarlo.

En este contexto adquiere relevancia el preguntarse por la manera como se articulan la constitución de los referentes y la referencialidad frente al logro de ciertos niveles de bienestar subjetivo en los jóvenes, y cómo contribuyen las circunstancias particulares en las cuales tiene lugar la socialización, desde la infancia hasta la juventud.

## **Referencias**

- Alvarado, S., Botero, P. y Ospina, H. (2008). Emergencia de la juventud como campo particular de conocimiento y como categoría cultural de análisis en la década de los setenta en Colombia. *Punto e Vírgula*, (4), 116-128.
- Auletta, N. (abril-junio, 2008). Un mundo de tribus: los jóvenes consumidores. *Debates IESA*, 13(2), 14-19.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). La sociedad como realidad subjetiva. *La construcción social de la realidad* (pp. 165-225). Buenos Aires: Amorrortu.

- Cadavid, V. (2009). Juventud e industria cultural: referentes identitarios en transformación. *Kultura*, 1(2), 67-62.
- Cardozo, G. y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo social y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, (23), 148-182.
- Córdova, A., Rodríguez, S. y Díaz, D. (2012). Bienestar subjetivo en jóvenes mexicanos usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 117-162.
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XI(29), 431-457.
- Díez, E. (2009). Sexismo y violencia: la socialización a través de los videojuegos. *Feminismo/s*, (14), 35-52.
- Erazo, E. y Muñoz, G. (2007). Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Dosquebradas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(2), 723-754.
- Escobar, M. (2006). La investigación sobre juventud en Colombia: construcción de los sujetos desde los discursos especializados. *Revista Actividades Pedagógicas*, 48, 9-16.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giddens, A. (2000). Un mundo desbocado. *Los efectos de la globalización en nuestras vidas* (pp. 65-80). Madrid: Taurus.
- Goldberg, A. (2010). Hijos de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña. Un abordaje antropológico alrededor de sus procesos de socialización. *Revista de Antropología Iberoamericana (AIBR), Universidad de Buenos Aires*, 5(2), 319-356.
- Gómez, V., Villegas, C., Barrera, F. y Cruz, J. (2007). Factores predictivos del bienestar subjetivo en una muestra Colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 311-325.
- González, F. (2008). La familia desde la alteridad. Una perspectiva para la intervención en la contemporaneidad. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 11-29.
- Gracia, E., Fuentes, M. y García, F. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 265-278.

- Hernández González, J. (abril-junio, 2006). Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 459-481.
- Justicia, M. y Cantón, J. (2011). Conflictos entre padres y conducta agresiva y delictiva en los hijos. *Psicothema*, 23(1), 20-25.
- Lahire, B. (2006). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Leiva, P. (2012). Cambios en los referentes para la construcción de proyectos de vida. *Tendencias y Retos*, 17(1), 93-103.
- Malo, S., Navarro, D. y Casas, F. (2012). El uso de los medios audiovisuales en la adolescencia y su relación con el bienestar subjetivo: análisis cualitativo desde la perspectiva intergeneracional y de género. *Athenea Digital*, 12(3), 27-49.
- Martínez, I. (2008). Repercusiones de la utilización del castigo físico sobre los hijos: influencia del contexto familiar. *Psicología Educativa*, 14(2), 91-102.
- Mendoza, H. (2011). Los estudios sobre juventud en México. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, XVIII(52), 193-224.
- Mieles, M. D. y García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Moreno, N. (2012). ¿Crisis de adolescentes o crisis de adultos? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4, 39-48.
- Muñoz, C. (2007). Perspectiva psicológica del bienestar subjetivo. *Psicogente*, 10(18), 163-173.
- Muñoz, G. (2006). *La comunicación en los mundos de vida juveniles*. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales, Manizales.
- Muñoz, G. (2008). Panorama de la investigación en juventud en Ibero-América, siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 443-448.
- Omar, A., París, L., Aguilar, M., Almeida, S. y Del Pino, R. (2009). Validación del inventario de bienestar subjetivo con muestras de jóvenes y adolescentes argentinos, brasileros y mexicanos. *Suma Psicológica*, 16(2), 69-84.

- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. (2006). Apoyo seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 319-341.
- Pelegrin, A. y Garcés, E. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Universidad Miguel Hernández de Elche Universidad de Murcia*, 15(2-3), 131-150.
- Peralta, I. (2008). La TV: responsabilidad en la socialización. *Revista Científica de Educomunicación*, 16(31), 283-286.
- Pérez, J. (2006). Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina. *Papers Instituto Mexicano de la Juventud*,(79), 145-170.
- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz, D., Moreno-Jimenez, B., Blanco, A. y van Dierendonck, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar subjetivo. *Psicothema*, 22(1), 63-70.
- Rosbaco, I. (2007). Marginalización y procesos de desubjetivación. *Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, 5(4), 11-28.
- Torío, S., Peña, J. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Torres, L., Ortega, P., Garrido, A. y Reyes, A. (2008). Dinámica familiar con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 31-56.
- Tuñón, I. (2010). Determinantes de oportunidades de crianza y socialización en la niñez y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 903-920.
- Valdivia Sánchez, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, 1, 15-22.
- Vega, M. y De Dios, Y. (2006). Beneficios psicosociales de los grupos de apoyo: su influencia en los estilos de socialización familiar. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 233-244.
- Velásquez, A. (2007). Lenguajes e identidad en los adolescentes de hoy. *El Ágora USB*, 7(1), 85-107.
- Vera, J. (2005). Medios de comunicación y socialización juvenil. *Revista de Estudios de Juventud*, (68), 19-32.

- Vera, J., Yáñez, A., Grubits, S. y Batista, F. (2011). Variables asociadas al bienestar subjetivo en jóvenes universitarios de México y Brasil. *Psicología e Saúde*, 3(2), 13-22.
- Vergara, E. y Rodríguez, M. (2010). El impacto social y cultural de la publicidad entre los jóvenes chilenos. *Revista Científica de Educomunicación*, 18(35), 113-119.
- Vielma, J. y Alonso, L. (2010a). *El bienestar psicológico subjetivo en estudiantes universitarios. La evaluación sistemática del flujo de la vida cotidiana*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Los Andes, Caracas.
- Vielma, J. y Alonso, L. (2010b). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*, 14(49), 265-275.
- Yamamoto, J. y Feijoo, A. R. (2007). Componentes énicos del bienestar. Hacia un modelo alternativo de desarrollo. *Revista de Psicología*, 25(2), 197-231.
- Yurman, F. (junio de 2010). Identidad y juventud. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social Disertaciones*, 3(1), 7-18.
- Zubieta, E. y Delfino, G. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 12, 277-283.
- Zubieta, E., Muratori, M. y Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad*, 3(1), 66-76.

# PRESUPUESTO PARTICIPATIVO, LIDERAZGO COMUNITARIO Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA, EJES ARTICULADORES PARA EL DESARROLLO SOCIAL: REVISIÓN DOCUMENTAL

## PARTICIPATORY BUDGETING, COMMUNITY LEADERSHIP AND COMMUNITY INVOLVEMENT, PIVOTAL AXES FOR SOCIAL DEVELOPMENT: DOCUMENT REVIEW

Diana Marcela Álvarez Henao\*, Yubinza Eliana González Uribe\*

Alcaldía de Medellín, Secretaría de Seguridad.

Alcaldía de Medellín, Secretaría de Salud

Recibido: 12 de junio de 2013 - Aceptado: 16 de septiembre de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Álvarez Henao, D. M. y González Uribe, Y. E. (enero-junio, 2014). Presupuesto participativo, liderazgo comunitario y participación comunitaria, ejes articuladores para el desarrollo social: revisión documental. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 99-121.

### Resumen

Este artículo de revisión contiene algunos estudios relacionados con el Presupuesto Participativo (P. P.), la participación y el liderazgo comunitario en países de Latinoamérica como Brasil, Venezuela, Chile, Argentina, Colombia, y en países de Europa como España, Francia y Reino Unido, útiles para reflexionar sobre el alcance de los abordajes que se le han dado, hasta ahora, a estos temas. El enfoque metodológico es cualitativo, con énfasis en la estrategia documental. Los resultados son: “La experiencia de los presupuestos participativos como práctica política”, donde se indica que los estudios sobre P. P., se han enfocado principalmente desde la lógica de las metodologías, la gestión y el impacto en el desarrollo social. “El líder como sujeto de la acción participativa”. Los estudios que abordan este tema sitúan al líder como un actor estratégico que aunque se ha consolidado como referente del desarrollo de sus comunidades, requiere mayor acompañamiento del Estado para superar los contextos de pobreza e inequidad. “La Participación comunitaria para el desarrollo social”. Los estudios reconocen que la participación comunitaria requiere trascender la reacción frente a necesidades inmediatas hacia la búsqueda de proyectos dimensionados desde el contexto histórico, económico, social y político. El artículo concluye que la participación del líder en los escenarios participativos ha sido entendida, como un eje articulador del desarrollo social de las comunidades que se encuentra en construcción y ascenso permanente, donde es necesaria la articulación del Estado como garante del proceso de transformación social hacia el desarrollo de las mismas.

### Palabras clave:

presupuesto participativo, participación comunitaria, liderazgo comunitario, práctica política, desarrollo social.

### Abstract

This review article contains some studies related to participatory budget, participation and community leadership in Latin American countries like Brazil, Venezuela, Chile, Argentina, Colombia, and in European countries such as Spain, France and the UK. They are useful to reflect on the scope of the approaches that have been given so far to these issues. The methodological approach is qualitative, with emphasis on documentary strategy. The results are: “The experience of participatory budgeting as a political practice”, which indicates that studies of PP, have focused primarily on the logic of methodologies, management and impact on social development. “The leader as a subject of participatory action”. Studies addressing this topic place the leader as a strategic actor that although it has been established as reference point of their

\* Estudiantes de la Maestría en Intervenciones Psicosociales. Correos electrónicos: adiana13@hotmail.com, yubinza@hotmail.com

communities development, It requires a greater state support to overcome the conditions of poverty and inequality. “Community Participation for social development”. Studies recognize that community participation requires to transcend the reaction to the immediate needs towards finding sized projects from the historical, economic, social and political contexts. The article concludes that the leader participation in participatory scenarios has been understood as leading participatory scenarios, it has been understood in revised researches as a linchpin of communities social development which is under construction and continuous growth where the articulation of the state as guarantor in the social transformation process towards community is necessary.

### Keywords:

participatory budget, community participation, community leadership, political practice, social development.

## Introducción

Este artículo de revisión tiene como propósito dar cuenta de algunos estudios relacionados con los tópicos de Presupuesto Participativo (P. P.), participación y liderazgo comunitario, los cuales han tomado mayor importancia en la última década, por parte de las administraciones públicas de países latinoamericanos como Brasil, Venezuela, Chile, Argentina, Colombia, y en países de Europa como España, Francia y Reino Unido, y que han sido objeto de estudio por parte de académicos investigadores (Gómez, 2007; Urán, 2007; Posada, 2007; Ramírez, 2008; Pimienta, 2008; Valencia, Aguirre y Flórez, 2008; González, Vélez, Loaiza y Sánchez, 2010; Giraldo Vélez, Hincapié Ballesteros, Zapata Toro y Sánchez Mazo, 2010; Londoño, 2012; Zuluaga, 2011; Fierst, 2012; Molina, 2012).

Son numerosos los estudios que abordan los temas de P. P., la participación y el liderazgo comunitario, y algunos de ellos buscan establecer relaciones entre el desarrollo social y los espacios de participación comunitaria. Otras investigaciones, por su parte, dan relevancia al papel del líder en los escenarios de participación que derivan, finalmente, en el desarrollo comunitario y social<sup>1</sup>.

Con este artículo se pretende realizar una de las metodologías empleadas para abordar los temas en cuestión, a través de un examen riguroso de 54 artículos de investigaciones científicas. Es importante aclarar que la revisión documental no estuvo orientada por una localización geográfica específica, no obstante, los países donde con mayor predominio se ubican los estudios son Brasil, Venezuela, Chile, Argentina, Colombia, España, Francia y Reino Unido.

Su relevancia se plantea en términos de la escasez de estudios sobre la temática de la participación comunitaria. En este sentido, la revisión constituye un aporte para los estudiosos de las Ciencias Sociales, interesados en los temas del liderazgo comunitario y los procesos participativos, ya que genera interrogantes sobre la injerencia y alcance de la participación del líder en el desarrollo de las comunidades.

El artículo está estructurado en cinco apartados, los cuales se distribuyeron de la siguiente manera: en el primero, se presenta la metodología empleada para realizar la revisión. En el segundo, se muestran los resultados, a partir de la utilización de tablas que permitirán al lector visualizar los autores y artículos que dan cuenta de las investigaciones que se han realizado en torno a los tópicos de P. P., la participación comunitaria y el liderazgo comunitario, así como los enfoques metodológicos que han sido utilizados para la realización de los mismos. En el tercero, se realiza la discusión, que consiste en analizar, interpretar y visibilizar las relaciones temáticas, y en establecer las conclusiones a las que llegaron los diferentes estudios, las cuales se articulan en los siguientes subtítulos: *La expe-*

---

<sup>1</sup> El objetivo de la investigación de la que se deriva este artículo es analizar las experiencias significativas que obtienen los delegados, en su participación en el Programa de P. P. de Medellín, y la forma cómo éstas aportan al desempeño de su rol como líder comunitario.

*riencia de los presupuestos participativos (P. P.) como práctica política, El líder como sujeto de la acción participativa y La participación comunitaria para el desarrollo social.* En el cuarto apartado se realiza una reflexión final que pretende develar los vacíos que se evidencian en relación con los tópicos indagados, así como la pertinencia de investigar estos asuntos.

## **Metodología**

El diseño metodológico de este artículo corresponde a un enfoque cualitativo de alcance hermenéutico. Por tanto, se realizó a través de un proceso descriptivo e interpretativo, que diera cuenta de las investigaciones sobre los tópicos de P. P., participación comunitaria y liderazgo comunitario, lo cual supuso el desarrollo de una cuidadosa y sistemática revisión de artículos contextualizados en los temas descritos.

### **Muestra**

Siguiendo a Galeano (2004), la muestra hace referencia a un proceso dinámico que se actualiza de acuerdo a los hallazgos que aporte la investigación; las muestras no son preestablecidas sino que obedecen a los propósitos del estudio. Teniendo en cuenta lo anterior, para el desarrollo del presente artículo se identificaron cincuenta y cuatro (54) artículos científicos, clasificados según las categorías de P. P., Liderazgo Comunitario y Participación Comunitaria. Entre los criterios de selección se tuvieron en cuenta que fuesen representativos en las temáticas requeridas, con pertinencia académica y con información actualizada, por lo que la búsqueda se centró en aquellos estudios publicados entre los años 1992 a 2013.

Lo anterior implicó procedimientos de clasificación y categorización permanentes, a través de la construcción de una base de datos que permitió la ordenación del material documental. Todo ello orientado a visibilizar los nexos, así como a establecer los distanciamientos entre unos y otros estudios. Se consideraron, como criterios para el rastreo y la selección del material, artículos científicos de publicaciones de países como Costa Rica, Chile, Argentina, Venezuela, España, México y Colombia, principalmente.

### **Estrategia**

La estrategia utilizada para la construcción de este artículo fue la investigación documental, la cual implicó una minuciosa y sistemática revisión de artículos científicos sobre los tópicos de P. P., Participación Comunitaria y Liderazgo Comunitario, los cuales se constituyeron en las categorías orientadoras del proceso investigativo.

De acuerdo a Galeano y Vélez (2000), la investigación documental es tanto una técnica como una estrategia de investigación a partir de la cual se obtiene información y se posibilita el análisis y la interpretación.

## **Instrumentos**

Como técnicas de recolección de información se utilizó la ficha de contenido y se diseñó una matriz categorial; estas permitieron recopilar y clasificar los textos leídos y agruparlos según el título, el autor, las palabras clave y el enfoque metodológico para, posteriormente, analizarlos.

## **Procedimiento**

El presente estudio documental se realizó en el marco de la Maestría de Intervenciones Psicosociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. En un primer momento se realizó la búsqueda de los artículos científicos que correspondieran a los temas en cuestión. Esta estuvo encaminada a recolectar algunos textos en bibliotecas y centros de documentación en diferentes universidades de la ciudad de Medellín; además, en bases de datos en línea, tales como: Ebsco, Scielo, Dialnet, Redalyc, DOAJ, Hapi Online y Apa Psyc Net, en las que se halló material indexado.

Un segundo paso fue la realización de un proceso de organización de la información de los documentos objeto de revisión. Con ello, se pretende aportar elementos útiles a los investigadores que requieran conocer el alcance teórico metodológico de los estudios con respecto a P. P., Liderazgo Comunitario y Participación Comunitaria.

Así mismo, se utilizó una matriz categorial abierta, es decir, luego de la organización, se agruparon los datos en categorías similares de acuerdo con los contenidos temáticos y, otra, con las metodologías empleadas por cada artículo. La interpretación permitió identificar los abordajes que se han realizado en la literatura sobre los temas de P. P., Liderazgo Comunitario y Participación Comunitaria.

Para lo anterior se presentan dos tablas. En la primera, se muestran las investigaciones y enfoques temáticos de los estudios de P. P., Liderazgo Comunitario y Participación Comunitaria. En la segunda, se describen las metodologías según la temática tratada. Finalmente para la construcción del apartado, denominado comentarios, se elaboraron las categorías finales, que constituyeron las estructuras de los códigos con los procedimientos analíticos.

## Resultados

Los textos seleccionados son representativos de una producción académica compleja, abarcadora y dinámica, con una elaboración documental actualizada sobre los diferentes procesos que caracterizan el desarrollo social de las comunidades. En ellos se analiza, desde diferentes experiencias participativas tanto de Latinoamérica como de Europa, las diversas construcciones del desarrollo social promovido tanto desde la sociedad civil como desde el Estado, pero siempre en articulación y sinergia de ambos.

Los estudios permiten visualizar la variedad de motivaciones que existen para la participación en escenarios comunitarios y dan cuenta de los focos de tensión y negociación entre la sociedad civil y el Estado, y de las estrategias de gestión que se realizan en torno al desarrollo.

Los artículos analizados están acordes con el esquema narrativo convencional, pues presentan en su respectivo orden: el título, el resumen, las palabras clave, la introducción, los resultados, los comentarios, la conclusión y las referencias bibliográficas.

Cabe destacar que para desarrollar este escrito se revisaron cincuenta y cuatro (54) artículos científicos, donde el treinta y nueve por ciento (39%) de ellos corresponde a la categoría de P. P., el treinta y siete por ciento (37%) a Participación Comunitaria y el veinticuatro por ciento (24%) a los estudios sobre Liderazgo Comunitario.

A continuación, se presenta en una tabla la compilación de los artículos en mención, donde se describen: el autor y nombre del artículo, la categoría a la que pertenece y las palabras clave de cada texto.

**Tabla 1**

*Título del artículo, autor, la categoría a la que pertenece y las palabras clave de los estudios de Liderazgo Comunitario, Participación Comunitaria y Presupuesto Participativo*

CATEGORÍA	AUTOR Y TÍTULO DEL ARTÍCULO	PALABRAS CLAVE	NÚMERO DE ARTÍCULOS
LIDERAZGO COMUNITARIO	Camargo Martínez, X. (2009). La orientación comunitaria y las herramientas comunicacionales para su abordaje: Un enfoque social de la orientación.	Liderazgo comunitario, comunidad	13
	Duhart, D. (2006). Exclusión, poder y relaciones sociales.	Liderazgo comunitario, exclusión social	
	Fair, H. (2008). Ciudadanía, representación y liderazgo. Apuntes del caso argentino acerca de un vínculo indestructible.	Ciudadanía, representación, liderazgo, democracia	
	Gallo, L., Correa Mejía, J. A. y Pacheco Danies, A. M. (1997). Procesos de desarrollo comunitario asociados a los diferentes estilos de liderazgo en las comunidades negras de la ciudad de Barranquilla.	Desarrollo de la comunidad, estilo de liderazgo	
	Hernández, E. (1994) Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario. Una reflexión a partir de la experiencia del centro campesino: el Convite en Mucuchíes.	Liderazgo comunitario, experiencia comunitaria	
	Labourdette, S. y Scaricabarozzi, R. (2010). Hacia un nuevo concepto de liderazgo.	Liderazgo colectivo, líder, personaje, individuo, identificación, construcción social	
	Lapalma, A. I. (2001). El escenario de la intervención comunitaria.	Intervención comunitaria, psicología comunitaria, metodología de intervención	
	Lupano, M. y Castro, A. (2010). Estudios sobre liderazgo, teoría y evaluación.	Liderazgo, teoría, evaluación	
	Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria.	Sentido de comunidad, potenciación comunitaria, estrategias de intervención social	
	Medina, N. (2008). Movimientos sociales: nuevas formas de liderazgo comunitario.	Liderazgo comunitario, democracia, autogestión	
PARTICIPACIÓN COMUNITARIA	Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances.	Comunidades rurales, acción comunitaria, sociología rural, fortalecimiento, potenciación, alineación, reflexión	20
	Montero, M. (2010). Fortalecimiento a la ciudadanía y transformación social: área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria.	Psicología comunitaria, psicología política, interrelación	
	Sánchez, I. (2008). Los estilos de dirección y liderazgo propuesta de un modelo de caracterización y análisis.	Estilo de dirección y liderazgo, dimensión personas, gestión humana	
	Acevedo Valencia, J. M. (2008). Algunos apuntes de la participación de la población desplazada en la ciudad de Medellín.	Participación, organizaciones	
	Angulo Brenes, S. (2010). Posibilidades y limitaciones para la participación social desde las perspectivas de los diferentes actores locales.	Participación social, organización, liderazgo	
	Caballero, H. (2007). (Post) Desarrollo, antropología y el Estado en Venezuela: La nueva lógica de la participación local.	Participación local, Estado, postdesarrollo, discursos dominantes	
	Flores, G. y Javiedes, M. (2000) Análisis de la participación en el área del desarrollo comunitario desde un enfoque psicosocial.	Desarrollo comunitario, participación	
	Fouce, J. (2008) Las viejas y nuevas formas de participación sociopolítica.	Participación, movimientos sociales	
	Gil, N. y Martínez, A. (2011). La gestión para el fortalecimiento comunitario ejercida por madres líderes en contextos de vulnerabilidad.	Fortalecimiento comunitario, gestión comunitaria, liderazgo	
	Gómez, R. (2008) La participación, elemento vital en la intervención psicosocial.	Participación, comunidad, intervención psicosocial	

CATEGORÍA	AUTOR Y TÍTULO DEL ARTÍCULO	PALABRAS CLAVE	NÚMERO DE ARTÍCULOS
	González, A., Vélez E., Loaiza, F. y Sánchez, L. (2010). Perspectiva resignificada de la planeación como opción para el desarrollo. Análisis de caso.	Territorio, planeación, desarrollo	
	Henríquez, N. (2010). Gobernabilidad, legitimidad, participación. El Chile que no se quiere. La necesidad de una reforma constitucional.	Participación, democracia, representatividad	
	Hernández, L. (2009). La participación comunitaria como proceso sociocultural.	Participación comunitaria, comunicación, comunidad	
	Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura.	Participación social	
	Landázuri, G. (2010). Participación: Discurso democratización del desarrollo.	Participación, política social	
	Lundy, M. (2002). Bienestar y participación, una construcción local Versalles Valle del Cauca.	Desarrollo local, participación comunitaria	
	Mercer, H y Ruiz, V. (2004). Participación de organizaciones comunitarias en la gestión de salud: Una evaluación de la experiencia del programa UNI.	Participación comunitaria, evaluación, capital social	
	Mesa, C. (2006). La participación: barreras en nuestras prácticas comunitarias.	Participación comunitaria, comunidad	
	Parada, J. (2010). Democracia y participación en Colombia: un espacio en construcción.	Democracia, participación	
	Rozas, G. (1992). Desarrollo, participación y psicología comunitaria.	Participación, desarrollo, comunidad	
	Sanabria, G. (2011). Participación social y comunitaria. Reflexiones.	Atención primaria en salud, participación comunitaria	
	Turró, C., Ramírez, M y Krause, M. (2007). Una experiencia en Chile de trabajo grupal con dirigentes de organizaciones sociales.	Participación social, comunidad, intervención grupal	
	Urán, O. (2007). La participación ciudadana en la Planeación y financiamiento de la Ciudad como institución democrática emergente. Los casos de Manchester, Medellín y Porto Alegre.	Gobernanza participativa y democrática, democracia, participación, planeación	
PRESUPUESTO PARTICIPATIVO	Annunziata, R. (2013). Democratizar la ciudad los presupuestos participativos en Rosario y Morón.	Metodología de los presupuestos participativos, gestión comunitaria	21
	Bloj, C. (2009). El "presupuesto participativo" y sus potenciales aportes a la construcción de políticas sociales orientadas a las familias.	Democracia, participación, ciudadanía	
	Correa, A. (1998). Una nueva cultura política. Un caso de presupuesto participativo.	Cultura política, cultura democrática, presupuesto participativo	
	Cuenca, L. (2008). Acción, decisión y competencias deliberativas de presupuesto participativo de Portoalegre.	Democracia, participación comunitaria, presupuesto, desarrollo participativo	
	Fierst, S. (2012). El Presupuesto Participativo en el contexto de los jóvenes de la Comuna 13 de Medellín.	Políticas públicas, democracia participativa, presupuesto participativo, desarrollo, conflicto urbano	
	Ganuzza, E. (2005). Teoría sociológica y participación: una experiencia de democracia paritaria.	Participación, presupuesto participativo, política, democracia, ciudadanía	
	Giraldo Vélez, N., Hincapié Ballesteros, L. A., Zapata Toro, C. M. y Sánchez Mazo, L. M. (2010). Hacia la renovación de concepciones y prácticas de la planeación y el desarrollo.	Presupuesto participativo, desarrollo, planeación para el desarrollo	
	Goldfrank, B. (2006). Los procesos de presupuesto participativo en América Latina: éxito, fracaso y cambio.	Presupuesto participativo, gobiernos locales, descentralización, transparencia, democratización	
	Gómez, E. (2007). El presupuesto participativo entre democracia, pobreza y desarrollo.	Participación, tejido social, democracia, desarrollo, pobreza	

CATEGORÍA	AUTOR Y TÍTULO DEL ARTÍCULO	PALABRAS CLAVE	NÚMERO DE ARTÍCULOS
	Lerner, J. y Schugurensky, D. (2009). La dimensión educativa de la democracia local: el caso del Presupuesto participativo.	Democracia local, presupuesto participativo, aprendizajes informales, participación ciudadana	
	Londoño, G. (2012). La planeación participativa para el desarrollo en el marco de la desafección política.	Planeación para el desarrollo, participación ciudadana, legitimidad, corresponsabilidad	
	Molina, W. (2012). Construcción de ciudadanía: La experiencia del presupuesto participativo en las comunas de Medellín.	Ciudadanía, desarrollo humano, Medellín, participación ciudadana, presupuesto participativo	
	Montecinos, E. (2011) Democracia participativa y presupuesto participativo en Chile: ¿complemento o subordinación a las instituciones representativas locales?	Presupuesto participativo, democracia participación ciudadana, democracia participativa	
	Pimienta Betancur, A. (2008). Los escenarios de educación informal como proceso de formación ciudadana: El caso del Presupuesto Participativo en Medellín.	Presupuesto participativo, formación ciudadana, educación informal, gobernabilidad, participación, ciudadanía	
	Posada, J. (2007). Programa de planeación local y presupuesto participativo en Medellín. Un ejercicio democrático de construcción de ciudad y formación de ciudad.	presupuesto participativo, participación de las organizaciones, focalización de la inversión	
	Ramírez, F. (2008). El espacio público como potencia. Controversias sociológicas desde la experiencia participativa de Medellín.	Planeación participativa, participación ciudadana, Medellín	
	Schneider, A. y Goldfrank, B. (2006). Construcción institucional competitiva: el Partido de los trabajadores y el presupuesto Participativo de Rio Grande do Sul.	Presupuesto participativo, gobernabilidad, democracia	
	Sintomer, Y. (2005). Los presupuestos participativos en Europa: retos y desafíos.	Metodología de los presupuestos participativos	
	Valencia, G., Aguirre, M. y Flórez, J (2008). Capital social, desarrollo y políticas públicas en Medellín, 2004-2007.	Capital social, desarrollo económico, políticas públicas, presupuesto participativo, transparencia administrativa, plan de desarrollo de Medellín	
	Vitale, D. (2005). Reforma del Estado y democratización de la gestión pública: la experiencia brasileña del Presupuesto Participativo.	Presupuesto participativo, democracia participativa	
	Zuluaga, D. (2011). La participación ciudadana y el presupuesto participativo en Medellín: ¿hacia la democratización de las decisiones administrativas?	Democracia participativa, deliberación, decisiones administrativas, descentralización, presupuesto participativo	

**Fuente:** Elaboración propia con base en la revisión.

Posteriormente, se realizó una agrupación de datos según las aproximaciones metodológicas que cada estudio tiene para acercarse al problema. De esta manera se encontró que el setenta y dos por ciento (72%) de las investigaciones emplearon una metodología cualitativa, de las cuales el cincuenta y uno punto dos por ciento (51.2%) posee un enfoque hermenéutico que tiene como propósito, según Galeano y Vélez (2000), descubrir el significado de las cosas a través de la comprensión y explicación de las dinámicas sociales. Este enfoque se constituye en el más utilizado en los estudios revisados, lo cual permite advertir el interés de los autores por describir y comprender las dinámicas particulares de los sujetos y contextos, a través de los procesos participativos.

Un cuarenta y seis punto uno por ciento (46.1%) de los estudios revisados, se orienta hacia un enfoque socio-crítico que, tal como lo explica McCarthy (1998), hace referencia a la promoción de ac-

ciones sociales generadoras de cambios que, como método, intenta ir más allá del conocimiento empírico-analítico en una búsqueda por volver al sujeto y construir teoría desde él y con él. Se observa que el enfoque socio-crítico es prevalente en los estudios latinoamericanos que abordan los temas en cuestión, donde se hace énfasis en la potencia de los líderes como actores sociales valiosos para la transformación de los procesos participativos.

El dos punto siete por ciento (2.7%) de los textos revisados recurre al enfoque del interaccionismo simbólico que, desde la perspectiva de Strauss & Corbin (1990), parten de la premisa de que el ser humano interactúa con los fenómenos que suceden en su mundo y, por tanto, la conducta humana es el resultado de un proceso interpretativo mediante el cual los sujetos definen sus acciones frente a las situaciones que afrontan.

Así mismo, el quince por ciento (15%) de los estudios hallados son investigaciones realizadas con base en un enfoque empírico-analítico; es decir, están orientadas hacia metodologías de alcance cuantitativo, a través de las cuales se analizan los comportamientos de los sujetos participantes en los procesos políticos y sociales, así como de los Estados en el ejercicio del poder político.

Finalmente, un trece por ciento (13%) de los estudios corresponde al producto de estudios documentales, por tanto se constituyen en textos donde su fuente principal son los registros escritos. Este tipo de enfoque no sólo permite situar información sino que además, como lo indica Galeano (2012), se convierte en una estrategia cualitativa con base en el análisis sistemático de testimonios escritos o gráficos.

**Tabla 2**

*Metodologías, enfoque metodológico abordados en los estudios sobre Liderazgo Comunitario, Participación Comunitaria y Presupuesto Participativo.*

METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL ESTUDIO	ENFOQUE METODOLÓGICO	AUTORES	NÚMERO DE ARTÍCULOS
INVESTIGACIONES CUALITATIVAS	HERMENEÚTICO	Acevedo Valencia, (2008), Angulo Brenes (2009), Annunziata (2013), Correa (1998), Fierst (2012), Henríquez (2010), Hernández (1994), Maya (2004), Medina (2008), Montecinos (2011), Lapalma (2001), Parada (2010), Pimienta Betancur (2008), Posada (2007), Ramírez (2008), Rozas (1992), Schneider y Goldfrank (2006), Vitale (2005), Zuluaga (2011).	20
	SOCIO CRÍTICO	Bloj (2009), Caballero (2007), Camargo (2009), Cuenca (2008), Fair (2008), Gil y Martínez (2011), González, Vélez, Loaiza y Sánchez (2010), Hernández (2009), Kalman (2003), Krause, Ramírez y Turró (2007), Lerner y Schugurensky (2009), Londoño (2012), Lundy (2002), Lupano y Castro (2010), Mesa (2006), Montero (2010), Molina (2012), Urán (2007).	18
	INTERACCIONISMO SIMBÓLICO	Gómez (2008)	1
INVESTIGACIONES CUANTITATIVAS	ENFOQUE EMPÍRICO ANALÍTICO	Gallo, Correa Mejía y Pacheco Danies (1997), Giraldo Vélez, Hincapié Ballesteros, Zapata Toro y Sánchez Mazo (2011), Goldfrank (2006), Gómez (2007), Sanabria (2011), Sánchez (2008), Sintomer (2005), Valencia, Aguirre y Flórez (2008).	8
	REVISIÓN TEÓRICA	Duhart (2006), Flores y Javiedes (2000), Fouce (2008), Labourdette y Scaricabarozzi (2010), Landázuri (2010), Mercer y Ruiz (2004), Montero (2009).	7

**Fuente:** Elaboración propia con base en la revisión.

## Discusión

### La experiencia de los P. P. como práctica política

El P. P. se concibe como un proceso democrático de participación ciudadana que permite a los habitantes de un territorio analizar su presente y proyectar su futuro, definiendo propuestas de gestión para orientar, en forma participativa y directa, los recursos públicos asignados para tal efecto.

La investigación académica sobre el P. P., como una nueva forma de participación comunitaria, ha puesto su énfasis en la construcción de sociedades democráticas. Los estudios revisados se ubican principalmente en Latinoamérica y Europa, donde se destacan las experiencias del programa, en países como Brasil, Chile, Venezuela, Argentina, Colombia, España, Reino Unido y Francia.

Se evidencia que las investigaciones revisadas respecto a los P. P., sitúan sus análisis en establecer comparaciones, cuyo referente es la experiencia del municipio de Porto Alegre en Brasil. Así las cosas, los artículos de referencia sobre la experiencia en los P. P. contienen conocimiento orientado a la práctica política.

En este sentido, Vitale (2005), Schneider y Goldfrank (2006) y Cuenca (2008), se interesan por la experiencia democrática participativa —en relación con la evaluación de los resultados, el diseño y ejecución del P. P. en Porto Alegre y otros municipios brasileños—, centrando su atención en los líderes comunitarios como agentes que directamente intervienen en la acción y en el Estado como garante de la ejecución de los proyectos comunitarios. Mientras que Vitale (2005) concluye que la implementación de la estrategia del P. P. en Porto Alegre se plantea como una dinámica innovadora que permite la apertura hacia la deliberación directa de todos los habitantes, Schneider y Goldfrank (2006) y Cuenca (2008) concluyen que en este escenario esta apertura se obstruye, toda vez que colisionan los intereses partidistas para quienes la estrategia se constituye en una plataforma para ganar electores y los intereses de los colectivos que participan, lo cual contradice el ideal de ejecutar un programa direccionado a realizar lo que demanda la voluntad general.

Montecinos (2011) reflexiona sobre la experiencia chilena en los P. P., en contraste con la experiencia brasilera, con relación al liderazgo que tienen las respectivas administraciones municipales para direccionar los procesos de democracia participativa. Su estudio concluye que en Chile no se observa complementariedad entre las instituciones participativas y las representativas a escala local. En este mismo sentido, Goldfrank (2006) realiza un análisis comparativo entre las experiencias de participación ciudadana en los P. P. de países como Venezuela, Uruguay, Brasil, Bolivia, Guatemala, Nicaragua y Perú. Dicho estudio “concluye que las políticas nacionales de P. P. no han tenido un éxito generalizado que promueva la participación ciudadana a nivel local y la transparencia fiscal, ni gobiernos municipales eficientes” (p. 3).

Otras perspectivas de estudio y otras preguntas han aparecido en los últimos años. Es el caso de Bloj (2009) que invita a la reflexión y al estudio de la experiencia en los P. P. en ciudades como Rosario (Argentina) y Villa El Salvador (Perú), como una vía posible para responder a los retos que enfrenta este programa, con relación a satisfacer las demandas sociales de las familias como partícipes y destinatarias de los proyectos que se articulan al mismo. Este estudio permite visualizar que la familia entra en escena como agente de cambio social, representado por mujeres y jóvenes que a través de su gestión contribuyen a mejorar la calidad de las familias mediante propuestas integrales que van desde proyectos productivos hasta propuestas de intervención psicosocial. La formulación de estos proyectos plantea un salto desde lo local hacia políticas públicas incluyentes con enfoques tanto generacionales como diferenciales.

Ganuzza (2005) abre un interrogante sobre el papel institucional, en relación con los mecanismos de representación política y cuestiona el modo de operar de los P. P. en países como Brasil y España. Además se pregunta cómo se establece la relación entre el Estado y la sociedad. El estudio concluye que los P. P. en estos países se basan en los niveles de representación para medir su efectividad. Insiste en que la mayor preocupación de este programa consiste en incrementar la participación, pero no se evidencian esfuerzos por establecer condiciones favorables para la población que allí participa.

Sintomer (2005) y Urán (2007) coinciden en que existen diferencias sustanciales entre los P. P. en América Latina y los de Europa, dado que los contextos sociales, económicos y políticos entre las ciudades de ambos continentes son muy diferentes y la dinámica de la democracia participativa también lo es. Ambos estudios concluyen que el programa de P. P. plantea retos para cada continente, en el sentido de que debe consolidarse como una estrategia articuladora entre la participación ciudadana y procesos de gobernabilidad que legitimen su ejercicio.

De los estudios encontrados, amerita especial atención el propuesto por Lerner y Schugurensky (2007) el cual, desde una perspectiva cuantitativa, evidencia cómo se producen aprendizajes y cambios significativos en la forma como asumen la civilidad las personas que participan en el P. P. en la ciudad de Rosario, Argentina; así mismo, examina la dimensión educativa de la democracia local y propone que el P. P. sea asumido como una escuela de ciudadanía donde se brinde formación cívica y democrática a sus participantes. Esta investigación concluye que el programa contiene una dimensión pedagógica que, eficazmente orientada, permitiría a sus participantes un aprendizaje cívico que, a su vez, contribuiría a la conformación de una mejor ciudadanía.

