

# ELEUTHERA



Esta publicación circula semestralmente en el ámbito nacional e internacional. Se dedica a la divulgación de los resultados de investigaciones básicas y aplicadas, además es un espacio de discusión académico-científico alrededor del quehacer del Desarrollo Humano y el Trabajo Social.

rev. eleuthera	Manizales	Colombia	Vol. 18	220 p.	enero-junio	2018	ISSN 2011-4532 (Impreso) ISSN 2463-1469 (En línea)
----------------	-----------	----------	---------	--------	-------------	------	---

REVISTA  
**ELEUTHERA**

ISSN 2011-4532 (Impreso)

ISSN 2463-1469 (En línea)

Fundada en 2007

Periodicidad semestral

Tiraje 150 ejemplares

Vol. 18, 220 p.

enero-junio, 2018

Manizales - Colombia

**Rector**

Felipe César Londoño López

**Vicerrector Académico**

Orlando Londoño Betancourt

**Vicerrectora de Investigaciones y**

**Postgrados**

Luisa Fernanda Giraldo Zuluaga

**Vicerrector Administrativo**

Germán Mejía Rivera

**Vicerrector de Proyección Universitaria**

Andrés Felipe Betancourth López

**Directora**

**Victoria Lugo Agudelo**

*Universidad de Caldas, Colombia*

**Editado por**

Universidad de Caldas

Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados

Departamento de Desarrollo Humano

**Indexada en**

Publindex Categoría C

Fuente Académica Premier - EBSCOhost

Latindex

GALE CENGAGE Learning

REDIB

Emerging source citation index

**Ventas, Suscripciones y Canjes**

Revista Eleuthera

Universidad de Caldas - Sede Palogrande

Departamento de Desarrollo Humano

Cra. 23 No. 58-65

Teléfonos: (57) (6) 8862720

ext. 21115 – 21116 y 21113

eleuthera@ucaldas.edu.co

revistascientificas@ucaldas.edu.co

Manizales - Colombia

■ **COMITÉ EDITORIAL/CIENTÍFICO**

**Jaime Andrés Quintero Gaviria, Ph.D**

*Universidad de Caldas, Colombia*

**Jaime Alberto Restrepo Soto, Ph.D**

*Universidad de Manizales, Colombia*

**María Rocío Cifuentes Patiño, Ph.D**

*Universidad de Caldas, Colombia*

**Nelson Molina Valencia, Ph.D**

*Universidad del Valle, Colombia*

**Dan Wulff, Ph.D**

*Calgary University, Canadá*

**Kenneth Gergen, Ph.D**

*Swarthmore College, USA*

**Beatriz del Carmen Peralta D., Ph.D**

*Universidad de Caldas, Colombia*

**Gerrit Loots, Ph.D**

*Vrije Universiteit Brussel, Bélgica*

**Sally St. George, Ph.D**

*Calgary University, Canadá*

**Sheila McNamee, Ph.D**

*New Hampshire University, USA*

**Harlen Anderson, Ph.D**

*Houston Galveston Institute, USA*

■ **COMITÉ TÉCNICO**

**Juan David Giraldo Márquez**

*Coordinador Comité Técnico*

**Julián Andrés Corredor Pulgarín**

*Corrector de Estilo*

**Silvia Lucía Spaggiari Gutiérrez**

*Traductora*

**Melissa María Zuluaga Hernández**

*Diseño y Diagramación*

**Carlos Eduardo Tavera Pinzón**

*Soporte Técnico*

**Laura Daniela Londoño Quintero**

*Asistente editorial*

**Ángela Andrea García Duque**

*Monitora*

**Imágenes Carátula y Separadores**

Autor: Germán Steven Arango Barrios

La responsabilidad de lo expresado en cada artículo es exclusiva del autor  
y no compromete la posición de la Revista.

El contenido de esta publicación puede reproducirse citando la fuente.

# TABLA DE CONTENIDO

Presentación | Pág. 5

## DESARROLLO HUMANO, DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA

**Construcción de normas: una experiencia desde el clima de aula**  
Construction of rules: an experience from the classroom environment | Pág. 13  
Anderson Geovany Rodríguez-Buitrago

**De la desterritorialización a la reterritorialización en el acceso, uso y regulación de recursos socio-ambientales: caso de las provincias de Almeidas y Sabana Centro (Cundinamarca, Colombia)**  
From deterritorialization to reterritorialization in the access, use and regulation of socio-environmental resources: the case of Almeidas and Sabana Centro provinces (Cundinamarca, Colombia) | Pág. 31  
Manuel Enrique Pérez-Martínez

**Factores asociados a las preferencias alimentarias de los niños**  
Factors associated with children's food preferences | Pág. 58  
Sugey Elena Anaya-García  
Mónica María Álvarez-Gallego

**Promoción del desarrollo como práctica de crianza de las madres adolescentes**  
Development promotion as rearing practice of teenage mothers | Pág. 74  
Nadia Milena Henao-García  
Mónica María Villa-Gil

## DIVERSIDAD Y JUSTICIA SOCIAL

**Movimientos sociales y el derecho internacional: avances y retos**  
Social movements and international law: progress and challenges | Pág. 95  
José Germán Burgos-Silva  
Juan David Sánchez-Vargas

rev. eleuthera	Manizales	Colombia	Vol. 18	220 p.	enero-junio	2018	ISSN 2011-4532 (Impreso) ISSN 2463-1469 (En línea)
----------------	-----------	----------	---------	--------	-------------	------	---

**¿Cosmopolitismo o aculturación? Los principios y derechos fundamentales de la Constitución Política de Colombia de 1991**

**Cosmopolitanism or acculturation? The principles and fundamental rights of the Colombian Political Constitution of 1991**

**Pág. 111**

Luis Fernando Bustamante-Zapata

## ENFOQUES EN TRABAJO SOCIAL: INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL

**El lugar de las emociones en la socialización familiar mediada por las TIC: una experiencia que transita entre la culpa, el miedo y la angustia en los padres y madres**

**The place of emotions in the family socialization mediated by ICTs: an experience that transits between guilt, fear and anguish in parents**

**Pág. 133**

Claudia Martínez-Giraldo

**Trabajo social y justicia social en tiempos de transición**  
**Social work and social justice in times of transition**

**Pág. 150**

María Rocío Cifuentes-Patiño  
Sandra Yaneth Vallejo-González

## RESEÑAS

**Reseña libro: *Dejarás a tu padre y a tu madre***  
**(*Tu quitteras ton père et ta mère*)**

**Book review: *you will leave your father and your mother***

**Pág. 169**

Jaime Andrés Quintero-Gaviria

**Índice de números** ■ **Pág. 175**

**Colaboradores** ■ **Pág. 193**

**Normas editoriales** ■ **Pág. 196**

**Author Guidelines** ■ **Pág. 206**



**Cómo citar este artículo:**

Quintero, J.A. (2018). Presentación. *Revista Eleuthera*, 18, 5-7.  
DOI: 10.17151/eleu.2018.18.1.

# PRESENTACIÓN

La publicación del volumen 18 de nuestra revista representa la consolidación del trabajo arduo que desde los últimos dos años venimos realizando de la mano de autores y evaluadores. Pensando en la comunidad académica que cada vez más se interesa en los trabajos académicos e investigativos que acá publicamos, entendemos que nuestro compromiso es cada vez mayor. Por este motivo este volumen les ofrece una serie de artículos novedosos y pertinentes.

En esta ocasión la *Revista Eleuthera* –Revista Iberoamericana de Desarrollo Humano y Social– presenta ocho artículos relacionados con educación, territorialidad, alimentación de niños, prácticas de crianza, movimientos sociales y derecho internacional, constitución política y trabajo social.

En la primera sección, *Desarrollo Humano, Democracia y Ciudadanía*, presentamos cuatro artículos. El primero se titula “Construcción de normas: una experiencia desde el clima de aula”, presentado por Anderson Geovany Rodríguez Buitrago. Este documento presenta algunos análisis sobre la percepción del clima de aula a partir de los datos derivados del macroproyecto “Instituciones Educativas Vivas”. Los resultados obtenidos se agruparon en las siguientes dimensiones y categorías: *dimensión construcción de normas*: claridad de las normas y participación en la elaboración de las normas, y *dimensión clima de aula*: desarrollo de las actividades dentro del aula. Como principal conclusión afirma que existe una relación directa entre la construcción de normas y el clima del aula.

El segundo artículo de esta sección, “De la desterritorialización a la reterritorialización en el acceso, uso y regulación de recursos socioambientales: caso de provincias de Almeidas y Sabana Centro (Cundinamarca, Colombia)” escrito por Manuel Enrique Pérez Martínez, tiene como objetivo interpretar cómo las prácticas de reterritorialización de agentes sociales plantean la necesidad de constituir pactos territoriales que contrarresten procesos de desterritorialización que se dan a causa de la reproducción de conflictos por el acceso, uso y regulación de recursos socioambientales. Como principal resultado de esta investigación se destaca el conjunto de acciones colectivas que se proyectan mediante formas de interacción territorial, que pueden promover estructuras de agenciamiento local entre las redes institucionales públicas y las organizaciones comunitarias locales para mitigar las condiciones de conflictividad socioambiental.

El tercer artículo de esta sección, presentado por Sugey Elena Anaya García y Mónica María Álvarez Gallego, se titula “Factores asociados a las preferencias alimentarias de los niños”. Estas autoras tienen como objetivo presentar el análisis de una revisión bibliográfica acerca de la influencia que tienen las familias y las escuelas en la preferencia alimentaria de los niños. Por lo que pretenden comprender aquellos factores asociados a las preferencias alimentarias infantiles. Como conclusión, afirman que en la consolidación de hábitos alimenticios durante la niñez, además de considerar la influencia de la familia y la escuela, se deben tener en cuenta aspectos como la inapetencia, la neofobia y la construcción de la personalidad.

El último artículo de la presente sección se titula “Promoción del desarrollo como práctica de crianza de las madres adolescentes”, presentado por las autoras Nadia Milena Henao García y Mónica María Villa Gil. El artículo muestra los resultados de la investigación “Prácticas de crianza en madres adolescentes”. En los resultados encontraron tres importantes subcategorías que dan cuenta de la importancia de la promoción del desarrollo. La primera es la cognitiva, en la cual las madres reconocen la implementación de juegos y ejercicios matemáticos. La segunda es la corporal, ya que promueven la estimulación física y la participación en los programas de control y desarrollo. Finalmente, la tercera es la estética, ya que propician espacios al niño para que valore sus formas de sentir e interactuar. Estas autoras concluyen que la mujer es la facilitadora, gracias a su rol de madre, del desarrollo de los niños. Sin embargo, afirman que muchas madres se encuentran solas al momento de crear estos espacios de promoción, ya que muchas veces tanto el Estado como sus familiares asumen que es responsabilidad de estas desarrollar tales tareas.

En la sección *Diversidad y Justicia Social* incluimos dos artículos. El primero se titula “Movimientos sociales y el derecho internacional: avances y retos” presentado por José Germán Burgos Silva y Juan David Sánchez Vargas. Su objetivo es reunir un conjunto de entradas teóricas del derecho internacional alternativas a las entradas dominantes centradas en la participación de los Estados y organizaciones internacionales en la construcción de normas internacionales. Como resultado de este ejercicio obtuvieron un marco general para entender bajo qué términos se ha explorado esta relación. Por lo que concluyen que hay avances significativos entre el derecho internacional y los movimientos sociales.

El segundo y último artículo de esta sección, “¿Cosmopolitismo o aculturación? Los principios y derechos fundamentales de la Constitución Política de Colombia de 1991”, presentado por Luis Fernando Bustamante Zapata, tiene como objetivo analizar las posibles influencias de la Constitución Política de Colombia de 1991 y preparar el terreno para un debate de las consecuencias de la aculturación. Como resultado, el autor afirma que se puede observar que los principios y derechos fundamentales promulgados en la Carta Magna de 1991 dan cuenta de ideas cosmopolitas. Además, aparece un posible fenómeno de aculturación en nuestra sociedad.

La última sección, *Enfoques en trabajo social: investigación y práctica profesional*, contiene dos artículos, el primero se denomina “El lugar de las emociones en la socialización familiar mediada por las TIC: una experiencia que transita entre la culpa, el miedo y la angustia en los padres y madres”, presentado por la trabajadora social Claudia Martínez Giraldo. Su objetivo es presentar los resultados de una investigación realizada entre los años 2015 y 2017 en la ciudad de Manizales, con niños que comprenden edades de 4 a 6 años y sus respectivas familias. El tema fue la socialización familiar mediada por las TIC en la primera infancia. Por lo que este artículo centra el interés en situar las emociones en los procesos de socialización familiar y en la interacción con las tecnologías. Por lo tanto, argumenta que la socialización familiar mediada por las TIC, activa las vivencias de las emociones, al tiempo que emergen y se movilizan en los adultos encargados de la crianza de los niños. Asimismo, concluye que el miedo, la angustia y la culpa (en particular esta última) se presentan ancladas a un discurso hegemónico del cuidado familiar, feminizado y maternizado. De igual forma, presentan estrecha relación con el estilo educativo parental practicado.

El último artículo de esta sección se titula “Trabajo social y justicia social en tiempos de transición” escrito por las trabajadoras sociales María Rocío Cifuentes Patiño y Sandra Yaneth Vallejo González”. Su propósito es estimular la participación de los profesionales de las Ciencias Sociales, especialmente de los trabajadores sociales, en los procesos de construcción de paz con justicia social. Para ello se basaron en las investigaciones que se adelantan desde el centro CEDAT. Estas autoras afirman que a partir del trabajo social se debe involucrar una concepción de justicia social que tenga en cuenta aspectos como la restauración, la redistribución y la justicia como reconocimiento. Asimismo, creen que se debe considerar a la ciudadanía y a la participación social como campos de encuentros inter y transdisciplinar así como objetos de acción, disputa política e investigación; de esta manera, creen que se podría gestar un compromiso colectivo con la transición.

Agradecemos, por la realización de este nuevo volumen, a nuestra editora Nelvia Victoria Lugo que junto con nuestra asistente editorial Laura Daniela Londoño siguen liderando con entusiasmo y dedicación este trabajo. A nuestro Comité Editorial ampliado, conformado por Jaime Restrepo, Beatriz Peralta, Rocío Cifuentes, Ricardo Andrés Delgado, Fanny Osorio, Sandra Yaneth Vallejo y Carolina Gallego, cuyos aportes fueron muy importantes en la edición de este volumen. De igual manera, gracias a nuestra monitora Ángela Andrea García y todos los que de una u otra manera contribuyeron en esta nueva publicación.

Jaime Andrés Quintero Gaviria  
Director Encargado Revista Eleuthera  
Universidad de Caldas

# PRESENTACIÓN DE LA OBRA

## Huellas de Vida

“La coerción de la ley y del destino no le andan manoseando; en el niño solo hay libertad.  
En él hay paz; aún no se ha destrozado consigo mismo. Hay en él riqueza; no conoce su  
corazón la mezquindad de la vida. Es inmortal, pues nada sabe de la muerte”  
-Friedrich HÖLDERLIN.

Huellas de Vida es una organización comunitaria que representa una constitución de sueños, cuyo objetivo es materializarlos de manera que mejoren y dignifiquen las condiciones y posibilidades de los jóvenes, de ser y existir con el otro, de configurar una vida juntos.

Acá somos verdaderamente miopes ante la desesperanza e inflexiblemente tercos en la lucha por la consecución de nuestras metas. Nos sujetamos a nuestro territorio y nuestro presente, lo analizamos, lo interpelamos y nos hacemos cargo de él, de ahí que sea la niñez y la juventud nuestra población predilecta para trabajar. Trabajamos con niños y jóvenes, pues vemos en ellos el despliegue de posibilidades de un mañana mejor, uno más generoso y afable, uno más fraterno y equitativo, uno más digno y democrático, uno más crítico pero también más poético, más risueño, mucho más colorido y plural. Uno en el que la paz no esté más lejos que la utopía sino que, al contrario, podamos encontrarla, o mejor construirla a la vuelta de todas las esquinas. No es nuestra intención pacificar los territorios, nosotros buscamos territorializar la paz.

Por eso, por cada sonrisa que refulge en el rostro empegotado sin rencor ni envidia del niño, o el joven, nosotros levantamos la mirada y descubrimos futuro en el horizonte. Acaso, inconscientemente entendimos que no se puede hablar de un mundo más bello, más justo y amoroso si se prescinde del ímpetu, la pasión y la capacidad creativa del joven; o de la alegría, la esperanza y capacidad de perdonar del niño. Acaso entendimos que un mundo verdaderamente humano es irrestrictamente inviable si carece de amor: amor por el otro, amor por la vida, amor por el territorio, amor por los que vendrán después y tendrán que amar más.

**Germán Steven Arango Barrios**

Fotógrafo









DESARROLLO HUMANO,  
DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA





#### Cómo citar este artículo:

Rodríguez, A. G. (2018). Construcción de normas: una experiencia desde el clima de aula. *Revista Eleuthera*, 18, 13-30. DOI: 10.17151/eleu.2018.18.2.

# CONSTRUCCIÓN DE NORMAS: UNA EXPERIENCIA DESDE EL CLIMA DE AULA\*

## CONSTRUCTION OF RULES: AN EXPERIENCE FROM THE CLASSROOM ENVIRONMENT

ANDERSON GEOVANY RODRÍGUEZ-BUITRAGO\*\*

### Resumen

**Objetivo.** Este documento presenta algunos análisis sobre la percepción que tienen los estudiantes respecto a la construcción de normas dentro del clima de aula. **Metodología.** Se analizaron datos derivados del macroproyecto “Instituciones Educativas Vivas”, a través de encuestas realizadas a estudiantes de la Institución Educativa Técnica Internado San Francisco de Loretoyaco de Puerto Nariño (Amazonas). La investigación se llevó a cabo bajo la metodología de tipo no experimental, descriptiva. **Resultados.** Se pudo constatar la importancia de generar una cultura de participación. **Conclusión.** Entre las principales conclusiones se pudo evidenciar la importancia del docente en la construcción participativa de normas.

**Palabras clave:** construcción de normas, clima de aula, clima escolar, estudiantes.


### Abstract

**Objective.** This paper presents some analyses of the student’s perception of the construction of rules within the classroom environment. **Methodology.** Data derived from the macro-project “Living Educational Institutions” was analyzed through surveys applied to students of the Educational Institution San Francisco de Loretoyaco. The research was carried out under the non-experimental, descriptive methodology. **Results.** It was possible to confirm the importance of generating a culture of participation. **Conclusions.** Among the main conclusions, it was possible to demonstrate the importance of the teacher in the participatory construction of rules.

**Key words:** rules construction, classroom environment, school environment, students.

\* La presente investigación forma parte del macroproyecto “Instituciones Educativas Vivas” de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, específicamente de la línea clima escolar.

\*\* Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Boyacá, Colombia. E-mail: arodriguez@jdc.edu.co -

 [orcid.org/0000-0002-8609-7813](https://orcid.org/0000-0002-8609-7813). [Google Scholar](https://scholar.google.com/citations?user=...)



## Introducción

Uno de los aspectos fundamentales que se abordan en la dinámica del clima de aula es la construcción participativa de normas. Es necesario reflexionar sobre la importancia que tiene la participación en el afianzamiento de las normas dentro del contexto escolar. Como lo plantea Sánchez (2009), “las normas son un recurso educativo para facilitar la convivencia y lograr metas, no previenen de manera absoluta los conflictos, pero sí pueden ayudar a aliviarlos” (p. 323).

Entre los errores que se pueden cometer en el contexto de aula, encontramos que en ocasiones se hacen actividades muy mecánicas y no se aprovechan los marcos de autonomía. Los proyectos y las normas a veces se convierten en declaraciones de intenciones que ni los docentes y estudiantes conocen. También es verdad, decimos y afirmamos, que es necesaria la participación de los implicados, pero pocas veces se propende por una participación real, una participación que permita decidir aspectos fundamentales de convivencia, del desarrollo educativo y de las prácticas escolares. Eso también afecta los mecanismos de gobierno y la cultura democrática de las instituciones educativas que pueden ser más administrativistas, más centradas en las normas construidas de manera externa, que en las personas y la cultura de la participación.

Nos enfrentamos a la necesidad de introducir mecanismos de cambio, ya que la adecuada construcción de normas de comportamiento y su influencia en el clima de aula requiere de un involucramiento de docentes y estudiantes a partir de sus propias realidades. En consonancia, para involucrarse en una norma hace falta conocerla, es necesario analizarla, preguntarla y comprenderla. Como lo menciona Sánchez (2009), “el objetivo es potenciar la conciencia de grupo y lograr el compromiso de asimilar conocimientos, afianzar destrezas y valores, y conseguir la cooperación de todos los miembros en la consecuencia de tales fines” (p. 324).

Es importante entender que la efectividad del cambio en el contexto escolar no viene de las grandes ideas aisladas, sino por el esfuerzo conjunto y continuado basado en la autonomía. Es necesario incluir el trabajo colaborativo y participativo en las aulas, introducir pequeños cambios. El cambio no es una situación puntual, sino que es una meta a la que nos podemos aproximar, donde docentes y estudiantes sean los actores principales del proceso.

La relación entre estos actores se da especialmente en el clima del aula, por tanto, hablar de clima de aula permite reflexionar en torno a las vivencias y experiencias que se dan en el contexto dentro del cual transcurre gran parte del día a día de docentes y estudiantes. Respecto al clima de aula, Martínez (1996) realiza una importante definición:

(...) definimos pues el clima o ambiente de aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socioafectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. (p. 118)

Como vemos en la definición anterior, la construcción de normas se encuentra interrelacionada con lo que pasa en el contexto de aula. Se hace pues necesario que dentro del clima de aula se generen espacios para que el estudiante contribuya, por medio de acuerdos, al funcionamiento de la clase, con el fin de que se genere respeto por las diferencias y el desarrollo de la tolerancia, el desarrollo de habilidades sociales, la escucha activa, la empatía, la autorregulación de las emociones, el cuidado, las buenas palabras y el enriquecimiento de las relaciones interpersonales.

Estos aspectos pueden llevar a una revisión de las prácticas autoritarias que en ocasiones emergen en la relación docente-estudiante. Normas y sanciones deben pasar por un consenso, tenemos que usar más el diálogo y construir las cosas juntos. El clima de aula y el clima escolar en el colegio pueden tener un proceso de justicia restaurativa que posibilite convertir estas experiencias en un proceso de formación y enseñanza dentro del contexto educativo. Esto genera impacto no solo en los procesos relacionados con la convivencia armónica y pacífica sino también en la motivación por aprender, es decir, que la construcción participativa de normas posibilita el compartir significados para el desarrollo personal y el grado al que se pertenece, en el caso del estudiante, o del grado a cargo, en el caso del docente. Al respecto, Gómez, Mir y Serrat (2007) mencionan que “estamos convencidos de que el aprendizaje mejora ostensiblemente cuando el grupo-clase está cohesionado, los alumnos se conocen, existe un clima afectivo positivo y hay una buena relación interpersonal” (p. 208).

Ahora bien, dentro de la relación entre la construcción de normas y el clima de aula es necesario tener presente que los conflictos, se quiera o no, van entrando al aula y a la Institución Educativa. Podemos percibir que nuestras ideas e intereses son diferentes, pero no necesariamente incompatibles, es decir, podemos pensar que los conflictos son negativos, pero estos se pueden convertir en un hecho educativo a partir de la reflexión sobre las normas construidas participativamente. Qué importante que los conflictos se vean como oportunidades para crecer, adquirir competencias y desarrollarnos. Estos pueden constituirse en oportunidades para el aprendizaje de habilidades prosociales que posibiliten la convivencia armónica y pacífica.

Esta relación y construcción de normas requiere del espíritu gestor para consolidar una comunidad de investigación, como lo expresa Lipman (1992):

(...) la construcción de una comunidad de investigación es un logro más substancial que la mera idea de una ambiente abierto. Hay ciertas actitudes que son requisitos previos: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo (de los niños entre sí y de los niños y profesores entre sí) y una ausencia de adoctrinamiento. (p. 118)

Por tanto, esta reflexión basada en la investigación se ha convertido en punto de partida en la Institución Educativa Técnica Internado San Francisco de Loretoyaco de Puerto Nariño (Amazonas). Desde su fundación, la Institución se ha dedicado a formar líderes comunitarios orientados a gestar empresas agropecuarias y turísticas. Para ello vincula docentes en su planta, con perfil para el desempeño dentro de cada área obligatoria. En lo que respecta a la Básica Secundaria y la Media Vocacional, la mayoría de los educadores provienen de diferentes partes del país, como son los departamentos de Boyacá, Chocó, Santander, Cundinamarca, Risaralda y La Guajira. La Institución está localizada en la zona rural del Resguardo Aticoya, a un kilómetro del casco urbano de Puerto Nariño. El municipio está conformado por el casco urbano y 21 comunidades que están localizadas a orillas del río Amazonas y del río Loretoyaco<sup>1</sup>.

La mayoría de la población estudiantil pertenece a las etnias presentes en la región, siendo la más predominante los Ticuna, seguida por los Yaguas, Cocamas, Mestizos y los Colonos en minoría. Los estudiantes ticunas son personas amables, colaboradoras, respetuosas e inteligentes. Para el trabajo, utilizan la ayuda mutua, conocida como Mingas. Les encanta aprender hábitos y costumbres buenas y “malas” de otras culturas, pero siempre conservan su identidad cultural. La actividad económica está fundamentada en suplir las necesidades básicas, produciendo únicamente para el hogar. Por otro lado, las artesanías se elaboran para el comercio y los ingresos generalmente son utilizados para el bienestar doméstico<sup>2</sup>.

La construcción de normas de manera participativa y su relación con el clima de aula se convirtieron en tema de interés para los integrantes de la comunidad educativa, teniendo presente la diversidad cultural de la Institución ya que, como lo expresa Besalú (2002), “no se trata de inventar nada, sino de recrear la mejor tradición pedagógica, aquella que siempre ha tenido claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad” (p. 242). Por tanto, la apertura a lo ajeno, a lo distinto en contextos de lo tradicional, conlleva en sí misma un reto, el cual es la complementariedad que se da no solo desde lo oral sino también en lo escrito, por cuanto permite a partir de la palabra y la escritura dar a conocer la riqueza de las culturas y la unión que puede darse entre los

<sup>1</sup> Tomado de las conversaciones con la hermana Sor Edelmira Pinto, coordinadora de la Institución.

<sup>2</sup> Tomado de las conversaciones con la hermana Sor Edelmira Pinto, coordinadora de la Institución.

integrantes de la comunidad educativa. Esto implica comprender que la educación tanto ínter como multicultural deberían generar competencias básicas de atención a la diversidad de manera incluyente y participativa.

A partir de lo expuesto anteriormente, se formuló como pregunta de investigación: ¿De qué manera determinar la relación entre la construcción de normas y el clima de aula? Desde esta formulación, se estableció como objetivo determinar la relación entre la construcción de normas y el clima de aula.

En esta contribución se presenta, desde la percepción de los estudiantes de Básica Secundaria, la importancia de la construcción de normas, especialmente en lo relacionado a la claridad de las normas y la participación en la elaboración de las mismas y el clima de aula. Se aportan elementos de análisis a los contextos de aula e institucionales desde una mirada a las representaciones que tienen los estudiantes sobre su rol activo en las normas de aula, teniendo presente que a la escuela se va a pensar y comprender, y desde allí se construye el pensamiento y las competencias tanto para la vida personal como para la vida en sociedad.

## Metodología

La presente investigación forma parte del macroproyecto “Instituciones Educativas Vivas” de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, específicamente de la línea Clima Escolar.

La investigación se fundamentó en el paradigma mixto (cuantitativo y cualitativo) de tipo no experimental-descriptiva, pues se realizó sin manipular deliberadamente las variables, pero sí se realizó una interpretación y análisis de los datos obtenidos. Como lo señala Sampieri (1997): “Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (p. 245). Es decir, se observó la construcción de normas de clase desde la percepción que tienen los estudiantes respecto a la claridad de las normas, la participación en la elaboración de las mismas y el clima de aula. Se observó el fenómeno tal como se presenta en su contexto natural, para después ser analizado.

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Técnica Internado San Francisco de Loretoyaco, ubicada en el municipio de Puerto Nariño (Amazonas). Es una Institución que se caracteriza por el mejoramiento continuo de sus procesos y la satisfacción de las necesidades de sus estudiantes y padres de familia y/o acudientes. La población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes de Educación Básica Secundaria y Media con edades entre los 11 y los 17 años, de los cuales se seleccionó una muestra de 27 (13 niñas y 14 niños). La técnica utilizada para la recolección de la información fue la encuesta estructurada denominada: Clima Escolar “Ambientes socioeducativos”, versión 4. Esta fue proporcionada por el Centro

de Investigación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

El procedimiento para la recolección de información fue el siguiente: se reunió a los niños en las aulas de la Institución, previa revisión de los consentimientos firmados por los padres de familia, y se les explicó el objetivo de la encuesta y de la investigación, y se resolvieron algunas dudas. A continuación, se procedió a entregarles el formulario de encuesta, y en la medida en que se avanzó se aclararon inquietudes de forma individual. Culminado el proceso de aplicación de las encuestas se procedió a revisarlas y establecer cuáles estaban incompletas o ilegibles, y posteriormente se llamó a cada niño para culminar el proceso de diligenciamiento.

## Resultados

Los resultados son derivados de las categorías de análisis e indicadores identificados para establecer la relación entre la construcción de normas de clase y el clima de aula, a saber (Tabla 1):

**Tabla 1.** Dimensiones y categorías de análisis: Construcción de normas y clima de aula

Dimensiones	Categorías de análisis	Indicadores
Construcción de normas	Claridad de las normas	Desde el comienzo del año escolar el profesor explicó la buena conducta en el aula. Las normas de clase son claras para los estudiantes.
	Participación en la elaboración de las normas	El profesor pide la opinión de los estudiantes sobre el funcionamiento de la clase. Los estudiantes participan en la selección de las normas de clase.
Clima de aula	Desarrollo de las actividades dentro del aula	En el curso, siempre toma algo de tiempo el inicio de las actividades programadas mientras se hace silencio. Se pierde mucho tiempo porque los estudiantes interrumpen la clase.

Fuente: elaboración propia.

## Construcción de normas de clase

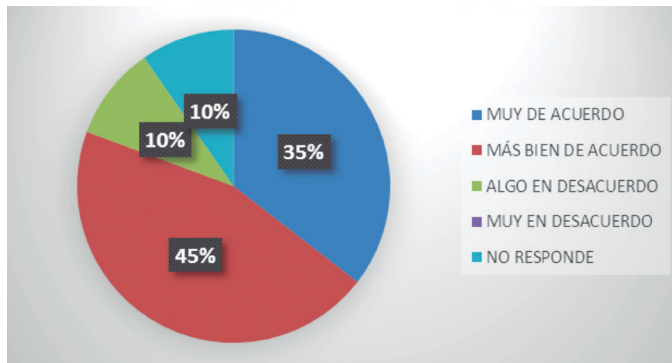
Es común que hoy en día se intente normativizar todo, pero es necesario tener presente que la calidad de las normas reside en la autonomía propia de las personas para que ellas puedan desarrollar sus ideas y aportar de manera democrática y participativa. Autonomía, no independencia, es decir, darles márgenes a los actores educativos para que trabajen en equipo y de manera proactiva. Como lo plantean Bolívar y Balaguer (como se citó en Ministerio de Educación Nacional, 2014):

(...) formación para el ejercicio de la ciudadanía, como proceso pedagógico, demanda enseñar las competencias necesarias para consolidar una comunidad democrática, y estructurar los procesos educativos con acciones que permitan la participación activa en la resolución de problemas cotidianos, la construcción de las normas y la resolución pacífica de los conflictos. (p. 14)

Por tanto, se aborda la construcción de normas como dimensión a través de las siguientes categorías: claridad de las normas y participación en la elaboración de las normas.

### Claridad de las normas

En este aspecto, se tiene presente no solo si las normas son socializadas y explicadas por parte de los docentes al comienzo del año escolar, sino además el conocimiento y claridad de las mismas por parte de los estudiantes (ver Figura 1):



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la Institución Educativa Técnica Internado San Francisco de Loretoyaco (Puerto Nariño, Amazonas).

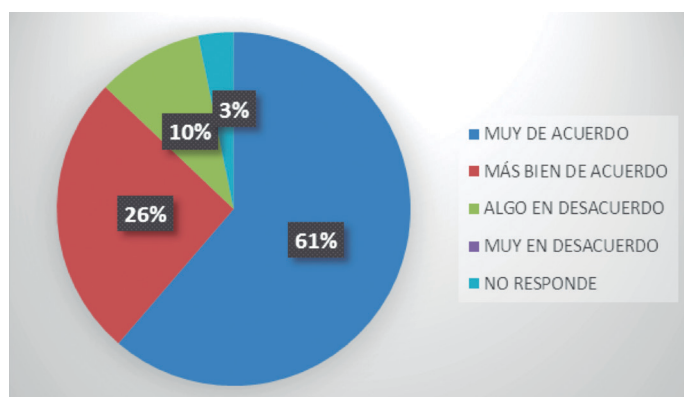
**Figura 1.** Desde el comienzo del año escolar, el profesor explicó la buena conducta en el aula.

Se evidencia que el 45% de los estudiantes está más bien de acuerdo en que al comienzo del año escolar el docente explicó la importancia y necesidad de la buena conducta en el aula. Un 35% se muestra muy de acuerdo, frente al 10% que considera estar algo en desacuerdo y el 10% que no responde.

La explicación de la buena conducta en el aula se convierte en tema de interés, el centro no son las normas sino las personas que las vivencian e interiorizan. El énfasis debe estar en la mejora permanente de las dinámicas relacionadas con la convivencia, ya que la falta de explicación y comprensión puede desencadenar en conflictos de manera permanente. Generar una cultura de diálogo y respeto entre los integrantes de la comunidad educativa es uno de los principios rectores dentro del clima aula. Para esto, es necesario que tanto docentes como estudiantes internalicen las normas a partir de su explicación, así podrán aportar elementos para mejorar su capacidad de conectarse y empatizar con otros, ya que emoción y razón no se pueden separar.

Somos productores de condiciones, podemos tomar el control de las situaciones y emprender la creatividad para las soluciones a los problemas. Esto tiene que ver con la proactividad del profesorado, viéndola como el arte de mejorar el futuro manejando el presente a través de la socialización y explicación sobre la importancia de la buena conducta. Igualmente, es importante que las normas sean claras para los estudiantes (ver Figura 2).

El estilo de educador dialogante, participativo y que fomenta la convivencia, es claramente más productivo en los resultados obtenidos con sus alumnos, pues contribuye a que se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomenta la comunicación y el bienestar en la clase. (Sánchez, 2009, p. 154)



Fuente: encuesta aplicada a estudiantes de la Institución Educativa Técnica Internado San Francisco de Loretoyaco (Puerto Nariño, Amazonas).

**Figura 2.** Las normas de clase son claras para los estudiantes.



Respecto a la claridad de las normas, el 61% está muy de acuerdo en que las normas son claras. Un 26% considera estar más bien de acuerdo, frente a un 10% que refleja algo en desacuerdo.

Difícilmente se puede hablar de construcción participativa de normas cuando estas no son claras para los estudiantes, por tanto, es necesario evitar la ambigüedad de las mismas en la cotidianidad de las aulas. La claridad de las normas permite reflexionar sobre la importancia de aprender a vivir junto con los alumnos, fomentando espacios para la escucha, el diálogo, la sonrisa, conciliación y expresión de sentimientos. Los estudiantes muestran estar muy de acuerdo en la claridad de las normas pese a la dinámica intercultural que se vivencia, convirtiéndose en un proceso de construcción compartida de identidad cultural. La norma contribuye a la regulación de las relaciones de los estudiantes entre sí y con los demás integrantes de la comunidad educativa, por ello es conveniente comprender su naturaleza y su dinámica propia dentro del clima de aula para que los estudiantes le encuentren sentido a lo que hacen.