Un escenario de participación representativo en los últimos años, donde el líder comunitario ha podido desplegarse como tal, ha sido el programa de P. P. impulsado desde la Administración municipal de Medellín. Este programa ha permitido la consolidación de algunos líderes, la aparición

de unos nuevos y la desaparición de otros, y aunque hasta ahora se le ha dado mayor prevalencia al estudio de las experiencias en el P. P. del municipio de Porto Alegre, Brasil, es pertinente expresar que la experiencia del programa en la ciudad de Medellín también ha sido objeto de interés de algunos estudiosos.

Es así como Gómez (2007), Urán (2007), Posada (2007), Ramírez (2008), Valencia, Aguirre y Flórez (2008), González, Vélez, Loaiza y Sánchez (2010), Londoño (2012), Giraldo, Hincapié, Zapata y Sánchez (2010), Zuluaga (2010), Molina (2012), Pimienta (2008) y Fierst (2012), han investigado el fenómeno del P. P. en Medellín (Colombia). Los estudios enfocados en el caso de Medellín (Colombia) se han centrado especialmente en tres tópicos: *la gobernabilidad y el papel de la sociedad civil, la planeación y gestión pública y el desarrollo local*.

Con relación a *la gobernabilidad y al papel de la sociedad civil*, en el desarrollo y ejecución del programa se destacan la rectoría de las administraciones públicas de la ciudad, así como la vinculación activa de las comunidades como posibilidad de generar respuestas apropiadas a sus necesidades y a los problemas que afectan su calidad de vida. Desde esta perspectiva se concluye que, aunque la gobernabilidad es fundamental, es necesario que el Estado incentive a la comunidad para que sea ella la que gestione sin descargarle toda la responsabilidad del proceso de inversión.

Respecto a *la planeación y gestión pública*, los autores mencionados hacen referencia a la importancia del programa de P. P. en la dimensión de la formación de sujetos políticos y la generación de confianza entre el Estado y la ciudadanía. Acerca de este tópico se concluye que se hace necesario que la población, mediante procesos participativos y mediante la reflexión permanente, amplíe sus niveles de concientización y genere nuevas praxis organizativas.

Por último, en lo concerniente al *desarrollo local*, las investigaciones indagan por las acciones que ayudan a fomentar y consolidar el capital social en la Ciudad, desde donde se concluye que dichas acciones deben estar orientadas a redefinir las relaciones entre la sociedad y el Estado y, en esta medida, los proyectos comunitarios podrían adoptar nuevas formas de lucha económica como respuesta a la crisis social y económica del país.

En contradicción con lo planteado en las investigaciones anteriormente enunciadas, Correa (1998) y Annunziata (2013) llegan, en sus investigaciones, a conclusiones menos optimistas sobre los P. P. Estos autores sostienen que este programa no ha sido interiorizado por sus participantes, lo que supone una brecha entre la teoría y la praxis del mismo; además, sostienen que el P. P. es limitado en términos del tiempo, en el que se presentan propuestas poco innovadoras, generalmente direccionadas por las administraciones públicas y cuyos diseños participativos suelen ser fragmentados.

En conclusión, las preguntas y problemáticas planteadas por la literatura especializada permiten acercarse al fenómeno del P. P. en su dimensión política; es decir, en las relaciones que en este contexto se establecen entre el Estado y la sociedad, desde la perspectiva de la gestión y el impacto en el desarrollo social de las comunidades.

### **El líder como sujeto de la acción participativa**

El liderazgo comunitario ha sido entendido, según Montero (2004), “como un liderazgo complejo de carácter activo, participativo y democrático, que fortalece el compromiso con la comunidad y genera modos y modelos de acción, asumiéndose como un servicio” (p. 291). Así mismo, escribe Montero (2003): “El liderazgo comunitario surge de las reuniones de organización y planificación de actividades comunitarias, o ante circunstancias que afectan a la comunidad y se hace necesario actuar con mayor o menor urgencia” (p. 94).

Existen autores que desde la psicología comunitaria han referenciado este fenómeno; es el caso de Hernández (1994), Sánchez (2008), Montero (2009), Labourdette y Scaricabarozzi (2010) y Lupano y Castro (2010), quienes hacen mención afectando, a partir de estudios realizados en Venezuela, el carácter participativo del liderazgo comunitario y sus características, así como los problemas, obstáculos y aspectos negativos que los afectan. Igualmente se hallan estudios tendientes a resaltar la labor social de los líderes como sujetos de la acción participativa, lo que abre la reflexión en torno a su acción política como principio fundamental para el desarrollo de las comunidades.

Al respecto, Gallo, Correa y Pacheco (1997), Lapalma (2001), Mercer y Ruiz (2004) y Medina (2008), enfocan sus observaciones al estudio de la acción comunitaria, materializada en el compromiso de las comunidades y de los líderes comunitarios, como fuente de significación de la participación y al valor de esta en los contextos de desarrollo social.

Los anteriores estudios concluyen que el líder comunitario es un actor social fundamental en los procesos participativos. En este sentido, se precisa que el Estado, a través de una eficaz intervención psicosocial en las comunidades, promueva acciones tendientes a garantizar la organización comunitaria en procesos participativos y, esto a través de la formulación de proyectos comunitarios que, a la postre, deben aportar nuevas propuestas económicas como respuesta a las crisis.

Igualmente, se han realizado estudios que abordan la noción de liderazgo comunitario, orientado a la transformación social y personal. Se destacan en este contexto las investigaciones de Duhart (2006), Fair (2008), Camargo (2009) y Montero (2010), cuyos estudios concluyen que para el logro de la transformación social, comunitaria, política y personal, es necesaria la participación de los líderes comunitarios que representen ante el Estado a las comunidades vulnerables, a fin de atenuar la exclusión social.

De igual manera, Maya (2004) plantea el debate sobre el sentido de comunidad y la potenciación comunitaria, y cómo estos se apoyan y se complementan mutuamente en relación con los desarrollos comunitarios; así pues, desde tal perspectiva, defiende las ventajas de recurrir a una comprensión más integral del sentido de comunidad.

A partir de los estudios abordados en este apartado se puede concluir que el líder es un actor estratégico para el desarrollo de sus comunidades que posibilitaría, a partir de su trabajo, que otros se decidan a participar como gestores de progreso, sobre todo en un contexto histórico con profundas crisis políticas como en el que actualmente se vive. No obstante, la participación del líder no es suficiente sin la intervención del Estado. Esta sinergia permitiría que al interior de las comunidades se establezca un mayor acercamiento entre el Estado y la sociedad, desde la motivación de prácticas participativas, organizadas y reflexivas.

### **Participación comunitaria para el desarrollo social**

Para efectos de este artículo se entenderá la participación comunitaria como una experiencia y un aprendizaje significativo para los individuos que la vivencian, para lo cual se tomará como referente lo expuesto por Montero (2004) quien explica la participación comunitaria como un proceso donde dialécticamente se dan enseñanza y aprendizaje y, por tanto, todo aquel que participe aporta y recibe intercambio y generación de conocimientos en un *continuum*.

Un elemento articulador entre el P. P. y el Liderazgo Comunitario es la participación comunitaria, pues a partir de esta, los líderes se organizan y agrupan para intervenir su realidad y en esa lógica, crecer en términos del desarrollo social, que se entenderá de la manera como lo indica Naciones Unidas en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, reunida en Copenhague del 6 al 12 de marzo de 1995: "...el desarrollo social es un elemento fundamental de las necesidades y aspiraciones de las personas del mundo entero y de las responsabilidades de los gobiernos y de todos los sectores de la sociedad civil"; por tanto, el desarrollo social implica un proceso de mejoramiento de la calidad de vida de las sociedades, en contextos de justicia, equidad y solidaridad, donde los sujetos puedan libremente satisfacer sus necesidades, fortalecer sus potencialidades, y de este modo contribuir a la transformación del capital social.

La revisión documental muestra que el estudio de la participación comunitaria está ligado al liderazgo comunitario; así lo dejan ver autores como Rozas (1992), Lundy (2002), Gómez (2008), Acevedo (2008), Hernández (2009), Henríquez (2010), Parada (2010), Gil y Martínez (2011) y Sanabria (2011), quienes plantean que la participación comunitaria se presenta en aquellas sociedades donde se evidencian mayores necesidades humanas.

Estos autores coinciden en que deben conformarse comunidades organizadas que intervengan en su desarrollo como protagonistas de su propio destino, haciendo visibles sus demandas y participando en escenarios de incidencia política. En algunos de estos estudios también se alude a la necesidad de acompañar a las comunidades y fortalecerlas con herramientas pedagógicas para posibilitar el entrenamiento de sujetos con capacidad reflexiva, dialogante y autocrítica en procura de una participación más efectiva.

La conclusión a la que estos estudios llegan es que la participación comunitaria es un fenómeno propio de sociedades democráticas. Es fundamental la participación de los líderes cuando se trata de encaminar una sociedad hacia su propio desarrollo local; del mismo modo, para que este desarrollo se pueda fortalecer, se requiere formar a los líderes en conocimientos sobre planeación y desarrollo, así como también, en temas de cooperación y trabajo en equipo. Adicionalmente este fortalecimiento debe orientarse a formar comunidades capaces de ejercer control social sobre el Estado. Una vez se fortalezca al líder comunitario, se legitima la participación y se fortalece el desarrollo social.

En contraste con lo anterior, autores como Flores y Javiedes (2000), Kalman (2003), Caballero (2007), Landázuri (2010) y Angulo Brenes (2010), realizan una fuerte crítica al acompañamiento del Estado a los procesos participativos locales. Estos autores asumen que cuando se produce un direccionamiento por parte del Estado, se institucionalizan los procesos comunitarios y se desvirtúa su objetivo emancipatorio en función de acciones que perpetúan las políticas neoliberales y, por tanto, se limitan los procesos reflexivos y de cuestionamiento al sistema capitalista por parte de las comunidades. Concluyen los autores que mientras existan comunidades que le permitan al Estado no sólo acompañarlas sino direccionarlas hacia la toma de decisiones, la participación comunitaria podrá considerarse como un mecanismo de manipulación que estaría atentando contra el desarrollo local.

Artículos como el escrito por Mesa (2006) y Fouce (2008) plantean que, si bien es cierto que la participación es un proceso necesario para lograr el desarrollo de las comunidades, ella debe ser replanteada, a fin de que se convierta, como lo indican Turró, Ramírez y Krause (2007), en una vía para la transformación sociopolítica, acorde al contexto cultural e histórico. En este sentido, la participación comunitaria debe ir más allá de una alternativa de movilización a las necesidades inmediatas, esta debe trascender para transformarse en una herramienta contra situaciones de manipulación, exclusión y explotación. En conclusión, para que se logre dicha transformación es necesario reconocer que existen múltiples formas de participar, unas más horizontales y otras más institucionalizadas, no obstante todas persiguen equilibrar las desigualdades sociales. La participación generalmente es acorde a momentos históricos específicos, pero es importante que esta vaya más allá de las necesidades inmediatas y coyunturales, razón por la cual se requiere de comunidades con pensamiento crítico, reflexivo y adaptativo, capaces de superar los retos planteados por el sistema capitalista actual.

## Reflexión final

Como reflexión final, la investigación científica de estos temas reviste importancia tanto teórica como socialmente, pues a partir de la exploración de sus hallazgos se encontró que se reconoce en el P. P. un programa con diversos matices, como un ejercicio democrático y como un proceso a través del cual se ha logrado la descentralización de la gestión pública hacia la planeación para el desarrollo, propiciada desde la organización del liderazgo comunitario. Por otra parte, las investigaciones evidencian que el común denominador de este programa, tanto en los países latinoamericanos como europeos, es la brecha entre la teoría y la práctica, donde se visualizan propuestas sin un impacto social estimable, generalmente direccionadas por las administraciones públicas, poco transformadoras de las condiciones sociales de las comunidades.

Así mismo, se visualiza que la investigación científica permite considerar la participación comunitaria como una estrategia direccionada a la consecución de objetivos comunes, sobre todo en contextos donde se identifican condiciones adversas para una población determinada. En estos contextos han surgido líderes que se han propuesto como meta la creación de mecanismos de afrontamiento para tales condiciones, aunque es indudable que existen múltiples situaciones a nivel político, jurídico y social que limitan la acción colectiva de los líderes comunitarios.

Podrían nombrarse algunas limitaciones de este estudio documental, como: primero, que si bien durante la pesquisa se encontraron algunos textos con análisis pertinentes sobre los tópicos de indagación, debieron ser rechazados porque no procedían de revistas científicas y, por tanto, no podían considerárseles como una fuente fidedigna de validación. Segundo, no se encontró ningún artículo científico que abordara de manera articulada los tópicos de P. P., Liderazgo Comunitario y Participación Comunitaria, razón por la cual se debieron ubicar separadamente y, posterior a ello, encontrar articulación entre unos y otros temas; y tercero, se evidencia que en los artículos revisados no se encontraron estudios donde se profundizara en las experiencias a partir de las vivencias, los saberes y aprendizajes de los líderes comunitarios en los procesos participativos.

Esta última limitación, observada en la revisión documental, hace pensar que el tópico del liderazgo comunitario, en escenarios de participación comunitaria como el P. P., ha sido desubjetivada; es decir, en ellas no se habla de la experiencia personal de aquellos sujetos que participan, sino de acciones que emprende una comunidad, como actos externalizados al sujeto y no como acciones con sentido, donde es la comunidad y no el sujeto, la protagonista de la participación. Esto ha contribuido a que el líder, como sujeto de la acción participativa, haya sido “invisibilizado” para considerársele sólo como una pieza más del engranaje del programa, necesario para su ejecución.

Algunas explicaciones alternativas de los resultados podrían ubicarse en la comprensión de la presencia del Estado en los procesos de participación social y comunitaria, dicha presencia se analiza desde dos posturas: aquella donde el Estado actúa como garante de los procesos participativos y proveedor de herramientas pedagógicas, de mecanismos de participación social, de apoyo financiero y psicosocial a las comunidades organizadas, lo que posibilitaría credibilidad del Estado como copartícipe para enfrentar las dificultades o adversidades que se le presenta a la comunidad en el ejercicio de la participación. Por otra parte, se encuentra la postura que ubica al acompañamiento que el Estado realiza a los procesos comunitarios, como una intervención que actúa como poder que instrumentaliza al líder comunitario y, en este sentido, lo que hace es direccionar la participación comunitaria para garantizar el *status quo* de las clases dominantes, razón por la cual se hace necesario que las comunidades limiten al Estado y asuman autonomía en su participación.

Otras explicaciones alternativas de los resultados se encuentran en la necesidad de que la participación comunitaria sea un escenario donde se involucren redes de apoyo social, conformadas tanto por líderes comunitarios como por otras instancias sociales, entre ellas la Iglesia, la empresa privada, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, agencias de cooperación internacional, entre otras, lo cual implica la emergencia de una racionalidad holística donde se tenga conciencia de que el desarrollo social es un asunto interdependiente e interconectado, cuya sinergia posibilitaría mejores resultados en la búsqueda de alternativas para contrarrestar la desigualdad social.

La revisión de los estudios ubica otras explicaciones en la importancia de la formación integral de los líderes comunitarios que se inscriben en procesos participativos; se trata de formar en valores para la convivencia en el ámbito democrático, donde sean posibles el encuentro y el entendimiento para la construcción de una cultura democrática, lo cual remite a la formación del ciudadano participativo, un ser capaz de cooperar, dialogar y ejercer sus responsabilidades; un ciudadano que conozca a profundidad tanto los derechos como los deberes constitucionales y temas relacionados con la Ley Estatutaria de Participación y la gestión pública.

Es necesario que se continúe profundizando en estos temas, por lo cual se proponen unas líneas de investigación donde se aborden otras problemáticas inherentes a los tópicos en cuestión. Se plantea la necesidad de generar estudios que aborden la educación popular como eje central para la cualificación de la participación del líder comunitario, enfocada hacia la transformación social; así mismo, se proponen estudios que analicen el fenómeno del Presupuesto Participativo desde una interpretación jurídica donde se examine la eficacia o ineficiencia de la aplicación de los mecanismos de participación social en los procesos de participación comunitaria. Finalmente, se propone como una línea de profundización, aquella que aborde el tema del riesgo social al que se enfrentan los líderes comunitarios en el ejercicio de la participación comunitaria.

Se espera que un trabajo como este, genere en otros inquietudes de manera tal que les permita profundizar en los contenidos propuestos, haciendo que esta aproximación inicial a dichos temas, tome nuevas perspectivas y permita ahondar en otras aplicaciones tangibles en pro del desarrollo local y comunitario.

## Referencias

---

- Acevedo Valencia, J. M. (2008). Algunos apuntes sobre la participación de la población desplazada en la ciudad de Medellín. *Revista F@ro*, 4(7).
- Angulo Brenes, S. (2010). Posibilidades y limitaciones para la participación social desde la perspectiva de diferentes actores locales. *Reflexiones*, 89(1), 67-75.
- Annunziata, R. (2013). Democratizar la ciudad. Los presupuestos participativos en Rosario y Morón. *Nueva Sociedad*, (243), 119-130.
- Bloj, C. (2009). El “presupuesto participativo” y sus potenciales aportes a la construcción de políticas sociales orientadas a las familias. *CEPAL - Serie Políticas Sociales*, (151), 1-61.
- Caballero, H. (2007). (Post)Desarrollo, antropología y Estado en Venezuela: la nueva lógica de la participación local. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 16(1), 135-162.
- Camargo, X. (2009). La orientación comunitaria y las herramientas comunicacionales para su abordaje: un enfoque social de la orientación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, (16), 24-29.
- Correa, A. (1998). Una nueva cultura política. Un caso de presupuesto participativo. *Investigación y desarrollo*, (8), 12-39.
- Cuenca, L. (2008). Acción, decisión y competencias deliberativas en el presupuesto participativo de Porto Alegre. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(121), 133-148.
- Duhart, D. (mayo, 2006). Exclusión, poder y relaciones sociales. *Revista Mad*, (14), 26-39. DOI: 10.5354/0718-0527.2006.14199
- Fair, H. (noviembre, 2008). Ciudadanía, representación y liderazgo. Apuntes del caso argentino acerca de un vínculo indestructible. *Pensares*, (5), 247-267.
- Fierst, S. (2012). El presupuesto participativo en el contexto de los jóvenes de la Comuna 13 de Medellín. *Analecta Política*, 2(3), 113-137.

- Flores, G. y Javiedes M. (2000). Análisis de la participación en el área del desarrollo comunitario desde un enfoque psicosocial. *Psicothema*, 12(2), 226-230.
- Fouce, J. (2008). Las viejas y nuevas formas de participación sociopolítica. *Revista de Investigación y Desarrollo*, 16(2), 262-277.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta.
- Galeano, M. y Vélez, O. (2000). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gallo, L., Correa Mejía, J. A. y Pacheco Danies, A. M. (1997). Procesos de desarrollo comunitario asociados a los diferentes estilos de liderazgo en las comunidades negras de la ciudad de Barranquilla. *Investigación y Desarrollo*, (6), 97-104.
- Ganuzá, E. (2005). *Teoría sociológica y participación: una experiencia de democracia paritaria*. (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/cps/ucm-t28809.pdf>
- Gil, N. y Martínez, A. (2011). La gestión para el fortalecimiento comunitario ejercida por madres líderes en contextos de vulnerabilidad. *Pensando Psicología*, 7(13), 39-49.
- Giraldo Vélez, N., Hincapié Ballesteros, L. A., Zapata Toro, C. M. y Sánchez Mazo, L. M. (2010). Hacia la renovación de concepciones y prácticas de la planeación y el desarrollo. *Prospectiva: Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano*, (15), 235-262. Recuperado de: <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/prospectiva/article/view/368>
- Goldfrank, B. (2006). Los procesos de presupuesto participativo en América Latina: éxito, fracaso y cambio. *Revista de Ciencia Política*, 26(2), 3-28.
- Gómez, E. (2007). El presupuesto participativo entre democracia, pobreza y desarrollo. *Revista Investigación y Desarrollo*, 15(1), 56-77.
- Gómez, R. (2008). La participación, elemento vital en la intervención psicosocial. *Poiesis, Revista Electrónica de Psicología Social*, (16), 1-7. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/247>
- González, A., Vélez, E., Loaiza, F. y Sánchez, L. (octubre, 2010). Perspectiva resignificada de la planeación como opción para el desarrollo. Análisis de caso. *Tendencias y Retos*, (15), 15-32.

- Henríquez, N. (2010). Gobernabilidad, legitimidad y participación. El Chile que no se quiere. La necesidad de una reforma constitucional. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, 19(4), 653-662.
- Hernández, E. (1994). Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario. Una reflexión a partir de la experiencia del centro campesino “El Convite” en Mucuchíes. En M. Montero (coord.), *Psicología social comunitaria* (pp. 211-238). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Hernández, L. (2009). La participación comunitaria como proceso sociocultural. *Boletín Entre Líneas*, 3(3-4), 1-11.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Labourdette, S. y Scaricabarozzi, R. (enero-diciembre, 2010). Hacia un nuevo concepto de liderazgo. *Orientación y Sociedad*, 10, 1-19.
- Landázuri, G. (2010). Participación: discurso democratización del desarrollo. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 19(4), 666-679.
- Lapalma, A. I. (2001). El escenario de la intervención comunitaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 10(2), 61-70.
- Lerner, J. y Schugurensky, D. (2007). La dimensión educativa de la democracia local: el caso del presupuesto participativo. *Temas y Debates*, (13), 1-21.
- Londoño, G. (enero-junio, 2012). La planeación participativa para el desarrollo en el marco de la desafección política. Estudio de caso, Medellín 2004-2010. *Analecta Política*, 1(2), 363-387.
- Lundy, M. (2002). Bienestar y participación, una construcción local. Versalles, Valle del Cauca. *Revista Territorios*, 1, 139-152.
- Lupano, M. y Castro, A. (2010). Estudios sobre liderazgo, teoría y evaluación. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 6, 107-121.
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 2, 187-211.
- McCarthy, T. (1998). El interés emancipatorio de la teoría crítica. *La teoría crítica de Jürgen Habermas* (pp. 99-115). Madrid: Tecnos.

- Medina, N. (2008). Movimientos sociales: nuevas formas de liderazgo comunitario. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, 8(23), 129-139.
- Mercer, H. y Ruiz, V. (marzo-agosto, 2004). Participación de organizaciones comunitarias en la gestión de salud: una evaluación de la experiencia del Programa UNI. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 8(15), 289-302.
- Mesa, C. (2006). La participación: barreras en nuestras prácticas comunitarias. *Revista electrónica Sigma*, (109), 59-78. Recuperado de: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/viewFile/14506106/66> ISSN 2227-6513
- Molina, W. (2012). Construcción de ciudadanía: la experiencia del presupuesto participativo en las comunas de Medellín. *Revista Humanismo y Sociedad*, (1), 64-80.
- Montecinos, E. (2011). Democracia participativa y presupuesto participativo en Chile: ¿complemento o subordinación a las instituciones representativas locales. *Revista de Ciencia Política*, 31(1), 63-89.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. Artículo de investigación documental. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento a la ciudadanía y transformación social: área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Psykhé*, 19(2), 51-63.
- Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (A/CONF.166/9*. Copenhague, Dinamarca 6 a 12 de marzo de 1995).
- Parada, J. (2010). Democracia y participación en Colombia: un espacio en construcción. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 19(4), 641-651.
- Pimienta Betancur, A. (2008). Los escenarios de educación informal como proceso de formación ciudadana: el caso del Presupuesto Participativo en Medellín. *Uni-Pluri/Versidad*, 8(3), 1-11.
- Posada, J. (2007). Programa de planeación local y presupuesto participativo en Medellín. Un ejercicio democrático de construcción de ciudad y formación de ciudad. *Desde la Región*, (48), 35-46.

- Ramírez, F. (2008). El espacio público como potencia. Controversias sociológicas. Desde la experiencia participativa de Medellín. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, (32), 61-73.
- Rozas, G. (1992). Desarrollo, participación y psicología comunitaria. *Revista de Psicología*, 3(1), 51-56.
- Sanabria, G. (2011). Participación social y comunitaria. Reflexiones. *Revista Cubana de Salud Pública*, 27(2), 89-95.
- Sánchez, I. (2008). Los estilos de dirección y liderazgo. Propuesta de un modelo de caracterización y análisis. *Pensamiento y Gestión*, (25), 1-39.
- Schneider, A. y Goldfrank, B. (2006). Construcción institucional competitiva: el PT y el Presupuesto Participativo de Río Grande do Sul. En C. Wanderley, L. D Bandeira Coêlho y M. A. Melo, (Coords.), *Diseño Institucional y participación política. Experiencias en el Brasil contemporáneo* (pp. 253-291). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sintomer, Y. (2005). Los presupuestos participativos en Europa: retos y desafíos. *Revista del CLAD, Reforma y Democracia*, 31, 1-17.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-11.
- Turró, C., Ramírez, M. y Krause, M. (2007). Una experiencia en Chile de trabajo grupal con dirigentes de organizaciones sociales. *Intervención Psicosocial*, 16(3), 1-22.
- Urán, O. (2007). La participación ciudadana en la planeación y financiamiento de la ciudad como institución democrática emergente. Los casos de Mánchester, Medellín y Porto Alegre. *Controversia, Tercera Etapa*, (189), 173-211.
- Valencia, G., Aguirre, M. y Flórez, J. (2008). Capital social, desarrollo y políticas públicas en Medellín, 2004-2007. *Estudios Políticos*, (32), 51-81.
- Vitale, D. (2005). Reforma del Estado y democratización de la gestión pública: la experiencia brasileña del presupuesto participativo. *La Revista del CLAD, Reforma y Democracia*, (33), 1-18.
- Zuluaga, D. (2011). La participación ciudadana y el presupuesto participativo en Medellín: ¿hacia la democratización de las decisiones administrativas? *Vínculos. Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás*, (2), 33-67.

# HACIA UNA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO VIOLENCIAS ESCOLARES

## TOWARDS A CONCEPT CONSTRUCTION OF SCHOOL VIOLENCE

Alexander Echeverri Ochoa\*, Ricardo Andrés Gutiérrez García\*\*,  
Carmen María Ramírez Sánchez\*\*\*, Santiago Alberto Morales Mesa\*\*\*\*

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: 30 de septiembre de 2013 - Aceptado: 5 de noviembre de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Echeverri Ochoa, A., Gutiérrez García, R. A., Ramírez Sánchez, C. M. y Morales Mesa, S. A., (enero-junio, 2014). Hacia una construcción del concepto violencias escolares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 122-138.

### Resumen

El presente artículo surge de la revisión documental del concepto violencias escolares en bases de datos, artículos de revista, bibliotecas y demás medios de información, dentro de la investigación: “Violencias escolares presentes en las instituciones educativas católicas. Una aproximación a los discursos y prácticas en el Colegio Parroquial Emaús de la ciudad de Medellín”, de la Maestría en Intervenciones Psicosociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. La búsqueda documental arrojó tres categorías: *Bullying*, violencias de los escolares y conflicto escolar, que alimentaron la construcción en torno a la violencia escolar, evidenciando la necesidad de pluralizar el concepto, más allá de tipificarlo en el *bullying*, para abarcar sus diversas manifestaciones.

### Palabras clave:

violencia escolar, *Bullying*, violencia de escolares, conflicto escolar

### Abstract

This article comes from the review of documents in databases, journal articles, libraries and other ways, in research “School Violence present in Catholic educational institutions. An approach to the discourses and practices in Emaús Parish School of Medellín”, within the Maestría en Intervenciones Psicosociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. During the search we found three theoretical framework: Bullying, School Violence, and Conflict School, which fueled construction around school violence evidencing the need to pluralize the concept beyond typify in Bullying, to cover its various manifestations.

### Keywords:

school violence, bullying, school violence, school conflict

\* Licenciado en Filosofía, Especialista y Maestrante en Intervenciones Psicosociales. Correo electrónico: alexanderecheverriochoa@gmail.com

\*\* Licenciado en Pedagogía Reeducativa, Especialista y Maestrante en Intervenciones Psicosociales. Correo electrónico: ricardoandresgutierrezgarcia@gmail.com

\*\*\* Socióloga, Especialista y Maestrante en Intervenciones Psicosociales. Correo electrónico: sorora7@gmail.com

\*\*\*\* Sociólogo. Magíster en Salud Pública. Correo electrónico: smorales@funlam.edu.co

## Introducción

Para entender la violencia escolar y develar las diversas formas como se manifiesta en los contextos educativos, a partir de la literatura existente y recopilada en las fuentes documentales, se hace necesario comprender el concepto de violencia desde lo planteado en el Informe mundial sobre la violencia y la salud (citado por García, 2008; véase también Borrero, 1997; Mendoza, 2012), en el cual se le define como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (p. 5)

La violencia escolar, a su vez, parte del uso intencionado de la fuerza, y su utilización afecta a quienes son la razón de ser de la comunidad educativa: los estudiantes.

Como violencia escolar se entiende a los “conflictos ocasionales, poco frecuentes entre el alumnado; o bien, a los conflictos frecuentes entre personas de fuerza física o mental similar” (García, 2008, p. 5. Véase también Olweus, 1998; Acevedo, 2012; Blanco y García, 2006). Con respecto a lo anterior, es importante anotar que la violencia escolar es pluralizada y puede evidenciarse en diversas manifestaciones.

La escuela como escenario en el cual confluyen diversos actores que conforman la comunidad académica: estudiantes, docentes, directivas y padres de familia, está expuesta a otras formas de violencia distintas al *bullying* que, a pesar de ser la más evidenciada, ya sea por sus repercusiones o por la implicación de los menores de edad, por la sensibilidad social y mediática que conlleva y por el malestar en la comunidad educativa (Hernández y Solano, 2007), no es la única, hay otras formas de violencia escolar que son menos nombradas o evidenciadas, pero que tienen igual importancia en tanto afectan la dinámica escolar. De esta manera, son violencias escolares:

El *bullying* o violencia entre pares, se puede entender como una conducta de persecución y agresión física y psicológica o moral que realiza un alumno sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada (Heinemann, citado por Palomero y Fernández, 2001. Véanse también Olweus, 1998; Blanco y García, 2006; Mendoza, 2012; Acevedo, 2012; Voors, 2005; Cerezo, 2009; Tamar, 2005; Ortega, 1997; Avilés Martínez, 2006; Cepeda Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco y Pirquive-Peña, 2008; Hoyos, Aparicio y Córdoba, 2005; Cabezas, 2007; Falcón, 2009; Alonso-Martín, 2009; Zubiría de Samper, Castilla Orduz y Peralta de Zubiría, 2009; Loredó-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008; Cuperman, 2010).

*Violencia de los escolares*: comprendida como una serie de comportamientos propiciados por los estudiantes, sin que indefectiblemente medie en ello la necesidad de poder y sumisión de uno u otro, como en el caso del *bullying*; es decir, se refiere en sí a las interacciones mediadas por la violencia y el daño, como mecanismos para la solución de conflictos que no se han resuelto de manera eficiente (Baeza y Sandoval, 2011; véase también Baeza- Herrera, Vidrio-Patrón, Martínez-Leo y Godoy-Esquivel, 2010).

Y el conflicto escolar; concebido por Arellano como:

una situación donde se manifiesta una divergencia de necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles o que al menos son percibidos así por las partes involucradas, conllevando esto a que sus pretensiones, deseos e intereses, no puedan lograrse simultáneamente, generándose manifestaciones con diversos grados de intensidad. (2007, p. 9. Véanse también IPC, 2009; Salinas, Posada e Isaza, 2002)

Teniendo como base las acepciones de las diferentes violencias escolares mencionadas anteriormente, el presente artículo de revisión pretende mostrar diversas conceptualizaciones de autores que han realizado sus reflexiones y estudios en torno a las violencias escolares en el ámbito mundial, con el fin de propiciar un acercamiento a la construcción de un concepto sobre esta temática, que permita comprender sus diversas manifestaciones, discursos y prácticas en una institución educativa de la ciudad de Medellín, Colombia.

## **Metodología**

Para la elaboración de este artículo se parte de la investigación cualitativa en su modalidad de investigación documental que, como lo expresa Galeano (2004), es aquella que permite la comprensión de un objeto de estudio a partir de la búsqueda, la selección, la clasificación, la organización, la sistematización y el análisis; entendido no solo como una búsqueda de información, sino como la construcción de conocimiento a partir de un proceso riguroso, sistemático y controlado.

Para el rastreo de la información, se parte de la ubicación de textos sobre violencias escolares como objeto de indagación, la cual se realizó en diversas bibliotecas de la ciudad de Medellín como la Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana y Fundación Universitaria Luis Amigó. Además se buscó en bases de datos especializadas como Google Académico, Redalyc, y Scielo, teniendo en cuenta los siguientes criterios básicos: resultados de investigación o textos académicos elaborados a partir de 2001, publicaciones en español, resultados que se abordaran desde diversas disciplinas y campos del saber como la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, entre otras; así mismo, se incluyó otro elemento como la experiencia y número de publicaciones de autores, para algunas reflexiones que se ubicaron en videos que daban cuenta de la temática, en especial en el contexto de la ciudad de Medellín.

Para la selección de los textos se tuvo como criterios básicos el desarrollo teórico frente al tema objeto de estudio y las violencias escolares en sus diversas manifestaciones: *bullying*, violencia de los escolares y conflicto escolar, las cuales sirvieron de palabras clave no solo en la búsqueda, sino en la clasificación y análisis de la información.

Para cada texto seleccionado se elaboró una ficha bibliográfica en cuyo contenido se consignaron los datos del mismo (autor y fuente en la que se ubicó), además se elaboró una ficha de contenido utilizada para registrar la información que permite caracterizar las violencias escolares en cada una de sus tipologías. En total, para la realización de esta investigación, se trabajaron 53 textos.

## Resultados y discusión

---

A partir de la recopilación documental elaborada, sistematizada y organizada bajo los parámetros de la investigación documental, se puede plantear que:

La violencia en la escuela es un problema puntual que no puede ser asumido desde una postura reduccionista ya que dicha violencia implica múltiples violencias que se superponen potenciando su efecto sobre los menores de edad. Sería más adecuado hablar de un interjuego de violencias (...) que ofrece una multiplicidad de situaciones en las que los niños participan directa o indirectamente y que provocan consecuencias en ellos. (Bringiotti, Krynveniuk y Lassi, 2007, p. 26)

Cada una de estas violencias tiene sus propias características y manifestaciones que hacen que sean tratadas de manera diferencial en sus prácticas y discursos institucionales, para saber manejarlas en la perspectiva de la convivencia académica. Sin embargo, antes de mencionar las diversas violencias que se pueden presentar en la escuela, y que están referenciadas en los textos, es importante tener un acercamiento a lo que se ha abordado como violencia escolar desde distintos autores.

### Violencia escolar

Entre las diversas conceptualizaciones que han hecho los estudiosos del contexto escolar acerca de esta temática, la violencia escolar se encuentra asumida desde la pluralidad o diversidad de concepciones y acepciones, las cuales la definen como obstáculo y naturalización. Madriaza y García (2005a) manifiestan la falta de acuerdo que existe sobre el tema, como un problema al momento de denominar qué es violento y qué no lo es. Del mismo modo, Míguez (2008) expone que dicha “multiplicidad de acepciones producen malentendidos que se suelen expresar en calificaciones o adjetivaciones (...)” (p. 17).

Por su parte Paredes, Lega y Vernon (2008) registran que “la generalización del término violencia escolar se utiliza para denominar todos los actos realizados por los jóvenes en edad escolar que

implican algún grado de agresión y en los que se incurren en la escuela o fuera de ella” (p. 299). Por su parte, Garaigordobil y Oñederra (2009) presentan la violencia escolar como fenómeno sin distinción de edad y de población.

Así mismo, la violencia, materializada en el ámbito escolar, ha sido tratada como inherente al comportamiento humano y como fenómeno desde la perspectiva del sujeto, desarrollada por Madriaza y García (2005b). Palomero y Fernández (2001) plantearon que la violencia ha sido centro de discusión por su origen mítico, antropológico, psicológico, entre otros. Estos aspectos, que conforman las raíces de la violencia, se reflejan en la escuela al ser un escenario en el que confluyen la realidad social y contextual. Dicho reflejo, a su vez, encuentra eco en la naturalización de la problemática en dos sentidos: la escuela como lugar donde se obvian los comportamientos y la escuela como lugar donde se median los conflictos.

Con respecto a lo anterior, son ilustrativas las palabras de Saucedo Ramos y Furlán (2012), quienes expresan que en la escuela existen

temáticas incómodas acerca de las cuales no se puede o no se quiere hablar quizá por la enorme tensión que generan, quizá porque se dan por supuesto que las cosas están dichas haciendo alusión a los grandes tratadistas del pasado (Durkheim, Dewey y Foucault), ideas que se reproducen sin advertir los cambios en los contextos socioculturales y en las épocas, o bien porque en la escuela han logrado subsistir prácticas de control añejas, mientras que otras han ido desapareciendo pero sin que entendamos cómo ha sucedido todo ello. (p. 59)

En cuanto a la violencia asumida como un acto de naturalización, es de notar que en el diario vivir dicha problemática no se debate suficientemente, ya que el término y la representación que se tienen de ella funcionan como lo expresa Ghiso (2012):

como etiquetas mutantes cooptables y superficiales (...). Cuando esto sucede, las expresiones van perdiendo su potencia descriptiva; estas aparecen como rótulos o máscaras del lenguaje que ocultan gran cantidad de fenómenos interconectados, situaciones conflictivas, eventos agresivos, comportamientos incontrolables, actitudes desadaptadas y gestos agresivos que irrumpen en la cotidianidad de la vida de las personas y de las instituciones educativas. (...) Así, la situación y construcción social que se esconden bajo nombres comunes, dejan de ser un motivo de interrogación y problematización, lo que impide comprender lo que sucede en nuestras sociedades, porque habitualmente se reducen los sucesos violentos a individuos o a hechos etiquetados, que naturalizan y vuelven ahistóricas situaciones problemáticas. (p. 817)

Una perspectiva valiosa con respecto al disciplinamiento de la violencia escolar es la presentada por Ortega Mondaca (2012), en donde describe actos considerados como obstáculo para el normal desarrollo de la actividad escolar

(retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). (Foucault, 2002. Citado por Ortega Mondaca, 2012, p. 4)

Al ser la escuela una institución social en la cual confluyen multiplicidad de actores, no se puede aseverar que se presenta sólo una manera de ejercer violencia, generalmente descargada entre los escolares (*bullying*), por el contrario, dicho escenario evidencia encuentros y desencuentros en su interior. Al respecto, la Unesco, citada por Mendoza (2012), lista una serie de conductas que permiten identificar la violencia escolar, entre ellas: “acciones de amedrentamiento, riñas, destrucción de la propiedad, venta, posesión y uso de drogas y alcohol, portación de armas, abuso sexual (entre compañeros, entre profesores y estudiantes o entre profesores), maltrato físico, emocional o mental” (p. 8).