Acá cobra preponderancia el manual de convivencia escolar, ya que es el documento institucional donde, por lo general, se encuentran las normas que se socializan en el contexto de aula. Es una norma jurídica esencial porque tiene un carácter pedagógico e interviene el acto de educar.

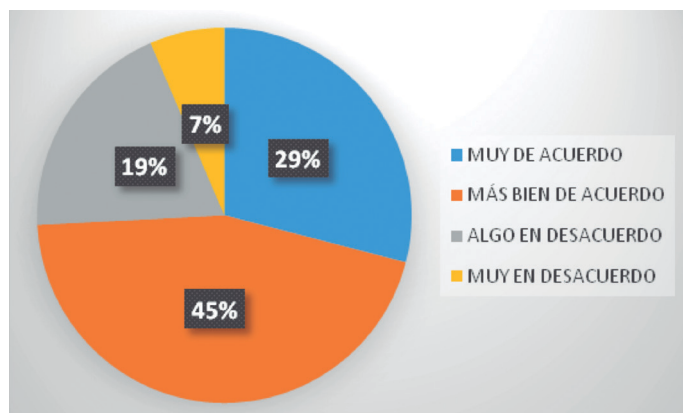
De acuerdo con lo dispuesto en la Constitución Política de Colombia y en los artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994, para favorecer la construcción de la democracia participativa todas las comunidades deben elaborar el manual de convivencia. (Peinado y Rodríguez, 2009, p. 140)

Por lo anterior, para la construcción, actualización, revisión y claridad continua del manual de convivencia, se hace necesario dar respuesta a las preguntas que se plantean en la guía 49 “Guías pedagógicas para la convivencia escolar” del Ministerio de Educación Nacional (2014):

- ¿De qué manera se construyeron los acuerdos que están incluidos en el manual de convivencia?
- ¿En qué forma va a participar la comunidad educativa en el proceso de actualización?
- ¿Cuáles son las situaciones que afectan la convivencia escolar que se deben incluir en el manual de convivencia?
- ¿Qué estrategias se van a utilizar para divulgar el manual de convivencia?
- ¿De qué manera lo planteado en el manual es pertinente y responde a la realidad de la Institución educativa? (p. 32)

### Participación en la elaboración de las normas

En lo relacionado con la participación en la elaboración de las normas, se tienen presentes los siguientes dos indicadores: el profesor pide la opinión de los estudiantes acerca del funcionamiento de la clase y la participación de los estudiantes en la selección de las normas de clase (ver Figura 3).



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la Institución Educativa Técnica Internado San Francisco de Loretoyaco (Puerto Nariño, Amazonas).

**Figura 3.** El profesor pide la opinión de los estudiantes sobre el funcionamiento de la clase.

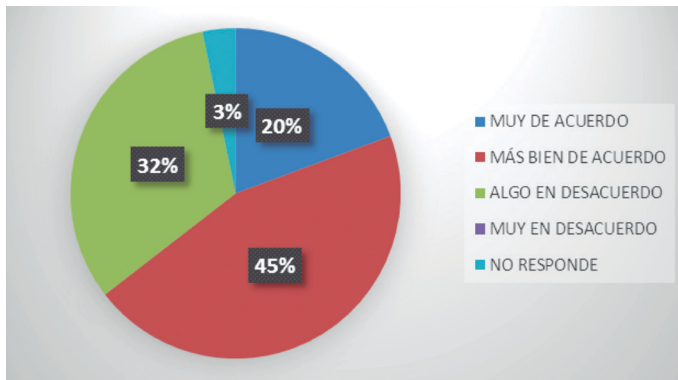
En lo concerniente a la percepción de los estudiantes sobre el docente en el momento de dialogar respecto al funcionamiento de la clase, el 29% de ellos considera estar muy de acuerdo en que estos espacios se generan dentro del aula. Un 45% expresa estar más bien de acuerdo, frente a un 19% que manifiesta estar algo en desacuerdo y el 7% se encuentra muy en desacuerdo frente a la posibilidad de expresar sus percepciones y opiniones para el funcionamiento adecuado de las clases.

El tener en cuenta la opinión de los estudiantes puede convertirse en un hecho constructivo dentro del clima de aula, esto tiene que ver con no verlos como un código más, sino como seres humanos que tienen una vida compleja, una historia, unos intereses y una emocionalidad. Mirando y dialogando sobre las normas, se pueden tomar opciones de mejora y abordaje de los conflictos. Se evidencia que un alto porcentaje de los estudiantes muestran una percepción positiva frente a la posibilidad de ser agentes activos en este aspecto; sin embargo, es necesario continuar trabajando espacios de diálogo, ya que si no se tienen en cuenta las opiniones de los otros, difícilmente los conflictos se solucionarán; como lo expresa Aguilar (2011),

“erradicar la cultura del silencio implica que los adultos asuman la responsabilidad que les cabe” (p. 43). Lo anterior, teniendo presente que la convivencia se construye en cada segundo que se pasa en el aula, incluido el proceso de enseñanza-aprendizaje, la misma no se construye solo a través de los equipos de mediación, el departamento de psicología o el comité de convivencia escolar.

La base de las relaciones humanas es la comunicación, pero ¿cómo desarrollar una comunicación efectiva si acallamos la voz del estudiante? Sin comunicación las cosas no funcionan. Para trabajar una buena comunicación dentro del clima de aula y fortalecer la construcción de normas de manera participativa, es necesario tener presente que debemos saber escuchar de manera activa y con apertura. Pero no solo es necesario saber escuchar, sino también saber hablar con claridad, respeto y valoración de la otra persona. A esta importancia de la palabra que es bella y armoniosa en la relación con el otro, Castañón (2013) la llama eufonía: “La eufonía sugiere una organización armónica, agradable y melodiosa de la palabra” (p. 290). Qué importante que pudiéramos trabajar la eufonía dentro de los climas de aula y la construcción de normas, porque, como lo expresa Castañón (2013) “la buena palabra empieza en la persona, en su mente, en su corazón, de donde brotan las palabras que ciertamente dicen mucho de sí” (p. 290).

Pero no solo es necesario tener presente la opinión del otro a través de la palabra dentro de la dimensión “claridad de la normas”, sino también la forma como los estudiantes perciben su forma de participación dentro de la construcción de las mismas (ver Figura 4).



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la Institución Educativa Técnica Internado San Francisco de Loretoyaco (Puerto Nariño, Amazonas).

**Figura 4.** Los estudiantes participan en la selección de las normas de clase.

Se puede constatar que el 45% está más bien de acuerdo en que los estudiantes participan en la selección de las normas de clase, un 20% considera estar muy de acuerdo, mientras que el 32% expresa estar algo en desacuerdo frente a la existencia de estos espacios dentro del clima de aula y un 3% prefirió no responder.

A partir de las respuestas de los estudiantes se podría pensar sobre la necesidad de articular y vincular lo que aprenden los estudiantes de manera participativa con la formación ciudadana, con la realidad en la que viven. Intentar normativizar tanto de manera aislada e impuesta, impide que los estudiantes desarrollen sus ideas, como lo plantea Sánchez (2009), “la construcción de normas compartidas puede fortalecer sus vínculos y su identificación con el propio grupo” (p. 323). Los estudiantes deben entender que forman parte activa de un proceso formativo y, por lo tanto, pueden desarrollar el pensamiento propositivo de alternativas e implicarse en los procesos de toma de decisiones por medio del diálogo, la empatía y la escucha activa, como lo expresa Maturana (2007):

(...) todo lo que nosotros, los seres humanos hacemos como tales lo hacemos en conversaciones. Y aquello que no hacemos en conversaciones, de hecho no lo hacemos como seres humanos. En este proceso, los niños crecen como seres humanos entrelazando lenguaje y emocionalidad en su vida. (p. 46)

## Clima de aula

Regular las vivencias dentro del clima de aula se convierte en uno de los principales retos de la cohesión entre docentes y estudiantes. Esta no se puede abordar desde una perspectiva individual, sino que requiere de una cierta consistencia mediante el trabajo en equipo, el cual debe romper determinados obstáculos como la falta de compromiso, conductas disruptivas y desmotivación. Al respecto Ausubel, Novak y Hanesian (1990) mencionan que “todo tipo de relación humana es mediada principalmente a través de variables motivacionales” (p. 4). Esto es necesario reflexionarlo ya que existe una relación directa entre las vivencias en el clima de aula y el clima escolar en general, como lo muestra Rodríguez (2015) al mencionar el impacto de los climas de escolares en las Instituciones Educativas (Figura 5):



Fuente: (Rodríguez, 2015, p. 25).

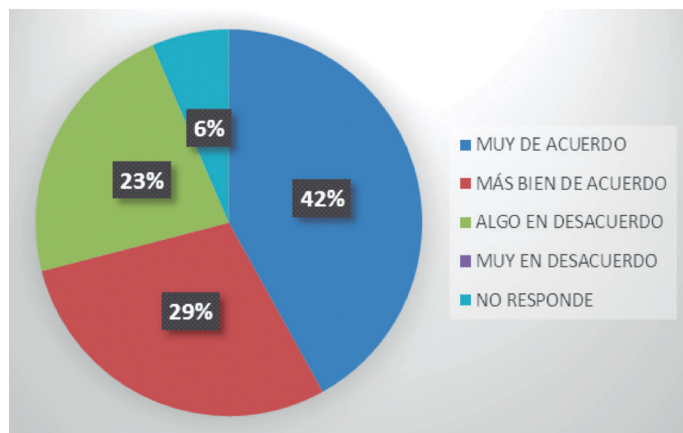
**Figura 5.** Impactos del Clima escolar.

Por lo tanto, dentro de esta dimensión se aborda una categoría relacionada con el *desarrollo de las clases* a partir de dos preguntas específicas formuladas a los estudiantes, las cuales permiten identificar si en el curso toma algo de tiempo el inicio de las actividades programadas mientras se hace silencio, y la percepción de pérdida de tiempo en el desarrollo de las clases.

### **Desarrollo de las actividades dentro del aula**

La concepción del centro escolar como un agregado de partes que tienen poco en común presenta limitaciones. Concebir la acción de educar a partir de expresiones relacionadas con percepciones aisladas como por ejemplo: ¡estos son tus estudiantes, no los míos; eso te corresponde a ti, no a mí!, hace que se asuma la educación bajo la orientación de seres aislados y no como un contingente donde todos somos responsables de la acción educativa.

Esta tendencia de responder solo por la parcela (aula) que me corresponde, genera que en ocasiones pervivan situaciones como la pérdida de tiempo al inicio de las clases y dentro del desarrollo de las mismas, lo que afecta los tiempos, metodologías y propósitos de formación inmersos en la planeación escolar. Lo anterior, lo podemos evidenciar en las respuestas de los estudiantes (ver Figura 6):



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la Institución Educativa Técnica Internado San Francisco de Loretoyaco (Puerto Nariño, Amazonas).

**Figura 6.** En el curso siempre toma algo de tiempo el inicio de las actividades planeadas.

La percepción sobre la pérdida de tiempo en el inicio de las actividades planeadas desde la visión de los estudiantes refleja que un 42% de los estudiantes están muy de acuerdo en que se presenta esta situación de manera permanente, un 29% muestra estar más bien de acuerdo, frente a un 23% que expresa estar algo en desacuerdo.

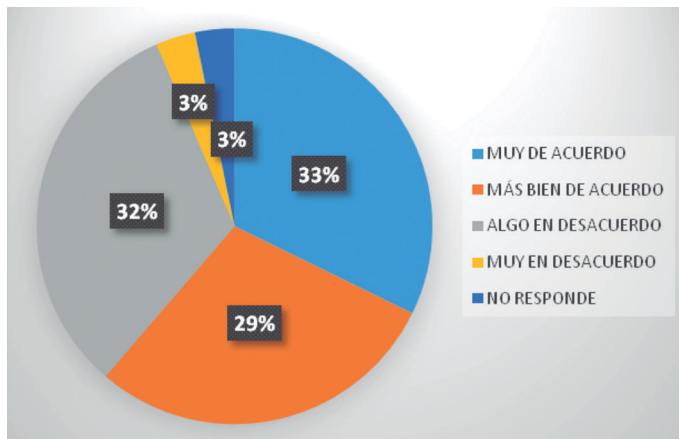
Uno de los temas que más se escucha en la cotidianidad de los contextos escolares es lo que sucede dentro de las aulas en la relación docente-estudiante o estudiante-estudiante. Acá podemos mencionar metodológicamente lo que aporta Baroccio (2013) como una de las ayudas prácticas sugeridas: “Aceptar, amar y alentar” (p.113). Como lo expresa la autora, “con una dosis muy baja de cualquiera de estos elementos, empezarán a ver una mejoría notable en sus alumnos que con sus comportamientos molestos están pidiendo ayuda a gritos” (Baroccio, 2013, p. 113). Analizar en el clima de aula los procesos de comunicación, las emociones, la toma de perspectiva y la empatía, es una responsabilidad de todos, los estudiantes son de todos.

Aprender a convivir con los demás es uno de los principios de la educación, en donde la escuela como un ecosistema social complejo en el cual cada individuo recibe y proporciona influencias en varios sistemas grupales interconectados y desde su especificidad, aporta importantes matices en todo lo concerniente a la intencionalidad preventiva y la eficacia interventiva para evitar las pérdidas de tiempo dentro del desarrollo de las clases.

Siempre se trata de sistemas de relaciones interpersonales, pero estas están siempre connotadas y en gran medida signadas por las tareas que los individuos deben desplegar en el interior de las

mismas, por la actividad que une sus comportamientos en unos escenarios y en unos tiempos determinados (Ortega, 2005).

Otro aspecto relacionado con el desarrollo de las clases y que influye en las vivencias percibidas dentro del clima de aula, es no solo la pérdida del tiempo al inicio de las actividades, sino también en el desarrollo de las mismas (ver Figura 7). Potencializar de manera permanente habilidades y competencias sobre el manejo asertivo de las emociones y la toma de perspectiva frente a las situaciones que se presentan en la interacción diaria, se convierten en asuntos impostergables en el momento de generar conciencia con el compromiso que se tiene frente a los problemas y necesidades del otro.



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de la Institución Educativa Técnica Internado San Francisco de Loretoyaco (Puerto Nariño, Amazonas).

**Figura 7.** Se pierde mucho tiempo porque los estudiantes interrumpen la clase (hablan en voz alta, juegan, entre otros).

La figura anterior muestra que el 33% de los estudiantes expresa estar más bien de acuerdo con que se pierda mucho tiempo en el desarrollo de las clases porque los compañeros tienen la tendencia a interrumpir el desarrollo de las mismas dentro del aula, un 29% considera estar muy de acuerdo con la persistencia de esta situación. Asimismo, el 32% manifiesta estar algo en desacuerdo y el 3% muy en desacuerdo.

La mayoría de las dificultades en el aula suelen deberse a la falta de asertividad o respeto, también a la falta de empatía y autocontrol. Es necesario ubicar los problemas, esto significa que el problema finalice en el agente que tiene más probabilidades de resolverlo. No es conveniente que en educación abordemos los problemas desubicadamente.

Las situaciones que afectan la sana convivencia dentro del aula tienen que estar ubicadas para que el sistema sea eficiente y la eficacia sea óptima. Disponer de estrategias de autocontrol, asertividad, empatía y aplicarlas automáticamente con cierta personalización pero de manera automática, permite abordar los problemas a través de una disciplina positiva. Al respecto, menciona Martínez (2014):

(...) la disciplina positiva se define como un programa o conjunto de actividades soportados por aquellas actitudes de los educadores que se orientan a guiar al estudiante en la mejor consecución de los objetivos de su formación tanto académica como personal y social. Por tanto, es una dimensión positiva, que contrasta con la dimensión negativa y sancionadora de la disciplina tradicional. (p. 41)

La disciplina positiva permite la optimización del tiempo, ya que éste pasa inexorablemente, el aprovecharlo depende de cada uno, invertirlo o gastarlo. ¿Cuántos espacios familiares, noches en vela planeando, pensamientos creativos y estrategias didácticas pueden perderse dentro del desarrollo de las clases por las interrupciones permanentes? Pues bien, es en el clima de aula donde podemos generar competencias ciudadanas, y no se trata de una tarea de vencer alumnos sino de convencerlos. A la hora de convencer y cambiar, es importante el poder interpersonal, el ejemplo y la influencia de quien aplica las estrategias. Como lo expresa Arévalo (2002):

(...) ciertas cualidades del profesor, como paciencia, dedicación, voluntad de ayudar y actitud democrática, favorecen el clima psicológico positivo en el aula; al contrario el autoritarismo, la enemistad y el desinterés pueden llevar a que exista un clima negativo en el aula. (p. 20)

## Conclusiones

La vida misma, y por ende las situaciones que se presentan en el clima de aula siempre tienen soluciones. No nos estamos estrellando ante una pared porque por algún lado podemos encontrar posibilidades basadas en la confianza en nosotros mismos y en el otro con mucha gestión y fuerza interior. Se evidencia que existe una relación directa entre la construcción de normas y el clima del aula. Puede observarse en la construcción de normas que existe una claridad, ya que al comienzo del año escolar el docente explica la importancia de la buena conducta, asimismo los estudiantes perciben que son claras. El proceso permite constatar que la claridad y la socialización de las normas son aspectos necesarios para evitar ambigüedades en los espacios de fortalecimiento de las competencias emocionales, sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Somos productores de condiciones, podemos tomar el control de las situaciones y emprender la creatividad para las soluciones a los problemas. Esto tiene que ver con la proactividad del profesorado.



Asimismo, el clima de aula está relacionado intrínsecamente con el grado de implicación que tiene el docente con los estudiantes y el grupo en general, de igual modo influye la asertividad para mantener una cultura democrática y participativa por medio del manejo de las emociones y el desarrollo de habilidades sociales que fortalezcan el valor del tiempo en el aula a través de la toma de decisiones responsables, empáticas y éticas. Igualmente, es necesario recordar el poder de la eufonía en el aula. Es importante enseñar a enfrentar de forma ética y eficaz los conflictos. Tenemos que aprender que disentimos, pero a través de un saber hablar, escuchar y por medio de una construcción de normas de manera participativa y la internalización de las mismas, de manera progresiva iremos favoreciendo los comportamientos prosociales, el éxito académico y el pasar de enseñar no solo lo que sabemos sino también lo que los estudiantes necesitan.

## Referencias

- Aguilar, M. (2011). *La educación y la gestión de los conflictos*. Montevideo, Uruguay: Concepto.
- Arévalo, E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del colegio Claretiano de Trujillo 2002* (tesis de maestría). UNMSM, Lima, Perú.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Baroccio, R. (2013). *Disciplina con amor en el aula*. Ciudad de México, México: Editorial Pax.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Castañón, R. (2013). *Cuando la palabra sana*. La Paz, Bolivia: Grupo Internacional para la Paz.
- Gómez, M., Mir, V. y Serrat, M. (2007). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid, España: Narcea.
- Lipman, M. (1992). *Filosofía en el aula*. Madrid, España: Ediciones de La Torre.
- Martínez, J. (2014). *El manual de convivencia y la prevención del bullying*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Martínez, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación* (tesis doctoral). Universidad Autónoma, Barcelona, España.
- Maturana, H. (2007). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile, Chile: JC Sáez Editor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ortega, R. (2005). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: mediación y diálogo*. Madrid, España: Cruz Roja Juventud.

- Peinado, H. y Rodríguez, J. (2009). *Manual de gestión y Administración Educativa: Cómo crear, gestionar, legalizar, liderar y administrar una Institución Educativa*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Rodríguez, A. (2015). *Clima Escolar. Una experiencia desde el municipio del Socorro - Santander*. Tunja, Colombia: Editorial Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- Sampieri, R. (1997). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Sánchez, A, (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Granada, España: Formación Alcalá.

#### Cómo citar este artículo:

Pérez, M. E. (2018). De la desterritorialización a la reterritorialización en el acceso, uso y regulación de recursos socio-ambientales: caso de las provincias de Almeidas y Sabana Centro (Cundinamarca, Colombia). *Revista Eleuthera*, 18, 31-57. DOI: 10.17151/eleu.2018.18.3.

# DE LA DESTERRITORIALIZACIÓN A LA RETERRITORIALIZACIÓN EN EL ACCESO, USO Y REGULACIÓN DE RECURSOS SOCIO-AMBIENTALES: CASO DE LAS PROVINCIAS DE ALMEIDAS Y SABANA CENTRO (CUNDINAMARCA, COLOMBIA)\*

FROM DETERRITORIALIZATION TO RETERRITORIALIZATION IN THE ACCESS, USE AND REGULATION OF SOCIO-ENVIRONMENTAL RESOURCES: THE CASE OF ALMEIDAS AND SABANA CENTRO PROVINCES (CUNDINAMARCA, COLOMBIA)

MANUEL ENRIQUE PÉREZ-MARTÍNEZ\*\*


## Resumen

**Objetivo.** Interpretar las proyecciones de agentes sociales, que desde la escala local, plantean la necesidad de constituir pactos territoriales que contrarresten los conflictos por el acceso, uso y regulación de recursos socio-ambientales. **Metodología.** Se aplicó un ejercicio de georreferenciación de cuencas y explotaciones mineras en la zona de estudio, además de etnografía proyectual a 30 personas provenientes del sector público, organizaciones ambientales y de pequeños agricultores. **Resultados.** El caso revela altos grados de distorsión en el acceso, uso y regulación de recursos socio-ambientales, asunto que corresponde a la dispersión y limitadas opciones de solución de los agentes institucionales públicos y privados responsables. **Conclusiones.** La interpretación de procesos territoriales que surgen al margen de la escala estrictamente sectorial, reconoce en el sustrato empírico de las redes sociales, la posibilidad de instaurar proyectos que mitiguen las condiciones de conflictividad socio-ambiental que producen en la escala local los efectos del cambio socio-económico global.

**Palabras clave:** territorio, conflicto socio-ambiental, agenciamiento local, redes sociales, pactos territoriales.

\* Este artículo presenta aplicaciones conceptuales y metodológicas que se adelantan en la investigación doctoral que el autor lleva a cabo en el Doctorado sobre Estudios Territoriales de la Universidad de Caldas, bajo la dirección de las doctoras Beatriz Nates Cruz de la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia) y María Geralda de Almeida de la Universidad Federal de Goiás (Brasil). Para el desarrollo del trabajo de campo se obtuvo apoyo de la Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca; los resultados obtenidos han contribuido a la realización de acciones de gestión social de la institución para la mitigación de los conflictos socio-ambientales en la zona de estudio.

\*\* Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. E-mail: manuel.2511213267@ucaldas.edu.co -

 [orcid.org/0000-002-1033-0287](https://orcid.org/0000-002-1033-0287). **Google Scholar**

## Abstract

**Objective.** To interpret the projections of social agents who, from the local scale, raise the need to establish territorial agreements that counteract conflicts over the access, use and regulation of socio-environmental resources. **Methodology.** An exercise in the georeferencing of basins and mining exploitation in the study area was applied, as well as project ethnography to 30 people coming from the public sector, environmental organizations and small-scale farmers. **Results.** The case reveals a high degree of distortion in the access, use and regulation of socio-environmental resources, a matter that corresponds to the dispersion and limited options for solution from the responsible public and private institutional agents. **Conclusions.** The interpretation of territorial processes that arise apart from the strictly sectoral scale, recognizes the possibility of establishing projects that mitigate the socio-environmental conflict conditions that produce, at the local scale, the effects of the global socio-economic change in the empirical substratum of social networks.

**Key words:** territory, socio-environmental conflict, local management, social networks, territorial agreements.

## Introducción

En razón a los planteamientos de Strange (1996), las sociedades del Tercer Mundo se encuentran atrapadas en una profunda transformación de actividades económico-productivas y extractivas que han subordinado las políticas estatales a las disposiciones que impone el libre mercado, condición que ha hecho imperiosa la necesidad de integrar territorios al mercado mundial, obedeciendo a la anarquía y aceleramiento de la competencia capitalista y al interés de grupos económicos transnacionales.

Se surte aquí la evidente tendencia del modelo económico neoclásico que separa su razonamiento del mundo físico natural, ruptura epistemológica que supuso desplazar la idea de sistema económico —con su carrusel de producción, consumo y crecimiento— al campo del valor. De esta forma, aparece un sistema de explotación y producción regido bajo parámetros netamente monetarios. Este asunto da paso a una “orientación económica que se desentiende del mundo físico, sin dar cuenta de las irreversibilidades o pérdidas de calidad del entorno social y natural” (Naredo, 2010, p. 8).

Esta orientación económica revela la injerencia de la extracción y del manejo de los recursos socio-ambientales, pero no su reposición, asunto que termina con el deterioro manifiesto de desigualdades territoriales, lo que ocasiona conflictos que intrínsecamente se sustraen de profundas contradicciones de orden económico y político.

Como lo ejemplifica Naredo (2010):

(...) tal es el caso de una empresa minera, que amplía la producción –léase extracción– de minerales a costa de reducir las reservas que pueden ser apropiadas y valoradas, pero no producidas. O de la construcción de edificios que exige la ocupación de suelo fértil. O de la empresa que produce utilizando y contaminando el aire, que no está ni apropiado ni valorado. (p. 10,11)

En este sentido, el medio físico natural es fragmentado y recodificado por la economía como elemento del capital globalizado, operación hermenéutica que bajo las consideraciones de Leff (2004) plantea la unificación de los paradigmas de la economía y de la ecología, así como de las diferentes cosmovisiones y significaciones culturales donde se han desarrollado saberes sobre la vida y la producción.

En definitiva, podemos afirmar que la injerencia e implicaciones de los signos económicos del modelo global determinan la desterritorialización y reterritorialización de amplios sectores de las relaciones sociales a escala mundial que inciden en la escala local o, lo que es lo mismo, componen la multiplicación e intensificación de relaciones sociales expresadas a través de flujos, redes y transacciones.

Juegan en estas circunstancias retos interpretativos que posibiliten argumentar las implicaciones territoriales que en este argumento manifiestan las conflictividades socio-ambientales inherentes. No obstante, a las alternativas que desde el agenciamiento local pueden viabilizar la sostenibilidad de los recursos socio-ambientales, sólo si se reproducen ingentes procesos de participación e interacción entre los diversos actores implicados. Las evidencias que aquí se exponen pretenden dar reconocimiento a las posibilidades de definir una figura de Pactos Territoriales que mitigue y defina alternativas, a fin de contrarrestar las condiciones económicas globales en el acceso, uso y regulación de los recursos socio-ambientales en espacios geográficos específicos.

## Discusión

Los conceptos que orientaron el estudio intentan articular en un ámbito explicativo la noción de territorio, partiendo de los aportes de Abramovay (2003, 2006), quien lo incorpora y asume a la economía y la sociología a partir de cuatro dimensiones: 1) El territorio invita a que se abandone el horizonte estrictamente sectorial. Dimensión que tiene dos consecuencias: desde lo operativo, exige refinamiento de los instrumentos estadísticos que lo delimitan; la otra es de naturaleza teórica: los territorios no se definen por límites físicos, sino por la manera como se produce en su interior la interacción social. 2) La segunda virtud de la noción de territorio es

que ella impide la confusión entre crecimiento económico y proceso de desarrollo. La pobreza rural, por ejemplo, no puede ya ser interpretada como simple expresión de insuficiencia en la renta, sino como un fenómeno multidimensional. 3) De esta manera, el estudio empírico de los actores y de sus organizaciones se vuelve absolutamente crucial para comprender situaciones localizadas. 4) Finalmente, el territorio enfatiza la manera como una sociedad utiliza los recursos de los que dispone en su organización productiva y, por tanto, en la relación entre sistemas sociales y ecológicos.

Para avanzar en su interpretación, el concepto de territorio expresa tres supuestos, a partir de los estudios de Haesbaert (2011), Raffestin (2011) y Mançano (2014): 1) Es un espacio controlado y delimitado, en el cual se ejerce poder y se reproducen conflictos, en tanto redes de relaciones de control de flujos que regulan la circulación de las personas, bienes y recursos. 2) Representa la integración explicativa entre aquellos elementos físicos, geográficos y sociales, le da vida a la territorialidad. Asunto que se reproduce mediante la acción social intencional orientada a dirigir, influenciar o controlar las personas. 3) Se asume desde una perspectiva integradora y contenedora del medio natural, el cual se reproduce históricamente con base en el conflicto y por la apropiación económica, cultural y política del espacio.

En este sentido, afirmamos con Pérez (2011) que el territorio se articula a un ámbito explicativo multidimensional, que se concibe como un escenario de vinculaciones, pactos, alianzas y negociaciones permanentes que se originan por diversas formas de acción colectiva, las cuales dependen sustancialmente de procesos de activación y canalización de fuerzas sociales, de avance a la capacidad participativa, la asociativa, la cooperación y la sostenibilidad de los recursos naturales; así como de la iniciativa e innovación constante de los agentes institucionales que cohabitan y dirigen los destinos de un espacio geográfico en particular.

Dicho sea de paso, el sentido propio de la noción de territorio a la que aquí hemos aludido, contiene en su configuración procesos de conflictividad, generados por la pugna entre diferentes acciones de integración o reproducción territorial. Los conflictos deben observarse como fenómenos sociales dinámicos que se desarrollan en el tiempo y tienen lugar en el ámbito de la construcción de lo público (Walter, 2009).

Los conflictos asociados a procesos territoriales de acceso, uso y regulación de recursos socio-ambientales –por ejemplo– tienen que ver con enfrentamientos, diferencias, fricciones, posiciones antagónicas o contiendas entre dos o más partes respecto a las dinámicas de apropiación, uso, control, y distribución de recursos naturales abundantes, escasos o valiosos, por lo cual estas dinámicas de enfrentamiento y sus resultados tienen una clara expresión en el territorio y afectan de una u otra manera su configuración armónica o inarmónica, en términos de propiciar procesos ya sea no resilientes y depredadores o procesos sostenibles de uso y manejo desde todas las perspectivas. Muchos recursos naturales tienen características

de recursos de uso común, y frente a la ausencia de normas consensuadas aplicadas y eficientes de uso y protección puede ocasionarse la denominada “Tragedia de los Comunes”, es decir enfrentar un destino de irreversible deterioro y destrucción con graves implicaciones para la continuación de las actividades de producción y reproducción de sus pobladores (Ostrom, 2000; López, 2008).

Folchi (2001), establece que el conflicto socio-ambiental se genera:

(...) como consecuencia de la acción de un agente extraño que altera o pretende alterar las relaciones preexistentes entre una comunidad y su ambiente, o bien, a la inversa, cuando una comunidad decide modificar su vinculación con el ambiente afectando los intereses de alguien más.  
(p.91)

En otros términos, este tipo de conflicto se produce por intervención humana y adopción de sistemas tecnológicos en los procesos de apropiación y transformación de la naturaleza, por lo que requiere del diálogo y búsqueda de acuerdo e intereses comunes y solución.

Los *conflictos socio-ambientales*, también denominados “redistributivos”, se refieren a procesos sociales de enfrentamiento que emergen por desacuerdos, disputas o denuncias con respecto a las formas como se distribuyen los costos y beneficios de las dinámicas de apropiación, distribución, control y uso de los recursos naturales de un territorio. También denominado “ecologismo de los pobres”, busca visibilizar las maneras en que proyectos de construcción de infraestructura, productivos y extractivos (mineros, hidroenergéticos), destruyen los medios de vida de los cuales dependen las comunidades locales (agua, bosque, pesca, suelo, fauna, flora, etc.) siendo además estas receptoras de la mayoría de los impactos negativos de los proyectos, mientras el grueso de los beneficios son apropiados por actores externos.

No obstante, muchos conflictos socio-ambientales se originan no sólo por la puesta en marcha de los proyectos (productivos, de infraestructura, extractivos, etc.) enumerados más arriba, sino que además emergen como consecuencia de intervenciones gubernamentales de distintos tipos, usualmente dirigidas al desarrollo (ordenamiento territorial, leyes, normas, etc.), los cuales son agravados en situaciones y contextos de pobreza e inequidad lo que produce impactos negativos en la calidad de vida de la población (ruido, malos olores, emisiones, vertimientos, residuos sólidos, deforestación, fragmentación de hábitats, pérdida de biodiversidad, deterioro de la calidad del paisaje, reducción y desaparición de fuentes hídricas, de espacios de recreación, de fauna y flora emblemática, y procesos generalizados de contaminación de los biomas agua, aire, bosque, etc.).

Estas dinámicas y procesos además tienden a producir efectos negativos, costosos, complejos y acumulados en el tiempo sobre la población y el territorio (por ejemplo sobre la salud, sobre la posibilidad de caer en la trampa de la pobreza, escasez y, en algunos casos, son la semilla de conflictos violentos). En últimas, deterioran la calidad de todos los recursos presentes en el territorio (sociales, humanos, físicos, financieros, etc.), y amenazan con la probabilidad de mantener unas características económicas, naturales, sociales y humanas suficientes para la supervivencia.

Dicho marco interpretativo es connotado en su reproducción por un campo de relaciones de poder y generación de asimetrías. En otros términos, se asume aquí como un proceso interactivo entre agentes sociales que movilizan intereses compartidos y generan de forma simultánea la integración de la actividad económica, la preservación ambiental, las preocupaciones sociales así como la búsqueda de sistemas eficientes de gobernabilidad. Por ello, asumimos en este estudio las asimetrías socio-ambientales, producto de la injerencia del modelo global de desarrollo, como una forma de creación social y cultural que puede modificarse según como se aborde por los agentes sociales y se los conduzca, a fin de articular actitudes e intereses entre las partes en disputa.

Factores de creación social que están mediados por formas de agenciamiento local que se determinan por la liberación de acciones y movimientos de agentes sociales que hilvanan estrategias (planes), y que mediante alianzas o pactos territorializan o desterritorializan sus intereses (Deleuze y Guattari, 2004). Acciones individualizadas, sin un centro difusor, pero afirmativamente interactuando a través de diversas áreas, redes, nodos y vinculaciones que determinan un nuevo campo de territorialidades, más o menos contrastadas pero ensambladas funcionalmente (Giddens, 2003).

Se adicionan a estas nociones los criterios de la sostenibilidad socio-ambiental que desde los años 80 se asumen como una condición básica para el desarrollo, la cual expresa una perspectiva holística e integradora que hace evidente el marco de relaciones entre sistemas (socioeconómicos, tecnológicos, culturales y ambientales, entre otros), dinámica de procesos (energía, materia e información) y escala de valores (bioéticos, ideas, etc.). Sin embargo, es conveniente resaltar que la sostenibilidad para el desarrollo se entiende desde lo conceptual y estratégico, como un proceso de cambio, adaptación, auto-organización y equilibrios permanentes para ajustar las relaciones de los sistemas ecológicos, económicos y sociales dentro de un sistema global. En este sentido, afirma Jiménez (2002), que para implementar esquemas de sostenibilidad no sólo es obligatorio mantener la capacidad de los ecosistemas naturales, sino que además es prioritario promover habilidades en los sistemas humanos para la creación de dispositivos de sustentación social, económica e institucional que sean competentes e idóneos para potenciar su auto-organización y su pleno funcionamiento adaptativo.



Por lo tanto, acogemos la sostenibilidad de los procesos territoriales como un producto de múltiples variables, que de manera sistémica integran un conjunto de escalas y valores interdependientes, cuya aplicabilidad plena requiere de un cúmulo amplio de actuaciones, comportamientos locales que propendan por la participación, la integración y trabajo en equipo de los diversos sectores (ciudadanos, organismos gubernamentales locales, regionales y nacionales, organizaciones sociales, ambientalistas y no gubernamentales, instituciones educativas, sector productivo, etc.) de una comunidad para participar activamente en su desarrollo.