Aunado a lo anterior, Magenzo y Tchimino (citados por Acevedo, 2012) expresan que las manifestaciones de la violencia escolar, según se presente entre los distintos actores, pueden ser:

Violencia entre alumnos, como los hurtos, robo de objetos, lesiones (desde golpes y empujones), utilización de armas, ataques sexuales (en baños u otros lugares).

Violencia de los alumnos hacia los docentes, que comprende distintas modalidades del conflicto con la autoridad educativa, como pueden ser los enfrentamientos verbales o físicos que buscan amedrentar al profesor.

Violencia del personal docente hacia los alumnos, referida tanto a las autoridades, profesores, como personal administrativo que trabaja en la escuela. Se puede manifestar en [forma] física, emocional (humillaciones, violencia verbal, etiquetamiento de alumnos como problemáticos), expulsión de alumnos (la expulsión es una actitud violenta que pone de manifiesto la impotencia institucional).

Violencia del personal docente hacia los padres, en la cual se le reprocha la educación de su hijo, y se le delega toda la responsabilidad de los actos del mismo, es muy común que en reuniones de padres de familia el profesor se convierta en una figura inquisidora de las normas, creencias y valores familiares.

Violencia entre el personal docente, materializado en la descalificación entre compañeros, el menosprecio y el no reconocimiento de la labor docente. (pp. 28-29)

La violencia escolar, entonces, no puede circunscribirse únicamente al *bullying*, sino que debe ser pluralizada, pues está claro que no es su única expresión (a pesar de ser la más publicitada por los medios de comunicación y comentarios sociales). En sí:

La violencia ha existido pero no ha sido afrontada como problema hasta hace pocos años, en que deja de circunscribirse al ámbito meramente privado, razón por la que aparece en la escena del debate público y como parte de la conflictividad social. Esta conflictividad responde a los cambios y transformaciones sociales, verdaderas mutaciones experimentadas en las instituciones políticas y sociales, que han hecho emerger nuevas reglas de distribución de poder en las relaciones interpersonales (...) se habría modificado el marco de referencia y de significación intergeneracional que ha producido transformaciones en las relaciones, en la inserción de los sujetos en la sociedad y en la elaboración de sus proyectos vitales (...) La violencia puede ser comprendida como un fenómeno emergente de la problemática social actual, que se manifiesta de diferentes formas en todos los ámbitos de la vida social... los jóvenes aparecen como protagonistas de hechos de violencia dentro del grupo de pares, o en relación con los adultos... acaecidos en distintos ámbitos que habitualmente son frecuentados por ellos, tales como espacios deportivos, la escuela (...). (Blanco y García, 2006, pp. 9-10)

En la misma perspectiva, Elzo (2006) describe manifestaciones de la violencia padecida: insultos con amenazas graves, agresión física por desconocidos, agresión física por amigos, profesores que “pegan” a los estudiantes (pp. 20-21). Teniendo en cuenta lo anterior, se presentan, a continuación, cada una de las violencias encontradas en los textos trabajados, esto con el fin de dar cuenta de sus características y manifestaciones.

### ***Bullying* o violencia entre pares**

Los primeros estudios sobre violencia entre iguales fueron realizados por Olweus en 1973. Retomando sus planteamientos, Palomero y Fernández (2001) definen el maltrato entre iguales como una conducta de persecución y agresión física y psicológica o moral, que realiza un alumno sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada.

Referente a la forma clásica de definición del *bullying*, Mendoza (2012) coincide con el autor Dan Olweus en su definición clásica; sin embargo, hace una profundización planteando que el acoso escolar, como una acción negativa, puede realizarse a través de: contacto físico, palabras, comportamiento no verbal (gestos, caras) y por la exclusión intencional de un grupo. Mendoza considera, además, que el acoso escolar se caracteriza por tres criterios:

- a. Se causa daño, a través del maltrato físico, emocional, sexual o por exclusión social.
- b. Es una conducta que se realiza repetidamente a través del tiempo.
- c. Se presenta en una relación interpersonal y se caracteriza por desequilibrio de poder o fortaleza. (2012, p. 6)

Con respecto al *bullying* y a las formas como este tipo de violencia escolar se manifiesta, Blanco y García (2006) exponen que:

El *bullying* implica situaciones en las cuales uno o más estudiantes toman como objeto de su actuación injusta y agresiva a otro compañero/a y lo someten por un tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc..., se aprovechan de su miedo, inseguridad y dificultades para pedir ayuda. (p. 19)

Por su parte, Díaz-Aguado (citado por Acevedo, 2012), plantea:

El *bullying* está relacionado con una violencia en la que ocurren las siguientes características: variedad, porque puede implicar diversos tipos de conductas agresivas; duración en el tiempo, implica la repetición de las agresiones en tiempos indefinidos; provocación, por un individuo o grupos de individuos, quienes estimulan la presencia de las agresiones; y prevalencia, debido a la falta de información o pasividad de quienes rodean las víctimas y agresores. (p. 20)

En el mismo sentido y caracterizando el *bullying* desde variables como género, clima escolar, alcances en el tiempo, relación con el término acoso escolar, aumento del fenómeno, y la representación de estar siempre presente en la escuela, pueden retomarse los planteamientos de Nazario, 2007; Bausela, 2008; Paredes, 2008; Falcón, 2009; Reátiga, 2009; Buitrago, 2009; Hernández, 2008; Funes,

2006; y Casals, 2006. Otras de las variables a considerar respecto a la manifestación y utilización del *bullying*, son las influencias socioculturales. Avilés (citado por Acevedo, 2012), expone que existen factores detonantes para este tipo de violencia escolar, ellos son:

La violencia estructural (inseguridad pública, presencia del vandalismo); las creencias y costumbres sociales frente al *bullying* (las prácticas agresivas se festejan y se promueven); los medios de comunicación social y modelos que “extienden–reproducen” los valores socialmente aceptables; y los umbrales de sensibilización hacia los modelos de dominio–sumisión y violencia. (p. 24)

Así mismo Braudy, citado también por Acevedo (2012), subraya como factor desencadenante del *bullying*

la presencia de modelos intimidantes que gozan de cierta admiración y respeto por parte de la propia comunidad como pueden ser; el pandillero con cierto nivel de presencia en el barrio, el narcotraficante con poder económico y adquisitivo y/o el sicario con el poder de intimidación y control... Personajes cuya fortaleza estriba en acciones de naturaleza delictiva o caracterizada por la violencia organizada, con fuertes implicaciones en desestabilizar la armonía social. (p. 25)

Es importante destacar la afirmación que hacen Prieto Quesada, Carrillo Navarro y Jiménez Mora (2009) —igualmente Mendoza, (2012)—, quienes expresan que el *bullying* se apareja con el concepto de violencia escolar en tanto en ambas manifestaciones se presenta un tipo de agresión que se centra en hacer daño a otra persona, inclusive afincándose en el concepto de agresión que envuelve el acto. Asimismo, Aguilera Peña y Méndez Santana plantean que el *bullying*:

se encuentra estrechamente relacionado con los tipos de agresión reactiva y proactiva, entendiéndose por agresión reactiva a la agresión defensiva ante situaciones que la persona percibe como amenazantes; detrás de esta defensa existe enojo, se pierde el control, pues este comportamiento ayuda a aliviar o disminuir la percepción de amenaza. Por otra parte, la agresión proactiva se usa cuando se quiere obtener “algo” que se desea y no se usa para aliviar la percepción de la amenaza. La agresión proactiva se adquiere y mantiene, cuando se aprende que usando la agresión se pueden lograr resultados en beneficio propio, por lo que se ha identificado que los niños bully usan la agresión proactiva. (2013, p. 3)

De otro lado, las diversas investigaciones que se han adelantado sobre el *bullying* han permitido llegar a tipificaciones/tipologías del mismo, como lo evidencia Voors (2005), quien destaca los siguientes tipos:

Físico: figuran patadas, empujones, golpes con las manos, escupitajos, tirones de pelo, mordiscos...los tocamientos sexuales no deseados (...) los malos tratos combinados con ideologías de odio (comportamientos homófobos).

Verbal: las amenazas verbales, los insultos, las burlas crueles acerca de la indumentaria, del aspecto físico, de la raza, del origen étnico, de algún defecto o anomalía visible (...) o de la conducta, son siempre hirientes y forman parte del acoso verbal. El niño es aún más sensible que el adulto a este tipo de agresión, porque no tiene todavía una noción consolidada de su propia personalidad. Precisamente los comentarios de sus iguales desempeñarían una función crítica para la formación de esa personalidad.

Relacional: exclusión formal: es revestida de una función social útil: asegurar la unidad de grupo y reforzar los valores que éste propugna (...) separamos a los que vulneran normas inquebrantables para evitar que sigan teniendo contacto con la sociedad (...) la exclusión entre jóvenes [en cambio] no es más que una arbitrariedad cruel (...) este tipo de exclusión no tiende a evitar un comportamiento antisocial: es comportamiento antisocial en sí misma (...).

Humorismo: el acoso implica un sentido del humor especialmente cruel. Cuando el humorismo se asocia a la violencia con un sentido de mofa en la situación de acoso, puede ocurrir que el niño se insensibilice ante el dolor de los demás...el humor cruel no es compatible con la empatía con el prójimo. (pp. 25-30)

Con respecto a los tipos de *bullying*, se expresan también autores como: Cerezo (2009), Avilés Martínez (2006) y Ccioca (citado en Acevedo, 2012).

Como se puede observar, el *bullying*, siendo una de las violencias escolares, tiene sus propias características que hacen que su manifestación y abordaje sea demarcado por los actores que intervienen, los escenarios en los cuales se presenta y las consecuencias que puede generar para quienes se involucran en sus diversos roles.

## Violencia de los escolares

Las violencias de los escolares son una serie de comportamientos propiciados por los estudiantes sin que necesariamente medie en ello la necesidad de poder y sumisión de uno u otro, como en el caso del *bullying*; en sí estas se refieren a las interacciones mediadas por la violencia y el daño, utilizados como mecanismos para la resolución de conflictos que no han sido disueltos de manera eficiente; no obstante, son pocos los autores que hacen referencia a este tipo de violencia en la escuela, lo que conlleva a expresar los vacíos conceptuales que se presentan y la forma como se ha asumido solo el *bullying*, como objeto de estudio en muchas de las investigaciones, invisibilizando quizá otras violencias que cobran igual importancia por el tipo de consecuencias que pueden generar.

Baeza y Sandoval (2011) en su artículo “Los sentidos de la violencia escolar”, invitan a pensar la violencia escolar más allá de la explicación e ir en búsqueda del sentido de la misma, pues la escuela es, por excelencia, el escenario donde la sociedad se ve reflejada en cabeza de los miembros más jóvenes: niñas, niños y adolescentes:

Si bien la escuela no es el único lugar de violencia, es acertado que la escuela sería un lugar privilegiado donde la sociedad puede verse a sí misma y ver su violencia. ¿Por qué este privilegio de la escuela como ventana de la violencia de la sociedad? Probablemente porque frente a la violencia en la escuela la sociedad no reacciona de la misma manera que frente a la violencia en otros lugares. La violencia en la calle, en el estadio o en otros lugares, se la reprime, se la sanciona, se la juzga y, cuando se puede, se la encarcela. Sin embargo, en la escuela no [todavía]. (p. 2)

La violencia de los escolares responde a una serie de necesidades y búsquedas para ser y hacerse sentir en la escuela, de alguna manera para legitimar su presencia en ella y, por qué no, para

encajar dentro de una dinámica que la escuela por sí misma no establece, pero que quienes la habitan la llevan de manera latente.

Los autores antes referidos, traen a consideración resultados de investigaciones anteriores que sirven de soporte e ilustración para la comprensión de la violencia de los escolares y las diversas características que hay de acuerdo con la forma como se presenta.

Baeza y Sandoval (2011) caracterizan la violencia de los escolares así:

La violencia como obtención de valor, status o respeto: el uso de la violencia es frecuentemente presentado como un modo de alcanzar cierto status en el grupo de pares, lo que permite influir en ellos. La violencia es un modo de hacerse respetar —dicen los jóvenes—, de hacerse escuchar, de existir para los otros desde una posición de superioridad o poder.

La violencia como defensa de uno mismo, de otros o de un territorio: los jóvenes presentan la defensa de sí mismo como una función capital de la violencia, pero se distingue en sus discursos dos dimensiones, defenderse “físicamente” y defenderse “psicosocialmente”. Lo que se defiende aquí es la autoestima, la imagen frente a otros.

La violencia como modo de resolver conflictos: en los jóvenes con un cierto “historial” de violencia en sus escuelas, el recurso a la pelea, al matonaje, no es siempre el signo de la imposibilidad de resolver un conflicto, sino una manera, a veces eficaz, de resolverlos. La resolución de la pelea a través de un ganador, no solo pone fin a la pelea misma, sino también una seguidilla de conflictos que se han dado históricamente entre los propios pares.

La violencia como catarsis: el desahogo emocional o descarga energética tiene que ver con evacuar emociones de tristeza, pesar, irritación, humillación, ira, y sentirse mejor luego de una pelea.

La violencia para entretenerse: refieren entretenerse cuando son protagonistas o espectadores de un acto violento. (...) A falta de algo mejor que hacer, la violencia emerge como una posibilidad cierta para hacer frente al tedio. No sólo siendo protagonista el joven puede entretenerse, sino también siendo espectador de un “show” violento.

La violencia como reivindicaciones sociales: la violencia puede tomar sentido para los jóvenes desde una ideología o desde una posición social, particularmente la marginación. Desde la ideología se justifica la violencia sobre alguien que ejerce o defiende la brutalidad política o social a través del autoritarismo. Por otro lado, la condición de “marginado socialmente” daría pleno derecho —a ojos de los jóvenes— a ejercer la violencia, y esto incluye lo que dicen alumnos de nivel socioeconómico alto. (pp. 2-3).

Como se puede evidenciar, la violencia de los escolares no solo se centra en un acto de sumisión y violencia generalizada, sino que trasciende el escenario escolar y a los mismos compañeros, para insertarse en diversos contextos sociales y personales con manifestaciones similares.

## **Conflicto y conflicto escolar**

El conflicto es un hecho presente en la interacción social y por ende, la escuela como institución que coopta seres sociales, no escapa de ello. Según Arellano (2007):

Se concibe como una situación donde se manifiesta una divergencia de necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles o que al menos son percibidos así por las partes involucradas, conllevando esto a que sus pretensiones, deseos e intereses, no puedan lograrse simultáneamente, generándose manifestaciones con diversos grados de intensidad (...) el conflicto es un proceso, ya que nace, crece, se desarrolla, es decir, se transforma

pudiendo desaparecer y/o disolverse, o permanecer relativamente estacionario de no resolverse, también puede crecer llevando a niveles mayores de confrontación a las partes. Cuando se introduce la noción de proceso, tiene como base concebir el conflicto no como un momento puntual ni estático, sino como dinámico y controversial. Su dinamismo viene dado por la confrontación (económicas, ideológicas, sociales, valores), de dos o más partes, que al no resolver las diferencias potencian el proceso, incidiendo en él diversos elementos: malentendidos, desconfianza, incomunicaciones, temores, y otros. (pp. 9-11)

Desde esta perspectiva se considera al conflicto como componente inherente no sólo a la humanidad sino, y por consiguiente, a los procesos cotidianos escolares. Al tenor de lo anterior, el IPC (2009) refiere que el conflicto aparece como una construcción de las personas en la interacción que se establece en su vida cotidiana; así mismo, el conflicto se puede entender como una experiencia de aprendizaje en la escuela. Subirats y Alegre (2006) también presentan el conflicto en la escuela como reflejo de las dinámicas sociales, y confluencia de culturas y nuevos retos. Haciendo eco a lo anterior, se encuentran Averbuj, Bazzalla, Marina, Tarantino y Zaritzky (2007), quienes plantean:

Se reconoce a la escuela como uno de los recursos fundamentales para el normal desarrollo del niño y el lugar donde se fortalecen o debilitan los pilares fundamentales de la resiliencia.

En la escuela los niños y jóvenes desarrollan sus habilidades sociales y académicas. La escuela es también el lugar donde los jóvenes tienen que aprender a lidiar con la presión de los pares, con el amedrentamiento o la agresividad de algunos de ellos y con las relaciones con la autoridad y los profesores. Es el lugar donde los jóvenes aprenden a ser miembros de la sociedad y a ser más independientes de su hogar. En este sentido el rol de la escuela en la construcción de la resiliencia es esencial y no puede ser tratado superficialmente. (p. 113)

En lo relacionado con el conflicto escolar, Salinas, Posada e Isaza (2002) establecen tres dimensiones o niveles en los que se manifiesta:

A nivel intrapersonal, la contradicción del ser humano consigo mismo, contradicción de sentimientos, emociones, ideas, que entran en choque y que pertenecen al nivel de lo intrapersonal y que son propios del vivir.

A otro nivel se dan las interrelaciones con el otro, que es el espacio de conflicto que se conoce como lo interpersonal, se alimenta de las diferencias de los puntos de vista divergentes de los intereses múltiples. Manifiesta un rango de complejidad creciente en la medida en que se amplían los ámbitos de relación entre individuos, con la familia cercana, con los amigos, con los vecinos del barrio, los compañeros de escuela, los miembros de la comunidad. Implica uno y otros, supone lo intrapersonal y lo interpersonal en tensiones conjuntas y conciliaciones diversas.

Y una tercera concepción donde el conflicto se acerca al hombre, a la esencia de sí mismo y lo potencializa para ser capaz de relacionarse con él y con otros y regular de esta manera sus relaciones en una expresión de complejidad, interconectividad, dinámica de movimiento y transformación, motor de vida. (p. 246)

Frente a estas manifestaciones de conflicto escolar y resaltando la importancia de su manejo adecuado, Arellano (2007) argumenta que:

el panorama se agrava cuando se observa un sistema educativo con estructuras estereotipadas, que parece petrificado para dar respuestas a este fenómeno, y para formar ciudadanos que dialoguen y trabajen en escenarios enmarcados en una cultura de paz, que piensen y actúen considerando la vida en común y el bienestar colectivo. (p. 24)

Por su parte, Aldana Mendoza (2006), respecto al manejo de la convivencia como condición social, anota que “en su más pleno sentido, se refiere a la práctica de relaciones entre personas y entre éstas y su entorno, basada en actitudes y valores pacíficos” (p. 29), que son las propuestas orientadas a la resolución del conflicto escolar por medios alternos y dialógicos.

Del mismo modo, Rogero Anaya (2003) manifiesta que “Los modelos convivenciales se producen desde una visión radicalmente diferente de la convivencia humana y del ser humano. Es una visión del ser humano dialogada y consensuada en el seno del proyecto educativo que elabora la comunidad educativa” (p. 8). En consonancia con lo anterior, Fernández, Campo y Brisaleña (2006) plantean la posibilidad de la resolución del conflicto escolar con inclusividad.

Sintetizando los planteamientos anteriores, López Torrellas (2006) presenta a la mediación como “La intervención de una persona neutral para ayudar a las partes a transformar por sí mismas una situación de conflicto” (p. 74); es decir, un método alternativo aplicable al ámbito escolar y más acorde con los principios pedagógicos de formación social.

## Conclusiones

---

Abordar la temática de las violencias escolares desde una sola perspectiva y tipificación (*bullying*), implica borrar otras manifestaciones y alcances que esta tiene y que actualmente desbordan el contexto social donde se desenvuelven (la escuela); además, limita las acciones que se pueden tener en cuenta desde las prácticas y discursos de los actores institucionales para su manejo, de acuerdo con el contexto y las directrices emanadas por el Gobierno Nacional y local.

Es importante considerar que la violencia de los escolares y el conflicto escolar son, junto con el *bullying*, aristas que convergen en la problemática de las violencias escolares.

De acuerdo con el rastreo bibliográfico, no se sigue un conducto, un proceso entre las diversas violencias escolares, pero estas sí convergen en la deshumanización del otro, en la naturalización de conductas lesivas en presente y para el futuro y en la negación de la dialogicidad y el encuentro de opiniones.

Lo anterior refleja que es necesario ampliar el panorama de las violencias escolares para su estudio desde las diversas disciplinas, esto posibilitaría entender cómo la escuela es un escenario social que no está exento de las problemáticas que afectan a los integrantes de la comunidad académica, dentro y fuera de ella.

En síntesis, es urgente la diferenciación de las violencias escolares como una forma de comprender una problemática que afecta a los mismos actores desde diversos ángulos, con manifestaciones, causas y consecuencias diferenciales en la perspectiva de poder afrontar y entender cada una desde sus propias lógicas.

## **Referencias**

- Acevedo, J. (2012). *¡Tengo miedo! Bullying en las escuelas*. México: Trillas.
- Aguilera Peña, M. de L. y Méndez Santana, N. (2013). *Bullying en el bachillerato. Una aproximación a este fenómeno social*. En *V Congreso Internacional de Educación. Foro Internacional de Neuropsicología*. Recuperado de: [fch.mx1.vabc.mx](http://fch.mx1.vabc.mx)
- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, (359), 28-31.
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista Orbis*, 7, 23-45.
- Averbuj, G., Bazzalla, L., Marina, M., Tarantino, G. y Zaritzky, G. (comps.). (2007). *Violencia y escuela: propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires: Aique.
- Avilés Martínez, J. L. (2006). La violencia escolar. En Confederación de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza. *La violencia en el trabajo. Jornadas Confederales*. (pp. 129-140). Valencia: STEs Intersindical.
- Baeza-Herrera, C., Vidrio-Patrón, F., Martínez-Leo, B. A. y Godoy-Esquivel, A. H. (julio-agosto, 2010). Acoso severo entre iguales (“bullying”). El enemigo entre amigos. *Acta Pediátrica de México*, 31(4), 149-152.
- Baeza, J. y Sandoval, M. (noviembre-diciembre, 2011). Los sentidos de la violencia escolar. *Magisterio*, (53). Recuperado de: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2012/Junio/12062012/LosSentidosdeLaViolenciaEscolar.pdf>
- Bausela, E. (2008). Estrategias para prevenir el *bullying* en las aulas. *Intervención Psicosocial*, 17(3), 369-370.

- Blanco, M. y García, S. (2006). *Relaciones de violencia entre adolescentes*. Buenos Aires: Espacio.
- Borrero, C. (1997). *Del reglamento al Manual de Convivencia: la lucha contra el autoritarismo en la escuela*. (Colección Educación y Cultura 8). Bogotá: Cinep.
- Bringiotti, M. I., Krynveniuk, M. y Lassi, S. (2007). Las múltiples violencias de la violencia en la escuela. Hacia un abordaje integrativo del problema. En Averbuj, G., Bazzalla, L., Marina, M., Tarantino, G. y Zaritzky, G. (comps.). *Violencia y escuela: propuestas para comprender y actuar*. (pp. 25-48). Buenos Aires: Aique.
- Buitrago, M. (enero-junio, 2009). Intimidación escolar, escuela y familia: una triada al borde de una perspectiva más humana y social. *Aletheia, Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 1(1), 67-79.
- Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas “bullyings” en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Revista Educación*, 31(1), 123-133
- Casals Cervós, J. (julio-agosto, 2006). ¿Qué nos dicen las encuestas y los estudios? *Cuadernos de Pedagogía*, (359), 44-51.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N., García-Barco, L. y Piraquive Peña, C. J. (septiembre, 2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista Salud Pública*, 10(4), 517-528.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cuperman, R. (2010). Las respuestas lectoras en niños preadolescentes: espejo de la agresión. *Bellaterra Journal of Teaching y Learning Language y Literature*, 2(2), 123-137.
- Elzo, J. (julio-agosto, 2006). Los valores en la adolescencia. *Cuadernos de Pedagogía*, (359), 18-31.
- Falcón, M. I. (marzo-abril, 2009). La violencia escolar, ¿violencia social? *Revista Electrónica de Psicología Política*, 7(19), 91-96.
- Fernández, A., Campo, A. y Grisaleña, J. (julio-agosto, 2006). Análisis en tres centros de secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, (359), 84-88.
- Funes Artiaga, J. (julio-agosto, 2006). ¿Qué está cambiando? Convivencia y confrontaciones en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, (359), 32-35.

- Saucedo Ramos, C. y Furlán, A. (septiembre, 2012). Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia. *Perfiles Educativos*, 34(138), 58-67.
- Galeano, E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 193-205.
- García, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar, *Revista Colombiana de Educación*, (55), 108-123.
- Ghiso, A. M. (2012). Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 815-824.
- Hernández Nodarse, M. (abril, 2008). La violencia en las escuelas: un problema actual a solucionar por la Educación, la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-12.
- Hernández, M. y Solano, I. (2007). *Cyberbullying*, un problema de acoso escolar. *Ried*, 10(1), 17-36.
- Hoyos, O., Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (16), 1-28.
- Instituto Popular de Capacitación [IPC]. (2009). *La mediación en el crisol de la convivencia escolar: una estrategia para la transformación de los conflictos*. Medellín: IPC.
- López Torrellas, J. (julio-agosto, 2006). La mediación: posibilidades y límites. *Cuadernos de Pedagogía*, (359), 74-78.
- Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A. y López-Navarrete, G. E. (julio-agosto, 2008). "Bullying": acoso escolar [sic]. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29(4), 210-214.
- Madriaza, P. y García, M. (2005a). Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo. *Persona y Sociedad*, 19(1), 135-154.
- Madriaza, P. y García, M. (2005b). Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psyche*, 14(1), 165-180.

- Alonso-Martín, P. (2009). La visión del fenómeno *bullying* en alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica en los años 2005/06 y 2006/07: semejanzas y diferencias. *Estudios Sobre Educación*, (17), 125-144.
- Mendoza, B. (2012). *Los múltiples rostros del abuso escolar*. Buenos Aires: Brujas.
- Míguez, D. (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas - Aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Olweus, D. (1998). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega Mondaca, R. (1997). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre Compañeros y Compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2012). *Normativa escolar: análisis a los manuales de convivencia escolar de los establecimientos educacionales municipales de la Comuna de Santiago*. (Trabajo de pregrado). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de: <http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/11404>
- Palomero, E. y Fernández, R. (2001). La violencia escolar un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (41), 19-38.
- Paredes, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del *bullying* en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295-317. Recuperado de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
- Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C. y Jiménez Mora, J. (2009). La violencia escolar, un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027-1045.
- Reátiga, M. E. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Psicología desde el Caribe*, (23), 132-147.
- Rogero Anaya, J. (2003). El modelo convivencial clave organizativa del centro educativo. Recuperado de: <http://www.nodo50.otg/movicaliedu/rogeconvivencia.pdf>
- Salinas, M., Posada, G. e Isaza, L. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(34), 245-272.
- Subirats, J. y Alegre, M. Á. (julio-agosto, 2006). Convivencia social y convivencia escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, (359), 12-16.

Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (*bullying*): estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psyche*, 14(1), 211-225.

Voors, W. (2005). *Bullying: el acoso escolar*. España: Oniro.

Zubiría de Samper, J., Castilla Orduz, D. y Peralta de Zubiría, D. (2009). La violencia escolar entre compañeros en una muestra de colegios privados de Bogotá. Recuperado de: [http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/articulo\\_divulgativo\\_violencia\\_escolar\\_peralta\\_castilla.pdf](http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/articulo_divulgativo_violencia_escolar_peralta_castilla.pdf)

# LA FOTOGRAFÍA PERIODÍSTICA COMO FUENTE PARA LA REPRESENTACIÓN HISTORIOGRÁFICA

## El análisis de la imagen en la protesta estudiantil durante la segunda mitad del siglo XX

### THE JOURNALISTIC PHOTOGRAPHY AS SOURCE FOR HISTORIOGRAPHIC REPRESENTATION

#### The analysis of the image in the student protest during the second half of the 20th century

Álvaro Acevedo Tarazona\*, John Jairo Orozco Pérez\*\*

Universidad Industrial de Santander, Colombia

Recibido: 25 de septiembre de 2013 - Aceptado: 10 de octubre de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Acevedo Tarazona, Á. y Orozco Pérez, J. J. (enero-junio, 2014). La fotografía periodística como fuente para la representación historiográfica: El análisis de la imagen en la protesta estudiantil durante la segunda mitad del siglo XX. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 139-153.

## Resumen

Al considerar los análisis que hay sobre la fotografía periodística para ser usada como fuente en la representación historiográfica, a partir de un razonamiento de la estructura interna y externa de la imagen, este artículo tiene la intención de promover un estudio respecto del uso adecuado de este tipo de fuentes. El propósito es alentar y sensibilizar a los historiadores e investigadores de las Ciencias Sociales para que tengan la disposición de recurrir a las imágenes como fuente para su trabajo.

## Palabras clave:

imagen, iconografía, fotografía de prensa, estudiantes, prensa, protesta, Colombia

## Abstract

When considering the analysis that is on photojournalism for use as source historiographical representation from a reasoning of the internal and external structure of the image, this article intends to promote a study on the appropriate use of such sources. The purpose is to encourage and sensitize historians and researchers in the social sciences to have the willingness to use the images as a source for their work.

## Keywords:

image, iconography, press photography, students, press, protest, Colombia

\* Profesor Titular, Universidad Industrial de Santander. Doctor en Historia. Director del Grupo de Investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE). Correo electrónico: tarazona20@gmail.com

\*\* Profesor Catedrático, Universidad Industrial de Santander. Profesional en Artes. Integrante del Grupo de Investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE). Correo electrónico: jlmorozco@hotmail.com

## Introducción

*Vivimos bajo una lluvia ininterrumpida de imágenes; los media más potentes no hacen sino transformar el mundo en imágenes y multiplicarlas a través de una fantasmagoría de juegos de espejos.*

Ítalo Calvino, 1995, p. 73.

Si en la disciplina histórica no ha sido fácil realizar una clasificación universal de las fuentes, en la actualidad aún es más complejo porque cada día se amplía más el abanico al recurrirse a diversos tipos de documentación diferentes a los tradicionales. Por ello, hoy es cada vez más habitual encontrar que se recurra a textos literarios, testimonios orales, la prensa o imágenes, entre otros, para consolidar una investigación social. Un tipo de documento en la actualidad, para el análisis histórico, son las denominadas fuentes iconográficas como la pintura, la escultura, el grabado, el dibujo, la fotografía, los diagramas, los planos y mapas, entre otros.

Son varios los llamados que se han realizado respecto al uso de las fuentes iconográficas en el estudio de la historia. Panofsky lo hace en su método iconológico: “el historiador de la vida política, de la poesía, de la religión, de la filosofía y de las instituciones sociales debería hacer un uso análogo de las obras de arte” (Panofsky, 1972, p. 24). Para ello, Panofsky utiliza una metodología con tres niveles interpretativos adaptados a la fotografía: el pre-iconográfico, que consiste en un acercamiento visual a las fotografías, su forma, su composición, la técnica, etc.; el segundo nivel iconográfico es el que permitirá conocer la historia particular de las imágenes fotográficas, el motivo por el cual fueron tomadas y la cualidad sensible del fotógrafo para su obtención; y el tercer nivel iconológico es la interpretación de los valores simbólicos, dentro del contexto histórico, social, político y cultural en que se produjo la fotografía. Peter Burke en su libro *Visto y no visto*, recurre al uso de la imagen como documento histórico, con el fin de mostrar una casuística de amplio espectro sin la pretensión de encasillar la obra de creación histórica. El propósito es señalar caminos con los cuales sea posible pensar críticamente las fuentes iconográficas. El libro de Burke brinda una recopilación de algunos trabajos e ideas realizados durante más de treinta años, que tienen que ver con los temas más importantes de las nuevas formas de abordar las fuentes iconográficas, no sin advertir, desde la misma introducción, que el empleo de las imágenes por parte de unos pocos historiadores se remonta muchos años atrás, pues como señalaba Francis Haskell (1928-2000) en *History and its Images*, “las pinturas de las catacumbas de Roma fueron estudiadas en el siglo XVII como testimonio de la historia del cristianismo primitivo” (Burke, 2001, p. 13). Esto permite afirmar que desde etapas muy tempranas ha existido un interés por la imagen y por usarla como argumento para el estudio de la historia.

En el libro ya citado de Burke, es posible encontrar un balance bien interesante sobre aquellos historiadores o teóricos que manifestaron, en algún momento, la utilidad de trabajar con las imágenes:

Los especialistas en historia de la cultura, Jacob Burckhardt (1818-1897) y Johan Huitzinga (1872-1945), que además eran artistas aficionados y cuyos estudios tratan respectivamente del Renacimiento y del «otoño» de la Edad Media, basaban sus descripciones y sus interpretaciones de la cultura de Italia y de los Países Bajos en las pinturas de artistas tales como Rafael o van Eyck, así como en los textos de la época.

(...) Aby Warburg (1866-1920), que empezó dedicándose a la historia del arte como Burckhardt, acabó su carrera intentando escribir una historia de la cultura basada tanto en las imágenes como en los textos. (...) Frances Yates (1899-1981), que empezó a frecuentar el Instituto a finales de los años treinta, decía de sí misma que había sido «iniciada en la técnica de Warburg consistente en utilizar los testimonios visuales como documentos históricos».

(...) el testimonio de imágenes y fotografías fue utilizado también durante los años treinta por el historiador y sociólogo brasileño Gilberto Freyre (1900-1987), que se definía a sí mismo como un pintor histórico del estilo de Tiziano y calificaba su enfoque de la historia social como una forma de «impresionismo», en el sentido de que era un «intento de sorprender la vida en movimiento». (...) Robert Levine, ha publicado una serie de fotografías de la vida en la América Latina a finales del siglo XIX y comienzos del XX con un comentario que no sólo sitúa las fotos en su contexto, sino que analiza los principales problemas planteados por el empleo de este tipo de documentación.

(...) La imagen fue el punto de partida de dos importantes estudios de Philippe Ariès (1914-1982), que se definía a sí mismo como «historiador dominguero», una historia de infancia y una historia de la muerte, en las cuales las fuentes visuales eran descritas como «testimonios de sensibilidad y de vida».

(...) La «tendencia plástica», como la denomina el crítico americano William Mitchell, es visible también en el mundo de habla inglesa. Fue a mediados de los años sesenta, como él mismo confiesa, cuando Raphael Samuel y algunos contemporáneos suyos se dieron cuenta del valor de las fotografías como documentos de la historia social del siglo XIX, pues les ayudan a construir una «historia desde abajo» centrada en la vida cotidiana y en las experiencias de la gente sencilla.

(...) Simon Schama, se ha hecho famoso por la utilización de los testimonios visuales en estudios que abarcan desde la investigación de la cultura holandesa del siglo XVII, *The Embarrassment of Riches* (1987), a un repaso de las actitudes occidentales ante el paisaje durante varios siglos, *Landscape and Memory* (1995).

(...) Stephen Bann afirma, aunque los textos también nos ofrecen importantes pistas, las imágenes son la mejor guía para entender el poder que tenían las representaciones visuales en la vida política y religiosa de las culturas pretéritas. (Burke, 2001, pp. 13-17)

A partir de los trabajos o propuestas anteriormente mencionadas, es posible reconocer que cada día es mayor el interés por las fuentes iconográficas. Hoy es innegable que no se puede obviar esta documentación para el análisis histórico, a propósito del llamado de Iván Gaskell:

El impacto cultural de la fotografía en los últimos ciento cincuenta años, tanto en sí misma como en forma de imágenes visuales en movimiento, derivada de ella, ha sido inmenso y ha alterado por completo el entorno visual y los medios de intercambio e información de una gran parte de la población del mundo (...) Casi todos la utilizamos a diario en forma de ilustraciones, recursos mnemotécnicos o sustitutos de los objetos representados por su medio. (Gaskell, 1996, p. 212)

Ahora bien, son muy variadas las fuentes iconográficas que se presentan como huella de una cultura, y cada una de ellas ofrece información en menor o mayor grado. En este artículo se dedica una especial reflexión a las imágenes fotoperiodísticas. Desde que en el siglo XIX apareció por primera vez publicada una imagen fotográfica en la prensa<sup>1</sup>, la información presentada le deparó un éxito inmediato: “hasta entonces, el hombre común solo podía visualizar los acontecimientos que ocurrían a su vera, en su calle, en su pueblo. Con la fotografía, se abre una ventana al mundo (...) Al abarcar más la mirada, el mundo se encoge” (Freund, 1983, p. 96).

Sin embargo, el estudio de la imagen fotográfica en la prensa colombiana es inédito. Después de la hegemonía conservadora y con el arribo del liberalismo al poder, llega a Colombia, el auge de la imagen fotográfica en los grandes diarios del país como *El Espectador*, *El Tiempo* y *El Siglo*. No obstante, este auge tiene que ver con los desarrollos técnicos que les permitieron a los diarios, mejores equipos de impresión y la posibilidad de adjuntar la fotografía al mismo. También la llegada de nuevas cámaras fotográficas, de fácil manejo y poco peso, permitieron la libertad de movimiento y el fácil acceso a los lugares. Asimismo, y como cuota importante en la cultura colombiana, aparecieron los reporteros gráficos quienes con su lente fotografiaron los acontecimientos políticos y sociales del país.

### Imagen fotográfica

La manera como los *mass media* encadenan las imágenes para presentar la información, no siempre muestra un punto de vista sintáctico, pero sí se puede afirmar que estas imágenes se exteriorizan desde la perspectiva de una comunicación que ha variado históricamente. Es más, el modo como se relacionan las imágenes con los acontecimientos, está constituido en función de un determinado ordenamiento empírico o científico; otra cosa es que se tome consciencia de ello.

De ahí que el propósito de este artículo sea enfatizar el papel que la fotografía de prensa puede desempeñar en el ordenamiento de la información, sobre todo cuando se usa como fuente para una representación histórica, esto es, para analizar cómo y porqué la imagen se convierte en el lugar privilegiado que fundamenta y complementa un análisis respecto a un acontecimiento. En otras palabras, entender si el desplazamiento del origen a la interpretación, transita o está sumergido dentro de la imagen. En la perspectiva de esta propuesta, se trata también de reconocer el papel que la imagen establece en la construcción de las identidades o de las diferencias y, por consiguiente, en el orden del saber. Se trata de averiguar si la imagen está apoyada en un fundamento, y si este fundamento se refiere a una teoría del sujeto de conocimiento. Por lo demás, es preciso profundizar en las disposiciones de relación internas y externas de este tipo de fuente, analizar el espacio que crea la imagen, el

<sup>1</sup> El 4 de marzo de 1880 se publica en el *New York Daily Graphic*, por primera vez, una fotografía, la cual estaba bajo el título de *Shantytown* (barracas) mediante un procedimiento desarrollado en Norteamérica, llamado *half tone* (medio tono).

lugar y la información que la imagen proporciona dentro del orden analítico que instaura y dentro de la configuración del orden del saber, a partir del cual la imagen misma se estructura.

Si bien esta perspectiva de análisis instaura un nuevo campo investigativo, en esta reflexión se trata de mostrar la importancia de la imagen para el análisis histórico. Al parafrasear a Ítalo Calvino, en un primer impulso se reconoce que padecemos de una hipersensibilidad o alergia; la imagen es usada cada vez más de manera aproximativa, casual, negligente y eso causa un disgusto intolerable (Calvino, 1995, p. 72).

Desde el nacimiento de la fotografía, su desarrollo técnico ha pasado por cuatro etapas importantes de relación sociocultural. Cuando la fotografía se dio a conocer públicamente en la Academia de Ciencias, el 19 de agosto de 1839 en Francia, se abrió para el mundo una nueva posibilidad y los científicos entendieron que acababan de encontrar un dispositivo técnico de aplicación importante en cualquiera de las ciencias. Incluso, muy rápidamente se conformó la denominada “Comisión de Monumentos Históricos” con el fin de registrar los edificios antiguos. Pese a esta primera intención, muy clara, de hacer que la imagen fotográfica se constituyera en una fuente para la historia, los altos costos de elaboración técnica solo permitieron un acceso a los grupos económicamente privilegiados. En 1854, el fotógrafo parisiense André Adolphe-Eugène Disdéri patentó la “Tarjeta de visita”, la cual era un nuevo tipo de retrato de reproducción masiva que permitió el uso de la albúmina y el colodión húmedo, descubrimientos que se habían dado desde 1847 y 1851 respectivamente. Esta tarjeta bajó los costos y se usó en fotografías de recuerdo y de carácter publicitario. De esta manera, la imagen fotográfica adquirió un cubrimiento más amplio. Posteriormente en 1890, cuando el norteamericano George Eastman introdujo en el mercado la cámara de cajón, que llamó “Cámara Kodak No. 1”, se permitió que cualquier persona hiciera fotografía. Así, la fotografía fue viable para todas las clases sociales; ya no era necesario tener conocimientos sobre el procedimiento, simplemente era suficiente con adquirir la cámara que venía ya cargada con película para realizar 100 exposiciones. Un siglo después, en 1992, el *boom* de las cámaras digitales vulgarizó la fotografía y el tratamiento de la imagen adquirió un nuevo sentido al entrar en el mercado un nuevo soporte que permitió ver inmediatamente la imagen capturada, para instalarse en cualquier artefacto apropiado para tal fin. También se masificó la fabricación de aquellos objetos denominados *gadget*, en los que se entabla un juego de relación persona-objeto, destinado a satisfacer más necesidades psicológicas que utilitarias, hasta situarse en los actos más cotidianos de las personas y difuminarse la frontera entre lo útil e inútil, e invadir, en algunos casos, los ámbitos de la futilidad.

Como se puede apreciar, la imagen comenzó por tener un cubrimiento parcial en la sociedad, hasta que finalmente desbordó su utilización. Este uso masivo de la imagen y en particular de la fotografía, se constituye hoy en una fuente esencial para el trabajo historiográfico.

## Fotografía de prensa o fotoperiodismo

En la prensa es natural que se publiquen diferentes clases de fotografías, entre ellas, publicitarias, sociales y periodísticas, y es precisamente sobre estas últimas que el presente artículo llama la atención. Se considera fotoperiodismo a aquellas fotografías que de alguna manera expresan una representación del acontecer noticioso y que son publicadas en un medio de comunicación para cumplir las mismas características que una noticia escrita, es decir, que está construida a partir de acontecimientos verificables o con posibilidad de ser sometida a la contratación analítica.

Una característica importante de la foto periodística es que viene acompañada de un título, un pie de foto o un texto noticioso, elementos estos que conforman una unidad significativa al momento de ser usados como fuentes. Respecto a este punto, se observa con frecuencia cómo algunos investigadores sociales desconocen estos elementos, lo cual conduce a que se pierda gran parte de la información que puede suministrar la foto periodística. Por ello, es importante reconocer las palabras del profesor Manuel Alonso Erausquin:

A la hora de abordar la tarea de precisar las funciones que la fotografía cumple en las publicaciones periódicas, es preciso diferenciar, ante todo, entre la utilidad de su mera presencia, al margen de su contenido, y la utilidad que tienen el contenido y su presentación como tales. Por el simple hecho de estar presente sobre las páginas de un periódico, la fotografía es un foco preferente de atracción, supone un imán para la vista, que se encaminará hacia ella y la pondrá en contacto con la atención del lector. A partir de ese primer contacto, el receptor será “enganchado” más fácilmente por la información de referencia. Al mismo tiempo, la fotografía, en cuanto que ilustración yuxtapuesta a la letra impresa y claramente distinguible de ella y en cuanto que ocupante de un fragmento de la página, funciona como un fuerte factor de jerarquización, que influye en la aparente importancia de la noticia. (Erausquin, 1995, p. 9)

No obstante, es importante reconocer que la foto periodística es manipulada en menor o mayor grado. De ahí que el analista debe estar atento a este tipo de manipulación para descubrir hasta qué punto la imagen informa lo que pretende comunicar. Pese a esta limitación, la foto periodística incorpora los valores noticiarios de veracidad, realidad, objetividad y fidelidad entre la opinión pública. Además, toda fotografía presenta una serie de marcadores que suministran una información más veraz, y estos son de más difícil manipulación, incluso muchos de ellos son inalterables.

Por consiguiente, el “pie de foto”, el texto que aparece junto con la imagen, es un elemento de gran importancia tanto para el comunicador como para el analista de la misma. Dicho texto puede tener varios párrafos o constar tan sólo de tres o cuatro palabras (Keene, 1995, p. 175). Al respecto, el profesor Lorenzo Vilches advierte: “la leyenda escrita de una foto, que nació simplemente como una necesidad anagráfica y documental del historiador y posteriormente del periódico, se ha convertido en un potente medio de influencia de nuestro pensamiento y conducta de lectores” (Vilches, 1997, p. 72). Sobre el pie de foto se han ocupado teóricos tan importantes como Roland Barthes, Joan Fontcuberta

y Walter Benjamin, quienes, a propósito, defendieron la idea de que la fotografía debe presentarse con un acompañamiento textual:

La cámara se empequeñece cada vez más, cada vez está más dispuesta a fijar imágenes fugaces y secretas cuyo *shock* suspende, en quien las contempla, el mecanismo de asociación. En este momento debe intervenir la leyenda, que incorpora a la fotografía en la literaturización de todas las relaciones de la vida, y sin la cual toda construcción fotográfica se queda en aproximaciones. (Benjamin, 1989, p. 82)

A pesar de todo lo que se ha dicho de los pies de foto, es decir, de cómo funcionan en el acompañamiento de la foto periodística, la imagen por sí misma puede proporcionar información independientemente del texto que la acompaña. Siendo conscientes de este uso y a la vez limitación, la fotografía sólo puede responder tres de las seis preguntas con las que inicialmente es posible interrogarla: qué, quién, dónde, cómo, cuándo y porqué. Una vez más, el profesor Alonso Erausquin llama la atención respecto de los dos elementos de la información fotoperiodística (imagen y texto), para advertir sobre las ventajas y desventajas de su uso cuando estos se encuentran juntos o separados. En breves palabras concluye que la fotografía periodística y el texto acompañante están irremisiblemente forzados a entenderse, para conseguir sus objetivos informativos:

La utilidad y eficacia comunicativas de las imágenes dependen de factores de codificación, pero también de la naturaleza del mensaje que se desea transmitir y de la capacidad de la audiencia para comprender su procedencia y sus relaciones con la realidad.

(...) Hay datos que la imagen llamada analógica no puede transmitir, mientras que la palabra sirve para transmitir cualquier dato o relatar cualquier suceso. Pero la capacidad de fidelidad y concreción que la imagen posee cuando muestra hechos, protagonistas y escenarios, no puede ser alcanzada fácilmente a través de la palabra (...).

Palabra e imagen conviven en un proceso de complementación más o menos afortunado. Pocos son los periódicos y las revistas que prescindan de la información gráfica. Y ningún medio de información puede cumplir su objetivo únicamente a través de imágenes. (Erausquin, 1995, p. 69)

En resumen, la fotografía periodística depende del pie de foto para expresar algunos incidentes concluyentes para la correcta interpretación del acontecimiento que se procura informar. Pero es indispensable que el analista asocie todos estos elementos y los coteje con los marcadores propios de la imagen, de acuerdo a un contexto histórico. Incluso, algunos diarios consideran más importante el titular que la fotografía y para los años 1920-1940, es probable que la falta de recursos económicos haya limitado el uso de este recurso gráfico. No obstante, las fotografías de archivo sirven junto al titular de prensa para construir imaginarios políticos, sociales y/o culturales.

### **A manera de ejemplo: el análisis de la imagen en la protesta estudiantil**

No basta quedarse en propuestas y definiciones teóricas, también hay que asumir una dimensión investigativa para el uso de la imagen fotoperiodística. La metodología a utilizar proviene, en gran parte, de las ciencias de la información y de la comunicación, pues son estos campos los que han mostrado más avances y aportes al respecto.

Cabe advertir, sin embargo, que esta propuesta no está encuadrada en los procedimientos tradicionalmente usados por las organizaciones encargadas de la investigación académica y comercial, las cuales con frecuencia utilizan los análisis de contenido, experimentos, grupos de enfoque y encuestas, entre otros procedimientos, para analizar la estructura informativa de periódicos y revistas. Si bien estos análisis se reconocen, el uso de la foto periodística en la disciplina histórica, demanda una disposición intelectual, independiente de preocupaciones en cuanto a resultados o propósitos de mantener o aplicar una fórmula metodológica inamovible. Se trata de asumir una actitud nueva respecto a la forma de afrontar las fuentes. Aún, en determinados momentos, para romper barreras metodológicas, se requiere, en principio, ser especulativo y posteriormente eliminar lo que no aporta o no presenta una seguridad informativa.

El ejemplo presentado a continuación es una sinopsis en la que se hace un recuento de las generalidades y se enfatiza en algunos marcadores de las fotografías que son los que finalmente dan luces respecto a la representación de la imagen y son valiosos para el análisis histórico. Se parte de tres fotografías publicadas por el periódico *El Tiempo*, para informar sobre la conmemoración del “día del estudiante caído” en los años 1954, 1965 y 1975. Así, se analizará cuál es la imagen que el periódico en cuestión pretende proyectar a la opinión pública sobre este acontecimiento.

Primero que todo, es importante buscar fotografías que presenten un plano de toma parecido y que estén distanciadas en el tiempo, como lo es para el ejemplo presentado. Sin embargo, las fotografías pueden incluso ser del mismo día y ojalá realizadas por diferentes fotógrafos. Luego de tener las imágenes se procede a realizar una ficha para cada una de ellas, en la cual se consigna la información básica, es decir, de qué periódico fue tomada, fecha de publicación, cuál es el texto informativo que la acompaña (título o pie de foto) y qué dispositivos icónicos de representación expresa (de forma, de contenido y periodísticos). Posteriormente se procede a interrogarlas con las preguntas anteriormente señaladas. A partir de ese momento es posible empezar a buscar marcadores como la moda (peinados, ropa, zapatos, accesorios), la arquitectura, la publicidad, pancartas o consignas, los signos y símbolos, lenguaje corporal (gestos, señales, poses) y vehículos, entre otros.



El Tiempo, Bogotá, jueves 10 de junio de 1954, p. 13

Figura 1. Manifestación de universitarios. *El Tiempo*. Bogotá, jueves 10 de junio de 1954, p. 13



El Tiempo, Bogotá, jueves 10 de junio de 1965, p. 9

Figura 2. Desfile estudiantil. *El Tiempo*, Bogotá, jueves 10 de junio de 1965, p. 9



El Tiempo, Bogotá, martes 10 de junio de 1975. p. 1

Figura 3. Manifestación de estudiantes de la Universidad Nacional. *El Tiempo*, Bogotá, martes 10 de junio de 1975, p. 1

Las tres fotografías muestran a los participantes en el desfile conmemorativo del “día del estudiante caído” y las tres fueron tomadas en Bogotá para que el marcador de la moda no se prestara a equivocaciones. La fotografía de 1954 (ver figura 1) presenta un ángulo general corto, donde se puede distinguir claramente los rostros de los manifestantes, los cuales desfilan con una marcha casi marcial, en perfecto orden, impecablemente vestidos; no se observan pancartas, sólo banderas, libros y papeles. Las mujeres no están mezcladas con los hombres; se percibe que gritan algunas consignas. Los vehículos ubican la época; de igual forma lo hacen las fachadas de los almacenes y sus vitrinas, lo que indica que es una imagen que corresponde a la información de fecha que se suministra. Es una imagen que muestra respeto por los actuantes de parte del fotógrafo y viceversa, pues muchos de ellos son conscientes del accionar del fotógrafo, incluso sonríen para la cámara. La fotografía no presenta

un índice de edición, pues el formato corresponde al usado para la fecha. El pie de foto recalca el orden de los manifestantes y el respeto que el ciudadano tiene para con ellos.

La fotografía de 1965 (ver figura 2) está tomada con un plano general mucho más abierto que la anterior, en ella difícilmente se distinguen los rostros de las personas que se encuentran en primer plano; el orden de desfile ya no es tan riguroso, las mujeres y los hombres están mezclados. En esta imagen lo que se quiere realzar es la gran cantidad de pancartas con imágenes y consignas que llevan los manifestantes; no se observan libros, escasamente un papel, donde lo único que dice que son estudiantes son las pancartas. De igual manera, la arquitectura que se observa en la imagen, la iluminación pública y los vehículos, corroboran que es de una fecha más reciente que la anterior. Es una fotografía tomada desde un sitio alto y retirado, la cual presenta índice de edición y da la sensación de que se recortó el primer plano; es una imagen donde el individuo pierde importancia y simplemente se registra una manifestación. El pie de foto confirma que el interés es el gran cartelón con la imagen del estudiante Useche; no se le da crédito al fotógrafo.

La imagen de 1975 (ver figura 3) también es un plano general bastante abierto, tomado en un ángulo picado que hace perder importancia a los manifestantes para convertirlos en una masa; realmente muestra el acto final de la marcha. La fotografía muestra la ausencia de orden en la manifestación y permite observar una vestimenta más informal, a pesar de la lluvia, pues el piso está húmedo. Hay gran cantidad de pancartas, un indicio de que los manifestantes son más contestatarios. La fotografía es de regular calidad, con un desenfoque general que puede indicar o que no hubo más oportunidades de tomar otra imagen, o simplemente que al acontecimiento no se le quiso dar mayor importancia; no tiene manipulación de edición, la imagen presentada corresponde al negativo completo.

Con estos datos extraídos de las fotografías, se puede empezar a sacar conclusiones para realizar una interpretación historiográfica. Con ellos es posible afirmar que para el periódico *El Tiempo*, los estudiantes en la década del cincuenta eran apreciados, se les brindaba respeto y eran dignos de una buena imagen; los estudiantes son mostrados como personas muy respetuosas con sus conciudadanos y convencidos de sus derechos y deberes. Para la década del sesenta, los muestran como un problema; incluso se observa que para el transeúnte no tiene ninguna importancia lo que sucede. Según lo muestra la imagen, es un acontecimiento que no vale la pena destacar pese a su expresión pública. Para la década del setenta, el periódico ya no muestra ningún aprecio hacia los estudiantes; de igual manera que en la década anterior, los publican con imágenes despreocupadas técnicamente, pues si existiera algún interés por resaltar el acontecimiento, se podría haber resaltado la fotografía haciéndola más apaisada, sin que perdiera la esencia. De haber procedido así, la manifestación tomaría mayor importancia al mostrar su dimensión multitudinaria.

Como se puede constatar en este ejemplo, con los marcadores y un contexto apropiado, es posible hacer que las fotografías periodísticas hablen y presenten información que las fuentes escritas no brindan. El estudio de la protesta estudiantil en la segunda mitad del siglo XX adquirió este matiz: de la aceptación al rechazo institucional por parte del Gobierno y la prensa. Son ya relevantes los estudios que evidencian este tránsito (Acevedo, 2004; Archila, 2003). La fotografía periodística, tan poco utilizada en estos análisis, es una muestra de ello, como se ha tratado de mostrar con estos tres ejemplos. Son enormes, entonces, las posibilidades para tratar este tipo de fuentes en la investigación historiográfica del siglo XX, sobre todo si se tiene en cuenta el gran cúmulo de imágenes por estudiar en las publicaciones seriadas y los impresos en general.

## Conclusiones

---

Toda fotografía brinda una información de la realidad, esa realidad queda plasmada en los periódicos a través de la cámara que se encarga de registrar lo que tiene frente a ella; sin embargo, con los adelantos técnicos, la cámara ve más allá con el empleo de objetivos que acercan la imagen y permiten ver lo que el ojo no alcanza a percibir, o ver más de cerca, si se desea. La cámara fotográfica se convirtió en una máquina maniobrable como el ojo; es, en síntesis, una extensión de nuestra vista; la maniobrabilidad de la cámara refuerza las posibilidades de ficción e ilusión realista. Por ello, la cámara fotográfica produce sentido y significación a las cosas, es un instrumento semiótico como la escritura (Vilches, 1987, p. 19).

La realidad no la vemos, la percibimos. La fotografía es un acto perceptivo que está interrelacionada por la forma como leemos la imagen en el diario; es decir, la fotografía está determinada tanto por los aspectos técnicos como por las leyes de la percepción visual. Cuando miramos la página de un diario percibimos su forma de la misma manera que percibimos una fotografía; es decir, sus elementos perceptivos son los mismos. Por lo tanto, se debe tener en cuenta la distribución de la información en los periódicos para conocer cómo estos distribuyen en sus páginas, las fotografías y los textos, respectivamente. Por lo general, se empieza a leer de izquierda a derecha, entonces, el periódico establece que la información textual y fotográfica, en ese costado, es importante. Si la imagen o el texto se amplían totalmente de izquierda a derecha, es más importante lo que se quiere comunicar. Por supuesto, si ocupa todo el espacio, esta será la noticia más importante de todas y a medida que se pasa de la mitad de la página hacia abajo, la información pierde relevancia. Igual sucede con la información que no sale en la primera página, se supone que es menos importante y no tiene la trascendencia que el diario le otorga a la información que ocupa la portada. Algunas veces son fotografías complementarias a las publicadas en la primera página (Bernal, 2013, p. 29).

Para el investigador social, debe ser motivo de consulta y análisis, las fotografías y en especial, la fotografía de prensa. Los periódicos no son sólo divulgadores de imágenes, sino que conservan un material importante para el estudio de los imaginarios políticos, pues las imagerías o productos iconográficos de las sociedades, con sus cargas mentales y simbólicas, permiten comprender y hacen comprender las ideologías (Escobar, 2000, p. 113). Susan Sontag afirma que las fotografías que por sí solas son incapaces de explicar nada, son inagotables invitaciones a la deducción, la especulación y la fantasía; las fotografías llenan lagunas en nuestras imágenes mentales del presente y el pasado (Sontag, 1989, p. 38). Corresponde a las nuevas generaciones de inquietos historiadores explorar la riqueza existente en las fotografías impresas en periódicos, boletines y revistas, ya que a través de ellas puede conocerse las tradiciones de una sociedad, extraer información socioeconómica y visualizar los imaginarios políticos de una región; además, porque la fotografía es polisémica y sirve como fuente para el estudio de los imaginarios políticos, sociales y culturales, entre otros. Las imágenes publicadas en los periódicos no son producto de la cámara simplemente, ni se han ubicado allí caprichosamente, sino que deben considerarse como parte integral del texto, para construir una opinión en el lector.

### Fuentes documentales

[www.eltiempo.com/seccion\\_archivo](http://www.eltiempo.com/seccion_archivo)

## Referencias

- Acevedo, Á. (2004). *Modernización, conflicto y violencia en la universidad en Colombia*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Archila, M., (2003). *Idas y venidas, vueltas y revueltas: protestas sociales en Colombia, 1958-1990*. Bogotá: ICANH-CINEP.
- Benjamin, W. (1989). Pequeña historia de la fotografía. En *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia* (pp. 61-86). Buenos Aires: Taurus.
- Bernal, L. (2013). *La imagen presidencial. Fotografía de prensa de los presidentes de la República Liberal, 1930-1946*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Calvino, Í. (1995). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Erausquin, M. A. (1995). *Fotoperiodismo: formas y códigos*. Madrid: Síntesis.

- Escobar, J. (2000). *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.
- Freund, G. (1983). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gaskell, I. (1996). Historia de las imágenes. En *Formas de hacer historia* (pp. 209-239). Madrid: Alianza.
- Keene, M. (1995). *Práctica de la fotografía de prensa. Una guía para profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Panofsky, E. (1972). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza.
- Sontag, S. (1989). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa.
- Vilches, L. (1997). *Teoría de la imagen periodística*. Barcelona: Paidós.

# LA DINÁMICA DE LO FEMENINO Y LO MASCULINO EN LA PSICOLOGÍA ANALÍTICA JUNGUIANA

## THE DYNAMICS OF THE FEMININE AND MASCULINE IN JUNGIAN ANALYTICAL PSYCHOLOGY

Fabio Andrés Ramírez Gómez\*

Universidad San Buenaventura Seccional Medellín, Colombia

Recibido: 7 de octubre de 2013 - Aceptado: 19 de diciembre de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Ramírez Gómez, F. A. (enero-junio, 2014). La dinámica de lo femenino y lo masculino en la psicología analítica junguiana. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 154-170.

### Resumen

El presente artículo pretende mostrar, a la luz de la psicología de orientación junguiana, cómo se concibe lo femenino y lo masculino en el psiquismo humano, para lo cual se abordan los elementos conceptuales más significativos de dicha teoría, en donde se hace una minuciosa diferenciación entre los diferentes niveles psíquicos. A partir de allí se distinguen las características, el dinamismo y la influencia, tanto colectiva e individual que tiene la simbología femenino/masculino y la importancia que de allí se desprende para un abordaje terapéutico. Con la riqueza de los elementos que aporta esta perspectiva, este artículo pretende servir como un referente conceptual para sustentar, a mediano plazo, un modelo de intervención en el ámbito grupal, familiar y de pareja.

### Palabras clave:

psicología, femenino, masculino, inconsciente, arquetipos.

### Abstract

This work tries to show in the light of Jungian psychology orientation, how it is conceived feminine and male in the human psyche. For this it is taken the most important conceptual elements of this theory. In this it is done a careful distinction between the different psychic levels. After that it is clear to recognize the characteristics, the dynamism and the influence in both collective and individual that the feminine and masculine symbology has, and the importance it shows for a clear therapeutic approach with the wealth of the elements. This perspective brings, this work intend to serve as a conceptual reference to sustain in a medium term a model of intervention group, family and couples level.

### Keywords:

psychology, female, male, unconscious, archetype.

---

\* Psicólogo. Asesorado por Marta Cecilia Roldán - Semillero de Intervención a Familia, Pareja y Grupo.

En el presente apartado se pretende referenciar las nociones básicas de la dinámica representacional de lo femenino y masculino, desde la psicología analítica junguiana, retomando los orígenes epistemológicos bajo los cuales se estructura dicha teoría. Para empezar, tenemos que la psicología analítica fue un movimiento teórico desarrollado por el suizo Carl Gustav Jung (1875-1961), quien estructuró un modelo psicológico que tuvo una ruptura con la tradición psicoanalítica postulada por su colega Sigmund Freud hacia finales del siglo XIX, con quien compartió durante varios años una amistad que luego se vio quebrantada debido a las divergencias teóricas entre ambos (Wehr, 1991). El modelo junguiano propone una visión histórico-social, donde el desarrollo del concepto de “inconsciente” se basa en un colectivo interior que comparten todos los seres humanos, al que nombró *inconsciente colectivo* (Alonso, 2008). Jung comentaba que este era el estrato más profundo del psiquismo, el cual no se originaba en la experiencia ni con la adquisición personal, sino que era de carácter innato. “Lo he llamado ‘colectivo’ porque este ‘inconsciente’ no es de naturaleza individual sino universal, es idéntico a sí mismo en todos los hombres y constituye así un fundamento anímico de naturaleza supra-personal existente en todo ser humano” (Jung, 1970, p. 10). En el texto *El secreto de la flor de oro*, Jung también menciona:

Así como el cuerpo humano muestra una anatomía general por encima y más allá de todas las diferencias raciales, también la psique posee un sustrato general que trasciende todas las diferencias de cultura y conciencia, al que he designado como lo inconsciente colectivo. El hecho de lo inconsciente colectivo es sencillamente la expresión psíquica de la identidad, que trasciende todas las diferencias raciales, de la estructura del cerebro. Sobre tal base se explica la analogía, y hasta la identidad, de los temas míticos y de los símbolos, y la posibilidad de la comprensión humana en general. (Jung y Wilhelm, 2009, p. 23)

Destaco el apartado en que se hace mención a la relación que tiene el inconsciente colectivo con los temas míticos y simbólicos, ya que más adelante se profundizará sobre este punto, en lo referente a lo masculino y femenino. Es importante aclarar que, desde la perspectiva junguiana, la conciencia no es creadora de símbolos, por lo tanto toda mención que se haga sobre lo mítico o lo simbólico, se liga con lo inconsciente, lo cual no se vincula de forma directa con el lenguaje de la conciencia (Jung, 1994, pp. 30 y ss.). En consecuencia, se tiene necesidad de símbolos para que se dé dicha conexión entre conciencia e inconsciente. Solo mediante el símbolo puede lo inconsciente ser alcanzado y expresado. “Sobre el símbolo habría que decir que es, por un lado, la expresión primitiva de lo inconsciente, y por el otro, una idea que corresponde al más alto presentimiento que le sea dado a la conciencia” (Jung, 2009a, p. 23).

Una de las diferencias entre la perspectiva junguiana y otras posturas, es la que respecta a la noción de inconsciente, el cual no se entiende como una dimensión compuesta exclusivamente de “instintos sexuales reprimidos”, pues este era uno de los pilares fundamental en el desarrollo conceptual del inconsciente freudiano (Jung, 2007). Desde la lógica junguiana se concibe un inconsciente que, en lo individual, es el cúmulo de experiencias vivenciadas por el sujeto, pero su representación

psíquica es de difícil acceso a la conciencia; y el inconsciente colectivo, el cual abarca una multiplicidad de elementos de carácter religioso, mitológico y simbólico (Jung, 1998) que se han presentado en la experiencia individual y colectiva de la humanidad en forma de *arquetipos*. Con respecto a esta noción tenemos que Ejilevich (2011), citando a Jung, decía:

La expresión *arquetipo* se encuentra ya en Filón de Alejandría, en quien aparece referida a la *Imago Dei* del hombre. (...) *archetypus* es una paráfrasis explicativa del “*eidōs*” platónico. Esa denominación es útil y precisa, pues indica que los contenidos Inconscientes Colectivos son tipos arcaicos o —mejor— primitivos. (p. 7)

Epistemológicamente Jung ubica a Platón como el primero en utilizar este concepto referido a las ideas metafísicas, con respecto a las cuales las cosas de la realidad se comportan sólo como mimesis o imitaciones. Siglos más tarde, San Agustín, Malebranche y Bacon, trabajaron dicho concepto bajo premisas similares a Platón, pero ya ubicados en el contexto de la filosofía medieval. El último y más contemporáneo en utilizar dichos términos fue Immanuel Kant, aunque a dicho autor, Jung le critica el hecho de reducir la noción arquetípica a categorías del entendimiento o conceptos racionales, lo cual no permite el pleno reconocimiento de estos, pues el *ego*, no puede crear dichas representaciones (Jung, 1970, pp. 10-11). Con respecto a esto, hay que resaltar que algo es consciente solo cuando se relaciona con el ego, pues este se forma mediante la orientación y percepción del mundo exterior, lo cual lo hace ser el centro de nuestra conciencia. Pero al tener estas características tan primordiales que lo ligan a la razón, el *ego* cree ser el centro de la personalidad total, además se cree libre, autónomo, con voluntad y con la falsa sensación de un triunfo sobre lo instintual (Jung, 1991, pp. 23-24). Es un *complejo* que se logró diferenciar en la psique humana, y es el que nos permite la sensación de realidad y de existencia en el mundo<sup>1</sup>. Sin embargo, en estos últimos siglos el pensamiento racionalista ha puesto la razón, y así mismo las características “egoicas”, en primer plano, descartando todo lo que fuera oscuro, desconocido, o irracional; es decir, lo inconsciente y, por consiguiente, sus núcleos energéticos, los cuales son los *arquetipos*. De allí radica la importancia de que, en posturas de corte hermenéutico —que no ponen su énfasis en la razón, sino en lo simbólico—, se le dé gran relevancia al estudio de las representaciones inconscientes en la experiencia individual y colectiva de los seres humanos.

Los *arquetipos* son estructuras innatas y heredadas, de las cuales se puede decir que son las “huellas dactilares psicológicas del inconsciente” (Abrams y Zweig, 1991, p. 16), que compartimos con todos los seres humanos y terminan configurando nuestras características, cualidades y rasgos personales, ya que constituyen las fuerzas psíquicas dinámicas del psiquismo humano. Estos viejos (*arje*) moldes (*typos*) se hayan en lo inconsciente colectivo, y se caracterizan por ser unas fuerzas dinámicas en el psiquismo humano, que pueden ser rastreadas en los relatos mitológicos de los pueblos, en temas como el “viaje del héroe” (Jung, 1962, pp. 184 y ss.), “la gran madre” (Neumann, 2009),

<sup>1</sup> Ver página 11: Sobre el ego como complejo.

“el sanador herido” (Guggenbühl, 1974, pp. 83-87), “el anciano sabio” (Hilman, 1991, p. 151), “El *Puer Aeternus*” (Von Franz, 1991, p. 147) y, por supuesto, en la representación femenino/ masculino (Vidal Rojas, 2010).

Por medio del estudio analítico de estas representaciones psíquicas, Jung comenzó a indagar cómo los fenómenos arquetípicos, vinculados al inconsciente colectivo, se ligaban con el proceso de desarrollo psíquico de las civilizaciones (Jung, 2001) y, por ende, de los seres humanos inmersos en estas, llevándolo a postular el concepto de *individuación*.

Entendemos por individuación el proceso de diferenciación psicológica, cuya meta es el desarrollo de la personalidad individual (...) en general, es el proceso mediante el cual se forman y diferencian los seres individuales; en particular, es el desarrollo del individuo psicológico como un ser distinto de la psicología colectiva general. (Sharp, 1994, p. 107).

En el proceso de individuación lo consciente tiene que confrontarse con lo inconsciente y encontrar un equilibrio entre los contrarios, mediante símbolos producidos espontáneamente por el inconsciente y amplificados por la conciencia, provenientes, en última instancia, del ser como representante central de la psique total (Stein, 2008). Este ser, de naturaleza hermafrodita —a la vez origen de lo femenino y lo masculino y punto de llegada del proceso de individuación una vez integrados los componentes tanto femeninos como masculinos de la psique—, constituye el punto de equilibrio entre el inconsciente y el consciente (Sáenz, 2005). Con esto, Jung configura una investigación en torno al desarrollo psicológico del individuo, en donde lo simbólico —y dentro de lo cual se incluye lo femenino-masculino— sería clave en su obra. En la teoría junguiana, el lenguaje simbólico de la psique tiene un papel fundamental: los símbolos son los mediadores entre el consciente y el inconsciente; son una forma de unir los contrarios. J. Sáenz (2005) comenta que el símbolo es la mediación que esclarece la energía inconsciente por medio del sentido consciente que le da, pero que a la vez revitaliza la conciencia con la energía psíquica que transporta la imagen: es portador de un nuevo equilibrio entre lo consciente y lo inconsciente.

Como vemos, desde la psicología junguiana es vital considerar las relaciones entre el inconsciente y el universo arquetipal implicado con lo consciente, y las representaciones simbólicas emergidas de dicha interacción. Esta interacción entre polaridades es destacada por Jung, como una de las primeras experiencias con las que se vio enfrentado el ser humano, miles de años atrás desde sus inicios, con temáticas como la vida y la muerte, el bien y el mal, la luz y la sombra, entre otros. Este patrón de pensamiento dualista fue uno de los primeros en darse en la historia de la humanidad, y con el paso de los años fue tomando diversas connotaciones, desde lo apolíneo y dionisiaco, lo divino y lo diabólico (López-Pedraza, 2000), hasta categorías de entendimiento filosófico como el dualismo cartesiano. En la psicología analítica es frecuente encontrar la referencia hacia estos opuestos, en donde se destaca lo patológico que puede ser para una persona o una sociedad el polarizarse en un ex-

tremo, citando casos que van desde las neurosis y las psicosis (Jung, 2010), hasta fenómenos sociales como el nazismo alemán, el cual Jung experimentó en carne propia (Evans, 1968). Pero en aras del proceso de individuación, aparece como posibilidad no la polarización patológica, sino la posibilidad de integración de opuestos, también nombrada *conjunctio oppositorum* (unión de los opuestos), por lo común representada en la antigua alquimia como un matrimonio o apareamiento de seres o abstracciones de seres opuestos. “*Rebis hermafrodita* formado por dos cosas, es decir, la piedra filosofal (*lapis philosophorum*) que reúne en sí las naturalezas masculina y femenina” (Jung, 1981, p. 78).

Este fenómeno se da tanto a nivel energético (fenómeno de la *enantiodromia*<sup>2</sup>), (Jung, 2009b) como también en lo referido al tema de lo masculino y lo femenino. El trabajo que Jung realizó sobre la alquimia (Jung, 2002) fue especialmente profundo, por lo cual un adecuado análisis de este campo llevaría una profundización mayor, que no es el centro de este trabajo. En dichos estudios, que se destacan por ser lecturas muy densas, se resaltan dos *arquetipos* utilizados por Jung para distinguir las representaciones inconscientes que se hayan tanto en hombres como en mujeres. Dicho autor nombró *ánima* al aspecto femenino interno del hombre y *ánimus* al aspecto masculino interno de la mujer. Hay que destacar que ambos elementos no son concebidos por Jung como elementos separados, pues conservan una unión. En general el trabajo de la alquimia en Jung no se dirige a mirar específicamente el *ánima/ánimus*, sino a mostrar cómo se comportan los opuestos en todas sus dimensiones, pero debido a la importancia que trae esta temática en el plano social, se aborda con un nivel de profundidad mayor.

En el texto *Arquetipos e inconsciente colectivo* (1970, p. 56), Jung hace referencia a algunas de las bases epistémicas en las cuales se basó para estructurar teóricamente estas concepciones. Destaca dentro de ellas a la filosofía china clásica, en la que se nombra al *ánima* (en chino *po* o *gui*) como la parte femenina y crónica del alma. También en la antigua alquimia, los atributos del sol y la luna (*Li* y *Kan*) representan los opuestos masculino y femenino, los cuales configuran una *syzygia* divina que en el pensamiento oriental se da como una cosmogonía, representada por el ying (femenino) y el yang (masculino). Estas *syzygias* (uniones divinas) son tan universales como la aparición del hombre y la mujer. Este tema se tiende a proyectar en todos los lugares, en todos los tiempos, y por su carácter arquetípico se lleva a proyectar siempre de maneras similares, así como se pueden ver reflejados en los relatos mitológicos (Jung y Kerényi, 2003), en los cuentos de hadas (Von Franz, 1993), en rituales y demás expresiones simbólicas (Campbell, 1991).

<sup>2</sup> La enantiodromia de Heráclito o fenómeno de la contracorriente, comprende que todo marcha hacia su contrario. Cuando en la personalidad consciente existe una actitud extrema, en el inconsciente por compensación energética se genera una actitud contraria correspondiente. (Hernández, 2005, p. 78). Según Jung, Heráclito descubrió “La más admirable de todas las leyes psicológicas, a saber: La función de los contrastes” (Jung, 1974, p. 91).