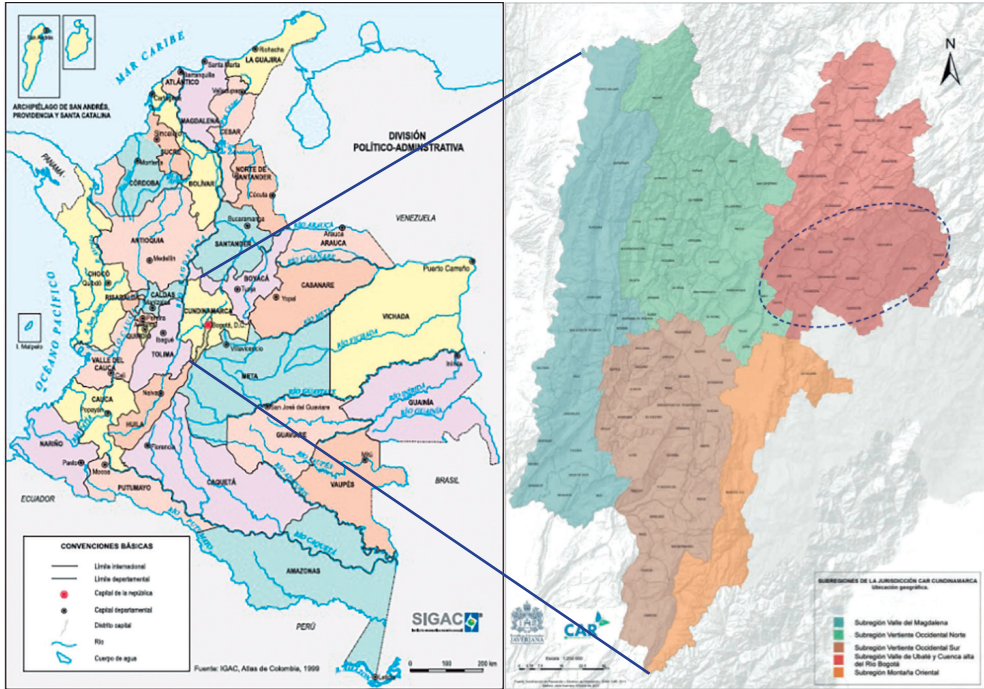
Por consiguiente, aquí la participación se entiende como aquel procedimiento de reconocimiento, representación e inclusión amplia y permanente de agentes sociales estratégicos, en la gestión de estrategias territoriales como eje fundamental de la democracia y, por ende, es el espíritu de cualquier proceso de desarrollo (Sepúlveda, 2008).

En este orden de ideas, se hace de vital importancia avanzar hacia la materialización de pactos territoriales, basados en la interacción y relacionamiento de redes sociales, entendidas aquí como una manera de proceder socialmente y de responder a una intención específica de intervención para mejorar las condiciones de vida de una comunidad social específica. Conforme a ello, se asume por red social el conjunto bien definido de actores, individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc., que están vinculados entre sí mediante un conjunto de relaciones sociales (Borgatti, 2003).

En consecuencia, a esta contribución social instaura en la práctica fuerzas generadoras de discursos, enfoques y diseño de programas y proyectos, que podrían estar dando lugar incluso a una variedad de vínculos sociales que se expresan mediante pactos, acuerdos de cooperación, procesos de negociación en diferentes niveles y relaciones institucionales. De esta manera se crea un sistema abierto, multicéntrico, que tiene un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo con otros colectivos, lo que conlleva a desarrollar la potencialidad de los recursos que ellos tienen y la creación de nuevas e innovadoras alternativas para la solución de problemas y la satisfacción de sus necesidades (Williner, Sandoval, Frias y Pérez, 2012).

### **Los procesos de desterritorialización y sus implicaciones socio-ambientales**

Las provincias de Almeidas y Sabana Centro en el departamento de Cundinamarca, contienen la cuenca alta del río Bogotá, en ella se encuentran 8 municipios: Tibirita, Machetá, Manta, Chocontá y Villapinzón pertenecientes a la cuenca del río Machetá; Guatavita correspondiente a la cuenca del río Guachetá; y Suesca y Sesquilé pertenecientes a la subcuenca alta del río Bogotá (Figura 1). Esta provincia tiene una extensión de 147.500 y cuenta con un total de 81.321 habitantes (CAR, 2011).

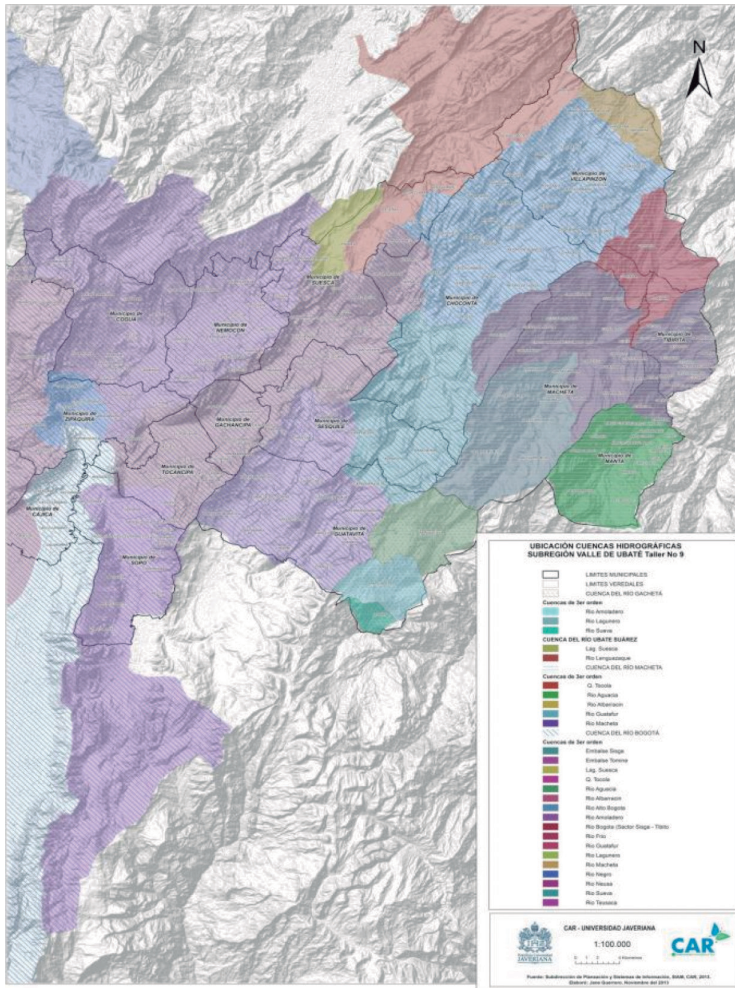


Fuente: esta investigación a partir de datos cartográficos suministrados por la Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca y del Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC, 2007).

**Figura 1.** Localización de las provincias de Almeidas y Sabana Centro. (Ubicación geográfica en Colombia)

### Componente biofísico

Las provincias están constituidas por tres cuencas hidrográficas (Figura 2), las cuales están compuestas por los ríos: Machetá, con un área total de 2.508 km<sup>2</sup> de extensión, presenta un área de drenaje de 508,7 km<sup>2</sup>; Gachetá, la cual posee un área de 1.716 km<sup>2</sup> y una extensión de 97 km<sup>2</sup>; Bogotá que presenta una superficie total de 5.671 km<sup>2</sup>, conformada por 19 subcuencas de tercer orden, recorre un total de 308 km desde su nacimiento en Villapinzón a 3.300 msnm hasta su desembocadura al río Magdalena a 208 msnm en Girardot. Presenta una aptitud y uso del suelo correspondiente a 45,4% de uso agropecuario y 46,8% para protección-producción (CAR, 2006-2007).



Fuente: esta investigación a partir de georreferenciación de la zona de estudio.

**Figura 2.** Cuencas y subcuencas pertenecientes a las provincias de Almeidas y Sabana Centro.

### Componente socioproductivo

Las provincias de Almeidas y Sabana Centro se caracterizan por concentrar sus actividades productivas en los siguientes reglones:

En el sector floricultor representa el 75% de la producción nacional, siendo el principal empleador en la Sabana de Bogotá, actividad concentrada para estas provincias principalmente en el municipio de Tocancipá (CAR, 2012).

Por su parte, el sector papicultor es desarrollado bajo el esquema de economía campesina con predominio de agricultores minifundistas, se destacan los municipios de Zipaquirá, Chocontá y Villapinzón, por lo que la participación de Cundinamarca en la producción nacional es del 3,79%. El principal daño ambiental se da debido a que es un sistema productivo que hace uso intensivo de fertilizantes y plaguicidas con alto nivel de toxicidad. Además se ha llevado a cabo en ecosistemas de páramo, lo que conlleva a la pérdida de biodiversidad (CAR, 2012).

En cuanto al sector agroindustrial, Sabana Centro constituye la tercera provincia (después de Ubaté y Chiquinquirá) en tener mayor importancia para la producción del subsector de lácteos, con alrededor del 28% de las unidades productivas de la jurisdicción, desarrollándose principalmente en los municipios de Sopó y Cajicá, subsector caracterizado por presentar un bajo nivel de agremiación empresarial (CAR, 2012).

Otro renglón importante en la economía de la subregión es el sector industrial, principalmente por el subsector de las curtiembres, actividad productiva tradicional, desarrollada por micro y pequeñas empresas de carácter familiar. Dentro de la zona, la industria curtidora está compuesta aproximadamente por cerca de 180 unidades productivas que se concentran en los municipios de Villapinzón y Chocontá. Estas se caracterizan por no contar con un sistema básico de tratamiento de aguas residuales, por lo que sus vertimientos se convierten en una de las principales problemáticas ambientales de la subregión (CAR, 2012).

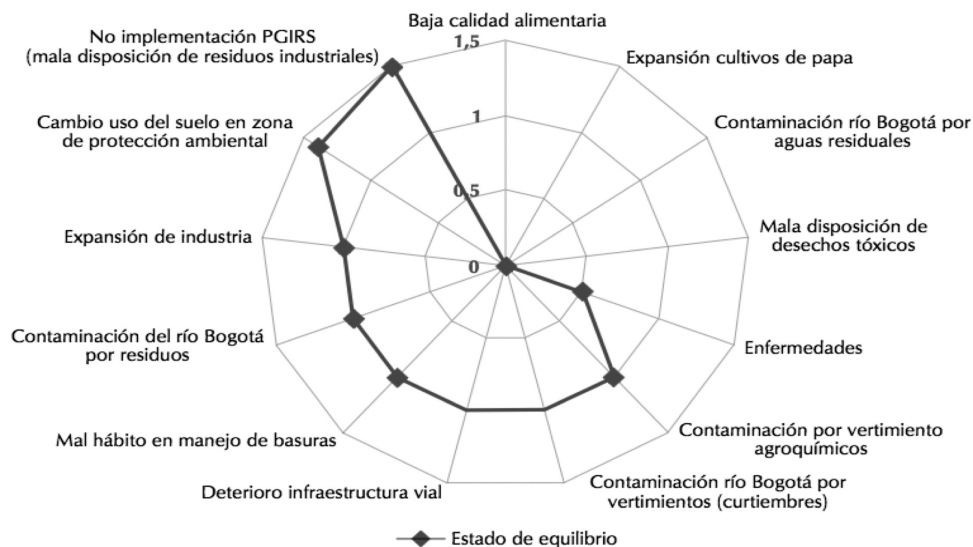
En el sector de la minería, la explotación de carbón se desarrolla principalmente en las provincias de Ubaté y Sabana Centro, y adicionalmente en esta última se presenta una producción de arcilla, orientada al sector de la construcción, dada una alta demanda de materiales de construcción para el Distrito Capital para el mantenimiento y construcción de la infraestructura y vivienda (CAR, 2012). (Ver Figura 3).





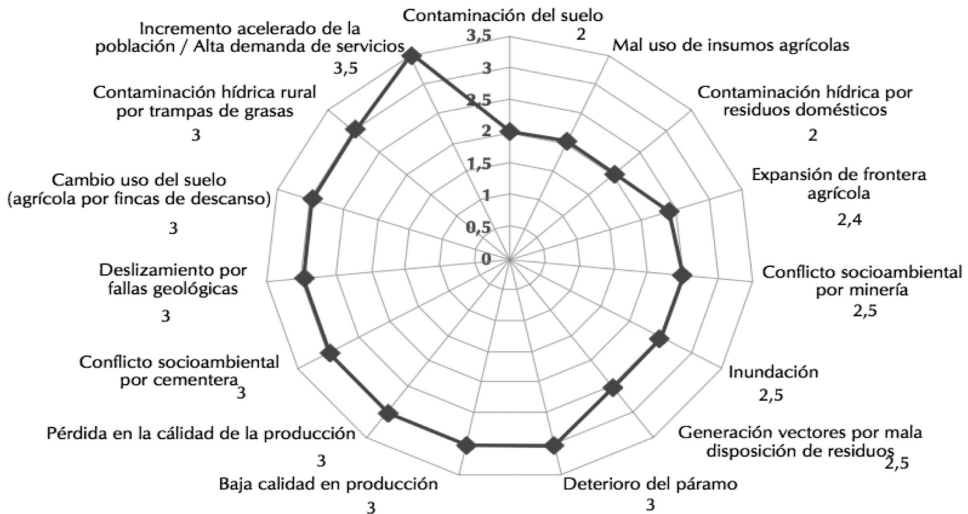
De este modo, la mala disposición de dichos desechos es otro problema que revela un estado total de desequilibrio socio-ambiental, donde no se vislumbra una gestión adecuada más allá de las acciones aisladas de algunas agremiaciones.

A continuación se presentan, en las figuras 4 y 5, las problemáticas que según la información suministrada en campo fue calificada de cero (0) a cinco (5), otorgando un valor de mayor conflictividad a los rangos tendiente a cero (0) y de menor o nula conflictividad en el rango tendiente a cinco (5).



Fuente: esta investigación a partir de procesamiento de datos y digitalización en Grupo Focal de Análisis de Conflictos.

Figura 4. Conflictos socio-ambientales, provincia de Almeidas.



Fuente: esta investigación a partir de procesamiento de datos y digitalización en Grupo Focal de Análisis de Conflictos.

**Figura 5.** Conflictos socio-ambientales, provincia Sabana Centro.

Los conflictos territoriales referidos a la industria minera, tanto de carbón como de las cementeras, se asumen por sus pobladores en tanto que:

la aceptación por parte de la comunidad es estar estática, pues no tienen cómo pelear ante eso, los bajos costos en mano de obra al usar a los mismos campesinos, se venden terrenos, se ven muchas explotaciones artesanales, hasta ahora se está tecnificando y hay migración de los campesinos porque el suelo se va hundiendo y hace que haya derrumbes y problemas en las viviendas. (Inger Xiomara Ordóñez, comunicación personal, 18 y 19 de julio de 2015)

En la zona por parte de la cementera el municipio que más sufre es Suesca, se perdió la identidad de las rocas de escalada que era su parte turística y la parte visual, la cementera dañó todo (...) se han hecho protestas, peticiones a la Personería para que les ayuden a ver cómo se puede hacer, cabildos abiertos y solicitudes a la CAR de por qué ese permiso y dejaron que la cementera invadiera el espacio urbano. (Camilo Ruiz, comunicación personal, 18 y 19 de julio de 2015)

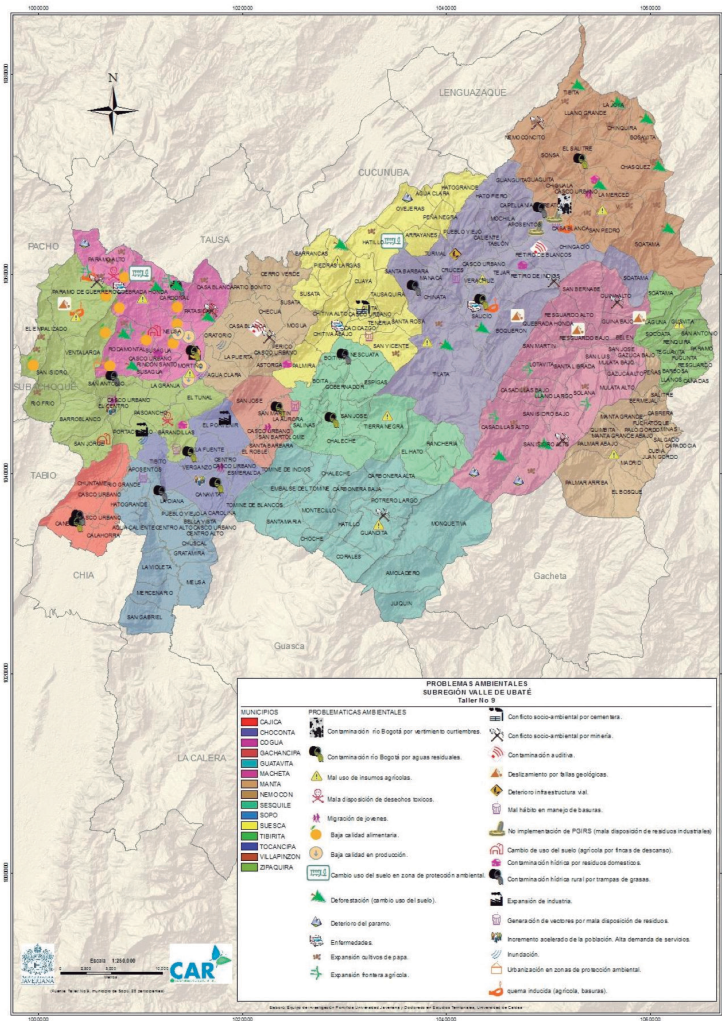
Por otra parte, se discuten problemas como inundaciones, generación de vectores por mala disposición de residuos y deslizamientos por fallas geológicas que, si bien están afectando a las comunidades, corresponden a factores ambientales con posibles soluciones en lo técnico. Referente a esto se menciona:

(...) ha habido el año pasado, y este invierno inundaciones en la ronda del río Bogotá, bajando hacia Barandilla, Nemocón y Cagua, y obviamente más abajo hasta Cota hay inundaciones. (María Villamil, comunicación personal, 18 y 19 de julio de 2015)

La ubicamos en la parte de Machetá que es como la zona que más sufre por este impacto [deslizamientos] y el páramo en Cagua, a raíz del invierno fuerte que hubo en muchas áreas de las 10 veredas se presentó deslizamiento y aún hoy tenemos problemas graves. Y yendo para Pacho hay derrumbes porque ahí están las receberas. (Luis Alberto Rubiano, comunicación personal, 18 y 19 de julio de 2015)

En seguida se georreferencian, en la Figura 6, las implicaciones de aquellos conflictos territoriales a consecuencia de las dinámicas de industrialización y sus implicaciones a escala veredal:





Fuente: esta investigación a partir de digitalización de Grupo Focal de Cartografía Social.

**Figura 6.** Georreferenciación de los conflictos socio-ambientales en las provincias de Almeidas y Sabana Centro.

En síntesis y con base en los relatos de los actores locales implicados, se pueden definir cinco escenarios de reproducción de los conflictos, los cuales tienden a manifestar un amplio distanciamiento entre las decisiones públicas, las asimetrías de los intereses privados y un notorio marco de indiferencia frente a las migraciones colectivas de participación e inclusión:

1. No existen mecanismos permanentes para la adopción de decisiones de forma participativa, y no se fomenta la participación de los colectivos significativos para resolver los conflictos.
2. Existen mecanismos permanentes para la adopción de decisiones de forma participativa, pero restringidos únicamente a algunas que afectan al territorio.
3. El territorio se muestra inviable por sus grados de conflictividad y se corresponde con un mayor número de dispersiones entre las entidades responsables de contribuir a la solución de los conflictos.
4. Se cuenta con la intervención de actores públicos y privados, pero con limitadas opciones en la toma de decisiones. Además de un desinterés por fomentar la constitución de alianzas público-privadas para la solución de los conflictos.
5. Se fomentan actuaciones sectoriales dispersas, basadas en intereses particulares, sin promoción a actuaciones de integración para resolver los conflictos.

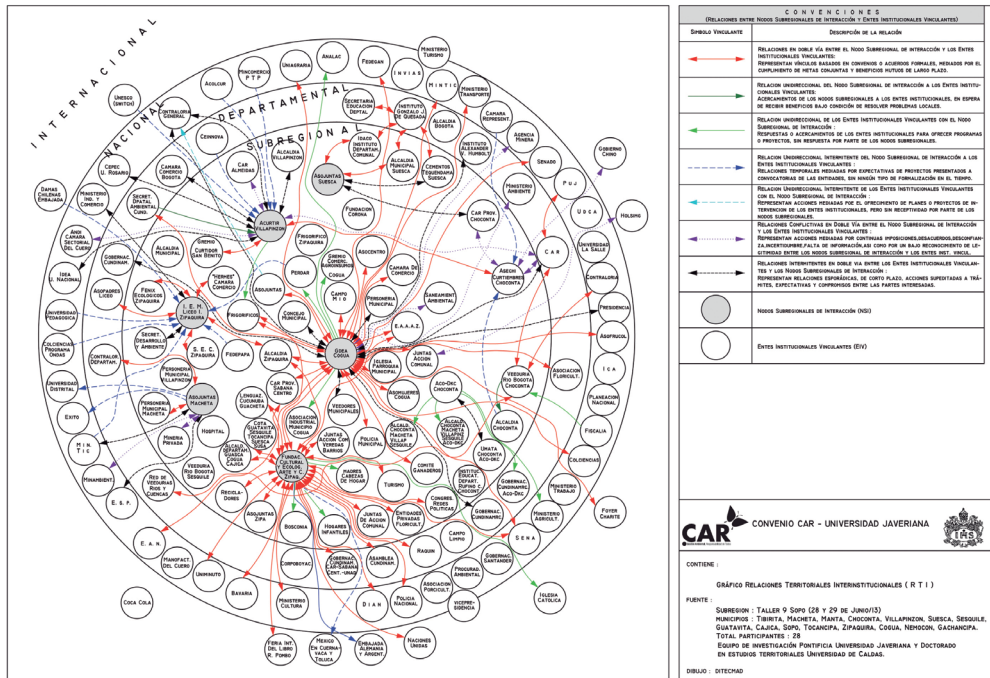
### **Las formas de agenciamiento local y las redes interinstitucionales en el territorio**

Las formas de agenciamiento local en las provincias de Almeidas y Sabana Centro se han establecido entre entidades públicas y privadas, así como en organismos vinculados a actividades de orden industrial, educativo, comunitario, agropecuario, y de las acciones ciudadanas en las veedurías ambientales.

En orden jerárquico, observamos redes sociales caracterizadas especialmente por (ver Figura 7):

1. Acercamientos de los agentes subregionales a los entes institucionales, en espera de recibir beneficios bajo condición de resolver problemas locales.
2. Respuestas o acercamientos de los entes institucionales para ofrecer programas o proyectos, sin respuesta por parte de los actores subregionales.
3. Relaciones esporádicas, de corto plazo, acciones supeditadas a trámites, expectativas y compromisos entre las partes interesadas.
4. Acciones mediadas por continuas imposiciones, desacuerdos, desconfianza, incertidumbre, falta de información, así como por un bajo reconocimiento de legitimidad entre los agentes subregionales de interacción y los entes institucionales vinculantes.

A continuación se describen, en la Figura 7, las características que tienen dichas relaciones por sectores y escalas desde lo internacional, nacional, departamental y subregional, en estas últimas incluidas las entidades municipales:



Fuente: esta investigación a partir de Grupo Focal sobre Análisis y Digitalización de Redes Sociales.

**Figura 7. Redes sociales y relaciones interinstitucionales en el territorio (provincias de Almeidas y Sabana Centro).**

Las formas de relacionamiento entre los agentes sociales implicados están supeditadas a diversas estrategias de interlocución y comunicación, que van desde suplir necesidades de producción agrícola, fortalecimiento de mecanismos de conservación de recursos naturales, acciones ciudadanas para el acceso a servicios públicos, hasta procesos de educación ambiental y expresión artística. Veamos en seguida los relatos que describen estas redes de interacción. Uno de los agentes generadores de las interacciones territoriales es el grupo de la Gerencia de Desarrollo Económico del municipio de Cogua, desde el cual se describe que:

en este momento, esta gerencia maneja todo lo que es la parte del sector agropecuario, atiende el emprendimiento y desarrollo empresarial, lo de turismo y comunicaciones, lo ambiental y lo del Servicio Nacional de Aprendizaje. Por eso es interdisciplinario ya que todas tienen que ver de cierto modo con alguna parte de la economía del municipio. (...) Adicionalmente, se cuenta con un municipio netamente ecológico y eso ha marcado mucho en el departamento, el tener una zona de reserva forestal. También por eso, los habitantes del municipio califican la reserva como una zona interesante dentro de toda la región.

Hemos hecho unos trabajos de investigación, tenemos un salón ambiental y hemos identificado zonas clave en la parte ambiental. (...) Los proyectos se manejan de manera independiente y cada municipio de acuerdo con su alcalde, y sí a este le gusta la parte ambiental, pues le va a meter toda la fuerza al asunto. Y también, de acuerdo a la categoría del municipio que pueda tener más o menos recursos para invertir en la parte ambiental. (María del Carmen Rojas, comunicación personal, 18 y 19 junio de 2015)

Esta experiencia revela un vínculo diferente e importante entre los componentes económico y ambiental; donde aparentemente la relación de productividad y conservación ha sido una relación conflictiva. Además de los aspectos ambientales, integra otras áreas que lo convierten en una forma de agenciamiento interdisciplinar, desde lo cual se plantean soluciones innovadoras para afrontar problemáticas específicas de afectación al medio ambiente.

En este escenario, también se discute a nivel local el tema de la destinación de recursos de inversión en aspectos de acceso, uso y conservación de recursos naturales, con lo cual se procuraría la unificación de presupuestos municipales en igualdad de condiciones para contrarrestar los impactos de la industrialización impuesta en el territorio. Al respecto se menciona:

(...) para nosotros lo más complejo dentro de la gerencia es poder darle a entender a los mismos profesionales que el medio ambiente está incluido en su sector. (...) En lo que tiene que ver con la asistencia técnica agropecuaria [ATA], el fuerte del municipio es la parte ganadera y la producción de leche. Nosotros a los ganaderos les ofrecemos buenas prácticas pecuarias [BPP] como a los porcicultores; hasta donde los recursos nos lo permiten. (Fabián Chávez, comunicación personal, 27 y 28 de junio de 2015)

Tenemos otro problema con los ganaderos, desde el punto de vista de las lecherías, debido a que ellos manejan capitales muy grandes. (...) Desde el punto de vista de los porcicultores, existe la ilegalidad en la parte de los mataderos clandestinos. (Pablo Huertas, comunicación personal, 27 y 28 de junio de 2015)

En cuanto a la avicultura, está manejada en dos formas, una que son los productores grandes y que son contaminadores a morir. Y la otra con pequeños productores, donde manejamos que la gente tenga la producción de huevo y pollo campesino. Pero nada de lo anterior se financia, se le invierten recursos locales o del Estado nacional, con eso sí podríamos equilibrarnos con el sistema, y la afectación de la industria no nos daría tan duro. (Myriam Velázquez, comunicación personal, 27 y 28 de junio de 2015)

En lo que tiene que ver con relaciones orientadas a la conservación de los recursos naturales, con instituciones como la Corporación Autónoma Regional, encargada de otorgar licencias ambientales, la Contraloría General de la República y la Gobernación Departamental de Cundinamarca, es notorio el realce que se le ha dado a los encuentros ciudadanos, mediante mesas de trabajo comunitario en las que se disertan opiniones y se construyen acuerdos locales. Al respecto se manifestó:

en la parte ambiental tenemos un componente especial, que es la mesa del río Bogotá. La Contraloría tiene un tema específico ambiental, más allá de que cada año nos soliciten un inventario de recursos naturales, nos estaban pidiendo un Plan de Acción para que el municipio contribuya a la descontaminación del río Bogotá. Esta mesa une a todos los sectores de la cuenca alta, media y baja del río y cada dos meses nos estamos reuniendo y cada alcaldía muestra los avances en pro del río Bogotá. (Claudia Patricia Estévez, comunicación personal, 27 y 28 de junio de 2015)

La mesa ha permitido que la parte ambiental interactúe con otras Secretarías en otros municipios y antes no pasaba eso. Empezamos a trabajar con control interno, con la gerencia de infraestructura, planeación y servicios públicos y con la Secretaría Ambiental Departamental, generamos convenios. (Sonia Cruz, comunicación personal,, 27 y 28 de junio de 2015)

En una aproximación a escala local estas relaciones manifiestan otras dinámicas:

con el Concejo Municipal es intermitente y de doble vía, porque el Concejo es el que realmente define la norma interna del municipio, y ahí ellos no tienen claro lo que buscan ambientalmente en el municipio y entran a chocar con uno como técnico. (Camilo Ruiz, comunicación personal, 27 y 28 de junio de 2015)

Acorde a lo anterior, pareciera que la participación se sectoriza, se atomiza y genera mayor fragmentación. Entonces, se cuestiona ¿cuáles relaciones deberían destacarse como un vínculo de mayor relevancia en este enfoque aproximado de integralidad y en función de unos enlaces continuos y más estables para el territorio?

Para la comunidad, el sector agropecuario y el productor como actor tienen un papel determinante. De ahí nace todo y no se puede hablar de ambiente, sin hablar de personas y desarrollo. Y esa es la limitante más grande, que ambientalmente las administraciones y los entes gubernamentales gestionan el territorio y la parte biofísica de manera

general, la regalan a la industria de minería, y no estamos analizando de qué vive y qué come la gente. Debemos de apuntarle a la investigación, y eso es lo que está haciendo que el sector productivo nos esté cogiendo ventaja a los entes gubernamentales y a las mismas universidades. (Mauricio Torres, comunicación personal, 27 y 28 de junio de 2015)

En este orden de ideas, se conjuga la idea de incidir en procesos de gestión ambiental del territorio a partir de bases sociales, tradicionalmente apartadas del debate público. En este caso se reconoce el papel de los estudiantes y las mujeres, del énfasis prioritario en la educación ambiental, de la posibilidad de la cultura y las artes y de nuevos liderazgos locales para el cambio. Al respecto se menciona:

teníamos la Secretaría de Desarrollo Agropecuario, que sí trabajaba y que nos han prestado asesoría en semillas, eso se ha complementado con el hecho de llevar a los estudiantes a los páramos, para que vean qué es el ciclo del agua y la planta regional purificadora de agua. Entramos a la reserva, pero pienso que falta un ente que proporcione la educación; allá hay unos humedales bellísimos y están abandonados. (Ana Lucía Suspe, comunicación personal, 27 y 28 de junio de 2015)

la educación ambiental debe ser transversal y aquí no la vemos hacia fuera. Es transversal al interior de las entidades educativas; pero, no es transversal en los resultados que se pueden ofrecer para las otras entidades. “(...) No se necesita tanto proceso para relacionarse con agentes internacionales, nacionales o incluso con la academia, para el desarrollo de especificidades como las que se están planteando para el mejoramiento o la innovación de un producto” (Robinson Castro, comunicación personal, 27 y 28 de junio de 2013)

la Fundación Ecológica Cultural Arte y Ciencia que pretende hacer seres humanos más integrales, más humanos, más sensibles y que se sientan útiles a la sociedad. (Miguel Triana, comunicación personal, 27 y 28 de junio de 2015)

La mejor relación que ha tenido la Fundación es con las Madres Cabeza de Hogar, los jóvenes, los niños y niñas. La relación con ellos es porque nosotros trabajamos el medio ambiente, pero no hablamos de la parte humana, sino de ser íntegros como personas para que llegue a ser un profesional útil a la sociedad y le aporte al planeta Tierra. De ahí sale la relación con las alcaldías municipales de diferentes departamentos, pero lo más fuerte es con las del departamento de Cundinamarca, porque son los que nos ayudan y nos dan la posibilidad económica para mantenernos. (Mario Hernández, comunicación personal, 27 y 28 de junio de 2015)

acá hay otra conexión muy importante, a raíz de esta buena relación con los jóvenes vulnerables, llegamos a las instituciones educativas con los jóvenes desescolarizados. A estos jóvenes les buscamos sus fortalezas para que haya un tejido social y ellos tienen la fortaleza de que van y educan a los niños y a los otros jóvenes en la parte ambiental, como el uso eficiente de agua y energía, separación en la fuente, y son productivos a la vez. Porque en la Fundación hay varios proyectos que son el grupo de reciclaje y el grupo pedagógico, que está conformado por mimos y está el creativo de la Fundación que escribe los libretos ambientales. (Patricia Rivera, comunicación personal, 27 y 28 de junio de 2015)

Se exaltan liderazgos con un fuerte sentido social, generadores de animación y motivación en la gestión ambiental, vinculando a ello el arte y la cultura local. Al respecto se señala:

mi liderazgo se nutre y nace debido a que yo estudié artes escénicas con Santiago García y mi trabajo fue ir a vivir en la calle del Cartucho con los niños y los jóvenes. Entonces, nació la idea de hacer una Fundación, donde los jóvenes y los niños tengan otras posibilidades, fortalecerlos y dejar huella en la vida. (Patricia Rivera, comunicación personal, 27 y 28 de junio de 2015)

Resulta que en el año 87 un día nos dio la locura por montar una obra de teatro, me tocó en la parte rural en Sesquilé, me subí en un árbol, cogí flores y se las daba a los niños y les decía que debemos cuidarlas. Yo no era ambientalista, simplemente era una teatrera. Los niños y el alcalde hicieron una evaluación diciendo ¡qué obra ambiental tan hermosa! (Patricia Rivera, comunicación personal, 27 y 28 de junio de 2015)

Es importante destacar que en ocasiones se asumen los asuntos del acceso, uso y regulación de recursos socio-ambientales de forma instrumental y dependiente de directrices que provienen de agentes externos. No obstante, ante los nuevos liderazgos de gestión local, se hacen notorias acciones innovadoras de trabajo social que posibilitan la realización de Pactos Territoriales que contrarresten las condiciones de conflictividad que se presentan en la zona. En seguida, en la Figura 8, se citan los lineamientos de mitigación que propone la comunidad consultada, sobre una priorización de los conflictos identificados:



### Ámbitos de Conflictividad Socio-Ambiental

	<b>Minería y Cementeras</b>	<b>Residuos Sólidos y Basuras</b>	<b>Río Bogotá</b>	<b>Cambios en Uso del Suelo</b>	<b>Uso de productos Agroquímicos</b>	<b>Migración rural-urbana</b>
<b>Propuestas de Mitigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Asociar a los mineros y capacitar en tecnologías limpias.</li> <li>•Veedurías ciudadanas para las explotaciones mineras.</li> <li>•Socialización a la comunidad de las normas que rigen el sector minero.</li> <li>•Reforestar zonas de explotación minera con plantaciones nativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Educación y capacitación por sector productivos y los hogares.</li> <li>•Creación de empresas de reciclaje con alta tecnología para la transformación y la innovación de mercados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Inversión en infraestructura para plantas de tratamiento para descontaminar.</li> <li>•Reubicación de las curtiembres en un parque industrial sostenible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Seguimiento e incidencia ciudadana en la revisión de los Planes de Ordenamiento Territorial en los municipios.</li> <li>•Crear líneas de información cartográfica con apoyo de las comunidades y elevar la información obtenida para la toma de decisiones de gestión pública.</li> <li>•Generar encuentros ciudadanos que conduzcan a la creación de consensos entre sectores públicos y privados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fomento de principios y prácticas de producción agroecológica.</li> <li>•Encuentros interregionales de experiencias significativas de cultivos limpios y ferias de comercialización de alimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Concretar incentivos económicos para la juventud en la activación de proyectos productivos e innovadores.</li> <li>•Armonización de la educación con énfasis en el desarrollo del territorio rural y la conservación de sus recursos naturales.</li> </ul>

Fuente: esta investigación a partir de Grupo Focal sobre Pactos Territoriales para la mitigación de conflictos por el acceso, uso y regulación de recursos socio-ambientales. Municipio de Sopó, 27 y 28 de junio de 2015.