Con respecto a este tipo de expresiones, vemos por ejemplo que el *ánima* puede aparecer personificada en los sueños a través de imágenes de mujeres que van desde figuras seductoras hasta guías espirituales. “Se asocia con el principio eros, de modo que el desarrollo del *ánima* de un hombre se refleja en la forma como se relaciona con las mujeres” (Sharp, 1994, p. 15). Dentro de la psique el *ánima* ejerce una fuerte influencia en las ideas, actitudes y emociones de la persona en cuestión. A diferencia del *ánimus*, cuya influencia funciona más como una mente inconsciente, que tiene dos tipos de expresiones. “En su aspecto negativo, se manifiesta en ideas fijas, opiniones colectivas e inconscientes, suposiciones *a priori* que reclaman ser verdades absolutas” (Sharp, 1994, p. 16). En este punto valdría la pena tomar como ejemplo las “verdades absolutas” (polarizaciones energéticas) que han existido en la historia del pensamiento de la humanidad, afirmaciones que van desde las esferas religiosas y políticas, hasta afirmaciones científicas, todas ellas en un momento determinado consideradas como “verdades irrefutables”. La dimensión arquetípica, en este caso del “*ánimus negativo*” (Parisi, 2006), no solo se da en la experiencia individual de los seres humanos, sino que también se vivencia a nivel colectivo, por medio de ideologías que han resultado determinantes en el curso histórico de las civilizaciones a lo largo del tiempo.

Pero en el *ánimus* también se da una manifestación positiva, la cual tiene en una de sus representaciones simbólicas la “figura del padre” (Campbell, 2001), por medio de la cual se da una expresión no solo de opiniones convencionales, sino también de lo que llamamos “espíritu”, ideas filosóficas o religiosas en particular, o más bien la actitud resultante de ellas. Así, el *ánimus* es un “psicopompo<sup>3</sup>, un mediador entre lo consciente e inconsciente y la personificación de este último” (Sharp, 1994, p. 23). En el desarrollo femenino, Parisi (2006) menciona que el *ánimus* potencialmente lleva la mujer hasta su alma, la ayuda a expresarla en el mundo y por eso se dice que es un guía.

Es importante recalcar que aunque los efectos del *ánima* y el *ánimus* pueden hacerse conscientes, ellos mismos son factores que trascienden la consciencia y que están fuera del alcance de la percepción y la voluntad. En consecuencia, siguen siendo autónomos a pesar de la integración de sus contenidos, y por esta razón deben ser tomados en cuenta constantemente. Este es uno de los principales objetivos en el ejercicio psicoterapéutico desde la orientación analítica (Jung, 2006), pues como se ha descrito, las consecuencias de estas representaciones arquetípicas trascienden, y por mucho, la vivencia individual de un sujeto, involucrando las esferas familiar, social e histórica. De allí la importancia de revisar los conceptos de femenino y masculino desde la perspectiva analítica, ya que por medio de la simbología arquetípica que nos ofrece esta postura, podemos acercarnos a comprender dicha conceptualización desde un plano individual, permitiendo ver la influencia *ánima/ánimus* en

<sup>3</sup> En *El libro rojo* Carl Jung (2009c) reflexiona sobre los psicopompos y los ubica como mediadores entre el consciente y el inconsciente. En sueños pueden aparecer personificados como un hombre sabio o un animal oficioso. En culturas denominadas “primitivas”, el psicopompo es representado por el propio chamán, cuyas oraciones, leídas por los hombres indicados, funcionan como un faro para el muerto, que sigue las palabras y de esta forma consigue encontrar el camino adecuado en la otra vida.

lo concerniente a lo personal, para luego comprender, desde el terreno simbólico, la dinámica que ha tenido en lo colectivo.

Como vemos, existe una vinculación fundamental entre el inconsciente colectivo, los arquetipos y lo simbólico, en lo que se refiere a lo masculino y lo femenino, entendido desde esta postura como *ánimus* y *ánima* respectivamente. Dichos temas no solo tienen una fuerte influencia en la composición simbólica de las religiones en el mundo (Jung, 1981), sino que también han sido pilar fundamental de relatos mitológicos, todos ellos enmarcados dentro de la representación que se hace sobre lo que ha significado lo masculino y lo femenino en un momento histórico, dándose en casi todos los relatos, en todos los tiempos, una serie de similitudes que se ligan con las propiedades arquetípicas anteriormente mencionadas. Estos elementos cobran una importancia aún mayor, tratándose de componentes de carácter inconsciente en la psique humana, que pueden influir en forma positiva o negativa, en decisiones de carácter colectivo, en un momento dado. De allí la importancia de identificar y sobre todo saberse vincular con estos componentes en nuestra psique, evitando la censura o la represión, lo cual como se revisará más adelante, causa que estos elementos se disocien y adquieran un carácter autónomo que puede ser aversivo tanto en la vida particular del sujeto como en el colectivo social en que se ve inmerso.

### **La dinámica libidinal del *ánimal/ánimus* en el desarrollo individual y colectivo**

Al hablar sobre la dinámica *ánima/ánimus* es importante diferenciar los complejos de los arquetipos, los cuales, si bien tienen relación, son componentes distintos dentro de la psique humana. Cuando se habla de un complejo, se está haciendo mención a un “grupo de imágenes que tienen una fuerte carga emotiva, ideas con acento en el sentimiento que a través de los años se acumulan en torno a ciertos arquetipos; por ejemplo, madre y padre (...) invariablemente van acompañados de reacciones emocionales” (Sharp, 1994, p. 36).

A diferencia de los arquetipos, los complejos se alojan en el inconsciente individual, es decir, que fueron experiencias acontecidas por el sujeto, comúnmente relacionados con traumas, los cuales pueden generar fracturas en la psique, haciendo que esta situación (*imagen*), con su respectiva carga emotiva, quede disociada. Con esta afirmación se puede caer en el error de considerar los complejos propiamente como algo patológico, lo cual es falso, debido a que estos no significan en sí neurosis, pues el hecho de que su contenido sea perturbador para la persona, no es en sí un indicador de enfermedad. Lo patológico puede aparecer cuando el sujeto no hace consciencia de los efectos que este complejo está generando en su vida.

Los complejos interfieren con las intenciones de la voluntad (...) producen alteraciones de memoria y bloqueos en el flujo de asociaciones; aparecen y desaparecen según sus propias leyes; pueden obsesionar temporalmente a la consciencia o influir de manera inconsciente sobre el lenguaje y la acción. En resumen, los complejos se comportan como seres independientes. (Sharp, 1994, p. 37)

Hay que resaltar que los complejos no son indicativos de inferioridad, como tampoco sus repercusiones son necesariamente negativas. Pues como resalta Sharp (1994), los complejos “solo significan que existe algo discordante, no asimilado y antagónico, que puede ser un obstáculo, pero también un incentivo para esforzarse más y así, quizá, abrir nuevas posibilidades de realización”. Esta postura posibilita una visión “transformadora” (Moore, 1994), por medio de la cual no solo lo negativo o disociado determina negativamente la vida de una persona, sino que esta situación puede estar queriéndole decir algo al sujeto, en pro de su bienestar, y la forma de expresión puede ser valorada como negativa por el *ego*. La reflexión desde la perspectiva analítica sería ¿qué le está queriendo mostrar su psiquismo a esta persona por medio de dicho “síntoma” (para qué)? Costa (1995) comenta al respecto que cuando se superan grandes complejos psíquicos, donde generalmente hubo concentraciones importantes de energía, se suele generar en los sujetos que las sufrieron un aumento de su seguridad personal, pero el autor también hace la aclaración que, si por el contrario, esta energía constelada en el conflicto aumenta sin posibilidad de ser contenida (por un símbolo), es factible que ejerza influencia negativa sobre la personalidad. Tenemos pues que el objetivo terapéutico no busca eliminar dicho componente de la psique humana, debido a que dicha tarea, además de ser un imposible, puede considerarse como algo aversivo para el propio sujeto, ya que como vemos puede ser la razón de sus angustias, pero también puede ser el motivo por el cual dicha persona logre encontrar un sentido de trascendencia en su vida. El objetivo estará encaminado a minimizar sus efectos negativos por medio de la concientización de los patrones de conducta, y las reacciones emocionales que dicho complejo genera en la vida de la persona.

Diferenciamos pues los conceptos de complejo y arquetipo, pues cuando se refiere a los arquetipos del *ánima* y *ánimus*, estamos haciendo referencia a la *posibilidad* colectiva de sus componentes, distinto a cuando se habla de complejo de *ánima* o complejo de *ánimus*, pues en esta instancia ya la posibilidad arquetípica dispone de una imagen en el inconsciente individual de la persona, producto del cúmulo de sus experiencias que se han tenido con lo masculino y lo femenino a lo largo de la vida, en el cual los padres juegan un papel clave, pues son ellos los que posibilitan las primeras experiencias de lo que representan estos elementos (Jung, 2010, p. 75). Es importante aclarar que el arquetipo en lo inconsciente colectivo, no tiene imagen, es un molde vacío, la imagen se la da el complejo en la esfera del inconsciente individual, con lo cual dicha experiencia queda representada en la psique de la persona. Este grupo de imágenes cargadas de energía, tienden a personificarse. Pero no debe caerse en el error de considerar que por el hecho de estar en la esfera de lo inconsciente individual, dicha experiencia puede ser de fácil acceso para el *ego*, por el contrario, un complejo puede tener un

contenido energético tan amplio y una constelación de imágenes asociadas tan discordantes con la actitud consciente, que pueden provocar efectos devastadores en la persona, pero como dichos componentes pertenecen a la esfera de lo inconsciente, la persona puede nunca percatarse de que dentro de sí habitan una o varias personalidades que, en un momento determinado y ante ciertas experiencias, se activan e irrumpen en la consciencia, como lo nombra Henao (2011): “fuerzas oscuras que toman el poder del ego” desplazándolo y produciendo efectos que pueden ir desde comentarios o acciones inoportunas, hasta una agresión en contra de la vida de una persona.

Vale aclarar que el *ego* también es un complejo, de hecho es el complejo principal del campo consciente, debido a que es el que tiene la mayor carga energética. Su energía es la fuerza de voluntad. El complejo del *ego* tiene varias características: se cree libre, autónomo, con voluntad y cree haber tenido triunfo y desconexión total sobre lo instintual. La importancia de este radica en que nos permite tener la sensación de realidad, de temporalidad y posibilita la orientación y percepción del mundo exterior. “El ego es un dato complejo que está formado ante todo por la certeza general de mi cuerpo, de mi existencia, y en segundo lugar por mis recuerdos, tengo cierta idea de haber sido, una larga serie de recuerdos” (Jung, 2009a, pp. 17-18). Con lo anterior se quiere decir que algo solo puede ser consciente cuando se relaciona con el *ego*, y este a su vez no se puede relacionar con nada que no sea *imagen*. Es por esto que el arquetipo no es accesible al *ego*, puesto que estos son núcleos energéticos que carecen de imágenes, a diferencia de los complejos, los cuales poseen imagen psíquica. Si el complejo está alienado con el *ego*, lo puede complementar positivamente, así mismo existen complejos incompatibles con el *ego*, que son los causantes de irrupciones que pueden generar situaciones como las mencionadas con anterioridad.

Con respecto a lo referido al tema de los complejos y de las imágenes de que se componen estos, es importante aclarar que cuando se hace mención, desde la Psicología Analítica, de un personaje socio-histórico, no es en sí a esta persona, sino a su representación simbólica; es decir, lo que representa en la psique colectiva. Dichas representaciones pueden mostrar cómo se está movilizandó la energía (libido) y qué imágenes aparecen como contenedoras de dicha vivencia. Para hablar sobre esta concepción energética, Costa (1995) menciona que desde la perspectiva analítica, la energía psíquica se puede manifestar de dos formas. Primero, cuando es actual se presenta como un fenómeno dinámico, como puede ser el deseo, la voluntad o la atención. Y la segunda forma es cuando la energía se presenta como potencial, es decir, que se presenta como disposiciones, capacidades o habilidades. Pero Jung (1982) aclara en su texto “Energética psíquica y esencia del sueño”, que la energía no sólo opera con el factor de *intensidad* que acabamos de nombrar, sino que también funciona con el factor de *extensidad*. Este último concepto tiene unas repercusiones fundamentales en la teoría junguiana, pues se concibe como una posibilidad de transformación desde la esfera simbólica, de la cual Costa (1995) menciona:

El concepto de transformación (...) implica que si bien una formación psicológica opera con el principio de extensidad y al comienzo transfiere partes de la primaria formación original, en la medida en que la nueva cobra entidad por sí misma se transforma en otra cosa, generando una energía nueva y particular propia de esa formación, que poco o nada le debe a la original. (p. 23)

Con esto, Jung quiere evitar caer en la trampa de mostrar un esquema de tipo rígido o mecanicista, es decir, que no quiere reducir diversas formaciones psíquicas a una sola temática, como ocurría con la sexualidad en el psicoanálisis freudiano (Jung, 2010, p. 83), lo cual fue motivo de controversia entre ambos autores, pues Jung consideraba que esto podía resultar en una explicación simplificante a algo tan complejo como lo es el psiquismo humano y la dinámica energética/libidinal que se da en el mismo. Jung orienta su postura en favor de considerar a la energía psíquica desde una concepción finalista, “la cual conciba las causas como medios para un fin, y han de ser los símbolos los que ocupen el lugar de los hechos” (Costa, 1995). La transformación implica que las causas se convierten en expresiones simbólicas de un camino a recorrer.

Dicha simbología ha sido ampliamente trabajada por discípulos de Jung, como la autora Marie Louis Von Franz (1915-1998), quien en el texto *El hombre y sus símbolos* (1964), profundiza sobre este simbolismo que se proyecta por medio de diferentes etapas (imágenes) en el ánima y ánimus en la experiencia individual del ser humano. Esta autora nombra que hay cuatro etapas en el desarrollo del ánima en el hombre. Para comenzar, referencia la imagen de Eva, la cual es considerada por la autora como la que mejor simboliza la primera etapa, pues representa relaciones puramente “intuitivas y biológicas”. En esta etapa el ánima es indistinguible de la madre personal. La segunda —continúa la autora— puede verse en la Helena de Troya, pues ella personifica un nivel “romántico y estético” que, no obstante, aún está determinado por elementos “sexuales” de carácter ideal. La tercera está representada, por la Virgen María, una figura que eleva el amor (*eros*) hacia alturas de “devoción espiritual”. Esta etapa se caracteriza por la capacidad para mantener relaciones duraderas. El cuarto tipo lo simboliza la Sapiencia, “sabiduría” que trasciende incluso lo más santo y lo más puro. Sofía (llamada sabiduría en la biblia) es la que más se acerca a esta ánima de sabiduría. En esta última etapa, el ánima funciona como una guía interior, llevando a la consciencia los contenidos del inconsciente. Cooperar en la búsqueda de significado y es la musa creativa en la vida de un artista. Von Franz (1964, p. 186) considera que en el desarrollo psíquico del hombre moderno, raramente se alcanza esta última etapa.

Hay que aclarar que esta autora desarrolló su teoría bajo la premisa inicial trabajada por Jung, según la cual el hombre poseía un aspecto interior femenino, al que llamó *ánima* y la mujer un aspecto masculino interior, al que llamó *ánimus*. Manzano y Guzzo (2007) argumentan al respecto que

desde la teoría junguiana clásica lo masculino ha sido asociado a la conciencia, al pensamiento, logos, lo racional, independiente, objetivo, activo y penetrante; mientras que lo femenino, al inconsciente, al sentimiento, eros, lo irracional, la capacidad de relacionamiento, lo subjetivo, pasivo y receptivo. (párr. 7)

En años posteriores, teóricos post-junguianos argumentaron que tanto hombres como mujeres poseían cualidades internas masculinas y femeninas, llegando incluso a decir que una relación de pareja no es de dos, sino de cuatro, pues confluyen entre sí el femenino y masculino del hombre, con el femenino y masculino de la mujer. Por lo tanto, la existencia de complejos contrasexuales significa que en cualquier relación entre un hombre y una mujer, hay al menos cuatro personalidades involucradas. Botelho (2005) argumenta que autores post-junguianos, como Hillmann y Whitmont, sintieron la necesidad de la representación bipolar de los arquetipos de género en la personalidad para, en ellos, enraizar no sólo el polo opuesto sexual del ego, sino también el género del propio ego (Arango, León y Viveros, 1995). Así, postularon la inclusión del *ánima* y del *ánimus* tanto en la personalidad del hombre como en la de la mujer.

En esta cita, Von Franz realiza un análisis a partir de la creencia de que es el hombre quien tiene y, por lo tanto, está en la posibilidad de desarrollar las diferentes etapas de su *ánima*, a diferencia de la mujer, quien tiene un desarrollo en su *ánimus*, del cual esta misma autora dice:

El *ánimus*, exactamente igual que el *ánima*, muestra cuatro etapas de desarrollo. La primera aparece como una personificación de mero poder físico, por ejemplo, como campeón atlético u hombre musculoso. En la segunda etapa, posee iniciativa, capacidad para planear la acción. En la tercera, el *ánimus* se transforma en la palabra, apareciendo con frecuencia como profesor o sacerdote. Finalmente, en su cuarta manifestación, el *ánimus* es la encarnación del significado. En este elevado nivel, se convierte (como el *ánima*) en medidor de la experiencia religiosa por la cual la vida adquiere nuevo significado. (Von Franz, 1964, p. 186)

Es importante decir que Marie-Louise Von Franz en este libro intentó crear un texto cercano al público común, en donde no se dedicó a ahondar en los diferentes aspectos teóricos que menciona. Ella plantea algo estructural y puede parecer incluso “ideal”, pues crea un sistema de ascenso en esta manifestación, tanto para los hombres como para las mujeres, pues aparecería entonces el interrogante sobre si es posible que un ser humano atravesara estos procesos, y en caso de que lo hiciera, de qué manera o en qué orden se daría. Para responder a dicho interrogante tendríamos que remitirnos a dos conceptos energéticos trabajados por la perspectiva analítica.

Existen dos movimientos libidinales (energéticos) sumamente importantes desde el punto de vista psicológico. El primero de ellos es la *progresión*, el cual puede definirse como el avance del proceso de adaptación psicológica. Requiere de dos pasos: “Se compone primero por el establecimiento de cierta actitud frente a la realidad, pues esta siempre impone cambios, estos cambios implican lo que se conoce como adaptación. En el segundo paso *actitud y adaptación* deben complementarse” (Costa, 1995, pp. 105 y ss.). El otro movimiento libidinal es la *regresión*, el cual se da cuando los fines de adaptación no poseen las valencias energéticas necesarias, la libido se estanca. Es como las aguas de un río que encuentran detenido su cauce natural, comienzan a replegar los contenidos inconscientes con su carga energética específica, comenzándose a manifestar en forma indirecta, incipiente, por ejemplo: en fantasías y sueños (Costa, 1995).

Bajo esta conceptualización no se puede caer en el error de considerar lo progresivo con lo sano, y lo regresivo como patológico, pues como lo aclara Costa (1995), citando a Jung (1982) “El constante flujo de la vida no necesariamente significa desarrollo progresivo y diferencial (no debe confundirse con evolución). La vida psíquica humana puede ser progresiva sin evolución y regresiva sin involución”.

En la vida de una persona el flujo energético regresivo puede actuar hacia atrás, para activar imágenes cuya carga energética le permitan al sujeto salir para continuar con los aspectos progresivos libidinales. Por ejemplo, cuando se da una regresión de la libido, activando la imagen de lo materno primigenio Eva, con las cualidades simbólicas que dicha representación puede contener en la vida de un sujeto, puede servirle a este para enfrentar una situación que acontece en su presente. Dicha regresión no implicaría quedarse allí, sino que la energía se desplaza hasta esta instancia, para luego continuar su flujo libidinal progresivo, en donde puede activarse la imagen de “Helena o María” (Moore, 1992) para hacerle frente a otra situación en el ámbito de su relación de pareja. Lo patológico puede aparecer cuando la acumulación de la libido comienza a disociar los pares de contrarios. Costa (1995) menciona que “En el curso de la progresión de la libido, los pares de opuestos se han mantenido unidos, su acción sinérgica facilita el equilibrio del proceso psicológico que, como todo proceso, posee antagonismos internos”. La progresión de la libido lleva implícitamente, en su esencia, la interacción uniforme y equilibrada del impulso (Jung, 1983) y de su contrario, en donde uno de sus elementos centrales está en la polaridad masculino/femenino. Vemos pues que bajo esta concepción no se da un sistema de ascenso fijo, rígido o inmutable, lo cual lejos de ser saludable, traería consecuencias patológicas para un individuo. La perspectiva analítica junguiana propende por el cambio, la flexibilidad, el simbolismo dinámico y, en pocas palabras, la transformación atravesada por lo colectivo, en un proceso de individuación.

Esta dualidad, no solo tiene un dinamismo en los procesos de relación con los otros, sino también en la actitud que asumimos frente a los acontecimientos de la vida. La autora Connie Zweig (1993) comenta al respecto que:

Existen dos maneras de ver y de reaccionar a nuestra experiencia que son distintas entre sí, y que se expresan en imágenes, comportamientos y respuestas emocionales diferentes. Nuestro lado femenino tal vez reaccione ante una enfermedad contemplando su significado simbólico y cuidándolo para restablecer la salud lentamente; el masculino quizá responda actuando rápidamente con medios invasivos para eliminar los síntomas. Ambos enfoques tienen su propio valor según las circunstancias. (p. 22)

Esto, trasladado al ámbito psicoterapéutico, nos muestra el gran poder de acción que cumple esta polaridad en la vida de los seres humanos. Marion Woodman (1993) menciona que estos rasgos opuestos funcionan como los polos de un imán. Lo opuesto se atrae y lo semejante se repele. “Si una persona permanece psicológicamente inconsciente de uno de los dos polos, entonces renuncia a

la posesión de sus características y pierde sus cualidades proyectándolas afuera, como por ejemplo cuando una mujer proyecta lo masculino en el hombre” (Ciasullo, 2007). En estos casos la mujer se vuelve dependiente de que esa persona externa encarne el principio masculino, lo mismo ocurre para los hombres, proyectando su femenino interno inconsciente en una mujer.

Pero a nivel colectivo, ocurre algo cuando esta proyección concreta le sucede a un gran número de personas, se carga culturalmente a los hombres la tarea de acarrear *todas* las cualidades de lo masculino, como el pensamiento analítico, la independencia y la actitud orientada hacia metas concretas. Vale recalcar que el no cumplimiento de estas expectativas proyectadas en el hombre puede afectarle a nivel social, debido a que es posible que se genere un choque entre sus cualidades *ánima*, con lo que la cultura espera de él (y por lo tanto de su masculinidad). Lo mismo ocurre con las mujeres, con el agravante de que a ellas se les ha negado culturalmente identificarse con las cualidades masculinas, y esto en una sociedad patriarcal representó una desventaja frente a un número no menor de actividades que se les negó históricamente, pues ellas “debían” cargar con las proyecciones de lo femenino a costas, y además “excluía” al hombre de la responsabilidad de desarrollar dichas cualidades en ellos mismos, tales como el sentimiento, la interdependencia y la actitud orientada hacia el mismo proceso.

Cuando una persona hace consciencia de sus dos polaridades internas: masculino (*ánimus*) y femenino (*ánima*), existe dentro de su psique una dinámica armoniosa. Como consecuencia se vuelve viable un desarrollo más pleno de una amplia gama de posibilidades. Zweig (1993) menciona la reciprocidad de estos dos elementos: “A medida que surge a la consciencia y se va clarificando lo femenino en una mujer, es posible el crecimiento de un principio masculino más sólido que, a su vez, estimula un principio femenino definido con mayor claridad”. Cada uno de los elementos está finamente en sintonía con el otro, y la unidad de toda la psique de una persona viene determinada por la soberanía de cada elemento.

Con esto se nos muestra la importancia de la conexión con ambas posibilidades arquetípicas, para realizar un ejercicio de concientización, que permita una forma de relación distinta con esa otra dimensión o polaridad que actúa dentro del ser humano, la cual no debe ser desatendida. Este proceso es de vital importancia en el terreno psicoterapéutico, ya que al poder relacionar de una forma consciente los aspectos tanto masculinos como femeninos al interior del ser humano, propicia una forma de relación que genera una disposición distinta a estereotipos enmarcados en “cosas de hombres” o “cosas de mujeres”, ya que esta postura propende por los elementos simbólicos, y no por un sexo biológico determinado.

Revisar este aspecto es importante en psicoterapia ya que favorece acercarse a los referentes masculino/femenino en un proceso que, como hemos visto a lo largo de este artículo, es dinámico y posibilita pasar por varias etapas en la configuración psíquica (consciente, inconsciente individual, inconsciente colectivo), como en el movimiento simbólico —arquetipal— que se puede presentar tanto a nivel individual como a nivel colectivo. El mismo Jung se dio cuenta de la importancia de estos elementos, pues como Zweig menciona “él utilizó los términos *ánima* y *ánimus* conforme a su origen latino *animare*, que significa vivificar, porque creía que ellos actúan dando vida a las almas o espíritus de hombres y mujeres” (p. 152). Sobre esto último es importante revisar el contexto en el que se presenta la valoración y las relaciones establecidas frente a las cualidades masculinas y femeninas, y la influencia “vivificadora” que esto tiene en la dimensión intersubjetiva (Roldán, Castaño y Schnitter, 2012, p. 74) de las relaciones de pareja, o en lo transubjetivo (Roldán, Castaño y Schnitter, 2012, p. 71) que abarca la composición social de una cultura, en el cual también se ve implícito un dinamismo donde convergen entre sí la luz y la oscuridad, no solo individual sino también colectiva, pues esta es la naturaleza misma de los arquetipos.

Con este artículo se pretendió propiciar acercamiento a los conceptos de masculino y femenino trabajados desde la Psicología Analítica. Este trabajo, así mismo, procuró exponer algunas de las características más importantes a la luz de la psicología junguiana, acerca del dinamismo simbólico-arquetipal de las polaridades femenino y masculino, con el fin de ver la influencia que dichos elementos tienen en el diario vivir, permitiendo una visión holística frente a estos atributos internos que habitan en lo más profundo del alma humana, y lo valioso que puede abstraerse de esta dimensión simbólica para enriquecer la comprensión desde una mirada clínica/social en el terreno psicológico. Este artículo pretende servir como preámbulo conceptual para estructurar a mediano plazo un modelo de intervención en el terreno de pareja, familia y grupo, pues es hacia donde apunta el semillero de investigación.

## Referencias

- Abrams, J. y Zweig, C. (1991). *Encuentro con la sombra*. Barcelona: Kairós.
- Alonso, J. C. (junio, 2008). El sentido de la existencia a través de los arquetipos. *Asociación de Psicología Analítica en Colombia, ADEPAC*. Recuperado de: <http://www.adepac.org/el-sentido-de-la-existencia-a-traves-de-los-arquetipos/>
- Arango, L. G., León, M. y Viveros, M. (1995). *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Uniandes.

- Botelho Byington, C. A. (2005). El alma masculina y la función estructurararte de la sensibilidad. Un estudio de la psicología simbólica junguiana. Recuperado de: [http://www.carlosbyington.com.br/downloads/artigos/es/el\\_alma\\_masculina.pdf](http://www.carlosbyington.com.br/downloads/artigos/es/el_alma_masculina.pdf)
- Campbell, J. (1991). *El poder del mito*. Barcelona: Publicaciones y Salamandra.
- Campbell, J. (2001). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ciasullo, M. P. (junio, 2007). De la infertilidad a la fertilidad. *Asociación de Psicología Analítica en Colombia, ADEPAC*. Recuperado de: <http://www.adepac.org/de-la-infertilidad-a-la-fertilidad/>
- Costa, N. (1995). *Temas de psicología junguiana*. Buenos Aires: C.E.A.
- Ejilevich, H. (2011). *La constelación colectiva del Selbst en la humanidad actual*. (Tesis de Maestría). Fundación C. G. Jung de Psicología Analítica, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.fundacion-jung.com.ar/forum/selbst.htm>
- Evans, R. (1968). *Conversaciones con Jung*. Madrid: Guadarrama.
- Guggenbühl, A. (1974). *Poder y destructividad en psicoterapia*. Caracas: Monte Ávila.
- Henao, L. (enero-junio, 2012). Metacognición, complejos y sueños: una perspectiva analítica. *Katharsis*, (11), 141-151.
- Hernández, C. (2005). *El complejo de Romeo y Julieta*. Medellín: Manuel Arroyave.
- Hilman, J. (1991). El senex. En *Espejos del yo* (pp. 151-154). Barcelona: Kairós.
- Jung, C. G. (1962). *Símbolos de transformación*. Buenos Aires: Paidós.
- Jung, C. G. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (1974). *Lo inconsciente*. 5ª ed. Buenos Aires: Losada.
- Jung, C. G. (1981). *Psicología y religión*. Buenos Aires: Paidós.
- Jung, C. G. (1982). *Energética psíquica y esencia del sueño*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (1991). El ego: el lado consciente de la personalidad. En *Espejos del yo* (pp. 23-24). Barcelona: Kairós.
- Jung, C. G. (1994). *Los complejos y el inconsciente*. Barcelona: Altaya.

- Jung, C. G. (1998). *Simbología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jung, C. G. (2001). *Civilización en transición*. Madrid: Trotta.
- Jung, C. G. (2002). *Mysterium conjunctionis: investigaciones sobre la separación y la unión de los opuestos anímicos en la alquimia*. Madrid: Trotta.
- Jung, C. G. (2006). *La práctica de la psicoterapia*. Madrid: Trotta.
- Jung, C. G. (2007). *Dos escritos sobre psicología analítica*. Madrid: Trotta.
- Jung, C. G. (2009a). *La vida simbólica*. Barcelona: Trotta.
- Jung, C. G. (2009b). *Acerca de la psicología de la religión occidental y oriental*. Madrid: Trotta.
- Jung, C. G. (2009c). *Libro rojo*. Buenos Aires: Malba-Fundación Costantini.
- Jung, C. G. (2010). *Sobre el desarrollo de la personalidad*. Madrid: Trotta.
- Jung, C. G. y Kerényi, K. (2003). *Introducción a la esencia de la mitología*. Madrid: Ciruela.
- Jung, C.G. y Wilhelm, R. (2009). *El secreto de la flor de oro*. Barcelona: Paidós.
- López-Pedraza, R. (2000). *Dionisos en exilio*. Caracas: Festina Lente.
- Manzano, M. L. y Guzzo, M. (junio, 2007). *Ánimus: controvertido acompañante del alma*. *Asociación de Psicología Analítica en Colombia, ADEPAC*. Recuperado de: <http://www.adepac.org/animus-controvertido-acompanante-del-alma/>
- Moore, T. (1992). Eros y el espíritu masculino. En K. Thompson. (Comp.), *Ser Hombre*. (pp. 71-81). Barcelona: Kairós.
- Moore, T. (1994). *El cuidado del alma*. Barcelona: Urano.
- Neumann, E. (2009). *La gran madre. Una fenomenología de las creaciones femeninas de lo inconsciente*. Madrid: Trotta.
- Parisi, S. (junio, 2006). Diálogos con el *ánimus*: imágenes de transformación en grupos de mujeres. *Asociación de Psicología Analítica en Colombia, ADEPAC*. Recuperado de: <http://www.adepac.org/915/>
- Roldán, M., Castaño, S. y Schnitter, M. (2012). Entrenamiento en configuraciones vinculares de familia y pareja bajo la modalidad terapeuta-coterapeuta. *Revista Pensamiento Psicológico*, 10(1), 63-75.

- Sáenz, J. (junio, 2005). Lo femenino y lo masculino en la psicología de Carl Gustav Jung. *Asociación de Psicología Analítica en Colombia, ADEPAC*. Recuperado de: <http://www.adepac.org/lo-femenino-y-lo-masculino-en-la-psicologia-de-carl-gustav-jung/>
- Sharp, D. (1994). *Lexicón junguiano*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Stein, M. (2008). Ética de la individuación. Individuación de la ética. *Revista Venezolana de los arquetipos*, (3), 13-21.
- Vidal Rojas, R. (2010). La ciudad entre lo femenino y lo masculino. *Encuentros. Revista Latinoamericana de Psicología Analítica*, (1), 53-61.
- Von Franz, M-L. (1964). El proceso de individuación. En *El hombre y sus símbolos* (pp. 158-229). Barcelona: Paidós.
- Von Franz, M-L. (1991). El puer. En *Espejos del yo* (pp. 147-150). Barcelona: Kairós.
- Von Franz, M-L. (1993). *Érase una vez: una interpretación psicológica*. Barcelona: Luciérnaga.
- Wehr, G. (1991). *Carl Gustav Jung, su vida, su obra, su influencia*. Barcelona: Paidós.
- Woodman, M. (1993). La feminidad consciente: madre, virgen, anciana. En *Ser mujer* (pp. 113-136). Barcelona: Kairós.
- Zweig, C. (ed.). (1993). *Ser mujer*. Barcelona: Kairós.

# OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CENÁRIO BRASILEIRO

## SOCIAL MOVEMENTS AND PUBLIC POLICIES IN BRAZILIAN SCENERY

Lobelia da Silva Faceira\*

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Recibido: 24 de septiembre de 2013 - Aceptado: 7 de noviembre de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Faceira, L. da S. (enero-junio, 2014). Os movimentos sociais e as políticas públicas no cenário brasileiro. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 171-196.

### Resumo

O artigo apresenta uma análise sobre o papel político dos movimentos sociais no processo de implementação das políticas públicas, sendo parte constitutiva da tese de doutorado intitulada “O ProUni como política pública em suas instâncias macro estruturais, meso institucionais e microssociais”, defendida no Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). O artigo analisa a relação entre o Estado e a sociedade civil, considerando que a efetivação de políticas públicas reflete a síntese das lutas sociais históricas que incorporam as conquistas dos trabalhadores e, contraditoriamente, confluem num projeto político-econômico da classe hegemônica para a reprodução da ordem capitalista. O artigo destaca os movimentos sociais como sujeitos coletivos, que através de lutas políticas, participam da esfera de implementação da política pública.

### Palavras chaves:

movimento social, política pública, Estado, sociedade civil

### Abstract

The article presents an analysis of the political role of social movements in the implementation of public policies, being a constituent part of the doctoral thesis entitled “ProUni as public policy in their bodies macro structural, institutional, meso and micro-social” defended at Program postgraduate Education Department of the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (PUC - RJ). The article analyzes the relationship between the state and civil society, whereas the effective implementation of public policies reflects the synthesis of the historical social struggles that incorporate the achievements of workers and, contradictorily, converge into a political and economic project of the hegemonic class for reproduction capitalist order. The article highlights the social movements as collective subjects who through political struggles, participate in the sphere of implementation of public policy.

### Keywords:

social movements, public policies, state, civil society

\* Doutora em Educação, Mestre em serviço Social e especialista em Políticas sociais. Professora Adjunta do Programa de Pós Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## Resumen

El artículo presenta un análisis sobre el papel político de los movimientos sociales en el proceso de implementación de las políticas públicas, como parte de la tesis de doctorado titulada “El ProUni como política pública en sus instancias macroestructurales, mesoinstitucionales y microsociales”, defendida en el programa de Posgrado del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-RI). Se analiza la relación entre el Estado y la sociedad civil, considerando que la efectividad de las políticas públicas refleja la síntesis de las luchas sociales históricas que incorporan las conquistas de los trabajadores y, contradictoriamente, confluyen en un proyecto político-económico de la clase hegemónica para la producción del orden capitalista. El artículo destaca los movimientos sociales como sujetos colectivos, que a través de luchas políticas, participan de la esfera de implementación de la política pública.

## Palabras clave:

movimiento social, política pública, Estado, sociedad civil

## Introdução

O presente artigo é parte teórica da tese de doutorado, intitulada “O Programa Universidade para Todos (ProUni) como política pública em suas instâncias macro estruturais, meso institucionais e microssociais”, defendida no Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Estado do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em janeiro de 2009.

A tese configurou-se como um estudo de avaliação do processo de implementação do Programa Universidade para Todos (ProUni) no período de 2005-2006 no cenário brasileiro, apresentando o caminho percorrido desde a inclusão da temática das ações afirmativas na agenda pública até o processo de formulação e implantação do programa.

O ProUni foi instituído pela Medida Provisória 176 de 13/09/04 e regulamentado pelo decreto nº 5.245 de 15/10/04, sendo um programa destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento (meia-bolsa) para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

O Programa realiza a distribuição de bolsas integrais para os estudantes com renda per capita familiar de, no máximo, um salário mínimo e meio e bolsas parciais para aqueles que possuem renda per capita familiar de, no máximo, três salários mínimos. Neste sentido, o programa se configura como uma política de ação afirmativa para ampliar o acesso da população de baixa condição socio-econômica ao ensino superior.

A pesquisa social foi de natureza quali-quantitativa, analisando a implementação do Pro Uni em duas Instituições de Ensino Superior —Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Universidade Castelo Branco— articulando os aspectos qualitativos e quantitativos na busca de uma totalidade e complementaridade dos dados.

A tese na medida em que tinha como objeto de estudo a análise de implementação do programa utilizou técnicas de coleta de dados diversificadas e adequadas ao público alvo da pesquisa. Foram aplicados questionários com os alunos bolsistas ProUni, que ingressaram no período de 2005-2006 nas Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas (totalizando 800 alunos bolsistas); entrevistas com os coordenadores dos cursos de graduação das duas IES (50 coordenadores), com os representantes do Ministério da Educação (MEC) e dos Movimentos Sociais que participaram do processo de negociação e implementação do programa —o Movimento dos Sem Universidade (MSU), a Rede Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), os Pré-vestibulares para Negros e Carentes (PVNC)—; além do representante da Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (ABRUC).

O material coletado na pesquisa foi analisado quantitativamente com base no software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e qualitativamente com base no *Archiv fuer Technik, Lebenswelt und Alltagssprache* (ATLAS t.i.) e na técnica de análise de conteúdo, cujo objetivo é compreender criticamente o sentido das comunicações (oral e escrita), seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou implícitas.

Os eixos de análise foram estruturados em três dimensões: macro estrutural, ou seja, a análise do processo de negociação, desenho e implementação do ProUni como política pública, destacando a interface do MEC com os movimentos sociais; a dimensão meso institucional, isto é, analisar como as Instituições de Ensino Superior pesquisadas aderiram, implantaram e gerenciaram o ProUni no período de 2005-2006; e a dimensão microssocial, que apresenta as percepções dos alunos bolsistas do ProUni sobre o respectivo programa e a perspectiva da democratização do acesso ao Ensino Superior.

Na discussão apresentada na tese, o ProUni é caracterizado pelos entrevistados como uma política pública que é desenhada a partir da necessidade de viabilizar o processo de democratização do Ensino Superior, sendo concebido, por um lado, como fruto das reivindicações e debates populares e, por outro, como resultado de estudos e experiências do MEC.

As políticas públicas devem ser analisadas numa perspectiva de totalidade, abordando a relação entre os diversificados sujeitos protagonistas numa ótica tanto política, quanto social e econômica. Pastorini (1997), destaca que as políticas públicas constituem um processo complexo que:

(...) tem como ponto de partida as necessidades dos sujeitos, parte das quais se transformam em *demandas* que serão reivindicadas perante os organismos e instâncias competentes, valendo-se das mobilizações e pressão dos setores interessados, constituindo, dessa forma verdadeiras *lutas* entre diferentes classes sociais e setores de classes em pugna e confrontados na defesa de interesses diversos e até antagônicos. Esse processo, perpassado pelas lutas de classes, leva a uma instância de *negociação*, momento no qual cada uma das partes envolvidas obtém ganhos e perdas. (p. 98)

Desta forma, ao analisar a implementação de uma política pública devemos levar em consideração esse processo de luta, negociação e outorgamento, seja ele implícito ou explícito, já que de todas as formas esses elementos estão presentes no processo de elaboração, definição e implementação das mesmas e, portanto, cada um desses momentos deve estar presente no estudo das políticas públicas.

Nesse sentido, o presente artigo tem como proposta analisar o papel político dos movimentos sociais no processo de implementação das políticas públicas, destacando a relação entre o Estado e a sociedade civil, considerando que a efetivação de políticas públicas reflete a síntese das lutas sociais históricas que, incorporam as conquistas dos trabalhadores e, contraditoriamente, confluem num projeto político-econômico da classe hegemônica para a reprodução da ordem capitalista.

A política pública será analisada neste artigo, considerando o seu processo de implementação como uma rede de interesses e negociações políticas, sociais, culturais e econômicas. Para tanto, num primeiro momento o artigo apresenta uma breve conceituação teórica da categoria *Política Pública*, destacando a relação recíproca e contraditória do Estado e da Sociedade Civil.

Na segunda parte, o artigo introduz um debate teórico sobre os movimentos sociais, numa dimensão de totalidade e historicidade, apresentando suas características no cenário pós-moderno, os desafios e contradições no campo de configuração das políticas públicas.

Na terceira parte, apresentamos a configuração e implementação do ProUni como política pública educacional efetivada a partir da interface do Estado com a Sociedade Civil. Esclarecemos que o artigo não tem a proposta de apresentar a totalidade dos resultados ou reflexões realizadas na tese de doutorado, mas exemplificar com a configuração do Prouni o desenho das políticas públicas como interface e jogo de negociações entre o Estado e os movimentos sociais.

Nas considerações finais, retomamos a importância dos movimentos sociais no processo de negociação, desenho e implementação das políticas públicas.

### **Uma breve conceituação do termo *política pública***

O esforço de conceituar e definir política social implica reconhecer que existem paradigmas epistemológicos competitivos e antagônicos colocados à disposição desse processo – já que não há unanimidade no campo do conhecimento das ciências sociais.

No sentido de caracterizar a política como uma relação entre diferentes e desiguais que buscam consensos —mediados pelo Estado— Hannah Arendt (1998) considera que a mesma surge no “intra espaço” de convivência humana. Logo, a política não é inerente à natureza dos homens, mas resulta do imperativo de convivência entre eles.

A política social é um termo que se refere à política de ação que visa, mediante esforço organizado, atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, requerendo deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social, que, por sua vez, devem ser amparados por leis que efetivem direitos.

Ao contemplar todas as forças e sujeitos sociais, a política social se configura como política pública. Tanto a política social como a política pública é políticas, —políticas de ação—, integrantes da área de conhecimento denominada *policy science*.

A *policy science* surgiu nos Estados Unidos e na Europa no Segundo Pós-guerra, em função da busca de pesquisadores pelo entendimento sobre a dinâmica das relações entre governos e cidadãos.

Assim começou um questionamento quanto à natureza da sociedade, ao papel do Estado e aos direitos e responsabilidades dos cidadãos e dos governos.

Com efeito, antes da *policy science* predominavam, de um lado, enfoques teóricos ou filosóficos que se dedicavam à prescrição de objetivos e ações dos governos, com vistas ao bem comum.

Isso gerou, conforme Howlett e Ramesh ‘uma rica discussão sobre a natureza da sociedade, o papel do Estado e os direitos e responsabilidades dos cidadãos e dos governos; porém, com o crescente distanciamento que se verificou entre prescrição e ação dos Estados modernos, novas abordagens teóricas e metodológicas emergiram com o intuito de conciliar teoria e prática. Disso resultou a valorização da análise empírica das políticas realmente existentes para a construção de teorias. (Pereira, 2008, p. 92).

Por outro lado, também foi questionada a realização de estudos empíricos focais sobre particularidades das instituições políticas, que não forneciam elementos para uma avaliação mais densa dessa estrutura. Essas limitações conduziram os pesquisadores do período do Segundo Pós-guerra a incluir em seus estudos questões de justiça, equidade e de desenvolvimento social, econômico e político. Nesse período de mudança e reorientação teórica e metodológica, destaca-se a abordagem da *policy science* por não ter como objeto privilegiado a estrutura de governos, mas a política pública como a dinâmica de sua formação e processamento. Segundo Pereira (2008, p. 93) a *policy science*: “(...) pretende não apenas se diferenciar dos tradicionais estudos políticos, mas também resgatar a relação orgânica entre teoria política e prática política, sem cair na esterilidade dos estudos formais e legais.”

Ainda de acordo com Pereira (2008), esse ramo de conhecimento tem três principais características: a) é multidisciplinar, porque rompe com os estreitos limites dos estudos sobre instituições e estruturas, além de abranger temas e questões tratados por outras disciplinas científicas, como a economia, a sociologia, a ciência política, o direito, o serviço social, dentre outras; b) é intervencionista, porque não se contenta apenas em conhecer o seu objeto de estudo, mas procura interferir nele e modificá-lo; c) é normativa, porque não é pura racionalidade e se defronta com a impossibilidade de separar fins e meios, bem como valores e técnicas, no estudo das ações dos governos. Neste caso, ele tanto se interessa pelo conhecimento do “ser”, quanto com a definição do “dever ser”.

Dentre as várias concepções de política pública, definimos no presente artigo aquela que privilegia a relação dialeticamente contraditória entre Estado e sociedade civil no processamento e construção dessa política, sendo necessário clarificar a definição do termo *política pública*.

O termo público —associado à política— refere-se à coisa pública, do latim *res* (coisa), *publica* (de todos), ou seja, coisa de todos, para todos. Nesse sentido, embora a política pública seja regulada e frequentemente provida pelo Estado, ela também abrange demandas, escolhas e decisões privadas, devendo ser controlada pelos cidadãos, o que denominamos controle democrático.

O caráter público da política não é dado apenas pela sua vinculação com o Estado, mas pelo fato de significar um conjunto de decisões e ações que resulta ao mesmo tempo de ingerências do Estado e da sociedade, sendo de responsabilidade de uma autoridade também pública e visa concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados nas leis.

É preciso reiterar que a palavra política refere-se a medidas de ação formuladas e executadas com vista ao atendimento de legítimas demandas e necessidades sociais, configurando-se como uma estratégia de ação planejada e avaliada, na qual tanto o Estado como a sociedade civil desempenha determinados papéis, apresentando permanentes relações de reciprocidade e antagonismos.

A política pública implica a intervenção do Estado, envolvendo diferentes sujeitos sociais (governamentais e não governamentais) e contemplando processos de *outputs* (resultados) da atividade política dos governos<sup>1</sup> e *inputs* (demandas externas, provenientes da sociedade).

Dentro desse debate, a política pública significa ação e não ação intencional de autoridade pública frente a um problema ou necessidade. Ou seja, tanto a participação do governo é importante na criação de política pública como sua omissão são deliberadas, como parte de um plano, que não prevê determinadas escolhas públicas.

A noção de política pública privilegia as relações entre Estado e sociedade —caracterizadas por sua reciprocidade e antagonismo. Pensar e analisar as configurações das políticas públicas implica em romper com o enfoque linear que percebe a mesma como um simple *output* (resultado) do sistema político, considerando que a dinâmica de sua formação implica diversos sujeitos sociais e políticos (grupos de pressão, sindicalistas, movimentos sociais etc.). A política pública nessa perspectiva tem a função de concretizar direitos conquistados pela sociedade e incorporados nas leis, tendo como uma das características o caráter universal dos bens públicos.

Pereira (2008) ressalta que as políticas públicas mudam e variam de acordo com o contexto histórico e geográfico, sendo produzida numa arena de conflito associada à forma de regulação. A autora considera a existência de quatro principais tipos de arenas e formas de regulação política: *arena regulamentadora*, onde o Estado utiliza a coerção para estabelecer regras e normas; *arena redistributiva*, onde o poder público estabelece critérios que dão acesso a vantagens a determinados sujeitos em detrimento de outros; *a arena distributiva*, onde os governantes retiram de um fundo público constituído com recursos arrecadados da população um montante para atender as necessidades sociais, mantendo caráter compensatório; *arena constitutiva*, onde decorrem ações públicas cuja coerção afeta indiretamente o cidadão.

<sup>1</sup> Com base em Höfling (2001), é importante ressaltar a diferenciação entre Estado e Governo, sendo possível sinteticamente considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes —como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente— que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (p. 31)

O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder, que perpassam as instituições do Estado e da sociedade civil como um todo.

Um dos elementos importantes deste processo diz respeito aos fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade. Com frequência, localiza-se aí procedente explicação quanto às diferentes soluções e padrões adotados para ações públicas de intervenção.

A relação entre a sociedade civil e o Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, as formas de utilização ou não de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos —que refletem e incorporam fatores culturais— estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade.

Pensar a interface entre o Estado e a Sociedade Civil no processo de configuração das políticas públicas implica perceber que essas interações estão inseridas em um processo histórico complexo, onde ambos têm particularidades e interesses próprios, apesar de serem interdependentes e autônomos. Ou seja, um tem implicações e influências com relação ao outro.

Dentro dessa interface entre o Estado e a Sociedade civil, destacamos a seguir o debate sobre os movimentos sociais como um dos sujeitos sociais, no âmbito da sociedade civil, que em sua interface com o Estado interferem no desenho das políticas públicas.

### **Os movimentos sociais no processo de configuração das políticas públicas**

De acordo com Montaño e Duriguetto (2010) os movimentos sociais são expressões do processo de organização da classe trabalhadora, da luta de classes e lutas sociais. Na proposta de analisar o papel dos movimentos sociais no âmbito da configuração das políticas sociais, iremos abordar brevemente a historicidade destes movimentos no cenário brasileiro do século XX e início do século XXI.

No Brasil, o movimento operário é influenciado pelas idéias anarquistas trazidas pelos imigrantes europeus. Na luta pela emancipação, a classe operária começou a organizar sindicatos nos primeiros anos do século XX, sendo este período caracterizado por mobilizações sociais e greves por melhores salários e condições de trabalho.

A primeira metade da década de 20 foi caracterizada por um período de retrocesso do movimento operário em função das repressões e limitações das conquistas obtidas pela classe trabalhadora. Já na segunda metade desta década ocorreu um crescimento do movimento operário, sob a influência das idéias comunistas, que passaram a exercer a hegemonia do mesmo.

Na década de 30, período caracterizado pela mudança do eixo econômico (de agrário para industrial), o movimento operário teve sua atuação limitada pelas reformas e pela institucionalização das relações entre capital e trabalho, através da implementação das políticas sociais.

O Estado implementa as políticas públicas como uma estratégia de atendimento das reivindicações dos operários, sendo concebido como protetor e benevolente, e por outro lado, constituem mecanismos de controle dos movimentos sociais, restringindo quase totalmente suas ações políticas.

Nas décadas de 45 a 46, o movimento operário voltou a crescer, com relativa autonomia e liberdade, proporcionada pela Constituição Liberal que vigorou até 1964.

Nos anos 60, os movimentos sociais avançaram, denotando uma crescente participação popular nas discussões dos problemas nacionais, sendo este processo interrompido com o golpe militar de 1964, que, a pretexto de combater o comunismo e respaldando-se no binômio ideológico “segurança e desenvolvimento”, restringiu a participação popular e proibiu qualquer manifestação que representasse ameaça a “ordem pública”.

O período de 1964 – 1985, caracterizado pela ditadura militar foi um contexto de acumulação capitalista apoiada em um governo militar e autoritário, a partir de um modelo de desenvolvimento, que beneficiou apenas as classes empresariais ligadas aos monopólios. Os movimentos sociais que se desenvolveram no início dos anos 70, tinham como objetivo a satisfação das necessidades mínimas de sobrevivência da população.

No final dos anos 70, acontece o reaparecimento do movimento operário, através de movimentos de greves e da reorganização das centrais sindicais: Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e da articulação com partidos políticos. Montaño e Duriguetto (2010) ressalta que os movimentos de organização e luta de classes possuem como elementos articuladores e facilitadores os sindicatos e partidos políticos.

A redemocratização brasileira, a partir da segunda metade da década de setenta, teve como uma de suas características a inserção de novos atores sociais na esfera política, que desencadearam ao longo dos anos de 1980 e 1990 à proliferação de espaços públicos de participação da sociedade civil como fóruns, conselhos e comitês.

Os movimentos sociais desse período contribuíram para o avanço e conquista de vários direitos sociais e da elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que assegurou diversas garantias constitucionais, com o objetivo de dar maior efetividade aos direitos fundamentais, permitindo a participação do Poder Judiciário sempre que houver lesão ou ameaça de lesão a direitos.

Ao longo dos anos noventa, o cenário sociopolítico se transformou, tendo como mudança inicial o declínio das manifestações nas ruas —que conferiam visibilidade aos movimentos— e o processo de institucionalização da organização popular através dos inúmeros fóruns. Os fóruns se caracterizam por encontros periódicos para realização de diagnósticos dos problemas sociais, assim como a definição de metas e objetivos.

Houve um deslocamento da visibilidade do campo das manifestações e reivindicações para a ação propositiva de organizações não governamentais. As identidades coletivas dos movimentos populares deixaram as contestações de lado, dando ênfase a um nível mais operacional e propositivo. Segundo Gohn (2007):

Não se tratava mais de se ficar de costas para o Estado, mas de participar das políticas, das parcerias etc. Eles ajudaram a construir outros canais de participação, principalmente os fóruns; e contribuíram para a institucionalização de espaços públicos importantes, tais como os diferentes conselhos criados nas esferas municipais, estaduais e federais. (p. 24)

A autora destaca que os novos associativismos são menos reivindicatórios e mais propositivos e operativos, tendo como principais características a participação cidadã e a dimensão estratégica. Ou seja, os novos associativismos, na perspectiva da participação cidadã, desenvolvem prestações de serviços à comunidade e à população, distanciando-se da dimensão reivindicatória.

Os movimentos sociais sempre foram heterogêneos no que se refere às temáticas e demandas, porém na década de 1990 se constituem redes dentro do próprio movimento social e redes com outros sujeitos sociais. O perfil dos movimentos sociais se alterou em função da mudança da conjuntura política.

A palavra rede vem do latim *retis*, significando entrelaçamento de fios com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido. A partir da noção de entrelaçamento, a palavra rede foi ganhando novos significados ao longo dos tempos, passando a ser utilizada em diferentes situações e contextos. As redes passam a serem analisadas, por diversos autores das ciências sociais, como novas dinâmicas sociais, políticas e econômicas da sociedade caracterizada pela informatização.

As redes de relações são inerente às atividades humanas, o que significa que nosso cotidiano é constituído de um conjunto de redes espontâneas. As redes sociais, no entanto, como forma de articulação e interação social, emergem nos últimos anos como um conjunto de idéias políticas e econômicas elaboradas por um determinado grupo a partir do desejo de resolver determinados problemas.

Gostaríamos ainda de destacar que nessas redes participam instituições “formais”, mas também redes de relações informais, que articulam indivíduos e grupos num âmbito de participação mais ampla.

É relevante ressaltarmos que o debate das “redes sociais” e das novas configurações dos movimentos sociais —numa dimensão subjetiva e de identidade cultural— se propaga no contexto da sociedade capitalista, caracterizada pelo processo de acumulação flexível e pelo ideário neoliberal. Ou seja, frente ao novo ciclo de crises do capital na década de 70, o modo de produção capitalista se reorganiza a partir das premissas do neoliberalismo, que propaga a “cultura da crise” de que o Estado de Bem Estar Social é um dos responsáveis pela estagnação do processo de acumulação, sendo necessária a redução da fonte de financiamento na área social, implementando políticas públicas focalistas e seletivas.

Em contrapartida, as expressões da Questão Social são intensificadas, sendo adotado pelo Estado o discurso político da necessidade de participação da Sociedade Civil no enfrentamento destas questões. Neste contexto, muitos movimentos sociais trilham o caminho de se afastarem das ações reivindicatórias e assumem a proposição de ações, ou seja, começam a serem prestadores de serviços à população e parceiros do Estado.

A constituição de redes sociais e redes de solidariedade escamoteia a ausência do papel provedor do Estado de políticas públicas, além de legitimar a transferência de responsabilidades do âmbito estatal para a Sociedade Civil. De acordo com Ilse Scherer-Warren (2005):

Se os movimentos sociais da década de 70 e início dos anos 80 tiveram sua relevância na constituição de novos atores sociais e na redefinição dos espaços de cidadania (social e política), as redes de movimentos tendem a atuar no sentido da formação de novos sistemas de valores, sobretudo em relação ao binômio Liberdade (e democracia) e Sobrevivência (com direito a uma vida digna e ecologicamente saudável). Esta dimensão ética se expressa através do apelo a uma sensibilidade coletiva (em nome da paz, da democracia e da vida e contra a fome, a miséria, a discriminação etc.) e por uma responsabilidade pessoal em relação ao futuro coletivo em nível local, nacional e planetário. (p. 121)

É relevante questionar nesse cenário, em que medida a atuação das redes de movimentos sociais constituem possibilidades de participação da sociedade civil na transformação da realidade social. A idéia de “rede de movimentos” se propõe a pensar numa dimensão epistemológica na possibilidade de integração de diversidade, ou seja, implica buscar formas de articulação entre o particular e o universal, buscando interconexões entre as identidades dos diversos atores sociais.

Não existe homogeneidade entre os “novos” movimentos sociais, tanto em relação aos diferentes tipos de movimentos, quanto em relação ao mesmo tipo de movimento, mas em diferentes espaços geográficos.

Existe, ainda, uma dificuldade desses movimentos penetrarem na sociedade civil em função de valores tradicionais da política brasileira como a relação de tutela e de favor, onde o espaço público é tratado como espaço privado dos dominantes, além do entrave constituído pela defasagem entre o discurso ideológico e a prática efetiva. Por outro lado, os movimentos sociais urbanos vêm construindo e levando ao espaço público temas e questões antes considerados como de âmbito privado e individual (como relações étnicas, de gênero, homossexuais), para serem confrontados na sua dimensão coletiva e pública, constituindo objetos de políticas públicas.

Para Ilse Scherer-Warren (2005) essa nova dinâmica associativa dos anos noventa caracteriza as organizações e movimentos sociais como redes ou teias que configuram, pela sua multiplicidade e heterogeneidade, não um único projeto político, mas um campo ético-político, no sentido da articulação entre diversos sujeitos e organizações com outras redes nacionais e internacionais.

Nesse sentido, a “nova cidadania” supõe a difusão de uma cultura de direitos e uma proposta de sociabilidade das relações sociais, considerando a cidadania como uma estratégia para a efetivação da democracia. Ou seja, o conceito de cidadania implica na concepção de um cidadão —sujeito ativo— como portador de direitos e deveres e, principalmente, como alguém que participa dos novos espaços de participação política.

Ressaltamos ainda que a ideologia dos novos movimentos sociais, das redes sociais e participação cidadã ocultam e respaldam a propagação do ideário neoliberal de configuração de um Estado Mínimo, que implementa políticas públicas focalizadas e seletivas, tendo como parceria estas instâncias da sociedade civil. Como relata Montañó e Duriguetto (2010) no capitalismo monopolista —no regime de acumulação flexível— desenvolvem-se as concepções e ações dos sindicatos, organizações não governamentais e movimentos sociais intitulados “parceiros” do Estado, que desenvolvem ações propositivas no enfrentamento às expressões da Questão Social, atendendo indiretamente aos interesses do capital —redesenhados pelo ideário neoliberal— de configuração de um Estado Mínimo para a área social e Máximo para o processo de acumulação do capital.

Nesse sentido, um dos caminhos para a efetivação dos processos democráticos é o fortalecimento das esferas públicas não estatais enquanto espaço de encaminhamento das ações coletivas organizadas, na definição de prioridades para a implantação de políticas públicas, bem como no processo de fiscalização e execução das mesmas.

A idéia de controle social e público sobre as ações do Estado —mediante a organização e fortalecimento da sociedade civil— supera a dicotomia entre o privado e o estatal, uma vez que a mediação da esfera pública se caracteriza como expressão de processos democráticos, que publicizam interesses heterogêneos.

Nesse contexto de relação entre o Estado e a Sociedade Civil —caracterizada pela atuação dos movimentos sociais e dos processos de controle social— são desenhadas as políticas públicas no cenário brasileiro.

Os movimentos sociais como expressões dos movimentos de luta de classes e lutas sociais são atores políticos do processo de configuração das políticas sociais, onde as necessidades dos sujeitos transformam-se em demandas que serão reivindicadas através das mobilizações, pressões e lutas sociais. Este processo de lutas de classes e lutas sociais leva a uma instância de negociação e outorgamento. Pastorini (1997) utiliza a categoria demanda-outorgamento, exemplificando que:

(...) o Estado, como consequência da luta e da negociação, incorporará algumas das demandas das classes subalternas, dando, dessa forma, resposta a uma parcela das reivindicações dos setores subalternos, outorgando assistência aos mais necessitados, serviços sociais, direito a greve etc. No entanto, em troca, os setores demandantes legitimarão o Estado e a ordem estabelecida. Mas é necessário acrescentar que este processo pode ser explícito ou implícito, ou seja, tanto a demanda e as lutas quanto a negociação podem existir tácita ou concretamente. (p. 98)

A autora considera as políticas públicas como uma síntese do processo de demanda-luta-negociação-outorgamento. Isso não caracteriza que toda implantação de política pública é antecedida por processos de lutas. Ou seja, em alguns momentos o Estado —para evitar as lutas sociais— se antecipa às eventuais demandas dos segmentos populares. Este fato de antecipação às reivindicações e pressões sociais caracteriza que implicitamente e de forma tática as demandas e lutas sociais estão presentes no processo de gênese de determinada política pública.

A tese “O ProUni como política pública em suas instâncias macro estruturais, meso institucionais e microsociais” revela que atores sociais vinculados aos movimentos sociais e órgãos representativos das IES participaram de debates e etapas introdutórias de formulação da política pública.

Na pesquisa de campo, evidenciamos que a proposta de implantação de um programa de reserva de vagas em instituições de ensino superior privadas —organizando a lei de filantropia no âmbito da Política Educacional—, foi uma demanda e reivindicação dos movimentos sociais —especificamente do Movimento dos sem universidades—, que mobilizaram ações e reivindicações voltadas a democratização da educação. Frente a esta demanda e necessidade, o MEC desenha o ProUni como uma medida provisória, iniciando um “jogo de negociações e barganhas políticas” entre os movimentos sociais, o próprio MEC e as representações das instituições de ensino superior privadas e comunitárias.

Nesse sentido, as políticas públicas são implementadas fundamentalmente através de redes de agentes públicos e, cada vez mais frequentemente, também por agentes não governamentais, sendo constituídas no processo de interação e relação, perpassado por tensões e conflitos, entre as instâncias

governamentais e não governamentais. Ou seja, observamos na pesquisa um pluralismo dos grupos de interesses, bem como barganhas internas ao próprio governo – caracterizadas pela interface entre o MEC e o Ministério da Fazenda, os Poderes Executivo e Legislativo e o próprio artifício legal das medidas provisórias na perspectiva de superação dos “lobbies” no Congresso.

A multiplicidade de atores sociais e a dinâmica de redes políticas evidenciam a necessidade dos mecanismos de coordenação integrada e interinstitucional, que possibilitem a implementação de políticas públicas em ambientes institucionais democráticos, descentralizados e com a participação de agentes implementadores diversificados.

O processo de análise das políticas públicas deve levar em consideração o processo de demanda, luta, negociação e outorgamento —implícito ou explícito— presentes no processo de elaboração, definição e implementação das políticas públicas.

### **O ProUni como política pública: a interface entre o estado e os movimentos sociais**

Os processos de concepção, estruturação e implementação de políticas públicas envolvem frequentemente uma multiplicidade de atores sociais e uma dimensão de historicidade. Nesse sentido, a seguir apontaremos o processo de constituição do ProUni como uma política pública, destacando a dimensão de historicidade, os atores sociais envolvidos, o jogo de negociações, a estruturação e implantação do Programa. No sentido de apontar as diretrizes que conduzem esse primeiro eixo de análise do programa (dimensão macro-política) destacamos três questões no processo de produção das políticas públicas: i) as informações sobre uma variedade de questões problemáticas e por atores que propõem diversas e conflitantes definições para os problemas; ii) as políticas (policies) aquelas que propõem soluções aos distintos problemas; e iii) a política (politics) que agrega os três elementos: movimentação dos grupos de pressão; mudanças no legislativo e nas agências administrativas e “*national mood*”, que (*grosso modo*) diz respeito à ideia de que um número significativo de pessoas em um dado país tende a pensar e a fazer suas escolhas segundo certos parâmetros comuns, que podem variar ao longo do tempo.

Uma observação preliminar, que deverá ser comprovada via dados da pesquisa empírica, diz respeito a presença, participação e negociações dos movimentos sociais junto aos fóruns e conselhos, bem como sua interação e rebatimento no arcabouço institucional estatal.

Existe uma ideia de senso comum que o movimento social e/ou conjunto de atores sociais —que estão participando dessas novas ações e interações— estão conseguindo pouco em termos de mudança. Como discutimos anteriormente, nos anos setenta/oitenta os movimentos sociais tiveram força para impactar ou criar instrumentos jurídicos novos, de nível local ou constitucional. No passa-

do, usualmente, as regras burocráticas e as prescrições jurídicas eram alteradas pelas ações coletivas dos movimentos, utilizando vias paralelas.

Com o tempo, os movimentos sociais ganham novas características e sua interface com o Estado passa a se efetivar dentro de uma esfera de negociações. Em função do processo de constituição da política pública envolver esta interface entre o Estado e a Sociedade, optamos por desenhar inicialmente o cenário de concepção do ProUni, destacando os movimentos sociais e o processo de lutas e reivindicações pela democratização do Ensino Superior.

Como abordamos anteriormente, os movimentos sociais caracterizam-se a partir da década de noventa pelo processo de constituição de redes sociais e ocupam um lugar de reivindicação de políticas denominadas de ações afirmativas ou discriminação positiva. Assim, na medida em que a universalização da educação superior não foi concretizada nem colocada na pauta política, os movimentos sociais começam a reivindicar a implantação de políticas focalizadas em grupos historicamente discriminados e excluídos. Nesse sentido, as reivindicações colocam como ponto de pauta a implantação de ações emergenciais, que viabilizem a ampliação do acesso e a democratização do ensino superior.

Considerando o ProUni nesse cenário, a pesquisa destaca três representantes dos movimentos sociais que participaram desse processo de pressões sociais e negociações políticas: 1) o Movimento dos Sem Universidade (MSU); 2) os Pré-vestibulares para Negros e Carentes (PVNC); e 3) a Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes. É relevante descrever brevemente a constituição e proposta ideológica desses movimentos.

O Movimento dos Sem Universidade (MSU), surgiu com esse nome em 2001, a partir da organização dos cursinhos populares, de experiências localizadas nas periferias do Brasil, principalmente das grandes cidades. Os cursinhos populares começaram a atuar no início dos anos sessenta, mas ganharam mais força nos anos noventa, com a retomada dos trabalhos e quando houve a expansão do ensino privado. Os cursinhos são organizados em comunidades, igrejas, paróquias, escolas públicas. O MSU destaca suas ações e reivindicações no sentido de denunciar a exclusão de grupos sociais ao ensino superior e de lutar pelo acesso à universidade. Dentre as várias reivindicações e participações do MSU, destacamos, na região metropolitana de São Paulo, o seu processo de luta pela transformação do Complexo Penitenciário do Carandiru em universidade e a demanda por uma universidade municipal. Os movimentos e eventos dos quais o MSU participa são caracterizados por uma ação política e comunicação simbólica, em que seus integrantes utilizam becas e outros objetos expressivos.

O PVNC teve sua origem na Baixada Fluminense em 1993, em função do descontentamento de educadores com as dificuldades de acesso ao ensino superior, principalmente dos estudantes de grupos populares historicamente discriminados. O PVNC também surgiu visando a articulação de

setores excluídos da sociedade para uma luta mais ampla pela democratização da educação e contra a discriminação racial. O trabalho dos cursos pré-vestibulares populares é entendido pelo PVNC como Ação Afirmativa, na medida em que seus militantes trabalham para que estudantes de classes populares e grupos sociais discriminados tenham acesso ao ensino superior público. Além de enfatizar o trabalho contra o racismo, a discriminação e as desigualdades, a defesa da educação como direito e perspectiva da universalização desse direito, ele defende políticas públicas que promovam o acesso e a permanência de estudantes de classes populares e de grupos étnico-raciais historicamente discriminados pela sociedade.

O PVNC foi um dos movimentos que participou apenas do processo final de implantação do ProUni, em função de sua rede de reivindicações ser encaminhada no sentido da reforma do ensino superior e na expansão de vagas em universidades públicas.

O último representante dos movimentos sociais destacado é a rede Educação e Cidadania de afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), que nasceu na Baixada Fluminense por iniciativa de Frei David Raimundo dos Santos. A ideia de se criar um pré-vestibular para negros nasceu na Bahia a partir das reflexões das entidades negras, como instrumento de conscientização, articulação e apoio à juventude negra da periferia de Salvador. A rede Educafro é uma ONG voltada ao acesso à Educação, Cidadania de Afro-descendentes e carentes que surgiu em Salvador através do Movimento Negro, em 1982. Na cidade do Rio de Janeiro existem quatro núcleos da Rede Educafro: Parque das Bandeiras, Vila Margarida, Jepom e Humaitá.

A rede EDUCAFRO, assim como o MSU, participou do processo de implementação do ProUni desde o início, destacando uma série de reivindicações realizadas no período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 / 1999-2002) e que também não tiveram rebatimentos políticos.

Começamos no tempo do governo do Fernando Henrique Cardoso, pedimos uma audiência ao ministro Paulo Renato e entregamos a ele uma carta onde propomos que a filantropia nas faculdades particulares fosse transformada em um forte plano de inclusão com bolsa de estudos de negros e pobres e indígenas nas universidades. (...) o ministro Paulo Renato foi embora do ministério e entrou o Cristóvão Buarque. Pedimos mais uma vez uma audiência ao novo ministro, que leu a carta, achou interessante, mas não mordeu o assunto. Saiu o Cristóvão Buarque e entrou o Tarso Genro... Então, decidimos mudar a estratégia de contato com o ministério, panfletando todas as seções do ministério... Usamos uma expressão que era uma forte política pública com gasto zero... Não satisfeitos com a possibilidade de vitória, fomos na porta da ministra Matilde e entregamos a ela também uma carta propondo que o ministério dela trabalhasse com aquela meta. Infelizmente, também, a ministra Matilde não deu atenção e aí veio um assessor do ministro Tarso Genro, Fernando Haddad que teve uma bonita experiência em São Paulo, quando Marta era prefeita. Ele conhecia em São Paulo, a experiência dos pré-vestibulares comunitários EDUCAFRO... Haddad teve a capacidade de pegar a proposta inicial e dar a ela uma dimensão imensa que foi talvez o segredo do trabalho. (Entrevistado C)

No depoimento acima fica evidente que a questão do acesso à universidade e a necessidade de efetivação de políticas públicas —voltadas a essa questão— era pano de fundo dos debates de movimentos sociais diversos com o Estado, em suas diversas representatividades políticas partidárias.

O ProUni é caracterizado pelos entrevistados como uma política pública que é concebida a partir do problema ou necessidade de viabilizar o processo de democratização do Ensino Superior, sendo concebido, por um lado, como fruto das reivindicações e debates populares e, por outro, como resultado de estudos e experiências do então assessor do ministro Tarso Genro – Fernando Haddad – já no período do governo Lula (2003 – 2010).

As políticas públicas devem ser analisadas numa perspectiva de totalidade, abordando a relação entre os diversificados sujeitos protagonistas numa ótica tanto política, quanto social e econômica. De acordo com Pastorini (1997):

(...) este complexo processo tem como ponto de partida as necessidades dos sujeitos, parte das quais se transformam em demandas que serão reivindicadas perante os organismos e instâncias competentes, valendo-se das mobilizações e pressão dos setores interessados, constituindo, dessa forma verdadeiras lutas entre diferentes classes sociais e setores de classes em pugna e confrontados na defesa de interesses diversos e até antagonicos. Esse processo, perpassado pelas lutas de classes, leva a uma instância de negociação, momento no qual cada uma das partes envolvidas obtém ganhos e perdas. (p. 98)

Desta forma, ao analisar a implementação de uma política pública devemos levar em consideração esse processo de luta, negociação e outorgamento, seja ele implícito ou explícito, já que de todas as formas esses elementos estão presentes no processo de elaboração, definição e implementação das mesmas e, portanto, cada um desses momentos deve estar presente no estudo das políticas públicas.

Todo o processo de produção de política pública tem como origem a dimensão dos problemas existentes e de configuração da policies (políticas), ou seja, das interpretações e propostas encaminhadas por grupos e atores sociais diversos. O ProUni nasce nesse cenário caracterizado pelo problema dos grupos tradicionalmente excludentes não terem acesso ao ensino superior. E do movimento de diferentes atores sociais no sentido de buscar debate, denúncia e possíveis alternativas para a efetivação do processo de universalização e democratização da educação superior.

Os movimentos sociais no cenário do século XXI – na perspectiva de uma universalização de direitos, que não se efetivou desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – realizam um duplo movimento: por um lado, mantém a “bandeira” da Reforma Universitária, reafirmando a necessidade de mudanças macro-estruturais e políticas. E, por outro, começam a buscar alternativas de inclusão social, desenvolvendo reivindicações voltadas à efetivação de ações, respostas concretas e imediatas, que viabilizem o acesso aos direitos sociais.

Pedro Demo (2003) em seu texto “‘Focalização’ de políticas sociais: debate perdido, mais perdido que a ‘agenda perdida’” discute a complexidade da polêmica sobre focalização e universalização das políticas sociais, destacando que: políticas sociais universais sempre são preferíveis, porque fundadas em direitos iguais incondicionais. Entretanto, em sociedades muito desiguais, como a brasileira, o tratamento igual a pessoas tão desiguais tende a agravar o espectro da desigualdade. Tratando-se de redistribuir renda, não apenas distribuir, torna-se necessário atingir os mais ricos, fazendo-os relativamente mais pobres. Nestes casos, focalizar parece necessário e inevitável, porque sem privilegiar os desprivilegiados, estes não terão jamais acesso igual. Historicamente é fácil mostrar que políticas públicas universais, quando de boa qualidade, são reservadas pelos ricos (universidades federais, no Brasil, por exemplo), e quando de má qualidade, ficam para os pobres, porque em vez de universais, são coisas pobres para o pobre. Esta polêmica é ainda aprofundada pela consideração do debate multicultural que combina enfoque universal com particular. A focalização só tem condições de dar certo se for controlada pelos interessados, em particular em sociedades capitalistas periféricas. (Demo, 2003, p. 93).

De acordo com este autor, não basta definir princípios universais, mas medidas e ações que viabilizem a questão do acesso concreto. Nesse sentido, deve haver uma integralidade da perspectiva de universalização e focalização no processo de desenho e operacionalização das políticas públicas, destacando que os diversos segmentos da população têm o direito de serem tratados “universalmente”, mas também “focalizadamente”.

O cenário do século XXI é caracterizado pela racionalização e reengenharia do capital, desencadeadas a partir do desenvolvimento da reestruturação produtiva, que introduz a especialização flexível de produção (antítese do sistema de produção incorporado pelo fordismo/taylorismo), em função da volatilidade da demanda do consumidor, voltada à capacidade de responder com rapidez às mudanças na demanda do consumo.

A reestruturação produtiva caracteriza-se pela introdução no processo produtivo da automação flexível apoiada na tecnologia microeletrônica; no aumento da produção sem aumento proporcional de demanda de força de trabalho (desemprego estrutural); descentralização do processo produtivo nas empresas e no mundo globalizado; demanda de força de trabalho qualificada e multifuncional; e a flexibilização do tempo e espaço. Esse processo de mudanças, introduzidas na organização da ordem produtiva, desencadeiam transformações no mundo do trabalho.

Nesse processo de reestruturação produtiva, o espaço é desterritorializado (perda de suas fronteiras) e o tempo, cada vez mais flexibilizado, intensificado e presentificado, garantindo assim condições favoráveis ao capital flexível e especulativo.

O seminário sobre educação realizado em São Paulo, que teve a participação do ministro Tarso Genro e de seu assessor Fernando Haddad, foi palco de questionamentos e apontamentos do problema do não-acesso da população em maior situação de vulnerabilidade social ao ensino superior, sendo apontadas pelos diferentes atores sociais interpretações e sugestões de ações. Esse cenário foi destacado pelos representantes dos movimentos sociais entrevistados como o momento de concepção da ideia e proposta de, por um lado, oferecer vaga nas universidades para uma população tradicionalmente excluída e, por outro, regulamentar o processo de filantropia nas Instituições de Ensino Superior Privadas.