**Figura 8.** Lineamientos generales para iniciar un Pacto Territorial.

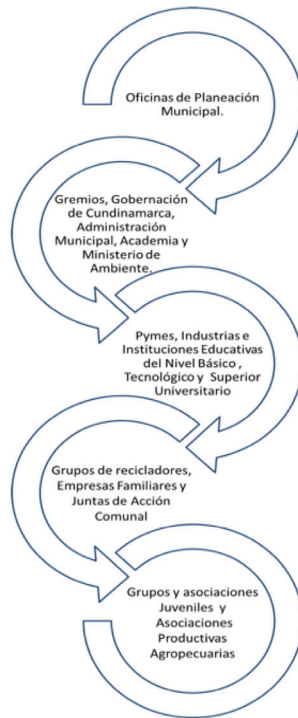
En definitiva, las iniciativas construidas desde los territorios implicados en los efectos de las prácticas de desterritorialización reclaman la definición de Pactos Territoriales desde los cuales se precisen:

1. La articulación de acuerdos entre actores públicos y comunitarios, pero además con sectores privados, a fin de formalizar procesos de desarrollo local que tengan en cuenta las experiencias acumuladas y las formas de articulación de los actores en el territorio.
2. El mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de las subregiones y contribuir a la reducción de las desigualdades sociales en diferentes ámbitos. Desarrollar la creación de redes para una mejor integración y coordinación de los recursos y de las acciones orientadas a resultados comunes, definidas desde la confianza y la reciprocidad entre los diferentes actores.
3. El diálogo y el intercambio de buenas prácticas a nivel local, nacional e internacional.

Esta apuesta debe contar con todos los actores interesados en el desarrollo y la sostenibilidad de sus recursos (ver Figura 9). En este orden de ideas, las comunidades participantes del estudio



plantean a su vez una estructura de gestión interinstitucional innovadora sin un orden jerárquico de referencia. En ella aparecen relaciones de vinculación que implican la interlocución entre diversos agentes, que van desde las Secretarías de Planeación de los municipios, hasta los grupos y asociaciones juveniles y de la producción agrícola, pasando por la necesaria interacción con gremios, gobernación departamental, administración municipal, academia y Ministerio del Ambiente. Además, consenso con las pequeñas y medianas empresas (Pymes), industrias e instituciones educativas del nivel básico, tecnológico y superior universitario; asimismo, con los grupos de recicladores, empresas familiares y juntas de acción comunal.



Fuente: esta investigación a partir de Grupo Focal sobre Pactos Territoriales para la mitigación de conflictos por el acceso, uso y regulación de recursos socio-ambientales. Municipio de Sopó, 27 y 28 de Junio de 2015.

**Figura 9.** Estructura de Agentes Responsables para la Gestión de Pactos Territoriales.

Este modelo de gestión territorial se circunscribe a la intención de romper aquellos pactos sectoriales jerárquicos que normalmente cuentan con la participación de actores relacionados con la focalización de intereses individuales. En este sentido, los Pactos Territoriales deben tener en cuenta:

1. Todos los actores deben ser considerados como iguales, lo que se resume en dar reconocimiento y representación a los grupos sociales no tradicionales, por ejemplo asociaciones, juntas, microempresas, liderazgos innovadores, participación de las mujeres, acciones culturales, educativas, entre otras.
2. Los pactos no debe asumirse desde jerarquías, sino organizados desde los actores participantes.
3. Los participantes deben ser personas y o instituciones con vida jurídica para tomar compromisos y colaborar con los pactos, intercambiando experiencias y técnicas.
4. Activar la participación y movilización social bajo criterios de igualdad y de equidad.

La base de este proceso de gestión debe traducirse en acciones de negociación amplia entre los agentes sociales y los niveles locales, regionales y nacionales de la institucionalidad pública. A manera de procedimiento, la formalización de estos ámbitos para los acuerdos territoriales debe acoger al menos las siguientes etapas:

1. De forma concertada, entre las entidades públicas y comunitarias, la validación y priorización de las propuestas de gestión, que surgen desde los territorios.
2. Definir el pacto territorial, sus objetivos y un cronograma de trabajo.
3. Precisar los costos financieros de los objetivos acordados y definir las estrategias para su acceso o contrapartida.
4. Construir la estrategia y el plan de acción, con los recursos sociales y económicos necesarios para cada una de las partes.
5. Acordar una estructura encargada de la gestión del pacto y el personal puesto a disposición para alcanzar los objetivos territoriales.
6. Definir a los actores que se favorecen con la implementación del pacto y sus responsabilidades generales.

En definitiva, el desarrollo de estas acciones requiere a su vez de una organización de gerencia territorial, componente que debe asumir y garantizar el cumplimiento de los objetivos asumidos, y de evaluar los resultados alcanzados. Esta estructura debe crear e incorporar organismos consultivos locales y otros con trabajos de tipo técnico, operativo y financiero, que apoyen acciones de los comités ejecutivos y del equipo coordinador.

## Conclusiones

Retomando la discusión de contexto y las precisiones conceptuales que soportan este estudio, podemos afirmar que no obstante al poderoso cambio de la matriz productiva, que ha conducido del tránsito de economías tradicionales a prácticas extractivas, el efecto se hace

notorio en tanto su manifestación en el campo de la desterritorialización de amplios sectores de la sociedad. Asunto que reproduce continuas alteraciones de las relaciones preexistentes en el juego del acceso, el uso y la regulación de recursos socio-ambientales.

Esta condición corrobora la “Tragedia de los Comunes”, de la que nos habla Ostrom (2000), asimetrías de conflictividad, que terminan en la expresión de fricciones y antagonismos, en cuyo caso solo queda aparentemente un destino irreversible de deterioro y nula redistribución. Priman allí los desacuerdos y disputas entre los agentes sociales implicados, y quedan de manifiesto emisiones, vertimientos, residuos sólidos, deforestación y fragmentación de hábitats que se reproducen infinitamente a consecuencia del dinamismo de relaciones de poder.

No obstante a ello, cuando se accede a la escala territorial, por fuera de lo estrictamente sectorial, más allá del interés por el crecimiento económico, se reconoce en el sustrato empírico de los agentes sociales, sus organizaciones y estrategias de relacionamiento, la posibilidad de reterritorializar los sistemas sociales y ecológicos de una manera solidaria, cohesionada e innovadora.

Es allí donde cobran sentido las redes sociales. Las prácticas de interacción recogen una perspectiva integradora y contenedora con el medio social y natural. Pero para ello se requiere de la activación y canalización de fuerzas sociales, factores de creación que revelan la capacidad de agenciar acciones y movimientos que superan las tendencias individualizadas, por un nuevo campo de territorialidades que muestra ser un camino más comprensible hacia la sostenibilidad y con ella la inclusión de agentes sociales estratégicos para la gestión del territorio.

En este orden de ideas, se hace de vital importancia avanzar hacia la materialización de Pactos Territoriales para definir ámbitos colaborativos entre el Gobierno u otras entidades públicas, además de los propios sectores comunitarios.

En síntesis, los hallazgos obtenidos en este estudio tienen como fin generar una comprensión al agenciamiento local como factor vinculante entre el territorio, la participación y la sostenibilidad de los recursos colectivos. Permiten aproximarnos, parafraseando a Davoudi (2007), al conjunto de acciones colectivas que se proyectan mediante formas de gobernanza territorial, entre los agentes sociales inmersos en su configuración y el reconocimiento de aquellos factores del contexto local y regional para alcanzar incentivos que promuevan una estructura de calidad en las redes institucionales oficiales, además de las convenciones, rutinas y hábitos enraizados en las localidades que se han mantenido por largo tiempo.

## Referencias

- Abramovay, R. (2003). O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. En R. Abramovay (Ed.), *O futuro das regiões rurais* (pp. 83-100). Porto Alegre, Brasil: UFRGS.
- Abramovay, R. (2006). Para una teoría de los territorios sociales. En M. Manzanal, G. Neiman y M. Lattuada (Comps.), *Desarrollo, Instituciones y Territorio* (pp. 51-70). Buenos Aires, Argentina: Centro Integral Comunicación, Cultura y Sociedad –CICCUIS–.
- Borgatti, S. (2003). *Conceptos básicos de redes sociales*. Recuperado de [http://grupos.emagister.com/documento/conceptos\\_basicos\\_de\\_redes\\_sociales/1045-14271](http://grupos.emagister.com/documento/conceptos_basicos_de_redes_sociales/1045-14271)
- CAR. (2006). *POMCA Río Bogotá*. Bogotá, Colombia: Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca.
- CAR. (2007). *Atlas Ambiental CAR 50 años*. (Primera Ed.). Bogotá, Colombia: Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca.
- CAR. (2011). *Informe de Gestión 2010*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- CAR. (2012). *Plan de Gestión Ambiental Regional*. PGAR 2012- 2023. Bogotá, Colombia: Car
- Davoudi, S. (2007). Cohesión territorial: relaciones con la planificación territorial y la política regional. En J. Farinós y J. Romero (Eds.), *Territorialidad y buen gobierno para el desarrollo sostenible. Nuevos principios y nuevas políticas en el espacio Europeo* (pp. 67-77). Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Editorial Pre-textos.
- Folchi, M. (2001). Conflictos de contenido ambiental y ecologismo de los pobres: no siempre pobres, ni siempre ecologistas. *Ecología política*, 22, 79-100.
- Giddens, A. (2003). *La Constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- IGAC. (2007). *Atlas de Cundinamarca*. Bogotá, Colombia: Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
- Jiménez, L. (2002). *La sostenibilidad como proceso de equilibrio dinámico y adaptación al cambio*. Recuperado de [http://www.revistasice.info/cachepdf/ICE\\_800\\_6584\\_\\_9104052062A6C18EDC01F0D7CB42BC1E.pdf](http://www.revistasice.info/cachepdf/ICE_800_6584__9104052062A6C18EDC01F0D7CB42BC1E.pdf)

- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Recuperado de <http://aao.org.br/aao/pdfs/publicacoes/racionalidad-ambiental-enrique-leff.pdf>
- López, T. (Ed.). (2008). *Teoría básica del conflicto. Unidad 1: Capacitación y desarrollo internacional*. Recuperado de [http://www.visiondiweb.com/insight/lecturas/Teoria\\_basica\\_del\\_conflicto.pdf](http://www.visiondiweb.com/insight/lecturas/Teoria_basica_del_conflicto.pdf)
- Mançano, B. (2014). *Territorios: teoría y disputas por el desarrollo rural*. Recuperado de <http://www.cedem.uh.cu/sites/default/files/116-133.pdf>
- Naredo, J. (2010). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social. Más allá de los dogmas*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Pérez, M. (2011). *Tendencias Interpretativas en la Concepción y Gestión del Desarrollo Rural*. Recuperado de <http://www.rimisp.org/FCKeditor/UserFiles/File/documentos/docs/sitiopobrezarural/documentos/Documento-dicusion-Concepcion-gestion-desarrollo-rural-Manuel-Perez.pdf>
- Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Ciudad de México, México: UNAM-CRIM-FCE.
- Raffestin, C. (2011). *Por una geografía del poder*. Ciudad de México, México: El Colegio de Michoacán.
- Sepúlveda, S. (2008). *Gestión del desarrollo sostenible en territorios rurales: métodos para la planificación*. Recuperado de <http://www.territorioscentroamericanos.org/experiencias/Documents/Planificaci%C3%B3n%20y%20Gesti%C3%B3n%20de%20Territorios.pdf>
- Strange, S. (1996). *The Retreat of the State: The Diffusion of Power in the World Economy*. New York: Cambridge University Press.
- Walter, M. (2009). Conflictos ambientales, socio-ambientales, ecológico-distributivos, de contenido ambiental. Reflexionando sobre enfoques y definiciones. *Boletín Ecos*, 6. Recuperado de [http://www.justiciaambiental.org/wp-content/uploads/2016/08/2009\\_conflictos\\_ambientales\\_enfoques\\_definiciones.pdf](http://www.justiciaambiental.org/wp-content/uploads/2016/08/2009_conflictos_ambientales_enfoques_definiciones.pdf)
- Williner, A., Sandoval, C., Frias, M. y Pérez, J. (2012). *Redes y pactos sociales territoriales en América Latina y el Caribe: sugerencias metodológicas para su construcción*. Santiago de Chile, Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES).

#### Cómo citar este artículo:

Anaya, S. E. y Álvarez, M. M. (2018). Factores asociados a las preferencias alimentarias de los niños. *Revista Eleuthera*, 18, 58-73. DOI: 10.17151/eleu.2018.18.4.

# FACTORES ASOCIADOS A LAS PREFERENCIAS ALIMENTARIAS DE LOS NIÑOS\*

## FACTORS ASSOCIATED WITH CHILDREN'S FOOD PREFERENCES

SUGEY ELENA ANAYA-GARCÍA\*\*  
MÓNICA MARÍA ÁLVAREZ-GALLEGO\*\*\*

### Resumen

**Objetivo.** Presentar una revisión bibliográfica de la influencia de las familias y la escuela sobre las preferencias alimentarias de los niños. Su objetivo es comprender aquellos factores asociados a las preferencias alimentarias infantiles. **Metodología.** Se hizo análisis de información de investigaciones realizadas en el tema con el fin de indagar cómo estamos ante la prevención de la malnutrición en los niños y el fomento de hábitos alimenticios saludables. **Resultados.** La familia es determinante en la formación de las preferencias alimentarias de los niños, pero también lo es en la aparición de trastornos de la conducta alimentaria. El entorno educativo es fundamental en la promoción de hábitos alimentarios saludables. **Conclusiones.** En la consolidación de hábitos alimentarios durante la niñez, además de considerar la influencia de la familia y la escuela, deben tenerse en cuenta asuntos como la inapetencia, la neofobia alimenticia y la construcción de la personalidad.

**Palabras clave:** conducta alimentaria, familia, niños, preferencias alimentarias.


### Abstract

**Objective.** The main objective is to introduce a literature review of the influence of families and schools on children's food preferences and to understand those factors associated with children's food preferences. **Methodology.** An analysis of information of the existing research around this topic was carried out in order to investigate condition of malnutrition prevention in kids and in the promotion of healthy eating habits. **Results.** The family is a determining factor in the formation of children's dietary preferences, but also in the appearance of eating disorders. The educational environment is fundamental in the promotion of healthy eating habits. **Conclusions.** In the consolidation of eating habits during childhood, in addition to considering the influence of the family and the school, issues such as lack of appetite, alimentary neophobia and the development of the personality should be taken into account.


**Key words:** children, eating behavior, family, food preferences.

\* El presente artículo de revisión hace parte del proyecto de investigación "Acompañamiento familiar en la formación de las preferencias alimentarias de los niños", articulado al macroproyecto "Estructura y Dinámica Interna Familiar con relación a la participación ciudadana". Grupo de investigación: Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, Universidad Católica Luis Amigó.

\*\* Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. E-mail: [sugey.anayaga@amigo.edu.co](mailto:sugey.anayaga@amigo.edu.co) -

 [orcid.org/0000-0002-4166-6277](https://orcid.org/0000-0002-4166-6277). **Google Scholar**

\*\*\* Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. E-mail: [monica.alvarezga@amigo.edu.co](mailto:monica.alvarezga@amigo.edu.co) -

 [orcid.org/0000-0002-3894-0554](https://orcid.org/0000-0002-3894-0554).

## Introducción

En los últimos años la preocupación ante el aumento de niños con sobrepeso y obesidad se ha tratado de distintas formas en cada país. En el año 2014, 170 países adscritos a la OMS asumieron unos compromisos específicos sobre política e inversión para garantizarles a las personas el acceso a dietas nutricionales saludables. Surge entonces un interrogante: ¿Qué tan efectivos han resultado dichos compromisos? En Colombia anteriormente la mirada se enfocaba solo en personas que presentaban algún tipo de desnutrición, pero la realidad actual nos muestra que factores como: los inadecuados hábitos alimentarios por parte de los padres, el avance de las nuevas tecnologías, los problemas sociales, el aumento de trastornos alimentarios en la población y las nuevas formas de vida, nos obligan a mirar al punto en el que se gestan las preferencias alimentarias: la familia. De acuerdo al Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional –PNSAN– (2012-2019), Colombia viene desarrollando programas asistenciales de alimentación y nutrición de manera desarticulada, lo que ha dificultado la protección de la población en temas como la malnutrición.

Sobre este tema, se han realizado estudios desde disciplinas como la nutrición, la psicología y la sociología, ya que la alimentación responde a necesidades biológicas, pero también de tipo psicosocial (Villagómez, 2016). De acuerdo a lo anterior, este artículo tiene como finalidad revisar investigaciones a nivel internacional, nacional y local que guarden relación con el tema planteado y permitan vislumbrar aquellos factores no solo familiares sino también de otra índole que pudieran estar afectando la formación de preferencias alimentarias en los niños.

Las investigaciones al respecto han coincidido en que la intervención que se haga en educación nutricional durante los primeros años de vida influirá significativamente en las preferencias nutricionales y los estilos de vida saludables de los niños. Estudios como los de Cárcamo y Mena (2006), López et al. (2007), García, Liévano, Liévano, Leclercq y Moreno (2008), Cabello y Reyes (2011), González et al. (2012), Franco (2013), Silva, Jiménez y Hernández (2013), Arboleda (2014) y Campos y Reyes (2014), aseguran que dentro de la familia la madre es la responsable, en la mayoría de los casos, de transmitir a sus hijos las prácticas nutricionales y de esta manera incidir en sus comportamientos alimentarios. Teniendo en cuenta que la mayoría de estos estudios se llevaron a cabo en México y que el tipo de metodología utilizada fue tanto cuantitativa como cualitativa, utilizando en su mayoría cuestionarios y entrevistas respectivamente, se encontró que un aspecto poco estudiado en estas investigaciones es el tipo de educación nutricional con que cuentan estas madres, así como el origen de sus creencias alimentarias dada la influencia que ejercen dentro de las familias.

En suma, además de la madre, los estudios señalan que el estado psicológico del niño, las relaciones sociales entre sus pares, los profesores, el Gobierno, etc., influyen en la formación de las preferencias alimentarias de los niños y se podría decir que son los responsables de

promover prácticas alimenticias sanas que coadyuvan a mitigar el aumento en la prevalencia de la malnutrición en el mundo.

Los resultados encontrados invitan a educar a las familias y profesores a partir de información verídica y se concluye, a partir del presente artículo, que se hace necesario involucrar en las investigaciones a otros actores como los cuidadores o responsables de la alimentación, así como el círculo social del niño, además de abordar la manera en que se imparten las normas cuando el niño se encuentra solo y/o acompañado por sus padres, pues es poca la evidencia encontrada al respecto. Para el caso de Colombia y a pesar de que los estudios encontrados se centran en identificar la frecuencia de consumo de alimentos y comprender las estrategias que utilizan las familias para satisfacer esa necesidad humana, como lo es el alimentarse, hacen falta investigaciones que den muestra de la aplicación de estrategias para el fomento de hábitos alimentarios saludables y su efectividad.

El proyecto de investigación “Acompañamiento familiar en la formación de las preferencias alimentarias de los niños” se desarrolla a partir del enfoque cualitativo de corte de tipo descriptivo.

Ahora bien, para la construcción de este artículo se siguieron tres pasos que permitieron establecer unos criterios para buscar la información, organizarla, analizarla y luego reunir los resultados más importantes. El primer paso se basó en establecer los criterios de búsqueda, los cuales fueron: a) artículos derivados de proyectos de investigación, b) artículos cuya publicación estuviera comprendida entre 2010-2017, c) se tuvieron en cuenta las categorías establecidas para el rastreo de los artículos, las cuales son: preferencias alimentarias, familia y niños.

En el segundo paso, y después de establecer los criterios de selección, se procedió a realizar el rastreo. La búsqueda se realizó en revistas halladas en bases de datos como: SciELO, EBSCO, ScienceDirect, Redalyc y Google Académico. Se obtuvieron 70 publicaciones de las cuales se rechazaron 20, ya que se centraban en adolescentes o su enfoque principal era la valoración nutricional de los niños, lo que incumplía con los criterios de búsqueda establecidos. Para los resultados y discusión del presente artículo se seleccionaron 50 estudios que cumplieran con la finalidad del mismo.

Finalmente, para la redacción de este artículo se organizó la información por medio de una matriz de análisis bibliográfico con los siguientes ítems: título del artículo (autor, año), tema, objetivo, palabras clave, método de análisis y hallazgos del estudio. Seguidamente se agruparon los estudios en tres núcleos temáticos: la familia en las preferencias alimentarias, papel de la escuela y, por último, todos aquellos factores que inciden en las preferencias alimentarias.



## Discusión

### Influencia familiar en las preferencias alimentarias infantiles

Las primeras posturas de los autores revisados, en cuanto a las preferencias alimentarias en los niños, señalan a “la familia como un grupo primario en el aprendizaje de hábitos, costumbres, normas y valores que ubican la alimentación como un mediador de las prácticas de socialización” (Garzón y Barreto, 2013, p. 91). Los autores mencionados anteriormente, escogieron para su estudio de tipo descriptivo 40 familias de un sector urbano en la ciudad de Bogotá, aplicaron una encuesta con preguntas abiertas y cerradas, y entre sus principales resultados obtuvieron que la alimentación es para compartir en familia, que la madre es el eje central de ello y que los alimentos *light* los definen como nutriente.

Black y Creed-Kanashiro (2012) en su investigación examinaron las conductas de alimentación temprana, encontrando que los primeros dos años de vida de un niño son un tiempo especial para ayudar a las familias a establecer hábitos alimentarios saludables y de esta manera evitar la aparición de algún tipo de malnutrición, mientras que De La Cruz (2015) establece la necesidad de abordar el tema integralmente desde aspectos como la alimentación y nutrición en educación, el valor de la dieta para la niñez, los hábitos alimentarios, entre otros. Cabe resaltar la propuesta de este último autor de involucrar disciplinas como la antropología, historia, ambiente, psicología y economía, en estas temáticas.

En concordancia, se invita a los padres a tener una participación activa en sus familias, que les permita involucrarse en la vida de sus hijos brindándoles amor y afecto, llamado que realizan Carrillo, Bermúdez, Suárez, Gutiérrez y Delgado (2016), quienes sugieren además que:

(...) una mayor comprensión del rol de los papás y de su involucramiento en la familia y con los hijos contribuirá al desarrollo de programas y las políticas orientadas hacia todos los miembros de la familia y hacia los diferentes sistemas de relación en el contexto familiar. (p. 102)

En cuanto a la formación de hábitos alimenticios saludables, Rodrigo, Soriano y Aldas (2016) pudieron comprobar que la adherencia de la dieta mediterránea en padres y niños aumenta significativamente los conocimientos en hábitos saludables, así como el consumo de fruta, verdura y pescado. Lo anterior determina que la intervención en educación alimentaria mejora los conocimientos de los padres, quienes son los responsables de la alimentación de sus hijos.

Pero, ¿qué pasa si la información nutricional que encuentran los padres es quizás contradictoria? Castrillón y Giraldo (2014) sugieren que el mejoramiento de las prácticas alimentarias debe incluir elementos psicológicos y psicofisiológicos de la alimentación, dado que los problemas

de este tipo que se presentan en la infancia “lleva[n] a estados emocionales bajo los cuales se toman decisiones que afectan aún más las conductas alimentarias, lo que puede llevar a mayores dificultades en la interacción” (p. 69). Una de las fuentes a la cual acuden los padres en busca de información es al pediatra. Solans (2012) enuncia que “desde la práctica médica, se pueden trabajar las brechas entre el conocimiento normativo y las prácticas alimentarias ofreciendo explicaciones sobre la calidad nutricional de algunos productos alimentarios y los significados asociados a su consumo” (p. 142).

En investigaciones sobre problemas de tipo nutricional como los trastornos de la conducta alimentaria (TCA), Rodríguez, Hernández, Bolaños, Ruiz y Jáuregui (2015a) advierten que existe una influencia del entorno familiar en el desarrollo de los TCA, ya que aspectos como el peso y la figura se transmiten de padres a hijos. Ahora, Ruíz, Vásquez, Mancilla, Viladrich y Halley (2013) concluyen que las personas con TCA están presentes en ambientes familiares desfavorecidos. Sin embargo, otros hallazgos como los de Martin, Dovey y Arcelus (2012) mencionan que a pesar de que los trastornos de la ingestión alimentaria de la infancia (TIAI) se encuentran separados de los TCA, no existe suficiente información para abordarlos y podrían ser investigados con mayor profundidad, puesto que las condiciones de las relaciones interpersonales a la hora de las comidas actuarían como factores contribuyentes o de mantenimiento de los TIAI. Solo uno de los estudios antes mencionados (Rodríguez et al., 2015a) incluye la influencia de las redes sociales en este tipo de trastornos, por lo que podría convenir un mayor interés en investigaciones de esta índole, dada la fuerte utilización de estos medios en la actualidad. En Colombia es escasa la producción de estudios con esta naturaleza que podrían contribuir a un mejor abordaje de estos problemas alimentarios a nivel nacional.

Finalmente, la población en estas investigaciones en definitiva la conformaron las familias, pero con cada uno de sus miembros (padres, madres e hijos) de una manera aislada, aplicando metodologías que permitían análisis tanto descriptivos como estadísticos, presentándose un vacío en estudios que incluyan a la familia como un solo conjunto, constitutivo de eje principal de la sociedad.

### **Incidencia del entorno educativo en las preferencias alimentarias de los niños**

Dentro de los aportes encontrados acerca del papel de la escuela y los profesores en las conductas alimentarias del escolar, Vio, Salinas, Montenegro, González y Lera (2014) señalan que “una intervención educativa participativa, con uso de TIC y de corta duración en profesores y alumnos de pre básica y básica, puede producir cambios positivos en el estado nutricional, mejorando significativamente el conocimiento y consumo de alimentos saludables” (p. 1298).

Otros estudios resaltan la necesidad de educar a los niños y sus familias en educación nutricional desde la escuela y en promoción de estilos de vida saludables, tales como: García, Pardío, Arroyo y Fernández (2008), Vio, Salinas, Lera, González y Huenchupán (2012), Alvear et al. (2013), Lera, Salinas, Fretes y Vio (2013), Orozco y Ruiz (2014), Sánchez, Reyes y González (2014) y Vio et al. (2015). Se resalta el gran valor que debe tener el entorno educativo en la intención de reducir las cifras de malnutrición en los niños.

En este punto, es importante considerar el estudio de Fretes, Salinas y Vio (2013) en donde, al llevar a cabo una intervención educativa en alimentación y nutrición a las familias de niños preescolares y escolares, se pudo evidenciar que “es posible realizar cambios en los hábitos alimentarios de las familias, con la implementación de una intervención educativa que incluya talleres de cocina y materiales audiovisuales” (p. 37). Por otro lado, guardando relación con lo anterior, Abril et al. (2012) enuncian que este tipo de intervenciones deben ser continuas para poder incidir integralmente en el desarrollo cognitivo del niño e involucrar a los padres y maestros a fin de garantizar su sustentabilidad.

Por su parte, Del Campo, Vara y Navarro (2010) analizaron los hábitos alimenticios en alumnos y la tarea pedagógica de los docentes, después de intervenirlos por medio de una investigación de acción participativa en educación alimentaria y nutricional, como resultado se obtuvo un impacto positivo, ya que los docentes incluyeron en su proyecto educativo institucional un trabajo sobre alimentación y nutrición, que involucró al quiosco escolar y a los padres de familia. En igual medida, Maldonado (2013) determinó que un programa de educación nutricional contribuye a mejorar los conocimientos, actitudes y prácticas relacionadas con el consumo de frutas y verduras en los niños.

Es pertinente entonces mencionar que uno de los problemas que se pueden encontrar en las instituciones educativas es la falta de conocimiento por parte de las familias y los profesores en temas de alimentación y nutrición, tal como lo señala Restrepo (2007), lo cual no favorece el fomento y práctica de hábitos saludables. En consecuencia, podría suponerse que el porcentaje de niños con sobrepeso tiende a aumentar, tal como lo encontraron Castillo et al. (2012) en su estudio, cuyos resultados mostraron un desequilibrio alimenticio en la población infantil por exceso de proteínas, carbohidratos, colesterol y déficit en la ingesta de micronutrientes.

Los estudios anteriormente mencionados muestran claramente una preocupación hacia las intervenciones que reciben o no los estudiantes, sus familias y profesores en hábitos alimentarios saludables, situación que pudiera ser aprovechada para mitigar el incremento de sobrepeso y obesidad en la población a nivel mundial.

## Otros factores asociados a las preferencias alimentarias

Es necesario comprender la complejidad de los múltiples factores que rodean la alimentación y cómo estos influyen en las preferencias alimentarias de los niños. De todo esto se desprende que:

(...) son múltiples los factores que estimulan las sensaciones de hambre y saciedad y condicionan la adopción de los hábitos alimentarios en los niños. Desde aspectos individuales como los fisiológicos y los genéticos y los externos como los del entorno y la familia. (Ducuara, 2011, p. 163)

En complemento con lo anterior, Díaz (2014) enuncia en su artículo de revisión, y en donde utilizó estudios que investigaran aspectos relacionados con el comportamiento alimentario infantil, que existen otros factores que deben ser tenidos en cuenta a la hora de realizar un análisis integral a la problemática nutricional actual tales como: las estrategias de consumo de alimentos por parte de los padres, la influencia de los pares, las emociones y experiencias relacionadas con alimentos particulares.

Al respecto, Macías, Gordillo y Camacho (2012) consideran que si bien la familia ejerce una fuerte influencia en los patrones de consumo de los niños, se deben tener en cuenta los factores de tipo fisiológico y social, corroborando el momento de la alimentación como un proceso integral que se debe aprovechar al máximo al irlos formando como sujetos socializadores.

Ahora bien, los ingresos económicos de las familias entran a determinar el acceso, la variedad y frecuencia de los alimentos (Restrepo y Maya, 2005), y no solo esto, también se encuentran como “determinantes sociales de la alimentación en los estratos, el nivel educativo, los gustos, la cultura y la influencia del medio social” (Belalcázar y Tobar, 2013, p. 40).

Otros autores como Miqueleiz et al. (2014) en su estudio se propusieron investigar la posible asociación de patrones alimentarios relacionados con la obesidad y la posición socioeconómica, resaltando que:

(...) tanto en la infancia como en la adolescencia la magnitud de la razón de prevalencia muestra un gradiente socioeconómico inverso en todos los consumos de alimentos investigados: la menor y la mayor razón de prevalencia se observa en los sujetos de familias de posición socioeconómica más alta y más baja, respectivamente. (p. 433)

Por su parte, Maya y Naranjo (2015) alertan sobre el interés que se le debe dar al temperamento de cada niño y su estado emocional con relación a las prácticas alimentarias, pues mencionan que “la ansiedad, la tristeza, los enfados provocan generalmente una ausencia de apetito. Mientras que situaciones de alegría, satisfacción, optimismo, etc., producen un efecto positivo en la alimentación” (p. 41).

En esa misma dirección, Maiz, Maganto y Balluerka (2014) establecieron en su revisión acerca de neofobia alimentaria, cuyo significado es miedo a probar nuevos alimentos, que esta “tiene un gran impacto y una repercusión directa en el consumo de diferentes alimentos y, especialmente, en la ingesta de frutas y verduras, confirmando que los niños neofóbicos presentan dietas menos saludables que sus compañeros neofílicos” (p. 150).

Autores como Rodríguez et al. (2015b) coinciden en que la neofobia se asocia a una disminución en el consumo de verduras y frutas de los escolares.

Por otra parte, existen algunos estudios sobre políticas alimentarias que develan diferentes posturas. Acosta (2014) observó en los niños que reciben intervención alimentaria en el hogar un consumo mayor de energía proveniente de los cereales, concluyendo que “estas acciones asistenciales deben ir acompañadas de la complementación de intervenciones que promuevan de manera universal, continua y permanente el acceso a una alimentación adecuada” (p. 330).

Asimismo, Ibáñez y Juergo (2012) corroboran lo dicho anteriormente dado que ponen de manifiesto la manera en que las políticas alimentarias son protagonistas de la desigualdad social, además de cómo la asistencia brindada ante los problemas alimentarios desvía lo social e institucional de su nodo estructural constitutivo.

En cuanto a la seguridad alimentaria, Taborda, Pérez y Berbesi (2011) encontraron que esta se asocia con la funcionalidad familiar y la desnutrición crónica, elementos que se convierten en factores de riesgo. De manera semejante, Vega, Shamah, Peinador, Méndez y Melgar (2014) encontraron una relación entre una menor variedad de alimentos y mayor inseguridad alimentaria, lo que posiblemente denota un reemplazo de la proteína en hogares con inseguridad alimentaria.

Finalmente, Salinas y Vio (2011) junto con Hernández et al. (2015) coinciden en que es necesaria la presencia de otros sectores y gremios que trabajen conjuntamente en el fomento de hábitos alimentarios saludables entre los niños, tales como el sector salud, educación, la academia y el sector privado, que permitan poner en marcha políticas de promoción de la salud.

## Conclusiones

Teniendo en cuenta las investigaciones revisadas, se pone en evidencia que dentro de las familias se ejerce una fuerte influencia sobre las preferencias alimentarias de los niños. Según Domínguez, Olivares y Santos (2008), el patrón alimentario familiar es relevante en el comportamiento alimentario del niño, convirtiéndose en un aspecto importante en la prevención de la obesidad infantil.

Pero, además de la prevención de la obesidad infantil debe prestarse atención a la malnutrición en la infancia. Para intervenir esta última, la familia se constituye en una fuente de conocimientos que bien podrían llegar a ser positivos o negativos, según la educación con que cuenta en hábitos alimentarios.

En diversos estudios fue recurrente la aparición de la madre como la persona que toma las decisiones más importantes en cuanto al proceso alimentario en su familia, en su mayoría es quien determina qué se come en el hogar y bajo qué circunstancias, reafirmando que aún persiste esa labor de preparación y servida de los alimentos por parte de ellas.

Así mismo, el nivel educativo de los padres y sus ingresos económicos repercuten en el tipo de alimentos y su accesibilidad, situación que podría influir inevitablemente en el estado nutricional de cada uno de los integrantes de la familia.

Pero, también las escuelas tienen un rol importante en el fomento de hábitos alimenticios saludables. De hecho, se sugiere la implementación de estrategias como la educación nutricional en las mismas, que permitan adquirir en los niños información confiable y verídica acerca de lo que consumen. Este tipo de planteamiento fue reiterativo en varias de las fuentes consultadas. Se propone entonces educación en normas alimentarias sanas desde el inicio de la vida y de la etapa escolar, con el fin de ayudar a evitar la aparición de problemas que afecten el desarrollo personal.

Con relación a los aspectos metodológicos, los estudios son en su mayoría de corte transversal, ya que combinan elementos cualitativos y cuantitativos que permiten la aplicación de instrumentos como entrevistas, talleres, pretest y posttest. Pocos estudios incluyeron a padres, alumnos y profesores de manera conjunta, lo que revela una debilidad en cuanto a la construcción de información ya que no permite comprender a fondo el tema de preferencias alimentarias. Es para tener en cuenta el aporte valioso que nos proporcionan los estudios realizados en Chile, en donde abordan de manera interesante el tema de los hábitos y consumo alimentario en el ámbito educativo.

Es latente la necesidad de implementar políticas alimentarias enfocadas en ayudar a la población y a las familias en los asuntos relacionados con la nutrición. Si bien existen, como es el caso de Chile y su programa nacional de alimentación complementaria; de Colombia con su política ‘De Cero a Siempre’ que aborda de manera integral la atención de niños de la primera infancia; de Brasil con el programa nacional de alimentación escolar, entre otros. A pesar de estos esfuerzos, los programas aún se quedan cortos porque no existe un acompañamiento claro y efectivo que los complemente, por lo que se limitan a ofrecer servicios alimentarios que se desvían de la atención y seguimiento de manera integral. Para el caso de Colombia, los patrones de actividad física y alimentación están siendo afectados por la influencia política y mediática de grandes empresas de alimentos y bebidas ultraprocesados, situación que repercute en la salud infantil (Gómez et al., 2012).

Se observa un llamado claro y urgente para llevar a cabo programas de promoción de alimentación sana, que involucren diferentes actores, incluida la sociedad con el fin de lograr una articulación integral que obtenga mejores resultados.

En cuanto a los factores diferentes a la familia y la escuela que posiblemente inciden en la formación de prácticas alimentarias adecuadas en la niñez, se hace muy evidente el contexto social, pues es ahí donde los niños se hacen vulnerables a información muchas veces equívoca, proveniente de sus pares, de los medios de comunicación y de las personas que los rodean.

Sobre la misma base se identificaron aspectos de tipo intrínseco (género, edad, genética, etc.) y extrínseco (influencia de pares, emociones, entre otros) en los niños, que es factible repercutan en las preferencias alimentarias. Por tanto, diferentes investigaciones sugieren una mayor indagación en cuanto a los patrones alimenticios en la infancia ya que se podría incurrir en errores a la hora de tomar medidas que apunten a una necesidad no priorizada en ellos.

Finalmente, estas investigaciones muestran un interés muy marcado en brindar a las familias educación nutricional que permita la transmisión de hábitos alimentarios adecuados en los niños, ya que de lo contrario tienden a replicarse patrones y costumbres alimenticias que quizás no les permitan a los niños crecer y desarrollarse de una manera óptima. Además, se deben incluir los cuidadores, que en su mayoría son las abuelas y los amigos de los niños, en los estudios que aborden este tema.

Se reconoce que serían de gran ayuda investigaciones que den muestra de todos aquellos actos que se presentan alrededor de la alimentación, como son las normas, las costumbres arraigadas de generación en generación en torno a los alimentos consumidos, la influencia de la tecnología que actualmente penetra en todos los ámbitos, entre muchos otros que podrían estar quedando por fuera a la hora de indagar acerca de las preferencias alimentarias de los niños.

Adicionalmente, se propone investigar de qué manera la tecnología puede ser utilizada en el fomento de prácticas alimentarias saludables y cómo los padres están asumiendo la responsabilidad de la alimentación de su hijo, si se vislumbra poca presencia de ellos en este espacio.

## Referencias

- Abril, E., Rascón, C., Bonilla, P., Hernández, H., Cuevas, S. y Arenas, L. (2012). Promoción de hábitos saludables en escolares de Hermosillo, Sonora, México. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 50 (3), 354-364. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hie/v50n3/hie10312.pdf>
- Acosta, L. (2014). Características de la dieta en niños de 2 a 5 años según la recepción de programas alimentarios en el hogar. Argentina. *Rev. Gerenc. Polít. Salud*, 13 (27), 319-333. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.rgyps13-27.cdna>
- Alvear, M., Yamamoto, L., Morán, C., Solís, M., Torres, P., Juárez, M... Ferreira, A. (2013). Consumo alimentario dentro y fuera de la escuela. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 51 (4), 450-455. Recuperado de <http://www.uacm.kirj.redalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=457745490018>
- Arboleda, L. (2014). Dinámicas y estrategias alimentarias instauradas en hogares de Medellín. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 32 (3), 282-289. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/fnsp/article/view/17849>
- Belalcázar, D. y Tobar, L. (2013). Determinantes sociales de la alimentación en familias de estratos 4, 5 y 6 de la localidad de Chapinero de Bogotá D.C. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 31 (1), 40-47. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/fnsp/article/view/12592/13306>
- Black, M. y Creed-Kanashiro, H. (2012). ¿Cómo alimentar a los niños? La práctica de conductas alimentarias saludables desde la infancia. *Rev. Perú Med Exp Salud Pública*, 29 (3), 373-378. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1726-46342012000300013](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342012000300013)
- Cabello, M. y Reyes, D. (2011). Percepción de las madres de niños con obesidad sobre los hábitos alimenticios y sus responsabilidades en la alimentación de los hijos. *Revista salud pública y nutrición*, 12 (1). Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/revsalpubnut/spn-2011/spn111c.pdf>
- Campos, N. y Reyes, I. (2014). Preferencias alimentarias y su asociación con alimentos saludables y no saludables en niños preescolares. *Acta de Investigación psicológica*, 4 (1), 1385-1397. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471914703825>



- Cárcamo, G. y Mena, C. (2006). Alimentación saludable. *Horizontes educacionales*, 11 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917575010>
- Carrillo, S., Bermúdez, M., Suárez, L., Gutiérrez, M. y Delgado, X. (2016). Percepciones del padre sobre su rol e involucramiento en la familia: un estudio cualitativo en una muestra colombiana. *Revista costarricense de psicología*, 35 (2), 101-118. Recuperado de [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1659-29132016000200037&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132016000200037&lng=en&tlng=en)
- Castillo, O., Velázquez, G., Uresti, R., Mier, N., Vásquez, M. y Ramírez, J. (2012). Estudio de los hábitos alimentarios de niños de 4-6 años de Reynosa, Tamaulipas (México). *CyTA - Journal of Food*, 10 (1), 5-11. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/19476337.2010.524941>
- Castrillón, I. y Giraldo, O. (2014). Prácticas de alimentación de los padres y conductas alimentarias en niños: ¿Existe información suficiente para el abordaje de los problemas de alimentación? *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 6 (1), 57-74. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/21617>
- De La Cruz, E. E. (2015). La educación alimentaria y nutricional en el contexto de la educación inicial. *Paradigma*, 36 (1), 161-183. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2663>
- Del Campo, M., Vara, M. y Navarro, A. (2010). Educación alimentaria-nutricional (EAN) en la enseñanza primaria municipal de Córdoba. Una experiencia en investigación-acción participativa (IAP). *Dieta (B. Aires)*, 28 (132), 15-22. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/dieta/v28n132/v28n132a03.pdf>
- Díaz, M. (2014). Factores influyentes en el comportamiento alimentario infantil. *Rev. Fac. Med.*, 62 (2), 237-245. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v62n2/v62n2a10.pdf>
- Domínguez, P., Olivares, S. y Santos, J. L. (2008). Influencia familiar sobre la conducta alimentaria y su relación con la obesidad infantil. *Archivos latinoamericanos de nutrición*, 58 (3), 249-255. Recuperado de [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123925/Dominguez\\_p.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123925/Dominguez_p.pdf?sequence=1)
- Ducua, P. (2011). Consideraciones sobre la inapetencia infantil y la adopción de hábitos alimentarios saludables. *Revista Ces medicina*, 25 (2), 153-168. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesm/v25n2/v25n2a04.pdf>
- Franco, S. (2013). Cambios y permanencias en el proceso de alimentación familiar. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 5, 83-105. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=00f42e08-bfad-4b84-be38-ec69eab06a8f%40sessionmgr101&hid=124>

- Fretes, G., Salinas, J. y Vio, F. (2013). Efecto de una intervención educativa sobre el consumo de frutas, verduras y pescado en familias de niños preescolares y escolares. *Archivos latinoamericanos de nutrición*, 63 (1), 37-45. Recuperado de <http://renhyd.org/index.php/renhyd/article/view/182>
- García, G., Liévano, G., Liévano, M., Leclercq, M. y Moreno, D. (2008). Caracterización de hábitos alimentarios y estilos de vida de los niños del Jardín Vaticanitos, Bogotá, D.C. *Perspectivas en nutrición humana*, 10 (2), 143-152. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/penh/v10n2/v10n2a3.pdf>
- García, M., Pardío, J., Arroyo, P. y Fernández, V. (2008). Dinámica familiar y su relación con hábitos alimentarios. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 14 (27), 9-46. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-75182011000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-75182011000200001&script=sci_arttext)
- Garzón, C. y Barreto, I. (2013). Prácticas alimentarias y significados de alimentos light de familias de un sector urbano de Bogotá. *Revista Suma Psicológica*, 20 (1), 89-99. Recuperado de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/1062/808>
- Gómez, L., Ibarra, M., Lucumí, D., Arango, C., Parra, A., Cadena, Y... Parra, D. (2012). Alimentación no saludable, inactividad física y obesidad en la población infantil colombiana: un llamado urgente al Estado y la sociedad civil para emprender acciones efectivas. *Global Health Promotion*, 19 (3), 87-92. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/262108142\\_Alimentacion\\_no\\_saludable\\_inactividad\\_fisica\\_y\\_obesidad\\_en\\_la\\_poblacion\\_infantil\\_colombiana\\_Un\\_llamado\\_urgente\\_al\\_estado\\_y\\_la\\_sociedad\\_civil\\_para\\_emprender\\_acciones\\_efectivas](https://www.researchgate.net/publication/262108142_Alimentacion_no_saludable_inactividad_fisica_y_obesidad_en_la_poblacion_infantil_colombiana_Un_llamado_urgente_al_estado_y_la_sociedad_civil_para_emprender_acciones_efectivas)
- González, E., Aguilar, M., García, C., García, P., Álvarez, J., Padilla, C. y Ocete, E. (2012). Influencia del entorno familiar en el desarrollo del sobrepeso y la obesidad en una población de escolares de Granada (España). *Nutrición Hospitalaria*, 27 (1), 177-184. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-16112012000100021&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112012000100021&lng=es&tlng=es).
- Hernández, E., Severiche, D., Romero, D., López, M., Espitia, V. y Rodríguez, A. (2015). Promoción de alimentación saludable en hogares comunitarios infantiles del municipio de Sopó (Cundinamarca, Colombia) bajo la estrategia de Atención Primaria en Salud. *Salud Uninorte*, 31 (3), 514-524. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/view/7632/8310>
- Ibáñez, I. y Juergo, J. (2012). Encima que les dan, eligen, políticas alimentarias, cuerpos y emociones de niños/as de sectores populares. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 8, 29-42. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewArticle/156>

- Lera, L., Salinas, J., Fretes, G. y Vio, F. (2013). Validación de un instrumento para evaluar prácticas alimentarias en familias chilenas de escolares de 4 a 7 años. *Nutrición Hospitalaria*, 28 (6), 1961-1970. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/nh/v28n6/27originalpediatria05.pdf>
- López, J., Vázquez, V., Bolado, V., González, J., Castañeda, J., Robles, L... Comuzzie, A. (2007). Influencia de los padres sobre las preferencias alimentarias en niños de dos escuelas primarias con diferente estrato económico. *Gac Méd Méx*, 143 (6), 463-469. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2007/gm076b.pdf>
- Macías, A., Gordillo, L. y Camacho, E. (2012). Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud. *Rev Chil Nutr*, 39 (3), 40-43. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/nutricion/article/view/9340/8597>
- Maiz, E., Maganto, C. y Balluerka, N. (2014). Neofobia y otros trastornos restrictivos alimentarios en la infancia y consumo de frutas y verduras: revisión: Neophobia and Other. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 20 (4), 150-157. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/277984953>
- Maldonado, L. (2013). Evaluación del cambio en conocimientos, actitudes y prácticas (CAPs) sobre el consumo de verduras y frutas en niños de edad preescolar de una escuela pública de la ciudad capital de Guatemala. *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala*, 25, 29-38. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-75182011000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-75182011000200001&script=sci_arttext)
- Martin, C., Dovey, T. y Arcelus, J. (2012). Trastornos de la ingestión alimentaria de la infancia o la niñez: Una revisión. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 3, 89-98. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-15232012000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-15232012000200002)
- Maya, E. y Naranjo, J. (2015). Estudio de casos sobre conducta y hábitos alimentarios en niños de Educación Infantil. *Reidocrea, monográfico*, 32-42. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/37113>
- Miqueleiz, E., Lostao, L., Ortega, P., Santos, J., Astasio, P. y Regidor, E. (2014). Patrón socioeconómico en la alimentación no saludable en niños y adolescentes en España. *Atención primaria*, 46 (8), 433-439. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656714000304>
- Orozco, J. M. y Ruiz, A. C. (2014). Efectividad de un programa educativo para mejorar conocimientos sobre alimentación saludable en los niños y niñas de 5 años de una I.E.I. de Chiclayo. *Rev. Salud & Vida Sipanense*, 1 (1), 16-29. Recuperado de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/SVS/article/view/68>

- Restrepo, S. (2007). Percepciones frente a la alimentación y nutrición del escolar. *Perspectivas en nutrición humana*, 9 (1), 23-35. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/nutricion/article/view/9340>
- Restrepo, S. y Maya, M. (2005). La familia y su papel en la formación de los hábitos alimentarios en el escolar. Un acercamiento a la cotidianidad. *Boletín de antropología*, 19 (36), 127-148. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/boletin/article/view/6919/6333>
- Rodrigo, S., Soriano, J. y Aldas, J. (2016). Valoración de la efectividad de la educación alimentaria en niños preescolares, padres y educadores. *Rev Esp de Nutr Hum Diet*, 20 (1), 32-39. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/renhyd/v20n1/original4.pdf>
- Rodríguez, M., Hernández, J., Bolaños, P., Ruiz, I. y Jáuregui, I. (2015a). Alimentación familiar y percepción de riesgo en trastornos de la conducta alimentaria. *Nutrición Hospitalaria*, 32 (4), 1786-1795. Recuperado de [http://www.aulamedica.es/gdcr/index.php/nh/article/view/9635/pdf\\_8433](http://www.aulamedica.es/gdcr/index.php/nh/article/view/9635/pdf_8433)
- Rodríguez, A., Patiño, B., Urquidez, R., Vidaña, M., Periago, M., Ros, G. y Martínez, E. (2015b). Neofobia alimentaria: impacto sobre los hábitos alimentarios y aceptación de alimentos saludables en usuarios de comedores escolares. *Nutrición Hospitalaria*, 31 (1), 260-268. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309232878026>
- Ruíz, A., Vásquez, R., Mancilla, J., Viladrich, C. y Halley, M. (2013). Factores familiares asociados a los Trastornos Alimentarios: una revisión. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 4, 45-57. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S200715231371992X>
- Salinas, J. y Vio, F. (2011). Programas de salud y nutrición sin política de Estado: el caso de la promoción de salud escolar en Chile. *Rev Chil Nutr*, 38 (2), 100-116. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-75182011000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-75182011000200001&script=sci_arttext)
- Sánchez, R., Reyes, H. y González, M. (2014). Preferencias alimentarias y estado de nutrición en niños escolares de la Ciudad de México. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 71 (6), 358-366. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1665114615000088>
- Silva, C., Jiménez, B. y Hernández, A. (2013). Factores relacionados con las prácticas maternas de control alimentario en preescolares. *Acta de Investigación Psicológica*, 3 (3), 1298-1310. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471913709682>

- Solans, A. (2012). Promoción de hábitos saludables en la alimentación de los niños. ¿Qué le pasa al pediatra? *Arch Argent Pediatr*, 110 (2), 137-143. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0325-00752012000200010](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752012000200010)
- Taborda, P., Pérez, M. y Berbesi, D. (2011). Funcionalidad familiar, seguridad alimentaria y estado nutricional de niños del Programa Departamental de Complementación Alimentaria de Antioquia. *Revista Ces medicina*, 25 (1), 6-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=261119568002>
- Vega, M., Shamah, T., Peinador, R., Méndez, I. y Melgar, H. (2014). Inseguridad alimentaria y variedad de la alimentación en hogares mexicanos con niños menores de cinco años. *Salud pública de México*, 56 (1), 21-30. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v56s1/v56s1a5.pdf>
- Villagómez, P. (2016). Entre lo que se debe y lo que se puede: percepción y satisfacción de necesidades alimentarias en la ciudad de México. *Acta sociológica*, 70, 99-128. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0186602817300051>
- Vio, F., Salinas, J., Lera, L., González, C. y Huenchupán, C. (2012). Conocimientos y consumo alimentario en escolares, sus padres y profesores: un análisis comparativo. *Rev Chil Nutr*, 39 (3), 34-39. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rchnut/v39n3/art05.pdf>
- Vio, F., Salinas, J., Montenegro, E., González, C. y Lera, L. (2014). Efecto de una intervención educativa en alimentación saludable en profesores y niños preescolares y escolares de la región de Valparaíso, Chile. *Nutrición Hospitalaria*, 29 (6), 1298-1304. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/nh/v29n6/10originalobesidad03.pdf>
- Vio, F., Lera, L., González, C., Yáñez, M., Fretes, G., Montenegro, E. y Salinas, J. (2015). Consumo, hábitos alimentarios y habilidades culinarias en alumnos de tercero a quinto año básico y sus padres. *Rev Chil Nutr*, 42 (4), 374-382. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-75182015000400009&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-75182015000400009&script=sci_arttext&tlng=en)

#### Cómo citar este artículo:

Henao, N. M. y Villa, M. M. (2018). Promoción del desarrollo como práctica de crianza de las madres adolescentes. *Revista Eleuthera*, 18, 74-91. DOI: 10.17151/eleu.2018.18.5.

# PROMOCIÓN DEL DESARROLLO COMO PRÁCTICA DE CRIANZA DE LAS MADRES ADOLESCENTES\*

## DEVELOPMENT PROMOTION AS REARING PRACTICE OF TEENAGE MOTHERS

NADIA MILENA HENAO-GARCÍA\*\*  
MÓNICA MARÍA VILLA-GIL\*\*\*

### Resumen

**Objetivo.** Mostrar los resultados de la investigación “Prácticas de crianza en madres adolescentes” en la categoría Desarrollo. Caracterizar las prácticas de crianza que promueven el desarrollo infantil, y que a su vez propician bienestar y satisfacción con la vida. **Metodología.** El diseño metodológico es holístico-descriptivo. **Resultados.** Se encontraron tres subcategorías: la cognitiva, en la cual las madres reconocen la implementación de juegos y ejercicios matemáticos; la corporal, ya que promueven la estimulación física y la participación en los programas de control y desarrollo, y la estética, ya que propician espacios al niño para que valore sus formas de sentir e interactuar. **Conclusión.** La mujer en su rol de madre es la que facilita el desarrollo de los niños; sin embargo, es una tarea que la sociedad le atribuye en medio de un contexto que cada vez le asigna más tareas en la crianza, pero que la deja más sola para asumirlas.


**Palabras clave:** madres adolescentes, pautas y prácticas de crianza, desarrollo infantil, dimensiones del desarrollo.

### Abstract


**Objective.** This paper shows the results of the research “Practices of Child Rearing in Teenage Mothers” in the Development category, characterizing child rearing practices that promote child development which, in turn, promote wellbeing and satisfaction with life. **Methodology.** The methodological design is holistic-descriptive. **Results.** Three subcategories were found: cognitive, in which mothers recognize the implementation of games and mathematical exercises; corporal, since it promotes physical stimulation and participation in control and development programs; and, aesthetic since it provides spaces for the child to value their ways of feeling and interacting. **Conclusion.** Women, in their role as mothers, become facilitators of children’s development. However, it is a task that society attributes to women, in a context that increasingly assigns them more tasks in child parenting, but leaves them more lonely to assume such tasks.

\* El presente artículo fue escrito con base en los resultados del proyecto “Prácticas de crianza en madres adolescentes”, desarrollado entre los años 2016 y 2017, el cual se centró en la caracterización de las prácticas de crianza que implementan las madres adolescentes para promover el desarrollo.

\*\*Tecnológico de Antioquia - I.U. Medellín, Colombia. E-mail: nmhenaog@tdea.edu.co -

 orcid.org/0000-0002-1826-7024. **Google Scholar**

\*\* Fundación Hermanos de los Desvalidos. Medellín, Colombia. E-mail: mmvillagil@yahoo.es -

 orcid.org/0000-0002-1170-1166. **Google Scholar**

**Key words:** teenage mothers, patterns and practices of child rearing, child development, development dimensions.

## Introducción

La adolescencia es una etapa del ciclo vital humano que comprende las personas entre los 12 y 18 años de edad (Ley 1098 de 2006) y, aunque no hay un consenso en cuanto al rango de edad, diversos autores coinciden en afirmar que es un momento de la vida caracterizado por cambios biológicos, fisiológicos, psicológicos y sociales, cuyo desarrollo se ve afectado por aspectos externos a ellos, es decir, por cambios o condiciones socioeconómicas, culturales, sociales, educativas, familiares y personales (UNICEF-Centro de Investigaciones Innocenti, 2006).

Una de las realidades que afectan el pleno desarrollo de las adolescentes es el embarazo y la maternidad a temprana edad. Esto se presenta por múltiples razones, entre ellas el inicio de relaciones sexuales a edades tempranas, las condiciones de pobreza, el no ingreso al sistema educativo, la ausencia de educación sexual y reproductiva, el desconocimiento en el uso de métodos de control natal. Se ha conocido que en algunos de los casos las adolescentes deciden ser madres con el fin de salir de sus casas para conformar otra “familia”, por motivos relacionados con la invisibilización que sufren en sus hogares, por falta de apoyo para estudiar, por violencia intrafamiliar, o simplemente porque se tiene el imaginario en algunas culturas de que el tener un hijo hace permanecer vinculada sentimental y económicamente a la pareja.

La Encuesta Nacional de Demografía y Salud del 2010, expresa que “si bien las tasas de fecundidad de las adolescentes han descendido en la mayoría de los países en vías de desarrollo durante los últimos 20 años, la conducta reproductiva de este grupo constituye gran preocupación” (Profamilia, 2010, p. 121). Según esta misma encuesta, en Colombia una de cada cinco mujeres de 15 a 19 años ha estado alguna vez embarazada: 16% ya son madres y 4% están esperando su primer hijo. Por su parte la CEPAL, Naciones Unidas y OIJ (2007) afirman que:

la maternidad adolescente fuera de uniones o matrimonio se da especialmente en el grupo de 15 a 17 años, perteneciente a los sectores más pobres y mayormente expuestos a procesos de exclusión temprana (del sistema educativo y de inserción precaria y temprana en el mercado de trabajo). (p. 86)

Ante el nacimiento de sus hijos, las adolescentes se ven enfrentadas a asumir un rol materno para el que generalmente no se prepararon, lo que conlleva a cambios de hábitos propios de la etapa del ciclo vital que vivencian, así como también tendrán que crear o recrear unas prácticas de crianza con las cuales deberán orientar el desarrollo del niño. Dichas prácticas de crianza han de entenderse como las “acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permitan al niño reconocer e interpretar el entorno que le rodea” (Aguirre, 2000, p. 28).

Si se parte del supuesto de que la madre que ejecuta estas acciones es una adolescente, que ejerce un rol materno y por ende de crianza, es necesario preguntarse: ¿cuáles serán las pautas y prácticas que implementa para alcanzar el desarrollo de sus hijos durante la crianza? Acciones que en muchas oportunidades se ven afectadas por condiciones socioeconómicas, culturales, educativas, familiares y personales. Lo cual trae como consecuencia la delegación del rol materno a terceras personas —abuela materna o paterna, vecinas, entre otras— que se convierten en cuidadores de sus hijos, situación que puede afectar de manera positiva o negativa el desarrollo integral de los niños.

A partir del supuesto o hipótesis descrito anteriormente y teniendo claro que la población objeto de estudio está constituida por las madres adolescentes, el presente proyecto de investigación se justificó por un lado, en que es evidente el aumento de los embarazos en la adolescencia, lo que lleva a asumir un rol materno mucho más temprano, en una etapa de la vida en la que aún están avanzando en su propio desarrollo físico e identidad, con lo que las prácticas de crianza pueden verse afectadas. Y del otro, en la medida en que se reconoce que estas prácticas implementadas en los hogares inciden en el proceso de desarrollo, bienestar e integración a la vida social de los niños, en tanto son acciones conducentes al afianzamiento de la personalidad, la conducta, la relación consigo mismo y con los demás.

En tal sentido, el objetivo desarrollado en este artículo buscó caracterizar las prácticas de crianza de las madres adolescentes dirigidas a promover el desarrollo integral de los niños.

## Referente teórico y conceptual

### Madres adolescentes

La maternidad es una categoría socialmente construida que configura el rol de la mujer en las relaciones parentofiliales (Alvear y Erazo, 2003). Es una construcción histórico-social que supera el ámbito de lo biológico y se carga de un amplio contenido simbólico asociado por tradición al carácter protector, afectivo, al cuidado y la crianza desempeñada por las mujeres en sus grupos familiares (Ramírez y Barrios, 2016).



La gestación o embarazo en edades tempranas hace referencia al concepto de ‘adolescencia’ como se planteó anteriormente. Para el UNICEF (2011), la población adolescente está comprendida entre los 10 y 19 años y se subdivide en tres etapas: adolescencia temprana entre los 10 y 13, media entre los 14 y 16, y tardía entre los 17 y 19 años.

El UNFPA (2013) en su informe sobre maternidad en niñez plantea el tema como un problema mundial, en donde las menores de 19 años en embarazo o ejerciendo la maternidad temprana representan la perpetuación de la pobreza, la marginación, dependencia y exclusión, esto conlleva a que se afecte negativamente su salud, su educación y su potencial de obtener ingresos. Resaltando alrededor del asunto la construcción simbólica y cultural en donde los procesos de socialización y el acompañamiento de los padres cumplen un papel fundamental y directo sobre la vida de las adolescentes, en la medida en que pueden transformar modelos de desigualdad de género, dependencia y baja autoestima por prácticas de crianza y procesos de socialización que fortalezcan una conciencia de equidad y oportunidades sin discriminación de género (UNFPA, 2013).

### **Prácticas de crianza**

El concepto de prácticas de crianza se asume desde los planteamientos de Aguirre (2000), el cual expresa que son acciones que los padres o cuidadores desarrollan para garantizar el crecimiento y desarrollo psicológico y social de los niños, en favor de su supervivencia y aprendizajes. Dichas acciones se ven influenciadas por factores socioeconómicos, culturales, sociales, educativos, familiares y personales, de los padres o cuidadores a cargo de la crianza de los niños.

Las prácticas de crianza, por tanto, están estrechamente ligadas con el proceso de socialización necesario en todos los grupos humanos, a fin de garantizar la supervivencia y la integración a la vida social. Estas acciones, que hacen los padres o adultos a cargo de los niños, están relacionadas con las pautas (normatividad) y las creencias (explicaciones) enfocadas a la construcción humana del nuevo ser. Para su ejercicio son necesarios un conjunto de recursos y materiales humanos y financieros que pueden influir en el desarrollo de la persona (Torres, 2009).

Las prácticas tales como alimentar, bañar, enseñar y dormir a los niños, pueden ser comunes a todas las sociedades, pero también es cierto que estas pueden variar de un lugar a otro, pues dependen de las pautas, es decir, de los patrones, normas y costumbres, como de las creencias relacionadas con los valores, mitos y prejuicios que los padres o adultos tienen frente a la crianza, y que se transmiten generacionalmente. Frente a esto Myers (como se citó en Aguirre, 2000) plantea que “si se las quiere definir y distinguir... es necesario diferenciar lo que se hace de cómo se hace” (p. 33).

## **Pautas de crianza**

Las pautas de crianza “se relaciona con el qué se debe hacer y se refiere a lo esperado en la conducción de las acciones de los niños. Es el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia” (Aguirre, 2000, p. 29). Las pautas, por tanto, se convierten en cánones normativos que son aceptados y generalmente legitimados por las sociedades.

Las personas –padres o cuidadores– responsables de la crianza de los niños en sus primeros meses y años de vida, pueden seguir o no dichos patrones o costumbres, todo depende de las circunstancias de índole económico, social, cultural, personal, educativo y familiar que rodean al niño en su proceso de crecimiento y desarrollo, así como también de las diferentes creencias y conocimientos de las personas a cargo de la crianza de los niños (Aguirre, 2000).

Cada cultura, por lo tanto, es la encargada de promover las pautas de crianza con el fin de transmitir generacionalmente valores y costumbres a cada sociedad, dotando de sentido las interacciones sociales de cada sujeto. Por eso, cuando se habla de pautas, es necesario remitirse a la historia y a las construcciones culturales de cada sociedad a fin de comprender las actitudes que se han tenido respecto a la infancia, estipulando el cómo deben ser educados los niños según las características de cada contexto social, cultural y familiar en los que se encuentran inmersos (Henao y Villa, 2017).

## **Desarrollo infantil**

Se ha visualizado en el desarrollo infantil la esperanza de contar con generaciones futuras capaces de ejercer su ciudadanía, que exijan sus derechos y puedan lograr mayores niveles de equidad y bienestar para todos. Pero también es claro que estas condiciones pueden alcanzarse siempre que se den las garantías necesarias para lograrlo. Esto quiere decir que en entornos de privación afectiva, maltrato, enfermedad y pobreza, difícilmente la sociedad podrá acercarse a las expectativas planteadas.

Para Martínez (2014), “el desarrollo de los niños corresponde a una interacción dinámica que refleja las características esenciales de un ser vivo y está influenciado por la naturaleza y la crianza” (p. 124). Señala el autor que la crianza está determinada por la familia y la comunidad, el tipo de cuidados, valores, prácticas y creencias que toman de la cultura a la que pertenecen; a su vez, la influencia de la naturaleza está dada por la relación que el niño establece con el medio ambiente y el medio ambiente con el niño; bajo esta experiencia el desarrollo es moldeado de manera única e irrepetible en cada ser humano. Lo anterior quiere decir que los componentes ambientales-biológicos están integrados produciendo de manera no lineal o estática condiciones para el desarrollo de los niños.

Siguiendo la misma línea, Restrepo (2015) ha dicho que el desarrollo infantil busca el aumento gradual durante el crecimiento de los niños, de habilidades que le permitan adaptarse a las condiciones cambiantes de su entorno, superen la inmadurez y la dependencia y sean capaces de entablar relaciones con otros. En lo que interviene una condición biológica determinada por la herencia genética, por un componente psicológico y uno social, siendo este último en que los niños a través de las interacciones sociales logran adaptarse a su medio.

En tal sentido, se da en los niños un primer desarrollo en las estructuras biológicas, con la conformación de las redes neurales y cerebrales que permiten los procesos de aprendizaje y representación mental del espacio en que se habita. Posteriormente aparece el desarrollo social, con las interacciones sociales que le abren paso a la inserción a la cultura.

El desarrollo se concentra en satisfacer todas las necesidades humanas fundamentales, las cuales están ligadas a las dimensiones del desarrollo, como un elemento de integralidad. Las dimensiones a las cuales se hace referencia son: dimensión corporal, dimensión socioemocional, dimensión cognoscitiva, dimensión comunicativa, dimensión ética y dimensión estética.

### **Dimensión corporal**

Hace referencia a los procesos de supervivencia, crecimiento y desarrollo, estrechamente vinculados con el mundo físico, además implica el reconocimiento del propio cuerpo y las posibilidades de relación con el mundo. Se relaciona con la salud y nutrición; se inicia con el desarrollo de habilidades sensoriales y psicomotrices y la identificación de género (Amar, 2015).

### **Dimensión socioemocional**

Mediante esta dimensión adquirimos capacidades para tener cierto manejo de emociones como la ira, el miedo, conocer lo profundo de nuestra intimidad y regular las relaciones interpersonales (Amar, 2015). Es fundamental desde el nacimiento construir un ambiente agradable, donde se fortalezca su desarrollo afectivo y se les brinde el espacio para que puedan expresar sus sentimientos.

### **Dimensión cognoscitiva**

Construcción de conocimiento por parte del ser humano (Amar, 2015). Es indispensable propiciar ambientes donde los niños puedan explorar, crear e imaginar y así construir conocimiento a partir de sus experiencias.

### **Dimensión comunicativa**

Su núcleo fundamental es el lenguaje, que constituye un papel fundamental en el proceso de construcción de signos y códigos que cumplen una función representativa del mundo simbólico y material; las primeras experiencias establecidas con los cuidadores son vitales para el desarrollo de habilidades comunicativas (Amar, 2015). Es importante que los adultos que están alrededor de los niños utilicen un lenguaje adecuado sin usar palabras soeces porque todo lo que los parvularios escuchan lo tomarán de referencia.

### **Dimensión ética**

Esta dimensión fomenta y nutre las capacidades de ser y actuar libremente y al mismo tiempo respetar los ordenamientos que hacen posible una vida en sociedad, promoviendo el desarrollo de capacidades humanas para percibir y vivir derechos y deberes, así mismo la forma en que el colectivo social puede enseñar a las personas desde los primeros años de su vida a vivir con valores que les ayuden a la formación de su identidad y respetar a los demás (Amar, 2015). Durante los primeros años de vida se deben tener unas normas que posibiliten que los niños se adapten a diferentes situaciones, que aprendan a convivir con los demás y conozcan lo que es bueno y lo que es malo.

### **Dimensión estética**

Se refiere a la satisfacción y el goce como experiencias humanas fundamentales. Es un espacio de desarrollo de la capacidad de creación de lo bello y de valores estéticos. El cultivo de esta dimensión genera disfrute y seguridad psicológica para la exploración (Amar, 2015). Es importante que los niños interactúen con sus padres y a partir de ellos comiencen a desarrollar todas sus capacidades.

Estas dimensiones se construyen desde los primeros meses de vida. Los niños van adquiriendo habilidades con ayuda de sus padres, mostrando reacciones con algunos estímulos que reciben para hablar, gatear, caminar y generar su autonomía y su relación con el entorno. Desde su nacimiento es indispensable que estos cuenten con experiencias emocionales, cognitivas y sociales buenas, para lograr formar personas capaces de desenvolverse mejor en la sociedad. También es importante la ayuda comprensiva de los padres, que permita al párvulo expresar sus sentimientos, pensamientos, entre otros, y así facilitar su adaptación a los diferentes cambios.

## Materiales y Métodos

Con miras a dar respuesta al interrogante planteado y cumplimiento al objetivo de investigación, relacionado con caracterizar las prácticas de crianza que implementan las madres adolescentes que participan en los programas académicos del Tecnológico de Antioquia, para promover el desarrollo de sus hijos, el proyecto se enmarcó en las investigaciones holísticas, las cuales surgen como una necesidad de proporcionar criterios de apertura a las ciencias sociales e integrar los paradigmas cuantitativo y cualitativo para una mayor comprensión de los fenómenos; lo que no quiere decir que sea un enfoque ecléctico es un planteamiento sistemático y organizado, con fases que hacen posible avanzar en la construcción de conocimiento social; “otro aporte que proporciona la investigación holística consiste en propiciar una mayor trascendencia de lo científico a otras áreas de lo humano y lo social” (Hurtado de Barrera, 2000, p. 30).

El tipo de investigación fue descriptivo, el cual según Hurtado de Barrera (2000) “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p. 630). En el caso de este estudio, se caracterizaron las prácticas de crianza como fenómeno, con un grupo poblacional específico: madres adolescentes participantes en los programas académicos del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria (Henao y Villa, 2017).

Ander-Egg (1987) postula que la investigación descriptiva, además de caracterizar eventos o situaciones concretas indicando rasgos particulares, se constituye en un punto de partida para realizar estudios de mayor profundidad y avanzar a niveles de mayor complejidad como el comparativo, explicativo, proyectivo y evaluativo. Es intención del proyecto de investigación proponer, con base en los resultados obtenidos del presente estudio, la realización de otra fase de la investigación que se enfoque en el diseño e implementación de una propuesta formativa para madres adolescentes, que les permita asumir la crianza de sus hijos de forma asertiva desde la comprensión de sus acciones y el impacto en el desarrollo de sus hijos. Igualmente, los resultados del estudio podrán ser utilizados por los estudiantes de pregrado o posgrado de la IES para profundizar en asuntos como los patrones, las creencias o impacto de las prácticas de crianza, o comprender las relaciones, actitudes y roles de las madres adolescentes.