Eu falei com uma contundência: falta negro na universidade, falta pobre na universidade... É uma vergonha nacional! A filantropia não tem bolsa na universidade, é preciso ter um sistema público de bolsa, com critério público dentro do privado, porque é o que existe, é imediato! As pessoas têm que trabalhar, tem que viver hoje. As pessoas se levantaram e me aplaudiram... Era em abril de 2004. Eu sei que daí nós fomos pro embate e logo em seguida pro lançamento do ProUni em Brasília. (Entrevistado A)

O ProUni como política pública de ação afirmativa desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem sua lógica interna de inclusão socioeducativa associada à política de renúncia fiscal pela União, destinando bolsas de estudos em instituições de ensino superior privadas para parcela da população caracterizada pela sua situação socioeconômica, etnia e cultura. Deste modo, o ProUni consiste numa política pública voltada à garantia do acesso, permanência e produtividade acadêmica desses estratos da população no ensino superior e, conseqüentemente, contribuindo para a sua inclusão social.

Esclarecemos que o termo “vagas ociosas” é parcialmente correto, uma vez que alguns cursos das IES privadas possuíam vagas, porém os cursos de maior tradição acadêmico-científica (como engenharia, comunicação social, medicina e outros) não possuíam essa reserva ou sobra de vaga. Logo, na medida em que o ProUni estabelece que para cada nove vagas de alunos pagantes deve ser reservada uma vaga de bolsista, ocorre uma maior equidade no processo de distribuição de bolsas, representando o aproveitamento das “vagas ociosas” nos cursos de graduação de baixa competitividade e a perda de capital e financiamento nos cursos de alta competitividade de vagas.

As instituições de ensino que participam do ProUni ficam isentas de uma série de impostos e incentivos fiscais, dentre eles, o Imposto de Renda da Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. O mecanismo de renúncia fiscal foi utilizado inicialmente no Brasil na década de 60 e 70, como forma de incentivo à expansão de vagas, tornando-se um fator central no financiamento do ensino superior privado brasileiro.

Retomando a revisão de literatura, já destacamos duas questões no processo de produção da política pública do ProUni – a identificação do problema e a políticas (políticas), sendo necessário destacar a política (política), que articula os movimentos sociais e as suas reivindicações e o processo de pressão social; as mudanças, negociações e desenho da política pública no âmbito legislativo e agências administrativas; e a implementação do programa propriamente dito.

Após a concepção inicial do ProUni, o MEC teve um longo caminho de negociações, debates e ajustes no desenho do Programa, envolvendo não só como atores sociais desse processo os movimentos sociais, mas as instituições representativas das universidades. Como afirmam estes representantes:

Então essa discussão evoluiu e teve dois movimentos fortes: para dentro, a discussão e posição do Fernando, endossada pelo ministro Tarso Genro e uma discussão que envolveu muito a SECAD e a SESU. E para fora três tipos de movimentos: um movimento próximo com a Coordenadoria Especial de Promoção da Igualdade Racial (CEPIR), para tentar afinar o desenho do ProUni as diretrizes de coordenação que a CEPIR tinha à época... isso vinha junto com a agenda da SECAD. E a discussão que se dá ao longo, mais na fase final do processo com professores ligados ao movimento negro e algumas instituições, passa por dentro da Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos relacionados aos Afrodescendentes (CADARA), que era uma institucionalidade que estava ligada a SECAD. A CADARA eram pesquisadores negros, pesquisadores sobre a questão negra...tanto universitários como movimentos sociais. Tinha assento lá, por exemplo, a EDUCAFRO e o PVNC... não teve discussões muito intensas diretamente com o movimento social, foi sempre intermediada...não teve plenária, digamos assim, com o movimento social. Teve discussões com os representantes desses movimentos. (Entrevistado B).

O setor é bem “organizadinho”, ele tem o CRUB, que é o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; ele tem a CONFENEN, que é a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, tem a NUPE, Associação Nacional das Universidades Privadas; os Centros Universitários...Uma série de instituições e atores que representam o setor, com os quais o Ministério negociou... Tanto que o PROUNI foi criado por medida provisória ele foi editado como medida provisória.

A moldura social também participou bastante, principalmente o MSU que eu lembro agora de cabeça. O pessoal teve bastante interlocução, eles indicavam muito uma medida de inclusão no setor privado também. Então eles foram muito importantes, principalmente depois pra pressionar o Congresso na votação da Lei; Interlocução do Parlamento, Comissões de Educação da Câmara e do Senado... Nós fizemos pelo rito parlamentar ordinário. Não adianta negociar com eles antes porque quando vai pra lá tem que por tudo em negociação e votação mesmo. Então isso foi feito lá... capitaneado pessoalmente pelo próprio (naquela época Secretário Executivo) Fernando Haddad. (Entrevistado D)

Nos depoimentos dos representantes do MEC fica evidente que no processo de elaboração de uma política pública existe uma rede de relações internas, construída pelos próprios setores do governo, e externas, quando se estabelece diálogo com representantes da sociedade civil.

Um ponto de destaque no processo de implementação do ProUni foi justamente o diálogo do MEC com as instituições representativas e, principalmente, com os movimentos sociais, reconhecendo o papel dos mesmos no processo de construção da agenda pública. Além do processo de negociação com as Instituições de Ensino Superior privadas - que representaram bloco de pressão e

interlocução nesse processo - é importante ressaltar que os entrevistados consideram a interlocução entre o MEC e os movimentos sociais como um avanço, em função de desde a década de noventa tentarem diálogos com o Governo Federal e não serem valorizados como atores sociais e históricos, como destaca a fala abaixo:

uma coisa que nos chamou atenção no Presidente e do Ministro: o reconhecimento do papel do Movimento Social. E isso é novo na história do Brasil. E a Academia muitas vezes não tem dimensão disso. Quer dizer, nós... Simples... Estamos falando com o Ministro do Estado, o nosso povo da periferia está falando com o Presidente da República! (Entrevistado A)

Apesar desse cenário de interlocução com o Estado, os movimentos sociais reconhecem a tensão presente dentro das esferas do próprio governo e na interlocução com as IES privadas. Os entrevistados pontuam que as tensões e pressões no processo de negociação e desenho da política pública se desenvolveram com maior intensidade no Congresso Nacional, sendo uma estratégia do Governo Federal lançar o programa como medida provisória para desviar desse cenário de embates políticos e agilizar a implantação do ProUni. Como revela esta fala de um representante:

Sei que veio uma ligação assim: A Casa Civil “vetou”. O ensino privado se movimentou contra, não é? Então, acho que essa situação é complexa pra falar pra você... Tem capítulos incríveis do ano de 2004... no processo de parto do PROUNI, você vê que a coisa volta pro Congresso Nacional. O que ia ser um Decreto, que estava acordado, que tinha apoio popular (agente tava ali), volta como Projeto de Lei, atendendo um reclame de um setor muito forte no Congresso Nacional, ligado ao ensino de base. O que aconteceu agente sabe: quem tem base congressional sobe o seu preço. O ensino privado subiu seu preço! A gente conhecia um pouquinho de ouvir dizer, mas nunca tinha entrado no jogo Então escolhe o Relator do Projeto, fica o deputado do Paraná como Relator, monta comissão... Aquela disputa miúda, não é? Então ali no Congresso Nacional a gente percebe que são vários interesses, sem necessariamente se debater o mérito da questão. Na verdade quando um Projeto de Lei chega ao Congresso é porque ele tem mérito... mas muitas vezes são questões paralelas que vão desde a nomeação, o financiamento de campanha, mudanças de partido... Ou mesmo, quem vai ficar famoso com isso, quem vai ficar na “rabeira”, quem vai ganhar ou quem vai perder? (Entrevistado A)

Esse jogo de disputas e negociações não é explícito ou desvelado, pelo contrário, são processos que acontecem e atravessam o momento das assembleias e plenárias no Congresso Nacional.

Porque esse processo é muito “às escondidas”, você acredita que é um ritual apenas ali nas comissões, numa dimensão de teatro. As negociações muitas vezes são feitas em ambientes fechados, em hotéis, em “Brasília”, a imprensa tem um grande papel nisso, uma vez que exerce influência na opinião pública... O ACM Neto19 pede vistas, obviamente que ele orienta a bancada do PSDB, PFL e reproduz uma fala do setor do ensino privado. Então, significa que tem que negociar. Então é um lugar de negociação! Nós dissemos pro ministério que não acreditávamos numa saída via Congresso Nacional. Achávamos que, a força popular corria um sério risco de entrar pro ralo da história se ficassemos numa situação de dependência exclusiva do comportamento do Congresso Nacional. Nós achávamos que o setor das filantrópicas reagia mal, o setor das lucrativas reagia mal, e que eles queriam impor ao governo uma série de condicionantes pra fazer uma boa negociação. Bom, como não se está num processo revolucionário... Nós achávamos que tinha que negociar, mas a força popular tinha que ser contundente nessa situação. Não podia ficar numa situação onde a gente perderia. (Entrevistado A)

O entrevistado A ressalta a questão que o cenário de construção de uma política pública não é caracterizado como um contexto revolucionário, ou mesmo fruto de uma conquista dos movimentos sociais ou concessão do Estado, mas como caracterizado por barganhas políticas, pressões sociais e um jogo de interesses. De acordo com Barros Silva e Barreto Melo de (2000):

- A análise empírica de políticas públicas revela que os formuladores de política operam em um ambiente carregado de incertezas que se manifestam em vários níveis:
- **em primeiro lugar**, os formuladores de política – mas também os próprios especialistas e estudiosos – enfrentam grandes limitações cognitivas sobre os fenômenos sobre os quais intervêm. Tais limitações derivam, em última instância, da complexidade dos fenômenos sociais com os quais lidam e das próprias limitações dos conhecimentos das disciplinas sociais sobre a sociedade. Em um nível mais operacional, tais limitações são produto dos constrangimentos de tempo e recursos com que operam os formuladores;
- **em segundo lugar**, os formuladores de política não controlam nem muito menos tem condições de prever as contingências que podem afetar o *policy environment no futuro*;
- **em terceiro lugar**, planos ou programas são documentos que delimitam apenas um conjunto limitado de cursos de ação e decisões que os agentes devem seguir ou tomar. Um amplo espaço para o comportamento discricionário dos agentes implementadores está aberto. Frequentemente avaliado de forma negativa pela cultura burocrática dominante, esse espaço é o lugar de práticas inovadoras e criativas;
- **em quarto lugar**, os formuladores expressam suas preferências individuais ou coletivas através de programas e políticas, cujo conteúdo substantivo pode ser divergente daquele da coletividade. (pp. 9-10)

Nesta perspectiva, na medida em que reconhecemos o jogo político como algo essencial à vida democrática e fundamental para o controle social da ação do governo, torna-se relevante considerar os *stakeholders* – grupos envolvidos e interessados pelas políticas – ao processo de implementação de políticas.

Ressaltamos que o presente estudo só conseguiu desvelar a dimensão macro-estrutural do ProUni como política pública, ao passo que inseriu no processo de coleta de dados os agentes não-governamentais, ou seja, os representantes de movimentos sociais e instituições diversas, que tinham interesse e estavam envolvidos no processo de desenho da política pública.

Nesse sentido, o desenho estratégico das políticas deve incluir a identificação dos atores que dão sustentabilidade à política e os mecanismos de negociação entre os atores governamentais e não-governamentais. De acordo com Barros Silva e Barreto Melo de (2000):

*O policy cycle* nessa perspectiva (...), não pode ser concebido de forma simples e linear, nem pode, por definição, possuir um ponto de partida claramente definido. Ele é mais bem representado por redes complexas de formuladores, implementadores, *stakeholders* e beneficiários que dão sustentação a política (...). (p. 13)

O ProUni é adotado pelo presidente da República como uma medida provisória, mediante ato unipessoal - sem a participação do Poder Legislativo, que somente será chamado a discuti-la em momento posterior -, tendo como pressuposto central o caráter de urgência e relevância. A medida

provisória, embora tenha força de lei, não é verdadeiramente uma lei, no sentido técnico estrito deste termo, visto que não existiu processo legislativo prévio à sua formação.

Assim, o ProUni foi implementado e instituído pela Medida Provisória 176 de 13/09/04 e regulamentado pelo decreto nº 5.245 de 15/10/04, se caracterizando como um programa destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento (meia-bolsa) para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Assim viu um representante:

O marcante foi o dia da assinatura da adesão das universidades. Eu acho que foi um processo republicano, foi público com isso... não houve (co-padrinho), compra e venda, etc. Acho que foi um ato político dentro do Ministério da Educação, na Sala de Eventos do Ministério da Educação; onde deu embasamento final pra assinatura do Presidente. O Congresso tem que trabalhar em outro ritmo. Porque é medida provisória. E é real. E aconteceu o que agente já sabia: que o povo viria junto. Então os primeiros sem universidades e obviamente que nesse processo todo, desde a questão do respeito à presença dos negros, dos indígenas, dos deficientes, eu acho que foi natural. Foi natural porque foi esse o clamor do Fórum Mundial de Educação... Que respeitasse a proporção de negros, indígenas na sociedade brasileira. (Entrevistado A)

O entrevistado destaca que cada detalhe do Programa foi discutido e acompanhado pelos representantes dos movimentos sociais e IES privadas, ressaltando novamente o desenho do ProUni estrategicamente como uma medida provisória, garantindo assim uma “saída” para sua efetivação imediata.

Os critérios de elegibilidade e público alvo do programa foram discutidos não apenas nos encontros e plenárias, como os movimentos sociais PVNC, EDUCAFRO e MSU encaminharam cartas e documentos, no sentido de apontar as concordâncias e pontos de contradição em relação à proposta do MEC.

Eu lembro, acho que dezembro, ainda, 14 de dezembro, a gente saiu da última votação no Senado... De aprovação do PROUNI, Senador Tourinho foi relator... Tivemos lá com o Mercadante que era o líder do governo e com a Ideli Salvatti que era líder do PT tentando ainda negociar ali nos últimos momentos pra ver se ampliava, mas ali a gente já colocou a necessidade de um Conselho. O Senador (Painha) ainda deixou a nossa carta do MSU, pediu que fosse registrado. Mas ali a gente viu que na negociação do Senado e na negociação da Câmara, onde o governo não tem maioria... Uma maioria construída, negociada... Acho que é o quadro das forças sociais, onde quem manda mais chora menos; no caso nós choramos mais, é... Por que diminuiu o número de bolsas, ficou na casa de 107 mil bolsas por ano. (Entrevistado A)

É relevante enfatizar o processo de protagonismo dos movimentos sociais e diferentes segmentos da sociedade civil no processo de implementação do ProUni, caracterizando a construção das políticas públicas como um campo de conflitos, relações e inter-relações sociais. Nesse sentido, essa interface entre o público e o privado deve ser redimensionada em todo momento, sendo parte do processo histórico de construção e reconstrução do cenário da política pública.

Os representantes dos movimentos sociais destacam, ainda, de maneira contraditória, que apesar de o ProUni nascer da interface, interação e negociação entre Estado e Sociedade Civil, convive com a fragilidade e o perigo de esvaziar sua dimensão pública e participativa, caso seja reduzido a dimensão de uma política pública concedida e implementada pelo Estado.

### **Considerações finais**

O ProUni é uma política pública implementada pelo MEC —em interface com os movimentos sociais— que tem como proposta apresentar uma resposta imediata à necessidade de expansão do número de vagas nas IES e, conseqüentemente, da democratização quantitativa no acesso à Educação Superior. O Programa tem a proposta de organizar a Lei de Filantropia, na medida em que o processo de Renúncia fiscal é operacionalizado como estratégia de conferir eficácia, eficiência e efetividade ao controle público pelo Estado da reserva de vagas em universidades particulares.

Frente à complexidade dos fenômenos sociais, o Programa não é implementado como uma ação integrada de democratização ou universalização do ensino superior, mas como uma estratégia de otimização de recursos —através do processo de organização da lei de filantropia e da renúncia fiscal— e ampliação do número de vagas no ensino superior.

A pesquisa revela que atores sociais vinculados aos movimentos sociais e órgãos representativos das IES participaram de debates e etapas introdutórias de formação da política pública. Em outras palavras, as políticas públicas são implementadas fundamentalmente através de redes de agentes públicos e, cada vez mais frequentemente, também por agentes não-governamentais.

Como apresentamos no debate teórico —com base nos autores Mainardes (2006) e Barros Silva e Barreto Melo de (2000)—, as políticas públicas são implementadas e constituídas no processo de interação e relação, perpassado por tensões e conflitos, entre as instâncias governamentais e não-governamentais. Ou seja, observamos na pesquisa um pluralismo dos grupos de interesses, bem como barganhas internas ao próprio governo —caracterizadas pela interface entre o MEC e o Ministério da Fazenda, os Poderes Executivos e Legislativo e o próprio artifício legal das medidas provisórias na perspectiva de superação dos “lobbies” no Congresso.

A multiplicidade de atores sociais e a dinâmica de redes políticas evidenciam a necessidade dos mecanismos de coordenação integrada e interinstitucional, que possibilitem a implementação de políticas públicas em ambientes institucionais democráticos, descentralizados e com a participação de agentes implementadores diversificados.

A década de 90 —contexto denominado pela diversidade de termos “modernidade”, “pós modernidade”, “contemporaneidade”, “contexto neoliberal”— é caracterizada por uma crise de pa-

radigmas no âmbito das ciências sociais, que propaga a idéia de inexistência dos conflitos de classes, considerando a existência de novos movimentos sociais, fetichizando o “novo” e impedindo a compreensão da totalidade e historicidade.

Este período é caracterizado ainda por explicações teóricas que diluem o papel da luta de classes na determinação dos conflitos, em que a aparência dos fenômenos se apresenta muitas vezes como a essência. Ou seja, ocorre à expulsão da categoria de luta de classes do cenário histórico e sócio cultural, trazendo uma simplificação do pensamento crítico e uma falsa justificativa de aparição dos novos movimentos sociais.

É necessário entender as políticas públicas como mecanismos de articulação de processos políticos —que visam o consenso e a legitimidade da ordem social— e econômicos —que buscam a redução dos custos de reprodução da força de trabalho e valorização do capital.

As políticas públicas são estruturadas como respostas às expressões da Questão Social, buscando assegurar as condições necessárias para o desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido, as políticas públicas possuem uma dualidade contraditória, mostrando aos usuários (beneficiários) uma perspectiva “redistributiva” enquanto paralelamente, contribuem para a manutenção e reprodução da força de trabalho e legitimação ideológica da ordem social.

É necessário pensar as políticas públicas a partir da existência das lutas de classe, sendo a prática dos movimentos sociais compreendida como expressão da luta de classes (contradição entre o capital e o trabalho), não significando que toda manifestação coletiva se reduz a mesma, mas, considerando que é a dinâmica conflitiva das classes, que nos permite compreender a particularidade dessas experiências.

## Referências

- Arendt, H. (1998). *Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Barros Silva, P. L. e Barreto de Melo, M. A. (2000). O processo de implementação de Políticas Públicas no Brasil: características e determinantes na avaliação de programas e projetos. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, NEPP/UNICAMP, (48), 1-16.
- Demo, P. (novembro, 2003) “Focalização” de políticas sociais: debate perdido, mais perdido que a “agenda perdida”. *Serviço Social y Sociedade*, 24(76), 93-117.
- Gohn, M. da G. (2007). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. 3 ed. Petrópolis: Vozes.

- Höfling, E. de M. (novembro, 2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, 21(55), 30-41.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de política educacional. *Revista Educação e Sociedade*, 27(94), 47-69.
- Montaño, C. e Duriguetto, M. L. (2010). *Estado, classe e movimento social*. São Paulo: Cortez.
- Pastorini, A. (março 1997). Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria “concessão-conquista”. *Serviço Social y Sociedade*, 18 (53), 80-101.
- Pereira, P. A. P. (2008). Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In E. R., Behring, I., Boschetti, R. C. T., Miotto, S. M. de M. Santos (orgs.). *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas* (pp. 87-108). São Paulo: Cortez.
- Scherer-Warren, I. (2005). *Redes de Movimentos Sociais*. Rio de Janeiro: Loyola.

# LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA – ARGENTINA

## CITIZENSHIP EDUCATION IN THE SCHOOL CURRICULUM OF THE CORDOBA'S PROVINCE – ARGENTINA

Horacio Ademar Ferreyra\*, Laura Patricia Romero Blanca\*\*, Silvia Noemí Vidales\*\*\*

Universidad Católica de Córdoba. Universidad Nacional de Villa María. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina

Recibido: 9 de agosto de 2013 - Aceptado: 25 de septiembre de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Ferreyra, H. A., Romero Blanca, L. P. y Vidales, S. N. (enero-junio, 2014). La formación ciudadana en el currículum escolar de la provincia de Córdoba - Argentina. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 197-213.

### Resumen

El artículo recupera la experiencia de ampliación de saberes inherentes a la ciudadanía, en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, en todos los niveles y ciclos de la educación obligatoria, encuadrados en los lineamientos de la política educativa de la provincia de Córdoba. A la luz de dicho marco curricular, en el contexto de los acuerdos nacionales, el texto retoma, profundiza y resignifica la tradicional inclusión de estos saberes en la escuela; amplía concepciones sobre la ciudadanía, la política y su enseñanza; contextualiza los cambios en las representaciones culturales acerca de la participación e identifica las capacidades fundamentales necesarias para su efectivo ejercicio.

### Palabras clave:

ciudadanía, currículum, modelos de enseñanza, desarrollos didácticos, ámbitos de experiencia sociocultural.

### Abstract

The paper gets back into the experience of the expansion of the knowledge inherent in the idea of citizenship in the curriculum designs in the province of Córdoba in all the levels with compulsory education, which is within the guidelines of the educational policy in said province. In light of this curriculum frame, within the context of national agreements, the text resumes, delves into and gives a new meaning to the traditional inclusion of this knowledge at school; it also expands the concept of citizenship and politics and how to teach them; it contextualizes the change in the cultural representations about participation and identifies the fundamental capacities needed for its effective exercise.

### Keywords:

citizenship, curriculum, teaching models, educational development, fields of socio-cultural experience.

\* Doctor y Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Córdoba - UCC). Posdoctorado en Ciencias Sociales (UNC, CEA CBA-Argentina; Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco —UAMx— México; Universidad de Oviedo-España y Universidad Complutense de Madrid-España). Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Docente e Investigador de la Universidad Católica de Córdoba y UNVM; docente e investigador invitado del Doctorado en Educación en la Universidad Santo Tomás (Colombia) y del Instituto Transdisciplinario de Estudios de la Consciencia, Guadalajara (México). Correo electrónico: hferreyra@coopmorteros.com.ar www.horacioaferreyra.com.ar

\*\* Licenciada en Ciencias Políticas (UCC-Córdoba). Especialista en Currículum y Prácticas de Enseñanza (Flacso/Argentina). Magíster en Democracia y Educación en Valores en Iberoamérica (UB-Barcelona). Actualmente se desempeña como Referente del área de Ciudadanía y Humanidades de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (ME-Córdoba-Argentina). Correo electrónico: blpromero@gmail.com

\*\*\* Profesora y Licenciada en Letras Modernas (UNC), con estudios de Posgrado en Enseñanza en Educación Superior (Universidad Diego Portales, Chile). Actualmente, Coordinadora de Desarrollo Curricular y Referente del Plan Provincial de Lectura de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Correo electrónico: silvidales@gmail.com

## Introducción

La formación de ciudadanos posee una larga historia en el currículum escolar en Argentina, y es parte de la formación de niños/as desde el nacimiento mismo de la escuela como dispositivo educativo. La *Ley de Educación Común 1420*, sancionada el 8 de julio de 1884, proponía como objetivo de la Educación Primaria el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad (art. 1º) y establecía los contenidos básicos para la escuela primaria:

El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal; de historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; **moral y urbanidad**; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica y **conocimiento de la Constitución Nacional**. Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas; y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería. (Art. 6º. La negrita es nuestra)

A lo largo del siglo XX, la consideración de la ciudadanía como objeto de enseñanza y aprendizaje se ha vinculado con diferentes denominaciones que respondieron a las circunstancias políticas y, por lo tanto, a diversos enfoques ideológico-epistemológicos; por ejemplo, los relativos al conocimiento de los textos constitucionales y sus reformas, y a las rupturas del Estado de Derecho, dando lugar a un enfoque juricista; o los vinculados a la inculcación de valores relativos a diferentes épocas y actividades de los ciudadanos (el buen niño, la buena esposa o el buen trabajador) con una marcada tendencia al adoctrinamiento moral. Los correlatos nominativos fueron Formación Moral y Cívica, Educación Democrática, Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA), Instrucción Cívica, entre otros.

El espacio curricular<sup>1</sup>, Formación ética y ciudadana, tiene su origen en los contenidos básicos comunes aprobados por Resolución N° 39/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación, en el marco de la *Ley Federal de Educación* (1995), dando inicio a la inclusión necesaria de nuevos saberes en el campo de la formación ciudadana. Entre ellos, podemos mencionar saberes instrumentales de la filosofía práctica y la ética y la profundización del abordaje de los Derechos Humanos. En esta disciplina escolar se ha seguido trabajando a partir de la *Ley de Educación Nacional* y los núcleos de aprendizaje prioritarios<sup>2</sup> para todos los niveles y ciclos de la escolaridad obligatoria, en el marco de los acuerdos federales.

<sup>1</sup> Un espacio curricular delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber (área y/o disciplina científica o académica), seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período escolar determinado, fundamentado en criterios epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, psicológicos, entre otros, y constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación. Un espacio curricular puede adoptar diversos formatos pedagógicos o una combinación de ellos: materia/asignatura, taller, seminario, proyecto, ateneo, módulo, trabajo de campo, entre otros.

<sup>2</sup> Núcleos de aprendizajes prioritarios de nivel inicial: véase Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). Núcleos de aprendizajes prioritarios de Formación ética y ciudadana: véase Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2007, 2011a, 2011b, 2012).

Hablar de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) supone en primer lugar hablar de la definición de lo común propuesto para la transmisión escolar, en Argentina (...) hablar de lo común supone, en primer lugar, afirmar que se trata de un acuerdo político de alcance nacional, sobre aquellos aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes del país realizarán, a lo largo de su trayectoria escolar. Aprendizajes que integran un corpus, un recorte de saberes que el Estado en su expresión federal acuerda como relevantes, valiosos y básicos para toda su población, en un momento dado. (Argentina, Ministerio de Educación, 2013)

Cabe destacar aquí que en la actualidad se han adoptado diversas denominaciones para el espacio curricular según las distintas jurisdicciones. En el caso de la Provincia de Córdoba, los aprendizajes básicos e imprescindibles para la formación ciudadana recuperan un tiempo y un espacio específicos para su enseñanza, sin dejar de atravesar la tarea de enseñar durante todo el tiempo escolar<sup>3</sup>. Los espacios curriculares correspondientes adoptan la denominación Identidad y convivencia en la Educación Inicial<sup>4</sup> y Primer Ciclo<sup>5</sup> de la Educación Primaria, Ciudadanía y participación para el Segundo Ciclo<sup>6</sup> de la educación primaria y el Ciclo básico<sup>7</sup> de la educación secundaria, y Ciudadanía y Política para el ciclo orientado<sup>8</sup> de la Educación Secundaria, abarcando así todos los niveles de la escolaridad obligatoria. En cuanto a las diferentes modalidades (Educación secundaria técnica y profesional, educación secundaria en ámbitos rurales y Educación secundaria de jóvenes y de adultos) presenta organizaciones didácticas diferentes sobre la base de un diseño semejante y la denominación de Ciudadanía y Participación y Ciudadanía y Política.

Algunas consideraciones generales que dan sentido a la inclusión de estos espacios en el Diseño Curricular de Córdoba son las relativas a la convivencia en el espacio público y en instituciones, el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y deliberativas; el reconocimiento y ejercicio de formas de participación que amplían la ciudadanía, el respeto y consideración de identidades diversas; el conocimiento de Derechos Humanos y su defensa y la intervención en proyectos socio-comunitarios que posibiliten modificar el entorno, todos ellos aprendizajes a construir en la escuela.

### **Algunas conceptualizaciones necesarias**

Las actualizaciones curriculares responden también a la incorporación de los avances en los campos disciplinares, en búsqueda de la relevancia de los saberes a ofrecer a los estudiantes. En el caso de la ciudadanía, como saber necesario, se parte de tener en cuenta las conceptualizaciones que se fueron construyendo en los últimos treinta años a la luz de nuevos ámbitos de actuación ciudadana, nuevos problemas en la convivencia social y nuevas prácticas política y sociales.

<sup>3</sup> Con esto estamos señalando que se forma como ciudadano ético en cada acto educativo: en los recreos, formaciones, actos escolares, clases de matemática, lengua y literatura, ciencias sociales, arte o educación física, salidas educativas... en tanto cada momento del ser y estar con otros en una institución pública implica regulaciones, reconocimiento del otro y reflexión sobre ello.

<sup>4</sup> Jardín de infantes, sala de 3, 4 y 5 años.

<sup>5</sup> Primero, segundo y tercer grado.

<sup>6</sup> Cuarto, quinto y sexto grado.

<sup>7</sup> Primero, segundo y tercer año. El espacio curricular Ciudadanía y participación se desarrolla en los dos primeros años del ciclo. En tercer año, el espacio curricular Formación para la vida y el trabajo da continuidad, desde otras perspectivas, a la formación ciudadana (ver apartado 6 de este artículo).

<sup>8</sup> Cuarto, quinto y sexto año. El espacio curricular Ciudadanía y Política se ubica en el último año del ciclo. El espacio curricular *Formación para la vida y el trabajo* aborda otros ámbitos de la ciudadanía a lo largo de los tres años del ciclo.

## Concepto de ciudadanía

En la concepción más generalizada, se restringe la ciudadanía a la condición de nativo o residente de una determinada Nación y a la consecuente posesión de unos ciertos derechos que garantizan la participación política. Desde esta concepción, la ciudadanía es un *estatus* y no una práctica.

Una aproximación diferente es la que presenta Cortina (1997) en su concepto de *ciudadanía activa* que suma, a la posesión de derechos, la capacidad de asumir responsabilidades. Desde esta perspectiva la autora plantea distintas dimensiones del concepto de ciudadanía (Cortina, 1997, 2002 y 2004):

- La *ciudadanía económica*, que supone la participación de los ciudadanos en las decisiones que se toman en la esfera económica y que los afectan de manera directa. En este sentido, dejan de ser destinatarios de tales decisiones para convertirse en actores e interlocutores.
- La *ciudadanía intercultural*, una dimensión de la ciudadanía activa que prioriza el diálogo intercultural, desde el que los ciudadanos puedan discernir qué valores y costumbres merece la pena reforzar y cuáles debilitar (...) que no tiene que ser sólo cosa de los líderes culturales, sino que empieza en las escuelas, los barrios, los lugares de trabajo (Cortina, 2006, p. 14).

El ciudadano es entonces —o debería ser— su propio señor junto a sus iguales en la comunidad política. Para lo cual es necesario añadir a las dimensiones civil, política y social al menos otras dos: la económica (ha de participar en las decisiones sobre qué se produce, qué se consume, para qué y quiénes lo hacen) (Conill, 2004) y la cultural; es decir, que las instituciones y el *ethos* de la comunidad han de garantizar que los ciudadanos de distintas culturas sean tratados con igual consideración y respeto. (Cortina, 2006, p. 8)

- La *ciudadanía mediática*, que supone ciudadanos con información y formación suficiente para posicionarse críticamente ante los mensajes emitidos por los medios masivos de comunicación. Se trata —dice Cortina (2006)— de “generar una opinión pública madura y responsable en esa esfera de la discusión abierta que debería ser la médula de las sociedades pluralistas”.

Con base en estas conceptualizaciones<sup>9</sup>, es posible definir la ciudadanía como la capacidad de las personas para comportarse como actores sociales, es decir, para modificar su entorno social de modo de poder realizar proyectos personales, dentro del marco de derechos y deberes definidos en las normas fundamentales, tanto nacionales como universales.

Este concepto recoge los dos términos con que usualmente se define la ciudadanía, a saber:

- La ciudadanía en su dimensión legal, que le da estatus jurídico a los sujetos; derechos y obligaciones que les atañen en tanto ciudadanos y que se expresan en constituciones nacionales y provinciales, tratados internacionales o sentencias judiciales y declaraciones universales.

<sup>9</sup> Para ampliar información, sobre estas conceptualizaciones y otras relacionadas, véase los aportes sistematizados por diferentes especialistas, a saber: O’Shea, 2003; Celorio y López de Munain (coords.), 2007; Boni, 2007, entre otros.

- La ciudadanía en tanto comportamiento, conocimientos, sentimientos e intenciones de los sujetos para incidir en las acciones y decisiones que atañen al conjunto social, lo que incluye también la participación en proyectos socio-comunitarios, políticos y culturales. El concepto de participación otorga carácter “activo” a la ciudadanía: estar involucrado, tomar parte o influenciar los procesos, las decisiones y las actividades en un contexto o campo de acción en particular.

Al momento de definir saberes para el desarrollo de una ciudadanía activa, se hace necesario contemplar ambas acepciones, que el diseño curricular de la Educación secundaria de la provincia de Córdoba recoge en los fundamentos:

El compromiso ético y social de la educación escolar es la formación de hombres y mujeres que sean capaces de promover formas más justas de vivir con otros. El concepto de ciudadanía liga al sujeto a la estructura del Estado-Nación y sus atributos jurídicos, al mismo tiempo que orienta el ejercicio de la participación en proyectos colectivos, en defensa de intereses propios y del conjunto. La constitución actual de la ciudadanía es el resultado de un proceso histórico, dentro del cual los adolescentes y jóvenes no son ya tratados por las leyes como objetos de protección, sino como sujetos de derechos. El ejercicio de sus derechos debe, por lo tanto, ser transmitido no como una expectativa para la futura vida adulta, sino como una realidad que puede aplicarse a la vida en la familia, en la escuela, en el barrio, etc. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011 b, p. 158)

### La enseñanza de la ciudadanía: algunas perspectivas y modelos

En cuanto a considerar modelos de enseñanza que traduzcan las definiciones amplias de la ciudadanía, resulta interesante considerar la caracterización que ofrece Martín Cortés (2006):

**Tabla 1.** Modelos de enseñanza de la ciudadanía

Modelo “minimalista” (Educación Cívica)	Modelo “maximalista” (Educación para la Ciudadanía)
Parte de un concepto restrictivo y formal de ciudadanía. Prioriza la esfera privada del individuo frente a la esfera pública en la cual se desenvuelve como ciudadano. Limita la ciudadanía a determinados grupos sociales y limita la actividad política a una elite de ciudadanos.	Promueve prácticas de participación efectiva de todos los ciudadanos en la esfera pública. Incluye a todos los grupos sociales en una posición activa como ciudadanos.
Otorga un papel menos relevante a la escuela. Su función queda reducida a las actividades de aula.	Concede un rol relevante a la escuela en la formación ciudadana. Entiende que en la educación para la ciudadanía es fundamental la comunicación entre la escuela y la comunidad.
Se basa en un papel preponderante del profesor como transmisor de contenidos y en la escasa participación de los estudiantes	Promueve procesos de enseñanza que favorecen la comprensión y la reflexión crítica y fomenta la confianza en la participación
Entiende la educación para la ciudadanía como un conjunto de contenidos transversales, no pertenecientes a un espacio curricular específico.	Propugna la existencia de un espacio curricular específico, con contenidos propios de la educación para la ciudadanía.

El Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba en la fundamentación del espacio curricular Ciudadanía y participación del Ciclo básico de Educación secundaria, deja claramente planteado el modelo de enseñanza que se promueve, al definir:

Este espacio ofrece a los estudiantes la posibilidad de una iniciación jurídica básica que comprende una aproximación a los principales derechos y obligaciones de los que son titulares, así como aquéllos de los que gozarán en el futuro de acuerdo al ordenamiento actual. Dentro de estos derechos, se enfatizan los Derechos Humanos, haciendo referencia a su universalidad y a la responsabilidad internacional que el Estado tiene por sus acciones y omisiones que configuren violaciones a los mismos.

La ciudadanía activa *implica también* ser incluido a partir de la participación en relaciones y prácticas políticas, respetando y haciendo visibles formas de vida, diversas y plurales (...).

La enseñanza de la ética en relación profunda con la ciudadanía y la participación, implica incluir en las propuestas de enseñanza actividades deliberadas que promuevan un saber actuar razonado, libre y con sentido de justicia (...) Este espacio también tiene como propósito fomentar la práctica de la solidaridad mediante la integración de saberes para la elaboración y ejecución de proyectos de intervención sociocomunitaria. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011b, p. 158 El subrayado es nuestro)

### **Fundamentos de la ciudadanía en el currículum**

Los cambios propuestos, tanto en las denominaciones como en los aprendizajes y contenidos, responden a diferentes fundamentos.

- La consideración de la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho que el Estado debe garantizar, que tiene su origen en el artículo 14 de la Constitución Nacional y su correlato en la Constitución Provincial. Este principio ha quedado plasmado en las leyes que regulan y organizan la educación: *Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006* y *Ley Provincial de Educación N° 9870/2010*.
- La garantía de la formación cívica y moral de las nuevas generaciones, desde el currículum escolar y a lo largo de toda la educación obligatoria, lo que ha quedado plasmado en las referidas Leyes de Educación Nacional y Provincial.