En la investigación holística, la unidad de estudio hace referencia al contexto, sujeto o entidad poseedores de las características, cualidades o categorías que se desean estudiar. En este estudio serán las prácticas de crianza, entendidas como las acciones concretas que las madres adolescentes llevan a cabo con el propósito de orientar la crianza de los niños, en aras del desarrollo, bienestar e integración de ellos a la vida social.

La población estuvo constituida por madres adolescentes que participan en los programas académicos del Tecnológico de Antioquia, teniendo en cuenta los siguientes criterios de

inclusión: ser madre antes de los 18 años, tener un vínculo con la IES, y que el hijo o hijos no superaran los 6 años de edad.

La técnica utilizada para el proceso de recolección de datos fue la encuesta. La encuesta a 38 madres adolescentes, permitió recoger “las declaraciones emitidas por una muestra representativa de una población concreta y que nos permite conocer sus opiniones, actitudes, creencias, valoraciones subjetivas, etc.” (García y Quintanal, 2007, p. 1). En el caso de este estudio se recogieron las declaraciones emitidas por las madres adolescentes respecto a las acciones que realizan para promover el desarrollo de sus hijos.

El instrumento utilizado fue el cuestionario, el cual consistió en un conjunto de preguntas, usualmente de varios tipos, cuya finalidad fue “obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación” (García, 2003, p. 2).

Para el proceso de registro y sistematización de la información se incorporó la mirada cuantitativa, pues el estudio, partiendo de un constructo teórico, se encaminó al análisis de datos a partir de la exploración, el descubrimiento y la descripción en torno al análisis de una realidad objetiva. Se utilizó una base de datos en Excel, en la que se registraron las respuestas. En una segunda fase, luego de que se recogió el total de la información en la población considerada para el estudio, se hizo un proceso de depuración de cada base de datos con el fin de minimizar los errores que surgen en el vaciado de los datos.

El análisis de la información fue descriptivo, con la intencionalidad de caracterizar un objeto de estudio, señalar sus características y propiedades. De acuerdo a la información recogida se está efectuando análisis con datos desagregados según variables y categorías necesarias para el estudio.

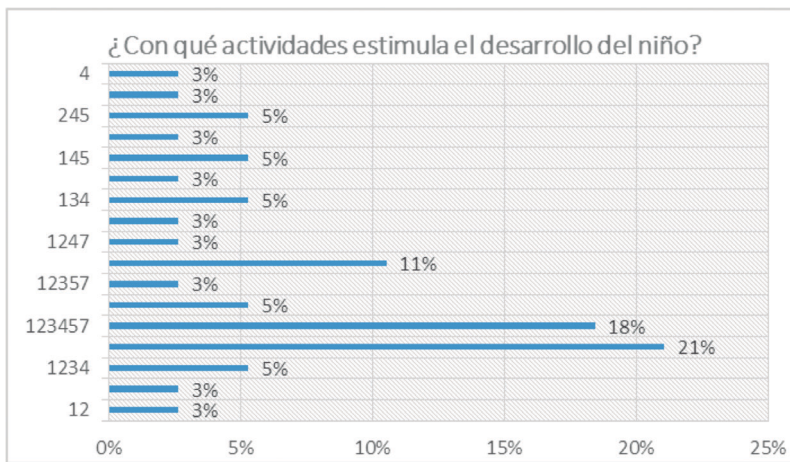
## Resultados

Las madres adolescentes, respecto a las prácticas de crianza enfocadas al desarrollo de sus hijos, manifiestan acciones conducentes a promover la construcción de dimensiones del desarrollo como la cognitiva, corporal y estética. Tales acciones se evidencian a continuación, a partir de una serie de preguntas que permitieron develar acciones puntuales.

### Cognitivo

La madre adolescente acompaña el desarrollo cognitivo de sus hijos a partir de acciones concretas, mediadas por la estimulación y actividades que favorecen la movilización de aprendizajes. Respecto a las actividades que las madres utilizan para estimular el desarrollo

del niño, se encuentra que el 21% de las madres estimulan el desarrollo cognitivo de sus hijos con juegos, música, lectura, dibujos y cantos y el 18%, a parte de las opciones dadas, plantean otras formas de estimulación como: videos, televisión, salidas a parques, practicando deportes, entre otras. Las demás seleccionaron entre una y cuatro respuestas, lo que evidencia que ellas implementan diversas actividades para estimular el desarrollo de la dimensión cognitiva de sus hijos. Es importante resaltar que ninguna marcó la opción 6, la cual hace referencia a la NO implementación de actividades para la estimulación del desarrollo (ver Figura 1), reconociendo la importancia de la estimulación a partir de diversas actividades, para el desarrollo cognitivo desde los primeros años de vida.

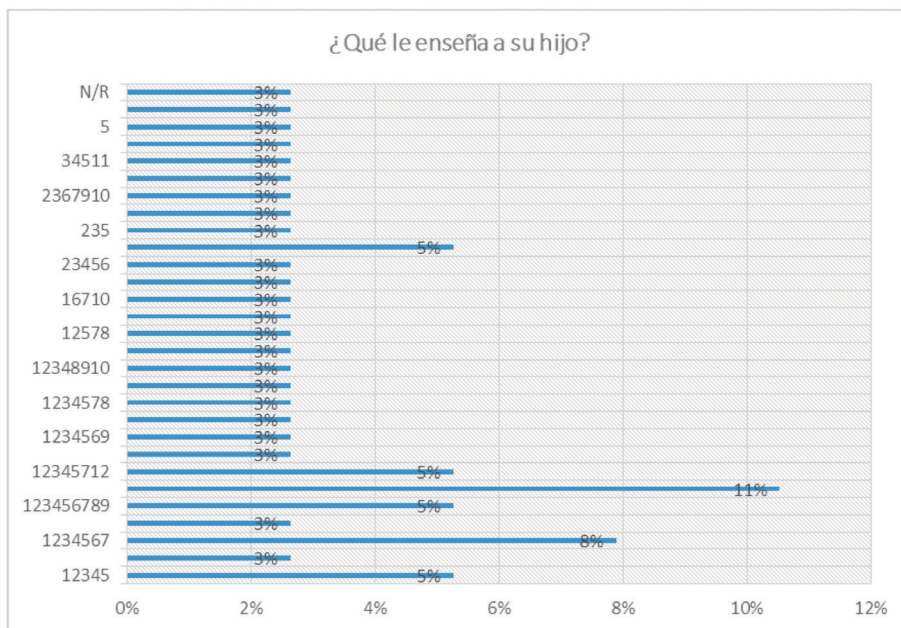


Fuente: elaboración propia.

**Figura 1.** Actividades para estimular el desarrollo del niño. (1) juegos, (2) música, (3) lectura, (4) dibujos, (5) cantos, (6) ninguno, (7) otros.

Lo anterior se relaciona con las acciones enfocadas a la enseñanza de algunos temas mediados por el juego. Se encontró que el 11% de las madres manifiestan enseñar a sus hijos: nombres de lugares, animales, objetos, personas, partes del cuerpo, nociones matemáticas, leer y escribir, memorizar, ordenar y clasificar objetos y a resolver problemas; las demás marcaron entre una y siete opciones de respuesta. Entre algunas otras opciones se encuentran: valores, colores, números e historia del país. Lo anterior evidencia que, en su mayoría, las madres a las cuales se les realizó la encuesta se ocupan por enseñarles a sus hijos nociones y elementos importantes para el desarrollo de la dimensión cognitiva de los niños que serán fundamentales para los procesos de escolarización posteriores (ver Figura 2).



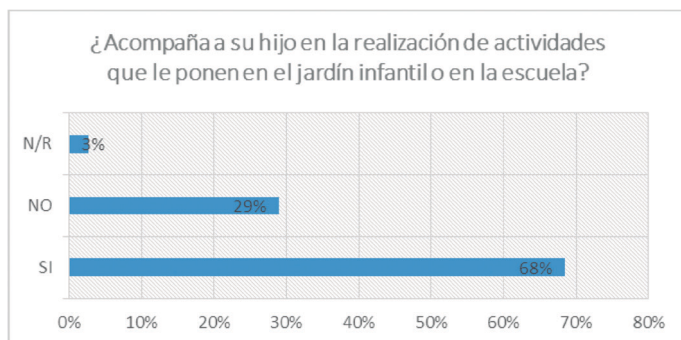


Fuente: elaboración propia.

**Figura 2.** Acciones enfocadas al proceso de enseñanza. (1) nombres de lugares, (2) animales, (3) objetos, (4) personas, (5) partes del cuerpo, (6) nociones matemáticas, (7) leer y escribir, (8) memorizar, (9) ordenar y clasificar objetos, (10) resolver problemas, (11) otras.

Finalmente se indagó por el acompañamiento que realizan las madres a las actividades que le ponen en el jardín infantil o en la escuela, teniendo en cuenta que muchos de los niños aún no han ingresado al sistema de atención integral a la primera infancia o a la educación formal. Respecto a esto, se encuentra que el 68% SÍ acompañan dicho proceso por medio de explicaciones, repasos, guiándolos en la actividad, entre otros, manifestando que, aunque acompañan, permiten que ellos sean autónomos; el 29% NO realizan dicho acompañamiento y el 3% restante no respondieron a la pregunta formulada. Es importante aclarar que el 29% de las madres que manifiestan no acompañar a sus hijos en las actividades del jardín infantil o la escuela, lo justifican en la medida en que los niños por su edad aún no ingresan a dichos espacios, y una de ellas plantea que no realiza el acompañamiento por falta de tiempo (ver Figura 3).



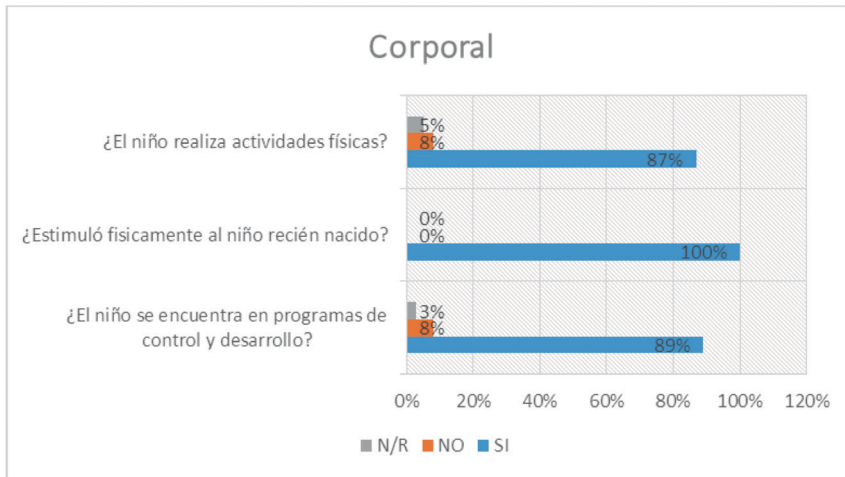


Fuente: elaboración propia.

**Figura 3.** Acompañamiento en la realización de actividades del jardín infantil o en la escuela

## Corporal

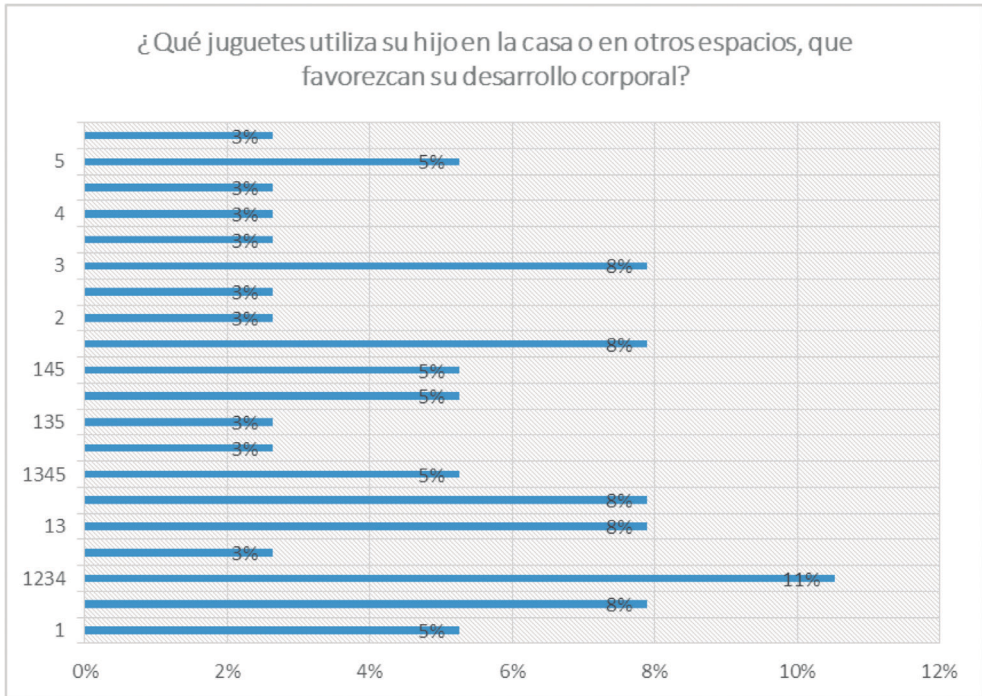
El acompañamiento que realiza la madre adolescente para promover el desarrollo corporal de su hijo permite evidenciar el reconocimiento que hace desde el cuerpo del niño, la construcción de su identidad y las posibilidades de relación que pueda establecer con el medio natural, social y cultural. En la subcategoría de desarrollo corporal, se formularon diferentes preguntas con relación a las acciones que las madres adolescentes realizan para promoverla. La primera de ellas: ¿El niño realiza actividades físicas?, en la cual se evidencia que el 87% de las madres expresaron que sus hijos SÍ realizan actividad física como: correr, bailar, jugar fútbol, natación, montar bicicleta, entre otras; el 8% NO realizan actividades físicas, y el 5% no respondieron a la pregunta. En la pregunta dos: ¿estimuló físicamente al niño recién nacido?, se encuentra que, en su totalidad, 100% expresaron que SÍ estimularon al niño en sus primeros días de vida, por medio de masajes, movimientos y juegos, lo cual es pertinente para garantizar un desarrollo integral. Y, en la tercera pregunta: ¿el niño se encuentra en programas de control y desarrollo?, el 89% manifestaron que SÍ asisten a programas de control y desarrollo, donde su mayoría refieren haber ingresado al niño entre los 0 a 1 año; el 8% NO asisten a ningún programa; y el 3% no respondieron a la pregunta (ver Figura 4).



Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4.** Acciones enfocadas a promover el desarrollo corporal

A parte de las actividades físicas, la estimulación y la participación en los programas de crecimiento y desarrollo, se indagó por los juguetes que utilizan sus hijos en la casa o en otros espacios que favorecen su desarrollo corporal. Se evidenció que el 11% utilizan juguetes como: balones, lazos, juegos de movimiento y triciclos; los demás porcentajes se distribuyen entre la selección de uno o dos juguetes. Y un 5% manifiestan utilizar otros juguetes como: bicicleta, juegos musicales, bloques lógicos, rompecabezas, entre otros (ver Figura 5).

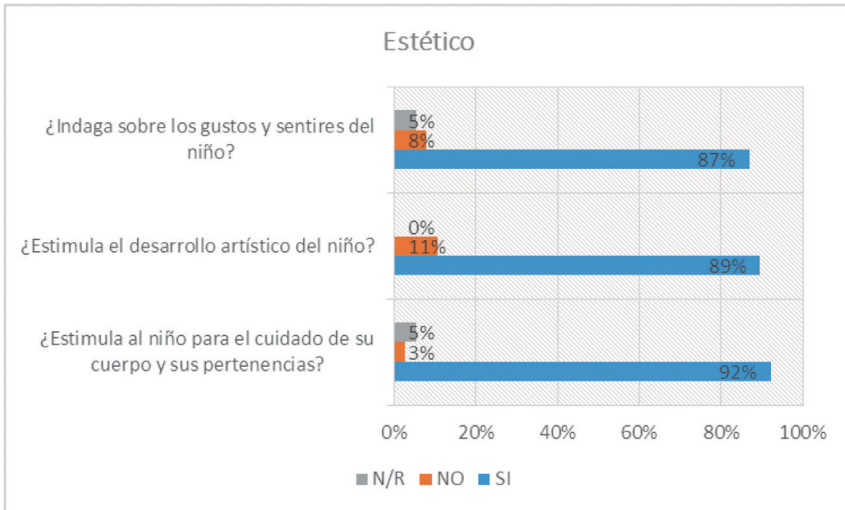


Fuente: elaboración propia.

**Figura 5.** Juguetes utilizados por el niño en la casa o en otros espacios, que favorezcan su desarrollo corporal. (1) balones, (2) lazos, (3) juegos de movimiento, (4) triciclos, (5) otros.

## Estético

Con respecto a las prácticas de crianza enfocadas a promover el desarrollo estético, es importante resaltar que las madres generan espacios para expresar gustos, estimular lo artístico, y el cuidado del propio cuerpo. Se indagó, por tanto, sobre tres asuntos: primero, si la madre indaga sobre los gustos y sentires del niño. Se logró evidenciar que el 87% de las madres SÍ lo hacen por medio de: preguntas, mostrando opciones; el 8% de ellas NO lo hacen y el 5% no respondieron a la pregunta. Segundo, si estimula el desarrollo artístico del niño, se observa que el 89% de las madres afirman que SÍ y el 11% de ellas afirman que NO estimulan el desarrollo artístico. Y, tercero, si estimula al niño para el cuidado de su cuerpo y sus pertenencias, a lo cual el 92% de las madres respondieron que SÍ, el 3% que NO y un 5% no respondieron (ver Figura 6).



Fuente: elaboración propia.

**Figura 6.** Acciones enfocadas a promover el desarrollo estético

## Discusión

Las prácticas de crianza implementadas por las madres adolescentes están enfocadas en promover el desarrollo cognitivo, corporal y estético de su hijo, reflejando lo planteado por Aguirre (2000), cuando plantea que las prácticas de crianza son acciones que los padres o cuidadores desarrollan para garantizar el crecimiento y desarrollo psicológico y social de los niños, en favor de su supervivencia y aprendizajes. Acciones que se ven influenciadas por factores sociales, económicos, culturales, educativos, familiares y personales, de los cuidadores a cargo de la crianza de los niños.

Respecto al desarrollo cognitivo, el cual está enfocado en la construcción de conocimientos de los sujetos, se evidencia que en las acciones que las madres adolescentes implementan para promover dicho desarrollo, reconocen la importancia de implementar actividades como: juegos, lecturas, enseñar nociones matemáticas, entre otras, que permitan favorecer el desarrollo de la dimensión cognitiva desde los primeros años de vida, ya que estas posibilitan la movilización de aprendizajes desde una participación activa de los niños en dichos procesos. Respecto a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2014), plantea la necesidad de facilitar el desarrollo a partir del establecimiento de relaciones tanto en el núcleo familiar, como en la escuela, fundamentales para consolidar los procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria.

Por lo tanto, la familia se convierte en un espacio importante para garantizar la construcción de conocimientos, a través de estímulos asociados a la cultura y al ambiente social, los cuales permiten el desarrollo cognitivo a través de los sentidos.

El desarrollo corporal de los niños se promueve a partir del reconocimiento que hacen las madres adolescentes respecto a la estimulación física, la participación en los programas de control y desarrollo promovidos por las entidades prestadoras de salud, la utilización de juguetes pertinentes para la estimulación de la dimensión corporal y la realización de actividades físicas.

Es importen reconocer que los niños son activos por naturaleza, es decir, su cuerpo debe estar en constante movimiento a partir de la realización de actividades físicas y el contacto con objetos, los cuales posibilitan el desarrollo no solo corporal, sino que también ayudan las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta que la mayoría de los niños se encuentran en un rango de edad de los 4 a los 6 años, por lo tanto se dan “condiciones de realizar actividades sensoriales y de coordinación de manera mucho más rápida y precisa” (MEN, 2014, p. 18), lo cual posibilita la expresión por medio del movimiento de su cuerpo, la construcción de su personalidad e identidad y la oportunidad para relacionarse con otros sujetos y objetos que hacen parte del mundo que habita.

Con respecto al desarrollo estético del niño, se identifica que está mediado por el contexto cultural, social y familiar en el cual ejerce la crianza la madre adolescente, lo que posibilita la construcción de capacidades en los niños, que les permitan comprender, expresar y transformar las formas en que se percibe el mundo, y cómo se perciben a sí mismos. El cuidador, en este caso la madre adolescente, genera espacios para indagar sobre gustos y sentires, estimular el desarrollo artístico del niño y el cuidado de su cuerpo y sus pertenencias. Esto permite, según lo planteado por el MEN (2014), posibilitar la expresión de emociones, sentimientos y valoraciones que hace el niño de su entorno, lo que ayuda a que se ame a sí mismo y ame a los demás, elementos indispensables para el desarrollo de actitudes de pertenencia, autorregulación y confianza.

Es evidente que las madres adolescentes reconocen la importancia de propiciar espacios para el desarrollo de la dimensión estética, permitiendo que el niño valore sus formas de ser, pensar, sentir y relacionarse con los demás.

## Conclusión

En conclusión, la mujer en su rol de madre se convierte en una facilitadora del desarrollo de los niños a través de estímulos asociados a la cultura y al ambiente social, que para el caso de las madres del Tecnológico de Antioquia es un ejercicio de responsabilidad, en el cual se propician cuidados físicos y emocionales al niño a través del suministro de la alimentación, la promoción de hábitos y rutinas para la incorporación de normas y comportamientos, y el intercambio de expresiones de afectos verbales y gestuales que fortalecen la creación del vínculo afectivo.

De otra parte, las madres implementan juegos, lecturas, la enseñanza de nociones matemáticas, entre otros, que permiten favorecer el desarrollo de la dimensión cognitiva desde los primeros años de vida, ya que estas posibilitan la movilización de aprendizajes desde una participación activa de los niños en dichos procesos. La dimensión corporal, de igual manera, es promovida por la estimulación física, la participación en los programas de control y desarrollo de las entidades prestadoras de salud, la utilización de juguetes y la realización de actividades físicas.

Sin embargo, para que lo anterior pueda darse, es necesario revisar los factores internos y externos asociados a la crianza, dadas las repercusiones que pueden tener, bien como factores protectores o de riesgo para alcanzar el desarrollo de los niños. Para ilustrar lo dicho, será necesario revisar las condiciones socioeconómicas, si la familia accede a los mínimos vitales de agua potable, alimentación, educación; si viven violencias sociales y familiares, si la madre cuenta con redes de apoyo que la acompañen en el cuidado del niño, el nivel de conocimientos que tienen las madres y sus cuidadores y cómo estos van en coherencia con las prácticas que promueven dicho desarrollo. Así mismo, será necesario considerar si la responsabilidad de la crianza debiera distribuirse en diferentes corresponsabilidades tales como la paterna, las institucionales, las mismas políticas públicas y no dejarla solo a la mujer, tal como las madres de esta investigación lo dejan ver.

## Referencias

- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre y E. Durán (Eds.), *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud* (pp. 17-92). Bogotá, Colombia: CES-Universidad Nacional de Colombia.
- Alvear, C. y Erazo, H. (2003). Adolescentes hablan de paternidad y maternidad en Cartagena de Indias: casos Santa Lucía y Ceballos. *Revista Palobra*, 7, 92-107.
- Amar, J. (2015). *Desarrollo infantil y prácticas de cuidado*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte.
- Ander-Egg, E. (1987). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

- CEPAL, Naciones Unidas y OIJ. (2007). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL, Naciones Unidas.
- García, B. y Quintanal, J. (2007). *Métodos de investigación y diagnóstico en Educación. Mide*. Madrid, España: Módulos de investigación del Centro de Enseñanza Superior “Don Bosco”.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. En T. García (Ed.), *Módulo Etapas del Proceso de Investigación: Instrumentación* (pp. 1-29). Madrid, España: UNED.
- Henao, N. y Villa, M. (2017). Prácticas de crianza en madres adolescentes: una aproximación a sus concepciones. En C. Córdova y C. Vásquez (Eds.), *La educación que necesitamos para el mundo que queremos* (pp. 417-428). Guanajuato, México: Universidad De La Salle Bajío.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas, Venezuela: Sypal.
- Ley 1098 de 2006 (08 de noviembre). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial No. 46446*.
- Martínez, J. (2014). Desarrollo infantil: una revisión. *Investigaciones Andina*, 16 (29), 1118-1137.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN-. (2014). *Lineamientos Curriculares para el Preescolar*. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_11.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf)
- Profamilia. (2010). *Fecundidad. Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2010*. Recuperado de <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR246/FR246.pdf>
- Ramírez, M. y Barrios, M. (2016). *Maternidades y paternidades: Discusiones contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, G. (2015). La neuropsicología transaccional, hacia una concepción integral de las dificultades del desarrollo infantil. *Revista Ciencias de la Salud*, 13 (3), 431-455.
- Torres, M. (2009). *Prácticas de crianza y educación inicial en niños Mayo/Yoreme* (tesis de maestría). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. Hermosillo, Sonora, México.
- UNFPA. (2013). *Maternidad en la niñez. Enfrentar el reto del embarazo en adolescentes*. Recuperado de <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ES-SWOP2013.pdf>
- UNICEF. (2011). *Estado Mundial de la Infancia 2011. La adolescencia: una época de oportunidades*. Recuperado de [https://www.unicef.org/honduras/Estado\\_mundial\\_infancia\\_2011.pdf](https://www.unicef.org/honduras/Estado_mundial_infancia_2011.pdf)
- UNICEF-Centro de Investigaciones Innocenti. (2006). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. Siena, Italia: UNICEF.







DIVERSIDAD Y JUSTICIA SOCIAL



**Cómo citar este artículo:**

Burgos, J. G. y Sánchez, J. D. (2018). Movimientos sociales y el derecho internacional: avances y retos. *Revista Eleuthera*, 18, 95-110. DOI: 10.17151/eleu.2018.18.6.

# MOVIMIENTOS SOCIALES Y EL DERECHO INTERNACIONAL: AVANCES Y RETOS\*

## SOCIAL MOVEMENTS AND INTERNATIONAL LAW: PROGRESS AND CHALLENGES

JOSÉ GERMÁN BURGOS-SILVA\*\*  
JUAN DAVID SÁNCHEZ-VARGAS\*\*\*

### Resumen

**Objetivo.** El siguiente escrito se propone reunir un conjunto de entradas teóricas del derecho internacional alternativas a las entradas dominantes centradas en la participación de los Estados y organizaciones internacionales en la construcción de normas internacionales. **Metodología.** Con base en el análisis documental se examina la clave en que se ha desarrollado la relación entre el derecho internacional y los movimientos sociales. **Resultado.** Como resultado se obtuvo un marco general para entender en qué términos se ha explorado dicha relación. **Conclusión.** Se concluye con los avances que se han gestado en esta relación, y con los retos mayores para la academia con miras a la construcción de un marco teórico del derecho internacional de los movimientos sociales.

**Palabras clave:** derecho internacional, derecho internacional desde abajo, movimientos sociales, perspectivas críticas del derecho internacional.


### Abstract

**Objective.** The purpose of this article is to gather a set of theoretical entries of international law alternative to the dominant entries, which are focused only on the participation of States and international organizations in the building of international standards. **Methodology.** Based on a documentary analysis, the pattern in which the relationship between international law and social movements has taken place is examined. **Results.** As a result, a general framework to understand in which terms that relationship has been explored was obtained. **Conclusions.** It concludes with the advances that have been developed in this relationship, and with the major challenges for the academy in order to construct a theoretical framework of the international law of social movements.


**Key words:** international law, international law from below, social movements, critical perspectives of international law.

\* Este artículo de reflexión es fruto de intereses comunes de los autores, se deriva de un proceso de investigación y de una discusión entre los co-autores a partir de una investigación sobre el tema elaborada por Juan David Sánchez Vargas y asesorada por el profesor José Germán Burgos Silva.

\*\* Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. E-mail: jgburgoss@unal.edu.co -

 orcid.org/0000-0001-9361-990X. **Google Scholar**

\*\*\* Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. E-mail: judsanchezva@unal.edu.co -

 orcid.org/0000-0002-6096-7470. **Google Scholar**

## Introducción

Que los movimientos sociales han pasado en las últimas décadas a ser un actor relevante en las relaciones internacionales es una afirmación que no muchas escuelas internacionalistas pondrían en duda. Sin embargo, a la hora de hablar de movimientos sociales en el derecho internacional las palabras se quedan cortas y tal fenómeno parece hoy desconocido. Aunque no del todo, existen algunos autores que con un lente más grueso y una perspectiva crítica han dado pasos hacia el “derecho internacional de los movimientos sociales”. En este artículo nos proponemos hacer una revisión de tales perspectivas; es la reunión de manifiestos que reniegan del estadocentrismo a la hora de hablar de derecho internacional y que reclaman más atención para los actores que, valiéndose del derecho –no solo interno sino también internacional–, se resisten y libran sus propias luchas.

Boaventura de Sousa Santos es uno de los primeros autores en abordar estas nuevas dinámicas ya que abrió la puerta para que otros autores e investigadores arrojaran luz sobre este tema. Según De Sousa (1998), la entrada estratégica de movimientos sociales en luchas transnacionales en torno al derecho no se puede entender al margen de los procesos de globalización. Dichos procesos han replanteado al derecho y han conllevado la proliferación de normas e instituciones jurídicas que traspasan la escala nacional, escala que había sido la base de todo derecho moderno. Plantea entonces que las sociedades modernas están ahora inscritas en una pluralidad de ordenamientos jurídicos, por lo cual, desde un foco sociojurídico, son *constelaciones jurídicas*. Este fenómeno abarca a los movimientos sociales del Norte y Sur globales que encuentran en normas internacionales, fundamentalmente las concernientes al respeto por los derechos humanos, un instrumento que fortalece y hace eco de sus luchas sociales a nivel local. Este postulado sería la base analítica con la que nuevos estudios profundizaron en la relación entre derecho internacional y movimientos sociales.

En orden a lo anterior, en primera medida ahondaremos más en la propuesta de De Sousa, por lo que expondremos los principales avances que este autor dio en la materia, lo que servirá para demarcar un mapa de ruta teórico. En seguida, revisaremos otros estudios y teorías que han desarrollado más el fenómeno y que merecen ser estudiados por los elementos que aportan a la discusión y que consideramos importantes para entender mejor las perspectivas críticas del derecho internacional. Finalmente, presentaremos las pistas que quedan abiertas y que merecen ser acotadas a modo de conclusión.

## Discusión

### Derecho internacional y movimientos sociales

Como más arriba lo especificamos, De Sousa fue el autor que lanzó esta discusión al centro de la palestra. Para hacer una anotación en el caso latinoamericano, De Sousa, ya en 1998, narraba –escuetamente– el fenómeno de producción de nuevos instrumentos que servían a las luchas para el caso particular de los pueblos indígenas en la arena internacional. Sobre el Convenio 169 de la OIT y, en ese entonces, el proyecto de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas, De Sousa expresaba que “la reivindicación de derechos colectivos por parte de los pueblos indígenas y las minorías étnicas está ganando fuerza en el programa político internacional, respaldada por una ‘coalición transnacional amplia y creciente’” (De Sousa, 1998, p. 160). Esta última referencia de De Sousa se entiende como la unión de ONG indígenas y no indígenas, que han estado llamando la atención al mundo sobre la violación de los derechos de los pueblos indígenas, y presionando a los Estados para detener tal situación (De Sousa, 1998).

Una década más tarde, De Sousa y Rodríguez (2007) desarrollaron más profundamente lo que la dinámica de defensa internacional de los derechos humanos ha representado para los movimientos sociales. Dicha defensa tiene como correlato lo que De Sousa denomina un *sistema internacional de derechos humanos*, un horizonte político esencialmente cosmopolita defendido por el conjunto de movimientos sociales alrededor del globo que reivindican la justicia social. En esta lucha el marco jurídico internacional es increpado por los movimientos sociales y es puesto en contradicción con sus propios principios procedimentales y sustantivos.

Ejemplos de esto son para De Sousa y Rodríguez (2007), la demanda y conquista de la reconstrucción multicultural de los derechos humanos hecha por los pueblos indígenas, que ha contrarrestado el prejuicio individualista liberal, connatural al nacimiento de los derechos humanos; los movimientos populares y las organizaciones que han puesto en entredicho la tradición estadocéntrica en la construcción y aplicación de instrumentos jurídicos sobre derechos humanos; asimismo, los movimientos feministas también han criticado eficazmente el núcleo patriarcal de los derechos humanos y han impulsado nuevos conceptos atravesados por la justicia de género; de igual forma, desde abajo se continúa rechazando la jerarquización de los derechos, es decir, la separación de derechos entre generaciones, y más bien se apela por articular los derechos políticos y civiles con los derechos sociales (De Sousa y Rodríguez, 2007). En razón a estas muestras subversivas, los autores consideran que las presiones de los movimientos sociales ayudan a entender lo que es la reconfiguración de los derechos humanos en clave de justicia de género, étnica, racial y económica (De Sousa y Rodríguez, 2007).

En un marco de análisis similar, es menester indicar que el autor que quizás ha construido un entramado teórico más acabado sobre derecho internacional crítico es Rajagopal (2005). En *El Derecho Internacional desde abajo. El desarrollo, los movimientos sociales y la resistencia del Tercer Mundo*, este autor indio explota las herramientas de las ciencias sociales —especialmente la sociología jurídica y la sociología política— para describir y analizar el potencial y las limitaciones del uso del derecho internacional por parte de los movimientos sociales. En tal sentido, la obra de este autor tiene dos ejes básicos: las instituciones internacionales y la retórica de los derechos humanos, en ellos cuestiona cómo estos derechos se han configurado como un elemento de resistencia del Tercer Mundo. Así, sus planteamientos se ubican en las antípodas de las perspectivas dominantes sobre el derecho internacional, las cuales giran en torno a paradigmas específicos de la racionalidad y modernidad occidentales que predeterminan cuáles son los actores para los que existe el derecho internacional, principalmente, los Estados.

De este modo, adopta una perspectiva “desde abajo” del derecho internacional, lo que significa concentrarse en “la experiencia vivida de la gente ordinaria con el derecho internacional, en su trato con las instituciones internacionales, cuando tienen que presentar sus peticiones en términos jurídicos internacionales o cuando construyen redes para influir en la política internacional o doméstica” (Rajagopal, 2005, p. 21). Esta forma de entender el derecho, lleva a la idea fundamental de que el derecho internacional no es solo la materialización, por lo general convencional, de la voluntad de los Estados, sino también un instrumento que es susceptible de llenarse de nuevos contenidos; los movimientos sociales han iniciado esta tarea en recientes lustros.

Partiendo de esta premisa básica, Rajagopal (2007) realizó un estudio de caso en el cual expone las dinámicas en la India del movimiento Narmada Bachao Andolan (NBA, en español “Salvamos el Narmada”) en el uso estratégico del derecho nacional e internacional. Este movimiento surgió en 1989 como contraposición al programa del Banco Mundial para el desarrollo del valle del Narmada, que implicaba el desplazamiento de la población para la construcción de una serie de represas a lo largo del río Narmada. Luego de un proceso de resistencia en tribunales nacionales e internacionales, el NBA logró archivar el programa del Banco Mundial y conquistó la implementación de la *World Commission on Dams*, una política pública mucho más acorde a lo que el movimiento deseaba para su territorio (Rajagopal, 2007).

En un sentido semejante, se encuentra también la perspectiva crítica que brinda Massoud (2006), este profesor estadounidense también apuesta por la descentralización del derecho internacional del Estado y por “exponerlo en el diario vivir de las personas y los movimientos sociales” (p. 6). Por ello cuestiona en primera medida la forma en que se enseñan los derechos humanos en las facultades de derecho. Fundamentalmente porque se parte del paradigma de derecho internacional como algo propio del nivel internacional, desdeñando los avances que se han dado en el campo de los derechos humanos desde lo local.

De lo anterior se desprende que hay una crítica adicional de Massoud que, al menos, Rajagopal no parece vislumbrar en su crítica al derecho internacional. Esta crítica descansa en la misma pedagogía del derecho, la cual peca por un exacerbado *abstraccionismo* del carácter internacional, al dejar de lado la enseñanza de la construcción y reformulación del derecho en los planos locales. Esto nos conduce a pensar que la raíz del desconocimiento que persiste en la relación entre los movimientos sociales y el derecho internacional está en el desinterés que se inculca en las aulas de clase a la hora de ver efectos prácticos del derecho internacional, más allá de las sentencias de tribunales internacionales.

Al apartarse de este foco y, más bien, prestar atención a la utilización de la sociedad civil del derecho internacional, Massoud (2006) encuentra las organizaciones sociales en los Estados Unidos al servicio de pequeñas comunidades que, con presupuestos pequeños, han incorporado terminología y estrategias propias del derecho internacional de los derechos humanos para reforzar sus investigaciones y sus discursos con un proyecto de globalidad de los derechos humanos.

En contravía de un primer juicio que, erróneamente, pueda considerar a este enfoque como uno desligado de la academia, Massoud (2006) también arguye que tales acciones tienen también un alcance teórico, este es, refutar el realismo en el derecho internacional y las relaciones internacionales.

Esto significa, que usando el derecho internacional exitosamente para cambiar la sociedad en sus niveles más básicos –local, individual y un cambio personal– estas organizaciones representan un reto que no ha sido respondido por la visión realista del derecho internacional. (Massoud, 2006, p. 4)

De esta manera, la apropiación del derecho internacional por parte de actores que podríamos denominar como subalternos, por utilizar el concepto gramsciano, pone en seria duda el foco estadocentrista que ha imperado en la enseñanza de las relaciones internacionales y, simultáneamente, cuestiona la idea del derecho internacional como instrumento al servicio de los Estados más poderosos.

Vale la pena considerar ahora que, aunque estas críticas son recientes, tienen antecedentes teóricos que datan de final del siglo pasado, por ejemplo Massoud (2006) retoma los aportes de McCann (1994), quien dedicó gran parte de su obra académica al estudio de la influencia del derecho en individuos y grupos para la construcción de movimientos sociales. El aporte de este autor es cardinal por haber mostrado que los derechos se convierten en símbolos legales que crean lazos de solidaridad y, también, que las tácticas legales pueden ser funcionales al cambio económico y político. Este planteamiento, aunque se dé de forma tácita, es transversal

a todos los autores que encuentran en el derecho un espacio de resistencia. En el caso particular de Massoud, la pretensión es llevar los planteamientos de McCann al plano internacional, siendo su tesis que los movimientos sociales en Estados Unidos han desplegado el concepto de derechos humanos internacional para “avergonzar” al Gobierno. Esto significa para McCann (Como se citó en Massoud, 2006), que el:

(...) derecho internacional de los derechos humanos es mucho más que un campo de doctrina enseñada por las facultades de derecho o creada por Naciones Unidas; o sea, las relaciones entre Estados y el grado de su cooperación. Los derechos humanos, son una rama del derecho internacional, que ha influenciado significativamente los movimientos sociales y la movilización legal. (p. 6)

Como muestra de los argumentos anteriores, Massoud (2006) estudia algunos casos de movimientos sociales que han introducido el derecho internacional, particularmente el de los derechos humanos, en sus discursos y formas de acción. Entre estos casos están los de *Battered Mother's Testimony Project* (Proyecto Testimonios de Madres Maltratadas) y *Justice Now* (Justicia Ahora), organizaciones no gubernamentales que propugnan por el respeto a los derechos humanos de las mujeres y madres, mediante la denuncia de abusos, la pedagogía y el acompañamiento psicológico. Estas estrategias siempre son formuladas en clave de los derechos humanos; de esta forma, se desarrollan informes que tienen como eje instrumentos declarativos o convencionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles Inhumanos o Degradantes o la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (Massoud, 2006).

Además de esto, en su estudio Massoud va más allá y caracteriza la metodología de estos movimientos, lo que el autor denomina “la metodología de los derechos humanos”. Dicha metodología consta, en primer lugar, de reunir información y cifras de abuso, tomando como fuente datos de organizaciones internacionales u ONG con mayor capital informacional. En segundo lugar, viene la identificación del actor gubernamental responsable de prevenir tales violaciones de derechos. En tercer lugar, está la interpretación de las violaciones de derechos humanos a la luz del cuerpo de normas internacionales sobre derechos humanos; este paso es desarrollado básicamente por abogados, quienes al analizar las entrevistas a las víctimas vinculan los hechos con tratados internacionales de protección de derechos humanos. Luego de esto, viene una tarea de publicidad de los hechos y los responsables del mismo a través de informes completos o comunicados de prensa. Finalmente, se inicia la labor de presionar al Gobierno mediante el envío de cartas y la invitación a líderes mundiales a pronunciarse sobre la situación de derechos humanos.



Luego de este aporte —el cual sirve para identificar cuál ha sido la lógica adoptada por ciertos movimientos sociales en el despliegue del derecho internacional estratégicamente—, este autor finalmente llega a la conclusión de que son cuatro los elementos que trae el despliegue del “poder local” del derecho internacional por los movimientos sociales, a saber:

1. Proporciona una metodología para evaluar casos de abuso.
2. Legitima y universaliza la retórica de la responsabilidad internacional.
3. Influye en la propia autoestima de las víctimas.
4. Moviliza a los sujetos para conformar grupos que afirman derechos.

Planteamientos estos de relevancia por cuanto brindan elementos concretos para caracterizar en qué términos se da la relación entre los movimientos sociales y el derecho internacional.

Es importante aclarar que hay críticas bien sustentadas sobre las consecuencias nocivas que conlleva este activismo legal nutrido de los derechos humanos. Por ejemplo, la abogada y profesora checa Bukovská (2008) defiende la tesis según la cual la presentación de informes, las actividades de promoción y defensa de los derechos y el litigio estratégico, pueden ser perjudiciales y contraproducentes “para lograr el cambio deseado, porque en lugar de eliminar las relaciones de poder y de dominación sobre los que tienen por objeto beneficiar, a menudo las perpetúan” (Bukovská, 2008, p. 7,8). La argumentación de esta afirmación tiene tres pilares. En primer lugar, las víctimas, puesto que los informes tienden a reforzar el estereotipo de las víctimas como débiles, sumisas, compasivas o derrotadas. En segundo lugar, la recolección de la información sobre los casos, porque en muchas ocasiones esta información es tratada con una ética profesional cuestionable. Por último, habría un quiebre en la autonomía de las víctimas cuando un ente ajeno se apersona de sus casos, muchas veces con intereses ajenos a la causa.

No obstante, hay que hacer la salvedad de que las críticas de Bukovská se dirigen especialmente a las ONG de carácter internacional y no a los movimientos sociales o a las organizaciones de anclaje local como las que hemos tratado. Como ilustración, la autora expresa lo siguiente sobre los informes de estas organizaciones de carácter internacional:

son preparados por personas ajenas al lugar por lo tanto, deben necesariamente interpretar el lenguaje de las víctimas. A éstas (sic) no se les permite ser los sujetos activos en la producción de sus propias descripciones, pero son fuente primaria de los informes. (Bukovská, 2008, p. 11)

Esta crítica pone de relieve el accionar de ciertas ONG que, con el ánimo de mejorar su perfil público internacional, muestran el ángulo más dramático de la situación de las víctimas

de quienes han tomado la vocería. Al mismo tiempo, queremos destacar que la posición de Bukovská (2008) no riñe con los enfoques que hemos venido abordando porque vela por un cambio en el activismo legal en el que se le devuelva la centralidad de la resistencia y la agencia política a las víctimas. Precisamente, cuando hablamos de perspectivas críticas del derecho internacional nos referimos a que los actores de resistencia sean las propias víctimas, quienes desde abajo adelanten sus acciones de defensa al utilizar el derecho internacional como herramienta. Hecha esta acotación, conviene continuar con los aportes feministas.

Kouvo y Pearson (2011) han compilado un conjunto de aproximaciones sobre la relación del derecho internacional con las perspectivas feministas en *Feminist perspectives on contemporary international law. Between resistance and compliance?* En contraste con el estudio de Massoud, este acervo de artículos pretende sembrar fundamentos no solo investigativos sino también teóricos. En razón a esto, el argumento fundamental es que la relación entre feminismo(s) y derecho internacional se mueve en dos ejes: entre la sumisión y la resistencia. Respecto del primero, las feministas estudian el cómo y por qué las mujeres han sido marginalizadas del derecho internacional. En el segundo eje, los movimientos feministas encuentran en el derecho internacional una esperanza por su potencial reivindicativo. Este último punto es en el que nos queremos detener en este escrito.

La tesis principal que defienden las autoras es que, aunque sea cierto que luego del cambio de siglo era ya claro que el feminismo, así como otras perspectivas alternativas, habían incursionado en el derecho internacional, dada la invitación de la escuela dominante occidental y liberal del derecho internacional a participar en los debates legales, políticos y para la elaboración de políticas, las lógicas del nuevo debate han estado limitadas. Ellas expresan lo siguiente sobre la irrupción del feminismo en el derecho internacional:

(...) es evidente con la aparente integración del concepto de género y problemas como los derechos de la mujer en la práctica legal internacional, así como con la ostensible aceptación de escuelas feministas legalistas en la disciplina. Sin embargo, esta “invitación” fue condicionada: a las feministas se les pidió que fueran la voz de todas las mujeres, pero no podían retar los fundamentos del derecho internacional y sus instituciones. (Kouvo y Pearson, 2011, p. 5)

Demarcado el plano de antinomia, el feminismo en el derecho internacional según Kouvo y Pearson, quienes retoman a Charlesworth (2011), necesita en primer lugar deconstruir los valores implícitos y explícitos del derecho internacional sobre el género. En otras palabras, develar los puntos ciegos que tiene el sistema internacional legal que devienen en la exclusión de las mujeres y sus experiencias. En segundo lugar, el feminismo necesita reconstruir un derecho internacional que no signifique la opresión del hombre sobre la mujer.

No obstante, las autoras son claras en que el feminismo no puede proponerse destruir al derecho internacional —como algunas feministas postcoloniales han sugerido—, porque sería destruir también la potencialidad que ya contiene para las mujeres.

En este punto es importante anotar dos cosas respecto del intento de las autoras: primero, que el aporte de las autoras es excepcional, si tomamos en cuenta la ausencia de perspectivas feministas que se preocupen por el derecho internacional. En segundo lugar, hay que precisar que la tensión no es poca dentro de los feminismos, sin embargo, nos interesa rescatar la racionalidad feminista que se destaca por ver en el derecho internacional una oportunidad de resistencia.

Alejándonos ahora de esta perspectiva feminista, existe otro estudio que, aunque tiene un foco más amplio, es igualmente crítico. Tsutsui, Whitlinger y Lim (2012), en su texto *International Human Rights Law and Social Movements: States' Resistance and Civil Society's Insistence*, trazan claramente la contraposición entre el Estado y la sociedad civil en el campo del derecho internacional de los derechos humanos. Los autores establecen que luego de la Segunda Guerra Mundial:

el derecho internacional de los derechos humanos emergió como un *acuerdo* entre actores de la sociedad civil, que se movilizaron colectivamente para poner los derechos humanos como el principio guía en la comunidad internacional; y los Estados, la mayoría de los cuales se resisten a las presiones reformistas de la sociedad civil. (Tsutsui et al., 2012, p. 368)

Empero, tal acuerdo, aunque en un principio favorecía a los Estados, creó un marco de oportunidad lo suficientemente amplio para que los movimientos sociales disputaran el pulso para continuar avanzando en la lógica de los derechos humanos. Este pulso, según los autores, parece caer gradualmente del lado de los movimientos sociales si nos fijamos en hechos como el fortalecimiento de instrumentos normativos sobre derechos humanos y su eficacia progresiva.

Con esto, Tsutsui et al. (2012) al igual que los autores que ya hemos revisado, no quieren decir que los Estados no sigan siendo los actores más poderosos en el escenario internacional, es ostensible que no es así, es evidente que las violaciones a los derechos humanos continúan, e incluso están lejos de cesar. No obstante, lo que merece ser resaltado es que, pese a esto, los avances que se han dado en materia de derechos humanos no son desdeñables y esto tiene su raíz en el rol incansable que han jugado los movimientos sociales en la puja por ampliar el espectro de derechos y profundizar los ya reconocidos.

Una contribución importante de este estudio descansa en una revisión histórica del nacimiento de instrumentos convencionales de derechos humanos. Si bien, todos los estudios que hemos revisado se preguntan por la actual relación entre derecho internacional y movimientos sociales, la verdad es que su relación viene de atrás y, para ser más claros, los movimientos sociales de mitad de siglo fueron los que gestaron el derecho internacional de los derechos humanos hoy vigente.

Tsutsui et al. (2012) plantean de este modo que los movimientos sociales no solo son receptores de los instrumentos sobre derechos humanos creados por los Estados, sino además que los movimientos sociales también han participado históricamente en el *global lawmaking*, desde el momento fundacional de los derechos humanos en el derecho internacional luego de 1945. Muestra de lo anterior, es la participación de no pocas ONG y movimientos sociales en la construcción de la Carta de las Naciones Unidas, los cuales lucharon por introducir en el preámbulo del documento el compromiso de la ONU por reafirmar la fe en los derechos humanos y promover y fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, lengua o religión (Naciones Unidas, 1945).

Hasta aquí hemos revisado diferentes aportes y aproximaciones por lo que recapitular antes de proseguir se hace necesario. Como insumo básico existe un grupo de estudios que se funda en caracterizar al derecho internacional como una arena de lucha en la que confluyen diversos actores que tienen márgenes de acción diferentes entre sí y que van desde los Estados, pasando por las organizaciones internacionales, hasta los movimientos sociales. Partiendo de este sustento, se pueden adicionar tres elementos. En primer lugar, desde la segunda mitad del siglo pasado ha habido un auge en lo que a normativa internacional sobre derechos humanos concierne, y que constituye al día de hoy una cornucopia que nutre las reivindicaciones de los movimientos sociales. En segundo lugar, a pesar de lo anterior, el derecho internacional contiene una matriz de dominación inherente desde múltiples esferas, a saber: centro-periferia, racial, cultural y de género. Sin embargo, el derecho internacional es susceptible de ser reformulado por los movimientos sociales generando así un marco de resistencia. En tercer lugar, los actores sociales no son solo receptores del derecho internacional, por el contrario, han participado históricamente –mal que bien– en la construcción de normatividad internacional sobre los derechos humanos.

Hecha esta síntesis también hay lugar para una aclaración. En relación a los tres elementos explicados en el parágrafo anterior, hay que decir que no es menos cierto que los derechos humanos han encarnado decepciones, por una parte, porque se han usado para legitimar intereses particulares de algunos gobiernos; por otra parte, porque se han convertido en un discurso que no adquiere materialidad. Estas dos decepciones son categorizadas por Kennedy (2012) como pragmatismo e idolatría. Consideramos que el riesgo de la idolatría es especialmente importante para los movimientos sociales. De acuerdo con este

autor, la idolatría a los derechos humanos es caer en el absolutismo ético, lo que pasa por “dejarse llevar por la promesa de los Derechos Humanos y perder de vista otras virtudes” (Kennedy, 2012, p. 24), es decir, mantener fe ciega a los derechos humanos. La dificultad radica, según Kennedy, en que la estrecha lógica de los derechos humanos dificulta reclamar como derechos, problemas colectivos como la pobreza. Del mismo modo, en la defensa de los derechos humanos se estarían defendiendo a la vez un modelo único de justicia, de relacionamiento con el Estado, y del centro y la periferia. Los siguientes casos latinoamericanos que estudiaremos podrían sustentar cómo los movimientos sociales solventan de algún modo las preocupaciones de Kennedy, al hacer una relectura de los derechos humanos.

En razón a esto, para poner el foco ahora en América Latina, hay tres estudios que vale la pena revisar. El primero de ellos realizado por Delamata (2013), politóloga y socióloga argentina, desentraña el activismo constitucional de los movimientos sociales de su país. Esta autora se esfuerza por observar la utilización de los derechos y las leyes, fundamentalmente internas, pero también internacionales, en actores sociales que tienen por fin el reconocimiento legal de sus pretensiones lo que tendría, desde el punto de vista de Delamata, efectos positivos para la democracia, procedimental y sustantivamente, al ampliar la gramática de la ciudadanía.

Delamata extiende el espectro de actores en los que cabe la apropiación del derecho como herramienta reivindicatoria, no solo ya a los movimientos sociales, sino que también, bajo la categoría de *comunidad legal garantista*, incluye a abogados-académicos, magistrados y jueces, como fichas de importancia a la hora del reconocimiento legal, a la hora de los usos contrahegemónicos y contestatarios del derecho, y que de la mano de movimientos sociales han construido una nueva gramática de la ciudadanía y de la democracia.

En orden a desarrollar la anterior idea, Delamata parte de dos referentes: de la mirada desde abajo del derecho, Boaventura de Sousa Santos y César Rodríguez Garavito –revisada más arriba–, y de Sieder, Schjolden y Angel. Estos últimos realizan una interesante diferenciación en los procesos de movilización legal porque argumentan que tales procesos pueden venir *desde arriba*, mediante actores de élite como las cortes constitucionales; *desde abajo*, por parte de actores sociales y, *desde el extranjero*, a través del activismo en tribunales internacionales o de terceros países (Delamata, 2013). Aunque no está explicitado por los autores, podemos establecer que tales formas de movilización son susceptibles de ser combinadas, por lo que no es demente plantear una movilización desde abajo y desde y hacia el extranjero simultáneamente.

En el caso que estudia la autora se descubre cómo el activismo constitucional contemporáneo en Argentina devino en la judicialización de derechos sociales en las villas de Buenos Aires. Sobre estas villas, que son barrios fuertemente afectados por la pobreza, la desigualdad social y la delincuencia, Delamata argumenta que ha habido una relectura de los derechos reconocidos localmente a la luz del derecho internacional de los derechos humanos.

Como resultado, en las villas han ocurrido dos cosas: un aprendizaje de derechos y la mayor judicialización de sus problemáticas sociales. Esto ha impulsado a su vez dinámicas como la autoorganización de los vecinos frente a asuntos que los afectan como las elecciones representativas o los nuevos proyectos legislativos. Como consecuencia, se ha fortalecido “el repertorio de los actores populares y puede redundar, eventualmente, en una reorientación más íntegra de la política pública” (Delamata, 2013, p. 163).

Respecto de los migrantes, existe una aproximación a la relación entre derecho internacional y los movimientos de migrantes que nos gustaría revisar por la novedad que representa. Medina (2011) desarrolla una perspectiva desde abajo del derecho para el análisis del traslado entre sistemas de derecho. En razón a ello, la autora parte de que la situación de no-ciudadanía que tienen los migrantes, refugiados, migrantes legales o ilegales, conlleva a estas poblaciones a enfrentar necesidades diferentes y urgentes de asistencia legal, empleo o vivienda, dependiendo de la relación que se establezca con el Estado receptor. Según la autora, esta relación siempre es ambigua, pues, aunque los migrantes no están afuera del Estado, tampoco hacen parte de él (Medina, 2011). En estos factores se halla la razón para que los migrantes en busca de una ciudadanía mínima creen derecho.

El argumento básico para defender lo anterior, radica en el concepto de *transnacionalismo desde abajo*, desarrollado por Medina (2011). Según la autora:

(...) los migrantes, como movimiento, son creadores de derecho, con la transnacionalización del campo jurídico y el desplazamiento de las concepciones legales nacionales, que promueven a través de la relación que ellos establecen entre las sociedades partícipes del proceso migratorio. Los migrantes dan lugar a que los sistemas de derecho de las sociedades de origen y de destino rebasen el marco legal circunscrito al Estado-nación, e involucren formas jurídicas legales e ilegales que, además de crear vías de satisfacción de sus necesidades, impregnen un carácter *emancipatorio* al derecho. (p. 71)

La primera parte de esta cita contiene elementos que ya hemos referenciado acá, como el descentramiento del derecho de los Estados y el tránsito hacia sociedades que son *constelaciones jurídicas*, en este caso particular, los movimientos de migrantes. Empero, al final hay un elemento del todo nuevo, Medina es la única autora que atañe un valor emancipador al derecho. Los autores que hemos revisado, reconocen un doble carácter del derecho internacional: un aspecto que es funcional a la dominación y un aspecto que brinda oportunidades de resistencia. Aunque De Sousa (1998) hable de un *potencial emancipatorio* del derecho, según este autor debe haber primero una construcción nueva del sentido común del propio derecho, lo que no aparece en el esbozo de Medina (2011). Esto lleva a pensar que el derecho actual es *per se* emancipatorio para la autora.

Esto último, abre el espacio para discusiones profundas de filosofía jurídica y política en las que no nos interesa entrar ahora. Sin embargo, sí existen algunos cuestionamientos que nos gustaría plantear, por ejemplo, la autora habla de *Colombianos en el Exterior*, el proyecto auspiciado por empresarios para ayudar a mantener el contacto familiar de migrantes colombianos y otros proyectos en demás países para garantizar derechos mínimos. Al respecto quedan serias incertidumbres sobre cómo piensa la emancipación la autora, si como el aplanamiento de relaciones sociales, justicia distributiva o el reconocimiento cultural; o, como la simple garantía de necesidades básicas de los migrantes. Nuestra consideración es que otorgar un carácter emancipatorio al derecho de tajo, significa ignorar la dimensión negativa del mismo, y sugerir equivocadamente que el marco normativo brinda oportunidades suficientes y previas a su transformación.

Finalmente, hay un estudio de caso en Colombia sobre lo que Aguilar, Cruz, Sánchez y Torres (2016), categorizan como *instrumentalización subalterna del derecho internacional*. Este análisis da cuenta de la nueva racionalidad de los movimientos sociales en la arena internacional, para lo cual describen el proceso de resistencia y lucha del pueblo indígena Awá de Nariño y Putumayo, frente a frecuentes y gravísimas violaciones de derechos humanos a causa del conflicto armado interno. Los Awás han adoptado una racionalidad que se destaca por no estar anclada únicamente a las lógicas nacionales, sino que más bien su proceso de resistencia se afina en el plano internacional. En este, el derecho internacional ha sido uno de sus principales recursos ya que han encontrado en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos un espacio de conquista para la defensa de sus derechos.

Para Aguilar et al. (2016) esta *instrumentalización subalterna del derecho internacional* se construye desde actores sociales subalternos que buscan la formalización de sus reivindicaciones y las consecuentes repercusiones en su plano local. Esta investigación retoma aportes de la bidimensionalidad gruesa del derecho de la que nos habla Rajagopal (2007), a saber: “el carácter limitante que tiene el derecho frente a los movimientos sociales como dispositivo funcional al mantenimiento del *status quo* y, por otra parte, el margen de maniobra que brinda a los movimientos sociales elementos para la resistencia” (p. 168). Este margen, según Aguilar et al. (2016), se amplía en la medida en que aparecen factores como la multiescalaridad del derecho (local, nacional, global) que significa el crecimiento de espacios jurídicos y políticos en donde se pueden desafiar las decisiones judiciales nacionales para la defensa de los derechos.

Finalmente, una conclusión que deja este estudio radica en que, aunque el derecho internacional contiene una carga occidental ineludible, alrededor de todo el sur global múltiples organizaciones sociales con culturas no occidentales realizan una relectura permanente de los derechos humanos y con base en ella reivindican sus derechos. Esto quiere decir que los procesos de resistencia legal, en el campo nacional e internacional, no solo pasan por la utilización del derecho, sino también por la apropiación del mismo que, en últimas, deviene en

formulaciones alternativas de los derechos de las comunidades. Por esto, es común que cada grupo étnico o pueblo indígena reivindique sus derechos en clave de la discursiva retórica de los derechos humanos con base en una interpretación propia de los mismos.

## Conclusiones

Según hemos visto, no son pocos los estudios y perspectivas que han abordado la relación entre derecho internacional y movimientos sociales. No obstante, la construcción de un área de estudio sólida para esta relación parece aún distante porque, aunque abundan los estudios de caso, su base teórica es todavía difusa. La razón de esto radica en que la academia aún está por detrás de un fenómeno ostensible como la resistencia de los movimientos sociales con base en los instrumentos del derecho internacional. Por esta razón, es necesario avanzar en una sinergia académica que no relegue la potencialidad del derecho en general, y del derecho internacional en particular, ni tampoco las nuevas tendencias de los movimientos sociales con alcances transnacionales. Los autores que hemos revisado, aunque hacen un aporte importante —dado el desconocimiento y/o desinterés de este fenómeno en las facultades de derecho, ciencias políticas y ciencias humanas—, son un garbanzo de a libra, y aún es mucho lo que queda por profundizar en las perspectivas desde abajo del derecho internacional.

Por ahora, se han dado pasos nada desdeñables en el estudio de la relación, puesto que fue evidente cómo cada estudio explorado contribuyó a su modo a la discusión. Sin embargo, los adelantos se han dado de forma disgregada, es decir, aunque se han desarrollado interesantes estudios de caso que ilustran las nuevas dinámicas de los movimientos sociales con el derecho internacional, no ha habido un estudio ni multidisciplinar ni multidimensional que se aventure a dar una explicación de esta dinámica de forma concreta. Más bien, se ha avanzado primordialmente estudiando a los actores por separado, es decir, a los pueblos indígenas, a las mujeres, a los inmigrantes e incluso a los movimientos cívicos. Esto por supuesto es valioso, sobre todo si se tiene en cuenta que estas discusiones han contribuido a la descentración del derecho internacional de las lógicas estadocéntricas, poniendo al derecho internacional como un elemento que se mueve no solo de arriba hacia abajo, sino también de abajo hacia arriba. El derecho internacional corresponde a la escala internacional y global, claro, pero desde lo local el derecho internacional también es apropiado e interpretado. El mérito de esos estudios es visibilizar esa dinámica.

En orden a lo anterior, es menester dar el salto hacia la construcción teórica de un marco más amplio —aunque no general—, que brinde puntos de partida claros para comprender las dinámicas que sostienen los movimientos sociales con el derecho internacional en el contexto de globalización, con miras a superar los marcos *ad hoc* que se han desarrollado hasta el momento y que hemos revisado aquí. En este propósito, la clave interdisciplinar es



deseable para avanzar en esta construcción, particularmente el diálogo entre disciplinas como el derecho, la sociología y la ciencia política, para concebir un cuerpo teórico nutrido de múltiples perspectivas que permita entender esta tendencia en los movimientos sociales.

## Referencias

- Aguilar, D., Cruz, J., Sánchez, J. y Torres, S. (2016). Nuevas formas de resistencia transnacional: la lucha Awá, 2009-2014. *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 29, 9-56. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.il.14-29.nfrt>
- Bukovská, B. (2008). Perpetrando el bien: las consecuencias no deseadas en la defensa de los derechos humanos. *Sur, Revista Internacional de Derechos Humanos*, 9, 6-21.
- Charlesworth, H. (2011). Talking to ourselves? Feminist Scholarship in International Law. En S. Kuovo y Z. Pearson (Eds.), *Feminist perspectives on contemporary international law. Between resistance and compliance?* (pp. 17-32). Oregon: Hart Publishing,
- Delamata, G. (2013). Movimientos sociales, activismo constitucional y narrativa democrática en la Argentina contemporánea. *Sociologías*, 15 (32), 148-180.
- De Sousa Santos, B. (1998). *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y emancipación*. Bogotá, Colombia: ILSA –Instituto Latinoamericano de Servicios Sociales Alternativos–, Universidad Nacional de Colombia.
- De Sousa Santos, B. y Rodríguez, C. (Eds.). (2007). *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Kennedy, D. (2012). The international human rights regime: still part of the problem. En R. Dickinson, E. Katselli, C. Murray y O. W. Pedersen (Eds.), *Examining critical Perspectives on Human Rights perspectives on human rights* (pp. 2-34). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Kouvo, S. y Pearson, S. (2011). *Feminist perspectives on contemporary international law. Between resistance and compliance?* Oregon: Hart Publishing.
- Massoud, M. F. (2006). The influence of International Law on Social Movements. *Peace & Change*, 31 (1), 3-34.
- Medina, A. (2011). *Repensar los derechos de los migrantes desde abajo. Una aproximación a la relación entre migración y derechos a partir del traslado entre sistemas de derecho*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario. Publishing.
- Naciones Unidas. (1945). *Carta de las Naciones Unidas. I UNTS XVI*. Recuperado de <http://www.un.org/es/charter-united-nations/index.html>

- Rajagopal, B. (2005). *El Derecho Internacional desde abajo. El desarrollo, los movimientos sociales y la resistencia del Tercer Mundo*. Bogotá, Colombia: ILSA-Instituto Latinoamericano de Servicios Sociales Alternativos.
- Rajagopal, B. (2007). Los límites del derecho en la globalización contrahegemónica: la Corte Suprema de la India y la lucha en el valle de Narmada. En B. de Sousa y C. Rodríguez (Eds.), *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita* (pp. 167-194). Cuajimalpa, México: Anthropos.
- Tsutsui, K., Whitlinger, C. y Lim, A. (2012). International Human Rights Law and Social Movements: States' Resistance and Civil Society's Insistence. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 367-396.

**Cómo citar este artículo:**

Bustamante, L. F. (2018). ¿Cosmopolitismo o aculturación? Los principios y derechos fundamentales de la Constitución Política de Colombia de 1991. *Revista Eleuthera*, 18, 111-130. DOI: 10.17151/eleu.2018.18.7.

# ¿COSMOPOLITISMO O ACULTURACIÓN? LOS PRINCIPIOS Y DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 1991\*

## COSMOPOLITANISM OR ACCULTURATION? THE PRINCIPLES AND FUNDAMENTAL RIGHTS OF THE COLOMBIAN POLITICAL CONSTITUTION OF 1991

LUIS FERNANDO BUSTAMANTE-ZAPATA\*\*

### Resumen

**Objetivo.** Este artículo analiza las posibles influencias sobre la Constitución Política de Colombia de 1991 y prepara el terreno para un debate de las consecuencias por efectos de aculturación. **Metodología.** Siguiendo el método analítico se descomponen los principios y derechos fundamentales en la Constitución para identificar los ideales que la fundan. **Resultados.** Se observa que los principios y derechos fundamentales promulgados en la Carta Magna de 1991 dan cuenta de ideales cosmopolitas. Además, aparece un posible fenómeno de aculturación sobre una sociedad que necesitaba rumbo y misión. **Conclusión.** La formación de la República de Colombia fue un complejo proceso para la institucionalización de estructuras de poder bajo ideales que garantizaran la cohesión del territorio plasmadas en un documento fundacional denominado Constitución.

**Palabras clave:** cosmopolitismo, aculturación, sociología del conocimiento.


### Abstract

**Objective.** This article analyzes the possible influences on the 1991 Political Constitution of Colombia and paves the way for a debate on the consequences of acculturation. **Methodology.** Following the analytical method, the principles and fundamental rights in the Constitution are broken down to identify the ideals that found them. **Results.** It is noted that the principles and fundamental rights promulgated in the 1991 Magna Carta account for cosmopolitan ideals. In addition, a possible phenomenon of acculturation appears on a society that needed direction and mission. **Conclusion.** The formation of the Republic of Colombia was a complex process for the institutionalization of power structures under ideals that would guarantee the cohesion of the territory embodied in a foundational document called the Constitution.

**Key words:** cosmopolitanism, acculturation, sociology of knowledge.

\* Este artículo de reflexión, derivado de investigación, fue producto del trabajo de grado del autor para optar al grado de Doctor en Humanidades titulado: *Análisis de las perspectivas cosmopolitas sobre la interculturalidad: UNAOC y las alternativas hacia la comprensión de las dificultades para la convivencia global.*

\*\* Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. E-mail: lbustam3@eafit.edu.co -

 orcid.org/0000-0002-0504-1819. [Google Scholar](#)

## Introducción

Tal vez el mundo nunca fue tan chico y a la vez tan infranqueable como lo es hoy. El avance de las tecnologías de información y comunicación, en conjunto con los negocios globales y otros movimientos socioculturales, han puesto a la humanidad al borde de un abismo insalvable al cual jamás se había enfrentado de la manera en que ahora se presenta: su enorme diversidad<sup>1</sup>. Ante este nuevo 'pluriverso', la posibilidad de grandes conflictos, enmarcados por primera vez en la eventualidad de una destrucción de proporciones globales, y el progreso de corrientes de pensamiento que se adentran en los asuntos de los diferentes pueblos, parece cobrar valor con el retorno de los nacionalismos.

El pensamiento es víctima de la reducción virtual del espacio, la ampliación de las posibilidades y los riesgos. Encuentra limitado su alcance cuando atraviesa diferentes visiones del hombre y se enfrenta a la diversidad humana de territorio en territorio. Giddens, Bauman, Luhmann y Beck (1996) se refieren a esta suerte de paradoja como una consecuencia perversa de la modernidad. En adición, los estudios de Weber (2003) indican que la influencia de la diversidad tiene efectos positivos o negativos en la vida de los pueblos por causa de ideologías<sup>2</sup> que cruzan desde el imaginario colectivo hacia construcciones sociales alimentadas por costumbres y normas globalmente diseminadas. En especial, podemos identificar que el pensamiento más diseminado en el mundo es aquel conocido como moderno, y después posmoderno, caracterizado por movimientos de carácter humanista y ecológicos.

Precisamente para Colombia la introducción del pensamiento moderno representa un renacimiento 'a la chibcha', por así decirlo<sup>3</sup>. De la misma manera que el territorio nacional sufrió en primera fila las atrocidades de los regímenes coloniales cuando estos llegaron al continente, es ahora castigado con la introducción de ideas europeas desde mitades del siglo XX. Castigado porque, con la intención de aliviar cualquier rezago, alcanzar a las potencias mundiales, alimentar las mentes inquietas y superar los problemas del desarrollo, las ideas

<sup>1</sup> Según Todorov (1991), la diversidad, como concepto, abarca dos problemas fundamentales: las infinitas diferencias entre los grupos humanos, por un lado; y la universalización de los juicios y valores, por el otro. A esto, el autor lo concibe como el problema de lo relativo y lo universal. Sin embargo, definir diversidad es constreñir el significado de esta palabra en la realidad, puesto que la diversidad humana es infinita, y definir es en sí, proporcionar un final a una idea. Buscando un balance, en este texto nos podemos referir como diversidad a lo que tradicionalmente se conoce como diversidad cultural, muy bien ilustrada por Geertz (1996) en su obra *Los usos de la diversidad*, por Olivé (2004) en *Ética y diversidad cultural* o el mismo Todorov (1991), ya citado en su obra *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*.

<sup>2</sup> Eagleton (1991) agrupa las definiciones de ideología en seis conjuntos: 1. El proceso general de producción de ideas, 2. Ideas o creencias de un grupo o clase de personas representativo, 3. Un discurso orientado a la promoción y legitimación de intereses de grupos, 4. Un discurso de grupos dominantes que busca unificar una formación social, 5. Ideas y creencias que legitiman los intereses de un grupo o clase gobernante y 6. Creencias que surgen de la estructura material de una sociedad como un todo.