La tabla 2 muestra las coincidencias y diferencias entre ambos marcos legales:

**Tabla 2.** *Coincidencias y diferencias entre ambos marcos legales:*

<b>Nivel del sistema educativo</b>	<b>Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006</b>	<b>Ley Provincial de Educación N° 9870/2010</b>
<b>Educación inicial</b>	<p>Ambas leyes incluyen entre las finalidades de la Educación inicial: Promover el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños como personas sujetos de derecho y ciudadanos activos en sus entornos cercanos.</p>	
<b>Educación primaria</b>	<p>Ambas leyes incluyen como finalidades de la Educación primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.</li> <li>▪ Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.</li> </ul> <p>Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.</p> <p>Además, en la Ley de Educación Provincial, se contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facilitar la comprensión y el conocimiento de los procesos históricos y sociales y sus relaciones con la identidad regional, nacional y universal;</li> <li>▪ Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado de la salud, el medio ambiente y el patrimonio cultural, apreciando los valores que rigen la vida y la convivencia humana para obrar de acuerdo con ellos.</li> </ul>	
<b>Educación secundaria</b>	<p>Ambas leyes incluyen como finalidades de la Educación Secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contribuir a la formación integral de los adolescentes y jóvenes como personas sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones.</li> <li>▪ Promoviendo el desarrollo de todas sus dimensiones a través de una educación configurada en torno a los valores éticos que les permitan desenvolverse en la sociedad practicando el pluralismo libre de toda discriminación, comprometidos con la exigencia de la participación comunitaria, motivados por la solidaridad hacia sus semejantes y preparados para el ejercicio de la vida democrática, en la aceptación y práctica de los Derechos Humanos y la diversidad cultural;</li> <li>▪ Formar ciudadanos capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.</li> </ul>	

*Fuente: elaboración propia.*

Los cambios del contexto histórico, social y político que se han producido en Argentina a partir del restablecimiento de la democracia y las nuevas formas de participación ciudadana. Los últimos 30 años se han caracterizado por el retorno a los escenarios sociales de la dimensión política del actuar humano, no solo en cuanto a la recuperación de las prácticas democráticas, sino en un sentido más profundo, en aquel que interpela y acciona por la justicia. Recuperar la dimensión política significa pensar en clave de otros, con otros, para otros, juntos. Significa asimismo valorar desde un posicionamiento ético lo que es justo y bueno. Y significa también intervenir, desde el lugar posible, en vías de alcanzar lo deseable.

- Actualizar el currículum escolar en lo referido a la formación política, requiere ampliar la comprensión sobre lo político y percibir que cada vez que nos preguntamos, participamos, planificamos, construimos un juicio crítico o accionamos en las instituciones y con los sujetos (o decidimos no hacerlo), enmarcamos nuestro estar en el mundo en algún ámbito micro, macro o meta-político. Implica también haber tomado, conscientemente (o no tanto), un posicionamiento que configura una ideología que traduce creencias, valores y valoraciones, y consecuencias que se manifiestan en los hechos y que repercuten en la vida de otros, generando responsabilidad en nosotros por ellos.
- En esta línea, la educación escolar desde el nuevo diseño curricular profundiza la formación ética y ciudadana de los niños y jóvenes, garantizando la adquisición de aquellos saberes que posibiliten la inclusión social, política y cultural.

### **Alcances de la transformación curricular**

La decisión de actualizar, ampliar y profundizar la enseñanza de la ciudadanía, se plasma en la definición de campos de formación y espacios curriculares en cada uno de los niveles y ciclos de la escolaridad obligatoria.

Los aprendizajes y contenidos se enuncian a partir de los Núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) de Formación ética y ciudadana, acordados federalmente para cada ciclo y nivel. Al interior de cada espacio del currículum se organizan alrededor de ejes que resultan del aporte de diversas disciplinas académicas: la ciencia política, el derecho, la sociología, la filosofía, la psicología y la antropología; su formulación obedece a criterios epistemológicos y didácticos, de contextualización a los destinatarios, de significatividad y de relevancia.

A efectos de ilustrar y complementar lo antedicho, se transcriben, a continuación, algunas definiciones del campo de formación Identidad y convivencia —Educación inicial— y fundamentos de los espacios curriculares específicos de Educación primaria y secundaria.

### **Educación Inicial. Campo de formación *Identidad y convivencia***

En tanto el jardín de infantes se considera un espacio social, primera experiencia de regulación pública (no familiar), ofrece aprendizajes referentes a la ciudadanía activa a partir del reconocimiento de reglas en experiencias lúdicas y de trabajo áulico, reconocimiento de diferencias y similitudes en las identidades de niños y niñas y de derechos, resolución solidaria de necesidades del grupo y el entorno “a través de acuerdos, de ensayos y modificaciones, bajo el cuidado y con las orientaciones de los adultos” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011a, p. 115); asimismo, promueve el ejercicio de la libertad respetando los intereses y deseos de otros.

En definitiva, el campo formativo denominado Identidad y convivencia constituye un desafío de reinención de las prácticas socializadoras del Jardín; una reinención que no se realiza de un día para otro, sino que se reedita cada día con cada grupo, en cada contexto social específico. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011 a, p.115)

### **Educación primaria: espacios curriculares *Identidad y convivencia – Ciudadanía y participación***

Constituyen espacios curriculares específicos, cuyas denominaciones “establecen las prioridades de cada etapa del proceso formativo, al mismo tiempo que dan cuenta de las continuidades con los niveles previo y posterior”. Así, *Identidad y convivencia*, en el primer ciclo,

articula y profundiza los aprendizajes prescriptos para el campo de formación del mismo nombre en la Educación Inicial, promoviendo procesos de socialización y estructuración propios de las primeras experiencias escolares y con otros actores sociales. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2012 a, p. 206)

En tanto, *Ciudadanía y participación*, en el segundo ciclo,

inicia los procesos que favorecen la construcción de la ciudadanía activa, el desarrollo del pensamiento crítico, el acercamiento a estructuras político-jurídicas, a procesos identitarios de mayor complejidad y al conocimiento y ejercicio de los derechos y las responsabilidades en la vida social. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2012a, p. 206)

### **Educación secundaria: espacios curriculares *Ciudadanía y Participación (ciclo básico) y Ciudadanía y Política (ciclo orientado)*<sup>10</sup>**

Si bien el ciclo básico de la Educación secundaria ha incluido históricamente la enseñanza de aprendizajes relativos a derechos, deberes y formación moral de los sujetos, el actual diseño cu-

<sup>10</sup> Estos espacios curriculares se complementan con la incorporación de Formación para la vida y el trabajo, como parte de la oferta educativa obligatoria del ciclo básico (en 3er. año) y del ciclo orientado (en 4to., 5to. y 6to. año) desde los cuales se posibilita el conocimiento y la reflexión de los estudiantes sobre diversos ámbitos —presentes y futuros— de intervención, estudio y trabajo. Entendiendo el trabajo como la vida del hombre —no sólo económico—, “un hacer que define el ser del hombre, una manera de estar en el mundo, de transformarlo, de agregarle un valor o una diferencia...” (Messina, Pieck, y Castañeda, 2008, p. 16), como “acción cultural que hace posible la realización tanto personal como social” (Heller, 1991, p. 119). (Para ampliar sobre la estructura curricular, véase: <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/EstructuraCurricular/MAPA%20CURRICULAR.pdf>).

En definitiva, la propuesta de *Formación para la vida y el trabajo* da continuidad —durante toda la secundaria, que para el caso de la Argentina tiene 5 ó 6 años de duración— a la formación iniciada en *Ciudadanía y participación* en el ciclo básico (1ero. y 2do. año), articulando aprendizajes relacionados con la participación ciudadana, la organización social y la intervención creativa en la comunidad. Para ampliar, puede consultarse Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, 2012b y 2013c; Ferreyra, Vidales, Rimondino y Bonelli, 2012.

rrricular define, para el espacio *Ciudadanía y participación*, (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011b, p. 158):

Los conocimientos y enfoques de las disciplinas académicas involucradas en su construcción: la Filosofía, la Ciencia Política, la Sociología, la Psicología, la Antropología y el Derecho, entre otras.

La ampliación de la ciudadanía como experiencia escolar: La escuela ofrece innumerables oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los estudiantes prácticas y conocimientos. Aporta a la formación de sujetos políticos al menos en dos sentidos: por un lado, es un lugar donde se convive con otros, se aprende con otros, no solo contenidos sino modos de estar (regulaciones, relaciones con la autoridad, etc.).

El reconocimiento del estatus jurídico de los jóvenes: La constitución actual de la ciudadanía es el resultado de un proceso histórico, dentro del cual los adolescentes y jóvenes no son ya tratados por las leyes como objetos de protección, sino como sujetos de derechos.

La enseñanza desde perspectivas éticas que contemplen el ejercicio dialógico y argumentativo como modo de comprender y acercar ideales de vida y sentidos de la experiencia humana. Esto implica incluir en las propuestas de enseñanza, actividades deliberadas que promuevan un saber actuar razonado, libre y con sentido de justicia.

Ejercicios de participación efectiva mediante propuestas de enseñanza en formatos diversos que promueven la integración de saberes para la elaboración y ejecución de proyectos de intervención sociocomunitaria (...) orientadas a la resolución de necesidades comunes, como ejercicio activo de la ciudadanía por parte de los estudiantes.

La intencionalidad formativa del espacio curricular queda definida, entonces, en el marco de la formación integral de los adolescentes y jóvenes, con base en el reconocimiento de sus experiencias previas:

En la actualidad, la educación para la ciudadanía debe dar respuesta a las actitudes y representaciones de los estudiantes sobre las posibilidades de transformación de la realidad social, que difieren notoriamente de las existentes pocas décadas atrás. Antes de que este espacio curricular enseñe algo sobre la libertad, la igualdad, la diversidad, el derecho y cuestiones semejantes, los estudiantes ya tienen representaciones desde las cuales actúan, opinan e intervienen de múltiples modos en la vida social. Se trata, entonces, de encarar las preguntas y los problemas que los estudiantes viven hoy en relación con el espacio público. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011 b, p. 158)

En el ciclo orientado de Educación secundaria los aprendizajes y contenidos del espacio curricular —*Ciudadanía y política*— presentan mayor nivel de abstracción y de profundización teórica respecto del conocimiento jurídico-político y ético, las instituciones políticas y sociales, las formas de intervención ciudadana (incluyendo las contempladas en los textos constitucionales y las nuevas formas surgidas a la luz de la experiencia democrática<sup>11</sup>), la construcción histórica de los derechos humanos y su ampliación (derechos atinentes a colectivos y minorías regionales y universales). Se postula un abordaje problematizador de estos saberes desde el análisis y prácticas de ejercicio político en ámbitos socioculturales cercanos a los jóvenes.

<sup>11</sup> El escrache, el corte de rutas, el cacerolazo, la pueblada, las carpas en espacios públicos, campañas para juntar firmas...” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2012b, p. 197). Para la ejemplificación, se toma como referencia el diseño curricular de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades, pero el espacio curricular *Ciudadanía y política* forma parte del campo de la formación general en todas las orientaciones de la Educación secundaria (Ver Tomos 3 a 15 y 17-18, en <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomos2v.html>).

Frente a sujetos que transitan y tramitan la experiencia de ser sujetos políticos, la escuela como primer espacio público donde se aprende política, que enseña a comprender y participar en la vida política, necesita actualizar la agenda de saberes socialmente productivos que garanticen la inclusión e integración social y el desarrollo de proyectos de vida. En esta nueva agenda ingresan temas referidos a la cultura política (legitimidad, representatividad puesta en cuestión, corrupción); participación política (clientelismo político, nuevas formas de hacer política) e instituciones políticas. (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, 2012b, p. 197).

El giro curricular, epistemológico y didáctico que la transformación curricular imprimió a la enseñanza de la ciudadanía y de la ética, requiere ahora el trabajo de “instalar” su implementación, proponer alternativas didácticas que superen las tradiciones de la educación cívica y la moral, así como referir y especificar los saberes en los ámbitos socioculturales contemporáneos, tales como los problemas ambientales, de convivencia democrática y multicultural, de prevención y cuidado de la salud, entre otros.

### La articulación interna de los espacios específicos en los diferentes niveles y ciclos de la educación obligatoria

Identidad y convivencia, Ciudadanía y participación y Ciudadanía y política se articulan entre sí de varias maneras: desde la gradualización y secuenciación de los aprendizajes, desde los ejes organizadores del currículum que se van complejizando y especificando a lo largo de los distintos niveles y ciclos y desde el abordaje didáctico, a través de la propuesta de enseñanza, desde temas estructurantes, ámbitos de interés y tópicos generativos, siguiendo la perspectiva de la enseñanza para la comprensión (Perkins, 1995; Stone Wiske, 1999).

La tabla 3, se muestra la referida articulación:

**Tabla 3.** *Articulación en los diferentes niveles y ciclos de educación obligatoria*

EDUCACIÓN INICIAL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA CICLO BÁSICO	EDUCACIÓN SECUNDARIA CICLO ORIENTADO
	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO		
<b>IDENTIDAD Y CONVIVENCIA</b>	<b>IDENTIDAD Y CONVIVENCIA</b>	<b>CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN</b>	<b>CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN (1ero. y 2do. año)</b>	<b>CIUDADANÍA Y POLÍTICA (6to. año)</b>
El diálogo	Reflexión ética	Reflexión ética	Reflexión ética	Las instituciones sociales y políticas
Los hábitos y ritmos cotidianos	Construcción de las identidades	Construcción de las identidades	Construcción histórica de las identidades	
La convivencia en la sala	Derechos y participación	Derechos y participación	Derechos y participación	Los Derechos Humanos
Los derechos y responsabilidades				Intervención sociocomunitaria

Fuente: elaboración propia

## Los ámbitos socioculturales de actuación del ciudadano como organizadores de la enseñanza

Tal como se ha dicho, se considera que en la actualidad la educación para la ciudadanía debe enfrentar las preguntas y los problemas que los estudiantes viven hoy en relación con el espacio público. Esta convicción dio origen a la decisión de organizar el currículum de *Ciudadanía y participación*, en el ciclo básico de Educación secundaria, desde ámbitos socioculturales de actuación de los jóvenes, que pueden ser modificados o ampliados según cambien o se amplíen los problemas más actuales de la ciudadanía. Los ámbitos definidos hasta el momento son los siguientes: ambiente, sexualidad integral, tecnologías de la información y la comunicación; salud, alimentación y adicciones; convivencia, cooperativismo y mutualismo escolar, educación vial y trabajo decente. Esta definición curricular obedece a la necesidad de:

- hacer específica la enseñanza de derechos y deberes,
- dar cuenta de la construcción identitaria en relación con la experiencia cultural y social,
- promover el desarrollo del juicio crítico en relación con dicha experiencia,
- favorecer prácticas de intervención en los campos de interés de los jóvenes.

Abordadas desde estos ámbitos, las prácticas de enseñanza

requieren necesariamente de la articulación o pregnancia con otras áreas del currículum, que aportan conocimientos específicos sobre el ámbito particular. La integración de contenidos y el modelo didáctico implican ineludiblemente la planificación de una propuesta de enseñanza que contribuya a que los estudiantes conozcan las normas que regulan el campo cultural en cuestión; comprendan los procesos históricos sociales y culturales involucrados en cada uno de los ámbitos; valoren críticamente las prácticas sociales y subjetivas que determinan esas experiencias culturales; descubran cómo contribuyen a construir identidades y ejecuten acciones de intervención en el ámbito, adecuadas a las posibilidades personales, comunitarias y escolares. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2012c, p. 2)

### Los desarrollos didácticos

La implementación de la transformación curricular y didáctica está siendo acompañada con materiales de apoyo a la enseñanza, que se han elaborado desde la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de Córdoba. Es importante aclarar que el propósito que anima el desarrollo de estos materiales ha sido orientar las intervenciones didácticas sin ánimo de prescribir, en modo alguno, determinadas prácticas de enseñanza. A la fecha, estos materiales de desarrollo curricular se han constituido en insumos para diversas acciones de capacitación docente, con buena acogida por parte de los docentes involucrados. Estos materiales comprenden:

- Dos colecciones de esquemas prácticos, (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2013a, 2013L) una para la Educación Primaria —Colección de Esquemas Prácticos para la Enseñanza de Identidad y Convivencia/Ciudadanía y Participación— y otra para el Ciclo Básico de Educación Secundaria. Ambas consisten en desarrollos didácticos completos para orientar la intervención didáctica del docente y presentan secuencias, recursos, actividades de enseñanza y evaluación a partir de la selección de objetivos y aprendizajes del currículum<sup>12</sup>. Se espera que estos materiales:

Constituyan esquemas prácticos que faciliten a los docentes la contextualización curricular de los aprendizajes.

- Resulten motivadores, tanto para los docentes como para los estudiantes.
  - Desafíen las percepciones rígidas y las representaciones anquilosadas sobre la realidad social; ayuden a plantear preguntas, reconocer la presencia de las diferencias y construir nuevas conceptualizaciones, a partir de reconocer y analizar los conflictos.
  - Promuevan la intervención real y decisoria de los actores del hecho educativo en su propio proceso.
  - Aporten diversas alternativas que permitan un trabajo educativo en distintos niveles: el de las vivencias y emociones, el de la elaboración intelectual y el de la acción práctica.
- Propuestas de planificaciones y secuencias didácticas<sup>13</sup>, así como webgrafías<sup>14</sup> que aportan recursos, actividades y formas de organizar la enseñanza de los espacios curriculares.

## Reflexiones finales

Los nuevos diseños curriculares de la Provincia de Córdoba han intentado recoger los avances de la enseñanza de saberes básicos e imprescindibles para el ejercicio de la ciudadanía en su sentido más amplio y actual.

Las definiciones curriculares reconocen que la ciudadanía comienza a ejercitarse —y se va haciendo más compleja y profunda a lo largo del proceso de escolarización de niños, niñas y adolescen-

<sup>12</sup> Estos esquemas prácticos pueden complementarse con las *Guías de herramientas para docentes*, producidas para el espacio curricular *-Formación para la vida y el Trabajo - Herramientas para docentes (3° año)*. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/FVT/GuiaFVT32013FINAL.pdf> - *Formación para la Vida y el Trabajo - Herramientas para docentes (4° año)*. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/FVT/GuiaFVT42013FINAL.pdf> - *Formación para la vida y el trabajo - Herramientas para docentes (5° año)*. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/FVT/GuiaFVT52013FINAL.pdf> - *Formación para la vida y el trabajo - Herramientas para docentes (6° año)*. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/FVT/GuiaFVT%206o2013-%20VersINTEGRAL.pdf>

<sup>13</sup> Colección *Pensar la enseñanza, tomar decisiones*. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/pensar01.php>

<sup>14</sup> **Webgrafía Educación inicial:** <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Webgrafia%20Inicial/WEBGRAFIA%20EDUCACION%20INICIAL%202012%20visado.pdf>

**Webgrafía Educación primaria:** <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/webgrafia primaria.php>

**Webgrafía Educación secundaria Ciclo Básico:** <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/webgrafia secundaria01.php>

**Webgrafía Educación secundaria Ciclo Orientado:** <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/webgrafia secundariaCO01.php>

tes— a partir del ingreso al espacio público escolar, donde existen marcos que regulan la convivencia y deben ser conocidos y acatados. En ese espacio, además, se hace necesario el reconocimiento del otro y de sí mismo.

- desde el respeto por las identidades, el ejercicio del diálogo y la puesta en práctica de habilidades deliberativas —para confrontar puntos de vista diferentes— y habilidades sociales necesarias para la convivencia;
- desde la defensa de los derechos humanos (civiles, sociales, políticos, económicos y culturales);
- desde la capacidad de reflexionar críticamente sobre las acciones (libres y no libres) y los motivos para la acción de cada uno y del grupo;
- desde la fundamentación teórica de valores como justicia, igualdad, paz, libertad, solidaridad...;
- desde la incorporación al análisis de nuevas formas de participación, sus actores y motivaciones;
- desde el reconocimiento de posibilidades de intervención en el contexto;
- desde los ámbitos de experiencia sociocultural (y sus problemas más actuales) donde se ejercita ciudadanía, tal es el caso de las nuevas problemáticas vinculadas a los derechos y deberes de los ciudadanos que surgen en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Pensar la formación del ciudadano requiere construcción, desarrollo y actualización permanente, ya que implica la mirada atenta a las problemáticas sociales, culturales, tecnológicas, económicas, políticas y a sus posibilidades de ingresar al currículum escolar; el diseño de prácticas de enseñanza que retomen o amplíen tradiciones didácticas; la responsabilidad de “acogida” (a un mundo complejo), de transmisión del legado cultural y de capacidades fundamentales (para “estar en el mundo”) y de conservar aquello que es valioso o modificar aquello que sea necesario. En este proceso están las instituciones educativas de los distintos niveles de la educación obligatoria, sin negar tensiones, conflictos y temas críticos que derivan de la gestión propia de la enseñanza.

## Referencias

- Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2004). *Núcleos de aprendizajes prioritarios nivel inicial*. Recuperado de: [http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/nap\\_nivel\\_inicial.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/nap_nivel_inicial.pdf)
- Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. (2007). *Núcleos de aprendizajes prioritarios formación ética y ciudadana, primer ciclo, nivel primario*. Recuperado el 10 de octubre de 2013, de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap\\_etica\\_2007.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_etica_2007.pdf)
- Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. (2011a). *Núcleos de aprendizajes prioritarios Formación ética y ciudadana, Segundo ciclo, nivel primario*. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/135-11\\_04.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/135-11_04.pdf)
- Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. (2011b). *Núcleos de aprendizajes prioritarios Formación ética y ciudadana, Ciclo básico, Educación secundaria*. Recuperado de: [http://www.educ.ar/repositorio/Download/file?file\\_id=8ed418f4-aa35-4d47-8f40-fba2493a7433](http://www.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=8ed418f4-aa35-4d47-8f40-fba2493a7433)
- Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de aprendizajes prioritarios Formación ética y ciudadana, Campo de formación general, Ciclo orientado, Educación secundaria*. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12\\_04.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_04.pdf)
- Argentina. Ministerio de Educación. (2013). *Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en el contexto de las políticas de enseñanza*. Recuperado de: <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/uncategorized/acerca-de-los-nap-en-el-contexto-de-las-politicas-de-ensenanza/>
- Boni, A. (2007). *Ciudadanía. Diccionario de Educación para el desarrollo*. España: Hegoa, Vitoria.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.). (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. España: Hegoa, Vitoria.
- Conill, J. (2004). *Horizontes de economía ética. Aristóteles, Adam Smith, Amartya Sen*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (2002). Ciudadanía intercultural. En J. Conill, (coord.) *Glosario para una sociedad intercultural* (pp. 35-42). Valencia: Bancaza.

- Cortina, A. (noviembre, 2004). Ciudadanía mediática. *El País* [on line]. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/2004/11/24/opinion/1101250805\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2004/11/24/opinion/1101250805_850215.html)
- Cortina, A. (2006). Ciudadanía intercultural. *Philosophica*, (27), 7-15. Recuperado de: <http://www.centrodefilosofia.com/uploads/pdfs/philosophica/27/2.pdf>
- Ferreyra, H. A., Vidales, S. N., Rimondino, R. y Bonelli, E. (2012). Vida y trabajo como espacio de formación en la Educación secundaria en la Provincia de Córdoba, Argentina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(4), 184-202. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art12.pdf>
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2011a). *Diseño curricular de la Educación inicial, 2011-2015*. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDUCACION%20INICIAL%20web%208-2-11.pdf>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2011b). *Diseño curricular - Ciclo básico de la Educación secundaria, 2011-2015*. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2012a). *Diseño curricular de la Educación primaria, 2012-2015*. Recuperado de: [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ\\_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf)
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2012b). *Diseño curricular del orientador de la Educación secundaria, 2012-2015* (Tomos correspondientes a las diversas orientaciones). Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomos2v.html>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2013a). *Colección de Esquemas Prácticos para la enseñanza de Ciudadanía y Participación (Ciclo Básico de la Educación Secundaria)*. Córdoba, Argentina: Autor. de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Esquemas/CIntCiudyPartSec2.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2013b). *Colección de esquemas prácticos para la enseñanza de identidad y convivencia/ciudadanía y participación (Educación primaria)*. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Esquemas/Primaria/EsquemasCPPr.php>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. (2013c). *Aproximaciones al proceso de implementación del espacio curricular Formación para la vida y el trabajo en la Educación secundaria de la Provincia de Córdoba (2010-2013)* [inédito].

Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.

Martín Cortés, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas.

Messina, G., Pieck, E. y Castañeda, E. (2008). *Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001608/160881s.pdf>

O'Shea, K. (2003). *Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática*. Estrasburgo: Consejo de Europa y Education for Democratic Citizenship.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Stone Wiske, M. (1999). *¿Qué es la enseñanza para la comprensión? La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

## **ENFOQUE Y ALCANCE**

### **Presentación**

La Revista Colombiana de Ciencias Sociales es una publicación de carácter científico que divulga artículos de alta calidad en Ciencias Sociales. Estos artículos deben ser el resultado de investigaciones en estos campos del conocimiento o productos de una reflexión disciplinar juiciosa, de calidad y relevancia para ellos. 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.

La Revista no se hace responsable por las opiniones contenidas en los artículos. Ellas son atribuibles de modo exclusivo a los autores.

### **Público objetivo y alcance**

La revista está dirigida al público estudioso de las ciencias sociales. Pretende aportar conocimientos científicos y académicos de cualquier tema de la psicología, la historia, la antropología, la sociología, el trabajo social, el desarrollo familiar, la educación, las comunicaciones y otras disciplinas afines.

## **PROCESO DE REVISIÓN POR PARES**

Los revisores serán personas con reconocido conocimiento sobre el tema específico de cada artículo y deberán ser aprobados por el comité editorial de la revista. Para cada artículo se elegirán dos árbitros bajo el modelo “doble ciego”, lo cual implica que ni el revisor sabe a quién está revisando, ni el autor sabe quién revisó su texto.

Para su evaluación los árbitros deberán tener en cuenta:

- La validez del artículo como resultado de investigación o como producción disciplinar.
- La pertinencia del artículo a la actualidad de las Ciencias Sociales
- La actualidad y riqueza de las fuentes.
- La solidez de la información contenida en el artículo.
- La coherencia conceptual y textual del artículo.

El árbitro diligenciará un formato diseñado con el fin de facilitar la consignación de sus opiniones respecto al texto que le será enviado por correo electrónico y que podrá devolver físicamente o por el mismo medio.

# DIRECTRICES PARA AUTORES/AS

## Formato general del trabajo

- Las márgenes utilizadas serán: superior e inferior: 2.5 cm.
- Letra Times New Roman, 12 pt.
- Texto a un espacio, justificado, excepto en tablas y figuras
- Dos espacios después del punto final de una oración
- Sangría a 1,7 cm. en todos los párrafos
- Las tablas no tienen líneas separando las celdas

## FORMATO PARA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

### Artículos de investigación (con un mínimo de 15 y un máximo de 20 páginas)

Son de tres tipos:

**Resultado de investigación:** que expone los resultados de una investigación original. La estructura del texto será: Título, Resumen, Palabras clave, Abstract, Keywords, Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias.

**Reflexión:** a partir de una investigación concluida, se inicia una reflexión que incluirá fuentes originales. La estructura del texto será: Título, Resumen, Palabras clave, Abstract, Keywords, Contenido (si el autor quiere hacer una breve introducción, puede hacerlo), Conclusiones, Referencias.

**Artículo de revisión:** revisa el estado actual (o estado del arte) de la producción científica sobre un tema. Incluye 50 referencias como mínimo. En estos casos, los componentes del texto serán: Título, Resumen, Palabras clave, Abstract, Keywords, Introducción, Metodología, Resultados y Discusión, Conclusiones y Referencias.

### Reflexiones libres, Ensayos, Reseñas, Artículos cortos, Cartas al Editor, Editorial, Presentación de casos (con un mínimo de 10 y un máximo de 15 páginas).

Son textos que, sin dejar la rigurosidad en la temática y la redacción, tienen un formato más flexible. Su estructura es: Título, Resumen, Palabras clave, Abstract, Keywords, Contenido, Conclusiones y Referencias.

## FORMA DE CITACIÓN Y REFERENCIAS

Este es un resumen Manual de Estilo APA, realizado por el Mg. Óscar López Delgado. Disponible en la URL: [http://cursoshacermusica.com/CHM/images/fbfiles/files/estilo\\_APA\\_sexta\\_edicin.pdf](http://cursoshacermusica.com/CHM/images/fbfiles/files/estilo_APA_sexta_edicin.pdf)

En algunos casos, se utilizarán ejemplos traídos a colación por él, por considerarlos especialmente importantes o claros para el propósito de este texto.

### **Cita textual**

Se reproducen exactamente las palabras de otro autor:

En consecuencia, Heidegger va a hacer una propuesta sencilla, pero de proporciones gigantescas: un dominio de objetos no tiene porqué, de manera paralela, generar un dominio de objetos necesariamente verdadero: “No está escrito que, por el hecho de que la ciencia de la historia trate de la historia, esta historia, tal como se entiende en la ciencia, tenga que ser necesariamente también la realidad histórica verdadera” (Heidegger, 2006, p. 16).

### **Citas literales de más de 40 palabras**

Las citas literales que tienen más de cuarenta palabras se escriben en un tamaño de 10 puntos, con sangría y sin comillas. Concluida la cita, se escribe el punto antes de la referencia del paréntesis.

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, y Rodríguez, 2005, p. 1)

### **Paráfrasis**

La cita de paráfrasis o cita no literal toma las ideas de una fuente original y las reproduce, pero no con los términos originales, sino, más bien, con las palabras propias del autor. Ejemplo:

Martínez (2010), expone que todo ser humano, en su desarrollo vital, se verá afectado por distintas situaciones que le dejarán una huella, que si la elabora adecuadamente le permitirá fortalecer y seguir adelante sin detectar ningún atraso.

**Dos autores.** Ejemplo: Brealey, R. y Meyers, S. (2004)

**Dos a 5 autores.** Se citan todos los autores y se termina con “&”, si la cita está en inglés, o “y” si está en español. Esto en la primera cita. En las demás, se escribe en apellido del primer autor y se termina

con “et al.”, indicando el año y la página.

1ª cita: (Bidart Campos, Acevedo y Castro de Cabanillas, 2006, p. 100)

2ª y demás citas (Bidart Campos et al., 2006, p. 132)

**Si el autor es una entidad.** Si el responsable del contenido de un documento es una organización corporativa, se escribe el nombre oficial desarrollado de dicha entidad, seguido opcionalmente por el nombre de la localidad donde tiene su sede.

**Cuando el autor es una entidad con sigla muy conocida.** En la primera cita se escribe el nombre completo y en las siguientes sólo la sigla. En caso de no saber si la sigla oficialmente tiene puntos, omítalos. En caso de tenerlos, no deje espacio entre ellos.

(Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales [UCES], 2006, p. 19)

(UCES, 2007, p. 230)

### **Citas indirectas**

Cuando el autor cita a otro autor, pero que fue leído por otro diferente al redactor del artículo. En este caso, debe indicarse claramente, el autor que citó directamente la fuente.

Ejemplo:

Se desencadenan, se determinan o, incluso, resultan posibles por el modo de operar de este dispositivo coordinador, que realmente supera la capacidad de los individuos y representa una realidad “sui generis”, una realidad social (Citado en Rogoff, 1993, p. 249).

### **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.

Los títulos también van en cursiva; no entre comillas. Estas últimas, además de indicar las citas, sirven para relativizar el contenido semántico de una expresión.

## **Referencias**

El listado de referencias se escribe al final del texto y se utiliza la sangría francesa para su organización. A continuación se detalla cómo se referencian las diferentes fuentes utilizadas en el texto.

**Libros.** Consta de: Apellido del autor, inicial del nombre del autor, (año). Título del libro: Editorial

**Más de seis autores.** Después del sexto, se escriben puntos suspensivos y el último autor. Ejemplo:

Gogna, M., Adaszko, A., Alonso, V., Binstock, G., Fernández, S., Pantelides, E.,... Zamberlin, N. (2005). Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

**Entidad.** Ejemplo:

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. (2001)...

Academia Nacional de Bellas Artes (Buenos Aires).

Cuando el autor es un organismo oficial del Estado, se escribe primero el nombre del país en el idioma de la redacción, seguido del nombre del organismo, en lengua original.

**Libro con editor o compilador.** 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.).

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 fecha de publicación del primer volumen y del último, así: (1978/2010). Si el material no tiene fecha de publicación, se escribirá la abreviatura (s.f.). Si está a punto de publicarse, se escribe (en prensa).

**Título.** El título se escribe en forma completa y en letra cursiva, después de la fecha de publicación. Sólo se escribe en caso de que sea necesario para saber el significado del título. Se escribe luego de dos puntos con minúscula, salvo en inglés, cuando se escribe con mayúscula.

**Número de edición.** Se escribe a continuación el título. Ejemplo:

(4a ed.).

(ed. rev.).

**Lugar de edición.** Se escribe a continuación del título y el subtítulo, separado por un punto y seguido por dos puntos y por la editorial. Esta última no necesariamente es una casa editorial, puede ser un centro de investigación, una fundación, entre otras. Los términos editorial y librería se omiten, igual que los términos que tengan que ver con la razón social y el tipo de empresa. En caso de que sea una organización o institución la que publica el texto, se menciona su nombre completo. Si la imprenta es desconocida, se indicará así: (s.n.).

**Página.** Sólo se consignan en caso de que el texto referenciado sea parte de una obra seriada o parte de un libro. Se indican al final de la referencia, así: pp. x-xx.

**Citas de entrevistas.** Generalmente, no se incluye en la lista de referencias. Pero debe consignarse en la cita en el cuerpo del texto, así:

Informante 1. (14 de Junio 2008). Comunicación personal. Así se puede referenciar al final.

Su citación en el texto sería: Informante 1. (Comunicación personal, Junio 14, 2008).

**Partes de libro.** Se cita al autor de la parte o el capítulo, procediendo del mismo modo que en autores de libros completos. Seguido del título de la parte se escribe punto, espacio y el título del libro.

Ejemplo:

Angulo, E. (2000). Clonación ¿se admiten apuestas? Nueva enciclopedia del mundo: apéndice siglo XX (Vol. 41, pp. 620-622). Bilbao: Instituto Lexicográfico Durvan.

**Artículos de revista.** Consta de: Autor A. A., Autor B. B, y Autor C.C. (mes, año). Título del artículo. Título de la revista, vol(#), págs.

Ejemplo:

De La Peña, F., Patiño, M., Mendizabal, A., Cortés, J., Cruz, E., Ulloa, R. E., Villamil, V. y Lara, M. C. (diciembre, 1998). La entrevista semiestructurada para adolescentes (ESA). Características del instrumento y estudio de confiabilidad interevaluador y temporal. Salud Mental, 21(6), 11-18.

**Revista electrónicas en bases de datos que tienen DOI.** No hace falta indicar la fecha en la que se tuvo acceso al artículo.

Banda, D., McAfee, J., Lee, D. & Kubina Jr., R. (2007). Math Preference and Mastery Relationship in Middle School Students with Autism Spectrum Disorders. Journal of Behavioral Education, 16(3), 207-223. doi:10.1007/s10864-006- 9035-5

**Artículos de periódicos.** Ejemplo:

Vélez, C. (2012, 29 de Mayo). Motos, primera de muerte. El Colombiano. P. X.

**Tesis.** Se deben referenciar así: Apellido, A. A. (año) Título. (Tesis de maestría o doctorado). Nombre de la institución. Lugar.

**Ponencias o conferencias.**

On line. Ejemplo:

Fudin, M. (2009, octubre). La graduación, el día antes del día después: reflexiones sobre las prácticas de estudiantes en hospital. Trabajo presentado en la VII Jornada Anual de la Licenciatura en Psicología, Buenos Aires. Recuperado de <http://desarrollo.uces.edu.ar:8180/dspace/handle/123456789/676>.

Ponencia publicada. Ejemplo:

Peláez, E. A. (2007). Responsabilidad del director suplente. En 10º Congreso Iberoamericano de Derecho Societario (pp. 29-38). Córdoba, Argentina: Fundación para el Estudio de la Empresa. Cita en el texto. (Peláez, 2000, p. 35).

**CD-ROM, disquetes y medios audiovisuales.** Ejemplo:

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Biblioteca Nacional de Maestros. (1996). Base de Datos Bibliográficas [CD-ROM]. Buenos Aires: Autor.

Casal, J. (Dir.). (2003). Mujeres y poder: a través del techo de cristal [DVD]. Valencia: Universidad de Valencia. Kotler, F. (1997). Marketing total [videocasete]. Buenos Aires: Buenos Aires Review.

**Documento obtenido de sitio Web.** Ejemplo:

Osorio, C. (2003). Aproximaciones a la tecnología desde los enfoques en CTS. Recuperado de <http://www.campus-oei-org/salactsi/osorio5.htm#1>

Corporación Andina de Fomento. (s. f.). Desarrollo Social. Recuperado de <http://www.caf.com/view/index.asp?pageMS=34370&ms=17>

**Contribución de blog.** Ejemplo:

Sbdar, M. (2009, noviembre 17). De: Por trabajo... por placer [Mensaje de Blog]. Recuperado de [http://weblogs.clarin.com/management-ynegocios/archives/2009/11/tostadas\\_en\\_pan\\_de\\_campo\\_y\\_liderazgo.html](http://weblogs.clarin.com/management-ynegocios/archives/2009/11/tostadas_en_pan_de_campo_y_liderazgo.html)

No se escriben cursivas en citas de blog o de foros.

**Artículos de publicación periódica en línea.** Ejemplo:

Sharma, V. & Sandhu, G. (2006). A community study of association between parenting dimensions and externalizing behaviors. J. Indian association. Child adolesc. Ment Health, 2(2), 48-58. Recuperada de: <http://www.jiacam.org/0202/parenting.pdf>

**Artículos de revistas académicas recuperados de Bases de Datos**

Featherstone, C. (1996). Whole-cell vaccines in phase I trial for cancer therapy. The Lancet, 348(9021), 186-184. Recuperado de la base de datos Expanded Academic ASAP nternational. Gale Group.

**Abstract de artículo en Base de Datos**

Comin, D., & Gertler, M. (2006, june). Medium-term business cycles. The American Economic Association, 96(3), 715-726. Abstract recuperado de la base de datos JSTOR.

## **ÉTICA DE LA PUBLICACIÓN**

El Comité Editorial, en virtud de la transparencia en los procesos, velará por la confidencialidad de la información que se recibe y la calidad académica de la revista.

Se consideran causales de rechazo: el plagio, adulteración, invento o falsificación de datos del contenido y del autor, artículos que no sean inéditos y originales.

En ningún caso, la dirección de la revista exigirá al autor la citación de la misma ni publicará artículos con conflicto de intereses.

Si una vez publicado el artículo: 1) el autor descubre errores de fondo que atenten contra la calidad o científicidad, podrá solicitar su retiro o corrección. 2) Si un tercero detecta el error, es obligación del autor retractarse de inmediato y se procederá al retiro o corrección pública.