<sup>3</sup> Martínez (2001) ofrece un interesante y revelador análisis de cómo los principios nacionalistas europeos permearon la construcción del Estado colombiano. Si bien su estudio reduce el cosmopolitismo al liberalismo hegemónico, también da cuenta de cómo las ideas viajaron a través del Atlántico para inspirar a los próceres de la patria.

entran a instigar inoportunos –o inefectivos– cambios sociales sin el suficiente entendimiento de los problemas locales (Martínez, 2001). En apariencia, los impulsores del desarrollo en otras latitudes, como es fácilmente comprobable en los indicadores socioeconómicos de Colombia, no surtieron el mismo efecto y en cambio podríamos argumentar acerca de un proceso de aculturación que no necesariamente fue benéfico para el país, puesto que nuestras realidades fueron violentadas.

Aunque otros hechos político-sociales aparte de la introducción del pensamiento moderno pueden ser resaltados como hitos en la historia nacional, tal vez la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, después de un siglo de haberse decretado la Carta Magna de 1886, representa la clara aceptación de las ideas del pensamiento posmoderno por parte de la sociedad. Este texto renueva, oxigena y reforma grandes estancias sociales, políticas y jurídicas que daban estructura a la nación colombiana. Sin embargo, la misma historia de Colombia demuestra que las transformaciones en los sistemas de poder derivan constantemente en serios conflictos. Las raíces de estas transformaciones son clave para comprender los porqués del país.

Este documento tiene como objetivo elevar un debate alrededor de los derechos y principios fundamentales de la Constitución Política de Colombia de 1991 contrastando desde el cosmopolitismo la posibilidad de un proceso de aculturación. Por tanto, en el texto se pretende debatir nuevos porqués. En primer lugar, se tiene como propósito definir aquello que se denomina cosmopolitismo y aquello denominado aculturación. Luego, presenta un recorrido con los aportes principales de las constituciones colombianas desde 1886. Más adelante, se concentra especialmente en los derechos y principios fundamentales de la Constitución Política de 1991, para enseñar los ideales cosmopolitas que penetraron en el texto. Entonces, presenta una reflexión sobre las consecuencias de estas decisiones en tanto pueden ser interpretadas como procesos de aculturación. Así se espera poner de manifiesto algunos procesos globales que desembocaron en transformaciones de los sistemas de poder colombianos para futuros caminos de investigación.

## Discusión

### Cosmopolitismo: el triunfo del liberalismo y el retiro del Estado

En nuestra era definir –y defender– un cosmopolitismo implica profundizar en muchas disciplinas del saber<sup>4</sup>. Por ende, traeremos elementos de la filosofía moral, la política y la sociología que luego servirán para resaltar en la Constitución Política de 1991 diferentes aspectos que nos competen. Se habla de cosmopolitismo con referencia a aquellos proyectos cuyo objetivo reside en la convivencia global y su ideología enmarca aspectos políticos, morales, económicos, entre otros, que facilitan la coexistencia ante un mundo diverso en condiciones de bienestar (Beck, 2006). En palabras de Mignolo (2000), el cosmopolitismo es “un conjunto de proyectos dirigidos a la convivencia planetaria” (p. 721). Al agrupar diferentes proyectos, el cosmopolitismo tiene aspiraciones universales y es resultado de la suma de múltiples conceptos que lo hacen difícil de abordar: globalización, ciudadanía global, medio ambiente, paz mundial, supranacionalidad, entre otros, que agrandan dicha dificultad.

Como otras ideas, el cosmopolitismo no necesariamente representa un consenso de todos los habitantes del planeta sino el triunfo de unos conceptos sobre otros, o de unos pueblos sobre otros, por diferentes razones. Sin embargo, nos interesan sobremanera las razones socioeconómicas que permiten la coexistencia, dentro de marcos normativos que maticen la asimetría de las relaciones humanas. Se hace necesario un llamado al establecimiento de sistemas que permitan que la soberanía estatal, completamente transformada, se articule a favor de múltiples identidades interdependientes. Empero, estos sistemas o marcos normativos nos presentan en su interior una dificultad: “Están siempre marcados culturalmente” (Reder, 2012, p. 35). Dicha marca entorpece la tarea cosmopolita de mantener la coexistencia dentro de parámetros racionales de bienestar.

El triunfo de un sistema o marco normativo sobre otro puede ser tan beneficioso como contraproducente dependiendo de muchos factores. Ejemplo: si hacemos una analogía entre la toma de tierra por mecanismos de guerra como planteaba Schmitt (2002) con una toma de tierra por mecanismos ideológicos, compartiendo la visión de Mannheim (2004) acerca del concepto ‘ideología’, podemos concluir que los últimos son procesos sociales con alto potencial de conflicto. Si las ideologías están asociadas con actores en disputa por dominio territorial,

<sup>4</sup> Hablar de cosmopolitismo, como indica Toulmin (1992), supone un acercamiento al cosmos (*κόσμος*), a sus elementos compositivos, y a las relaciones entre ellos que buscan oponerse al caos (*χάος*) en la estructura amplia de las sociedades cuyos individuos serían denominados cosmopolitas (*kosmopolitês*). Debido a lo anterior, en los documentos que trabajan el cosmopolitismo no es extraño observar el uso copioso de conceptos entrelazados, eso sí, buscando precisamente deliberar metodológicamente con ellos, para conseguir resemantizarlos en algunos casos. El cosmopolitismo es de por sí un fenómeno trascendental, que supeditado al sujeto que lo estudia, toma forma (Kant, 1998). Quien investiga sobre cosmopolitismo no solo corre el riesgo de abordar múltiples temáticas y conceptos, sino que, además, por la naturaleza del fenómeno, debe hacerlo, guardando los criterios de rigor que la ciencia merece.

la probabilidad de conflicto se multiplica. Según Baumann (2001), en cada territorio existen grupos humanos que exigen derechos cívicos, comunitarios o religiosos según sea su interés por motivos de cultura nacional, identidad étnica o religión. La relativa paz entre estos grupos se logró por medio de un contrato social en el cual, de forma cuestionable, se limitó al Estado a ser simplemente servidor del bien común y se le confundió como el Gobierno en general. En general, bajo un panorama de diversidad de derechos civiles, culturales y religiosos, “no hay forma de resolver el enigma multicultural si eludimos la cuestión de las diferencias y tratamos a un tipo de derechos como si fuera ‘básicamente el mismo’ que los otros dos” (Baumann, 2001, p. 23).

Con la comprensión de la diversidad, no todos los pensamientos globales son cosmopolitas ya que para serlo deben respetar los variados tipos de sociedades y promover la tolerancia, solidaridad, justicia y libertad como punta de lanza de su proyecto ideológico. Es decir, la cuestión de las diferencias es de gran importancia dado que uno de los principales objetivos del cosmopolitismo radica en la transferencia de valores que tienen cuna en Occidente y aunque existen en otros hemisferios, son concebidos de diferente manera. Dichos valores son producto de construcciones sociales y culturales que posteriormente fundan las bases de los sistemas políticos con el propósito de garantizar la paz en un Estado. Los sistemas jurídicos, como las cartas fundacionales de los países, es decir, las constituciones políticas tienen un fuerte fundamento en valores.

Resulta brusca la transición entre cosmopolitismo y valores, pero también resulta justificada porque con la excusa de legislar para garantizar estas bases fundacionales, los gobiernos pueden cometer atropellos contra minorías y grupos de oposición que quedan excluidos de los proyectos nacionales. Por ende, con el desprendimiento del pensamiento político excesivamente racionalista, “la aspiración del cosmopolita es respetar las diferencias y, al mismo tiempo, conservar el universalismo ético” (Reder, 2012, p. 221). Luego, el problema del cosmopolitismo es axiológico además de moral, ya que implica revisar las más profundas fundaciones del ser humano.

Redondeando, el cosmopolitismo implica el triunfo de una ideología que se expandió y está siendo aceptada alrededor del mundo en el marco de una ciudadanía global, que abarca todas las esferas del desarrollo humano (Cortina, 2005a). Escribir una historia de la idea (Brinton, 1979), implicaría recorrer los pensamientos que en algún momento fueron globales, listar los diferentes autores, describirlos en contexto y analizar las causas de su auge y declive. Sin duda alguna, esto no es menos que un tratado para el cual no hay suficiente espacio, pero podemos listarlos rápidamente a continuación<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Para el lector aclaro que la historia que presento aquí es básicamente la que se ha escrito, es decir, no necesariamente advierte todas las manifestaciones de pensamiento en el mundo entre las cuales se observan caracteres globales o cosmopolitas.

Posiblemente el primer pensamiento global reconocido en los anales de la historia es el pensamiento greco-romano, representado por los sofistas, Sócrates, Platón, Aristóteles, entre otros<sup>6</sup>, quienes fundaron un proyecto ético, político y social basado en la virtud ciudadana que dominó el hemisferio occidental hasta la caída del Imperio Romano. Luego, el ascenso del cristianismo como doctrina imperial, fundado en una idea monoteísta, dictó los caminos del hombre con base en la solidaridad, fraternidad y hermandad cristiana, y por supuesto, en la obediencia absoluta a las normas divinas. Más adelante, el pensamiento europeo imperial, absolutamente racionalista, positivista, liberal, representado en las ideas de Hegel, Kant, Rousseau, Nietzsche, Arendt, entre otros, que dominó hasta mitad del siglo XX conformó otro pensamiento global. Ahora el pensamiento global está en parte representado por el movimiento liberal de la globalización representado en autores como Rawls, Höffe, Walzer, Rorty y otros, dedicados a problemas relativos a la justicia, la libertad, el patrimonio cultural y la conservación de la tierra. El siglo XXI es otro asunto completamente diferente y aún por resolver; parece haber un llamado a un pensamiento de la virtud global, todavía por describir (Reder, 2012).

El recorrido anterior nos demuestra que las ideas globalmente difundidas no necesariamente son cosmopolitas —algunos pensamientos globales son etnocentristas o imperialistas—, pero tienen como característica principal que transfieren importantes ideas y, hoy han convergido en ciertos acuerdos mínimos para la convivencia de los pueblos. El problema en realidad no radica en definir qué es cosmopolita y qué no lo es, sino en comprender qué significa cosmópolis, y por encima de esto, en discernir qué elementos de la cultura y la vida en sociedad le dan forma<sup>7</sup>. En otras palabras, quizás es de mayor importancia preguntarse: ¿cómo interpretan los valores los diferentes grupos humanos?, ¿qué posibilidades existen de que nuestra concepción de valor atente contra otras construcciones axiológicas?, y ¿cómo sería un valor universal e intercultural en contraposición a uno particular y etnocentrista? De nuevo, nos topamos con una problemática para la cual siglos han transcurrido sin llegar a una solución convincente. No obstante, la diversidad no ha sido impedimento para la conformación de estructuras sociopolíticas de agrupación que comparten ciertos principios éticos.

### Un país que se construye en su ley

Ante la inmensa diversidad de la humanidad, “es imposible un consenso ético total” (Kung, 1999, p. 113), razón por la cual hay que buscar un mínimo consenso ético que permita la conformación de estructuras sociopolíticas. De esta manera se refundó la República de

<sup>6</sup> Cómo olvidar a Diógenes el Cínico, quien cuestionara la moral y política de su época, y por medio del desahucio, podría calificarse como el primer cosmopolita.

<sup>7</sup> Bustamante (2015) afirma que, como muchas ideas y conceptos, el cosmopolitismo cambia y toma forma gracias a los acontecimientos de la actualidad. No obstante, se requiere profundizar en la estructura metodológica que funde un espíritu cosmopolita de acuerdo con las barreras insalvables de los gustos y la cultura.



Colombia en 1991, por medio de la promulgación de una nueva Carta Magna, más de un siglo después de haber sido escrita la última. Esto, por supuesto, no fue un proceso aislado. Fue producto de una serie de cambios socioculturales impulsados por elementos económicos, pero, sobre todo, por la introducción de las ideas del pensamiento moderno en Colombia; un pensamiento que se difundía rápidamente alrededor del globo para la época. Sin embargo, ¿fue esta Constitución la respuesta a los retos que enfrentaba el país? ¿Se logró un marco incluyente que representara a las comunidades multiculturales de todas las latitudes del país? Y, ¿qué efectos socioculturales y económicos generó este cambio?

Es posible afirmar que el desarrollo sociocultural de Colombia tiene base precisa en las reformas de 1850 que rompieron con la marcada tradición colonial.

El comercio exterior, con el tabaco a la cabeza, barrió con las economías de archipiélago, retraídas e incomunicadas de la colonia y creó las condiciones para la formación de una economía nacional basada en vínculos estables entre los sectores productivos del territorio de Colombia. (Cataño, 2012, p. 209)

Las medidas implementadas entonces, junto con otras fuerzas de la globalización, permitieron la entrada del pensamiento moderno en el país. Además, dieron origen al cambio de la nación federal que éramos, a la nación republicana que somos hoy, materializado en la promulgación de la Constitución de 1886. Más adelante, en el siglo XX, las guerras mundiales y el conflicto armado con Perú obligaron al Estado a acelerar la implementación de diversos cambios con el motivo de igualarse con el ambiente internacional. Adicional a esto, la revolución educativa de finales de los años 60 permitió la discusión acalorada de la necesidad inminente de darle nuevo sentido a la sociedad plural, multiétnica y necesitada de políticas económicas y sociales orientadas al desarrollo (Cataño, 2005).

En realidad, la historia de la Audiencia y Cancillería Real de Santafé (bajo la jurisdicción del Virreinato del Perú), luego del Virreinato de la Nueva Granada, la Gran Colombia, la República de la Nueva Granada, la Confederación Granadina, los Estados Unidos de Colombia y hoy, la República de Colombia, está marcada por la búsqueda de institucionalizar un Estado que cobije la multiplicidad étnica presente en el territorio y a la vez evite la lucha regionalizada por el poder. También fue ejemplo de cómo el auge o dominio de un grupo humano —criollo, chapetón, mestizo o indígena—, buscó reafirmar identidades mediante mecanismos formales de gobierno y, por ende, de Estado. La sucesión interminable de conflictos (más de 40 se cuentan durante el periodo federal del país), reafirma el enigma multicultural que Baumann (2001) planteó alrededor de la nación, la religión y las etnias, presentes en el territorio colombiano y aún en apuros por diferentes motivos.

A finales del siglo XX, las grandes disputas de antaño y los nuevos problemas del país conllevaron a una Asamblea Nacional Constituyente en 1991 que pretendía subsanar los diferentes atropellos que el sistema bipartidista, principalmente, había cometido contra las minorías en el país, sea por acción u omisión. Ocampo (2004), demuestra en sus estudios la inestabilidad de cada periodo estatal en Colombia y cómo cada toma de tierra se institucionalizó con una nueva Carta Magna. De acuerdo con el estudio histórico presentado por dicho autor y el repositorio digital de constituciones disponible en la Universidad Nacional y el Banco de la República, podemos conformar la siguiente tabla que nos habla de los aportes principales de las constituciones políticas promulgadas en la historia de Colombia<sup>8</sup>:

**Tabla 1.** Las constituciones políticas promulgadas en el territorio colombiano

#	Período	Nombre	Autor	Fecha	Aporte principal
1	Pos-conquista	Acta de la Revolución	Ejército Republicano Patriota	20 de julio de 1810	Se entrega el poder a la Junta Suprema de Gobierno
2	Patria Boba	Constitución de Cundinamarca	Provincia de Cundinamarca	30 de marzo de 1811	Carácter monárquico-republicano
3	Patria Boba	Acta de la Federación de las Provincias Unidas de la Nueva Granada	Federación de las Provincias Unidas de la Nueva Granada	27 de noviembre de 1811	Liderada por el payanés Camilo Torres, era de carácter federalista

<sup>8</sup> A propósito, el repositorio digital de la Universidad Nacional de Colombia es una fantástica herramienta para acceder a los textos de cada Constitución. Existen algunas diferencias entre las convenciones, congresos o asambleas que redactan las constituciones y la promulgación efectiva del documento. Por ejemplo, lo podemos ver en la Ley fundamental de la República de Colombia, redactada en el Congreso de Angostura del 17 de diciembre de 1819 pero publicada el 10 de febrero de 1820.

4	Patria Boba	Constitución de la República de Tunja	Asamblea de los representantes de la provincia	9 de diciembre de 1811	
5	Patria Boba	Constitución del Estado de Antioquia	Representantes de la provincia	21 de marzo de 1812	
6	Patria Boba	Constitución del Estado soberano de Cartagena de Indias	Serenísima Convención general	14 de junio de 1812	Al igual que las demás constituciones de la Patria Boba, buscaba emancipar un territorio a favor de un caudillo local o un grupo político local
7	Patria Boba	Constitución de Mariquita	Convención constituyente y electoral del Estado de Mariquita	21 de junio de 1815	
8	Patria Boba	Constitución de Neiva	Convención General de los Representantes del Estado libre de Neiva	31 de agosto de 1815	
9	La Gran Colombia	Ley fundamental de la República de Colombia	Soberano Congreso de Venezuela en Angostura	17 de diciembre de 1819	Venezuela, Cundinamarca y Quito conformaron la Gran Colombia
10	La Gran Colombia	Constitución de Cúcuta	Representantes de los pueblos de la Nueva Granada y Venezuela reunidos en Congreso general	8 de octubre de 1821	Reestructuró los poderes públicos y reafirmó la unión de los pueblos de la Gran Colombia

11	La Gran Colombia	Constitución de 1830	Congreso Admirable	5 de mayo de 1830	Estableció un centralismo limitado, precursor de la desintegración de la Gran Colombia
12	República de la Nueva Granada	Constitución Política de la Nueva Granada	Los representantes de la Nueva Granada reunidos en Convención	7 de marzo de 1832	Estableció un régimen centralista
13	República de la Nueva Granada	Constitución Política de 1843	Senado y Cámara de Representantes de la Nueva Granada	8 de mayo de 1843	Régimen autoritario conservador, religioso de carácter católico
14	República de la Nueva Granada	Constitución Política de la Nueva Granada de 1853	Senado y Cámara de Representantes de la Nueva Granada	20 de mayo de 1853	Abolió la esclavitud, fijó un régimen centro-federal, promulgó libertad religiosa, de pensamiento, y la posibilidad de cada estado de redactar su propia Constitución
15	Confederación Granadina	Constitución Política para la Confederación Granadina de 1858	Senado y Cámara de Representantes de la Nueva Granada	23 de mayo de 1858	Denominó Confederación Granadina a la nación soberana. Reafirmó el sistema federal, los derechos individuales, libertad de prensa y la separación entre el Estado y la Iglesia, se garantizó la libertad de cultos y pensamientos.

16	Estados Unidos de Colombia	Constitución Política de 1863	Convención Nacional	8 de mayo de 1863	Conformó los Estados Unidos de Colombia, fortaleció el Congreso en detrimento del poder ejecutivo, era de marcado carácter liberal, abolió la pena de muerte, entregó exagerado poder a los estados federados
17	República de Colombia	Constitución Política de 1886	Delegatarios de los Estados Colombianos	5 de agosto de 1886	Cambió el nombre a República de Colombia, separó los poderes públicos en ejecutivo, legislativo y judicial con marcada tendencia presidencialista, reconoció el catolicismo como la religión estatal. Fue reformada en 1910, 1936, 1945, 1957 y 1968.
18	República de Colombia	Constitución Política de 1991	Asamblea Nacional Constituyente	4 de julio de 1991	Estableció el Estado social de derecho, es rica en protección de los derechos humanos, la familia, la mujer, los niños y demás minorías en estado de indefensión, debilitó el poder ejecutivo y fortaleció el judicial, forjó garantías para el multipartidismo, incrementó los mecanismos de participación democrática

Fuente: elaboración propia.

En semejante revuelta constitucionalista del siglo XIX como enseña la Tabla anterior, ¿dónde quedaron los derechos, deberes e identidad de las minorías?, ¿la disputa constante por el territorio, natural a los procesos de conformación de los estados, había limitado el ingreso de ideas cosmopolitas? O, ¿fueron estas revueltas las que facilitaron la entrada de dichos pensamientos de carácter global? En cualquier caso, los eventos suscitados por las luchas imperiales en Europa nos facilitaron la tarea de promulgar nuestra independencia y de buscar, alrededor del mundo, las guías que fortalecieran nuestra nación. Entre estas guías las ideas cosmopolitas tuvieron entrada al país y son evidentes en la Constitución de 1991.

### **Cosmopolitismo en Colombia: entre liberalismo y democracia**

La Asamblea Nacional Constituyente de 1991 fue un ejercicio democrático de representación en el cual se buscaba subsanar las debilidades del Estado colombiano. Por encima de eso, puede interpretarse como la reafirmación de un pueblo bajo las condiciones radicalmente diferentes que el siglo XX definió y el siglo XXI prometía. Pero ¿qué mecanismos, ideas o nociones de cosmopolitismo alimentaron la Constitución de 1991? ¿Qué valores, comportamientos y costumbres fueron codificados en la Carta Magna? Para el debate de estas dudas, es posible sentar un punto de partida en Rorty (1991), cuando anuncia que “debíamos renunciar al intento de combinar la creación de sí mismo y la política, especialmente si somos liberales” (p. 139). Con esto en mente, se puede afirmar que, aunque muchas ideas importadas fortalecieron el ejercicio democrático constitucional, aún quedaba por delante la necesidad de formar una identidad nacional. De manera cuestionable tratamos por mucho tiempo de crear nuestra propia imagen e identidad a partir de manifestaciones políticas.

Dejando de lado el problema de la identidad y suponiendo que el cosmopolitismo satisfacía los intereses del Estado en reforma, o por lo menos de la Asamblea Nacional Constituyente, es posible identificar aspectos clave de cosmopolitismo en la norma de normas. Entre otros, las nociones de igualdad, diferenciación, educación, derechos humanos, libre expresión y desarrollo público y privado del hombre son herencias del cosmopolitismo. Aunque toda la Constitución bebe de ideales cosmopolitas, es clave que los principios y derechos fundamentales se vean influenciados de manera explícita y conformen la base para las demás construcciones de derechos sociales, económicos, culturales, colectivos y ambientales. Por eso la Tabla 2 permite dar un rápido vistazo de las influencias manifiestas en el texto mayor del Estado Social de Derecho:

**Tabla 2.** Algunos principios y derechos fundamentales de la Constitución con ideas cosmopolitas

Idea	Artículo	Extracto del Artículo
Igualdad	7	El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.
	13	Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.
Diferenciación	27	El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.
Derechos humanos	5	El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad.
Desarrollo privado	15	Todas las personas tienen derecho a su intimidad personal y familiar y a su buen nombre, y el Estado debe respetarlos y hacerlos respetar.
	16	Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.
Desarrollo público	37	Toda parte del pueblo puede reunirse y manifestarse pública y pacíficamente. Sólo la ley podrá establecer de manera expresa los casos en los cuales se podrá limitar el ejercicio de este derecho.
	38	Se garantiza el derecho de libre asociación para el desarrollo de las distintas actividades que las personas realizan en sociedad.
	39	Los trabajadores y empleadores tienen derecho a constituir sindicatos o asociaciones, sin intervención del Estado. Su reconocimiento jurídico se producirá con la simple inscripción del acta de constitución.

Libre expresión	18	Se garantiza la libertad de conciencia. Nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias ni compelido a revelarlas ni obligado a actuar contra su conciencia.
	19	Se garantiza la libertad de cultos. Toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva. Todas las confesiones religiosas e iglesias son igualmente libres ante la ley.
	20	Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios de comunicación masiva.

Fuente: elaboración propia a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991.

La anterior selección no significa que arbitrariamente se ignoran otros importantes aportes del cosmopolitismo en el texto constitucional. Sino que las fundaciones de la Carta Magna presentan suficientes indicios de cosmopolitismo en estas ideas para inculcar nuevos valores liberales y así transformar a Colombia. Citando a Judith Shklar (como se citó en Rorty, 1991), “una persona que cree que la crueldad es la peor cosa que se puede hacer” (p. 164). Esto es, efectivamente, un liberal. Y la Constitución es explícita en el artículo doceavo a la hora de repudiar actos que atenten contra la vida, la desaparición forzada, las torturas y los tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (República de Colombia, 1991). De la misma manera, el artículo 95 reza como deber de todo ciudadano colombiano “defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica” (República de Colombia, 1991).

Definitivamente, la cultura de los derechos humanos es una cultura de carácter liberal. Además, la educación de generaciones como mecanismo de propagación de las ideas liberales parece más factible, siempre y cuando no se enseñe a definir como irracionales a los demás (Rorty, 1998). Al respecto, la Constitución de 1991 es rica en proteger la igualdad, por ejemplo: con el establecimiento de un sistema multipartidista (Alcántara e Ibeas, 2001); y conservar las diferencias con políticas de etnoeducación (Coral, Achicanoy, Delgado y Melo, 2007). Fortaleciendo la idea de cosmopolitismo en la Carta Magna, ésta también nos habla de la condición humana desde la esfera pública y privada como Hannah Arendt concibió. Al modo de ver de ella “el nacimiento de la ciudad-estado significó que el hombre recibía ‘además de su vida privada, una especie de segunda vida, su bios politikos’” (Arendt, 1974, p. 41). Y aunque las formas estatales hayan superado hace mucho tiempo al Estado-nación, la constitución del Estado social de derecho no lo dejó por implícito, y permite la libre asociación y expresión que eventualmente tiene efectos en la esfera pública. Esto significa que su carácter cosmopolita la llevó al privilegio de un valor: la privacidad.



En nuestro caso, el pluralismo como expresión de la igualdad y la privacidad, que entiende el consenso como pacto estratégico, se busca por mecanismos formales de ley que protegen todas las esferas del desarrollo humano. Aunque las políticas implementadas pueden reforzar el papel de las etnias desde la jurisprudencia (Parra y Herrera, 2005), no todos los grupos humanos pueden estar en acuerdo con dichas formas de ley. En otras palabras, los lineamientos definidos parecen referirse a comportamientos, valores y costumbres socialmente aceptadas para la convivencia pacífica dentro del Estado, o como algunos llamarían “contrato social”. Pero el establecimiento de normas máximas puede ir en contra de la ética al tratar de reformar la identidad ciudadana a favor de la cohesión nacional y por supuesto, la supervivencia de las instituciones del Estado.

De acuerdo con Cortina (2005b), “la ética tiene, pues, por objeto el deber referido a las acciones buenas que se expresa en los juicios denominados ‘morales’” (p. 62). Pero si esta tarea se le traslada a la política, nos podemos enfrentar a serios conflictos al no poder cobijar a todos los grupos humanos de la nación. En el privilegio de algunos valores, ¿está la Constitución imponiendo ciertos comportamientos, costumbres, valores y normas? ¿Fue esto un simple problema conceptual o es un proceso planificado de aculturación?

### ¿Una posible aculturación para definir la visión de una nación?

Las diferencias conceptuales, y más que conceptuales, esenciales de los grupos humanos nos recuerdan la idea de Gadamer (2007), en cuanto a que “toda vivencia implica horizontes anteriores y posteriores y se funde en última instancia con el *continuum* de las vivencias presentes de antes y después, en la unidad de corriente vivencial” (p. 308). En otras palabras, las corrientes de cosmopolitismo tienen impresas visiones filosóficas típicas del entorno occidental europeo que en muchos casos omite otras perspectivas, por nombrar un ejemplo, orientales.

En cuanto al pensamiento oriental, los problemas de los valores y, específicamente, del comportamiento humano fueron introducidos por medio de textos religiosos o compendios de lecciones filosóficas como los *Vedas*, los *Upanishads*, el *Mahābhārata*, el *Tao Te Ching*, los *Analectas*, entre otros. En general, recogen las enseñanzas de los diferentes líderes que transmitían sus ideas directamente a sus discípulos. Sobre estos textos, tiene sentido afirmar que el pensamiento oriental representa el triunfo de las ideas de Confucio (Bauer, 2009), así como el occidental las de Aristóteles<sup>9</sup>. Sin embargo, existen otras construcciones éticas complejas como las hindúes que conforman un sistema triangular de ética social, ética psicológica y filosofía de lo absoluto que se basa en la voluntad, la consciencia, el espectro de las acciones, las virtudes y elementos

<sup>9</sup> Onfray (2007) en su obra *Las sabidurías de la antigüedad. Contrahistoria de la filosofía I*, hace un interesante estudio histórico de las corrientes no tradicionales de desarrollo filosófico, destacando entre otras, el pensamiento oriental.

psicológicos que se enseñan por medio de tareas a las cuales se deben adscribir cada clase social o etapa de disciplina espiritual (Kumar, 1925)<sup>10</sup>.

Algunos autores occidentales podrían calificar el pensamiento ético oriental como relativista y subjetivista, lo cual es una visión plagada de etnocentrismo y problemas metodológicos al buscar una ética comparada (Keown, 2005). Sin embargo, la realidad es que las diferentes visiones del mundo desequilibran nuestro modo de actuar (Panikkar, 2006), mucho más allá de lo que la hermenéutica puede descifrar o metodológicamente hacer cognoscible puesto que refiere a la más profunda esencia de la construcción del ser humano. ¿Serán estas construcciones del ser humano obstáculos para la construcción del Estado? ¿Fue el liberalismo, como posible expresión de cosmopolitismo, una influencia favorable en la Constitución Política de 1991?

Ofrecer un juicio sobre la favorabilidad del cosmopolitismo, por medios racionales, sería algo arriesgado a escasos 20 años de promulgar la Carta Magna, pero una reflexión sobre los ideales que ingresaron nos permite sugerir acerca de un proceso de aculturación. De acuerdo con Lewis (1985), esta se define como “proceso de transmisión cultural por contacto entre grupos con diferentes culturas, teniendo uno de ellos, generalmente, una civilización más altamente desarrollada”<sup>11</sup> (p. 153). García (2007), en el *Diccionario de Relaciones Interculturales*, la define como “la pérdida o transformación de algunos aspectos culturales en situaciones de contacto entre culturas” (p. 5). Este proceso, según Lerma (2006), es natural a las dinámicas culturales, se define por agentes activos que se resisten o permiten la transmisión y se da en diferentes tamaños de grupos humanos, resultando en casos extremos en ‘deculturación’. Indica Leander (1989), que la aculturación puede clasificarse en tres tipologías: 1) espontánea, por contactos temporales sin relaciones de dominación entre culturas; 2) forzada, donde un poder para todos los grupos por igual define los patrones y velocidad de transmisión; y 3) obligada, que impone hechos, pero no velocidades de transmisión también en un contacto permanente.

En realidad, el inconveniente de la aculturación es que causa contracciones entre los grupos humanos. Para nuestro problema, si a la ‘aculturación forzada’ le agregamos el concepto de ‘aculturación planificada’, en la cual se incluyen los programas de desarrollo (Bastide, 1972), la entrada en vigor de la Constitución de 1991 y sus sucesivas reformas institucionales, fueron en efecto, aculturación y por ende fuente de conflictos. ¿Estábamos preparados para un liberalismo social?, ¿los valores cosmopolitas en las nociones de igualdad, diferenciación, educación, derechos humanos, libre expresión y desarrollo público y privado del hombre, respondían a las necesidades de nuestra cultura? ¿Los procesos de desarrollo implantados

<sup>10</sup> Entre otros aspectos sería interesante rastrear los triunfos ideológicos en cada Constitución de Colombia para construir una línea de tiempo que permita explicar diferentes fenómenos de transformación social y aculturación que originan dificultades o facilidades para el desarrollo colombiano.

<sup>11</sup> Lerma (2006) aclara que en psicología en el sentido que en antropología se da al proceso de *enculturación*, en sociología, *socialización*, y en pedagogía, *educación y condicionamiento*.

funcionaron como se esperaba, o los inconvenientes fueron producto del argumento central de esta sección?

El siglo XXI trae la necesidad de orientar el pensamiento colombiano como una corriente capaz de transformar la realidad, instituir cambios oportunos e interactuar con la comunidad académica internacional para profundizar en los baldíos del saber. Sea que nuestras instituciones estén definidas por procesos de aculturación, y que estos hayan sido favorables o desfavorables, los retos de gestión intercultural generados para el Estado, la sociedad y la empresa, deben ser afrontados con la mayor responsabilidad (Bustamante y Aguilar, 2012). Kung (1999) precisa que no es posible un desarrollo económico y político sin pautas éticas que propicien su aceptación. Y los mundos de producción también se vieron perturbados por las políticas liberales de apertura, que afectan elementos de la cultura (Bustamante, Arboleda y Gutiérrez, 2010). Los problemas de este centenario serán más complejos que los de 1900.

Entre otros, se advierten problemas relacionados con la consolidación de la identidad nacional, la conservación del medio ambiente, el tratamiento del narcotráfico, los planes de actualización en infraestructura, las relaciones internacionales y el fomento y control de la inversión extranjera directa. Por otro lado, se mantienen varias constantes: el crecimiento económico, la educación en todo nivel, la desigualdad social, los sistemas políticos multipartidistas y el acceso a la salud. Todo esto y más se advierte en el acervo intelectual y problemático de Colombia.

## Conclusiones

Este documento tuvo como propósito elevar un debate alrededor de los derechos y principios fundamentales de la Constitución Política de Colombia de 1991 contrastando desde el cosmopolitismo la posibilidad de un proceso de aculturación. El primer apartado presentó cómo el concepto de cosmopolitismo tiene aspiraciones universalistas, pero genera un problema en el reconocimiento de las particularidades cívicas, culturales y religiosas de los diversos grupos humanos. El segundo punto describió cómo Colombia fue esencialmente un país que se fundamentó en el poder manifiesto en la ley por parte de diferentes grupos nacionalistas y regionalistas. Luego, el tercer punto expuso los elementos de cosmopolitismo que permearon la Carta Magna de 1991. Finalmente, se presentó un debate sobre aculturación.

Al respecto debo anotar que los procesos vividos en Colombia no parecen ser resultado de aculturación, sino un clásico caso de construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 2001) atropellada, desordenada, inefectiva, polémica, pero reconocible dentro de una construcción social en el marco de la globalización. Aunque Colombia no presenta diferencias culturales, cívicas o religiosas tremendamente marcadas, sí exhibe dificultades de gobernabilidad. Además, se enfrenta a procesos globales que invitan a varios debates que van más allá del alcance de este artículo.

Uno de los debates pendientes nos remite al problema de fundamentación cosmopolita de la legislación colombiana, desde una aproximación del derecho. Otra deuda que deja el documento sería el análisis de cada Constitución del país desde el cosmopolitismo para indagar por una posible tendencia y comparar con la introducción de diversas corrientes de pensamiento alrededor del mundo. También es interesante indagar por otras construcciones sociojurídicas que tengan bases en el cosmopolitismo, dígase códigos específicos, entidades o políticas públicas. Asimismo, otras investigaciones pueden complementar el estudio sobre aculturación en Colombia al cuestionar otros aparatos ideológicos del Estado o de sujeción social.

Finalmente, queda una duda mayor: a mi modo de ver, el cosmopolitismo no ha penetrado la mayoría de los debates en Colombia porque el país todavía no se encuentra en un estado avanzado de globalización. Los conflictos identitarios, étnicos y culturales son opacados por las dificultades de inequidad social y económica que han dado forma al conflicto colombiano por más de 50 años. Debo reconocer que es posible que el debate cosmopolita no sea de primera necesidad en el ámbito colombiano. Pero un país que no se adelante a sus necesidades, es un país que se arriesga a que los movimientos globales lo pongan en serios aprietos. Persiste la invitación para ampliar y fortalecer este debate desde todas las perspectivas.

## Referencias

- Alcántara, M. e Ibeas, J. (Eds.). (2001). *Colombia ante los retos del siglo XXI: desarrollo, democracia y paz*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona, España: Editorial Seix Barral.
- Bastide, R. (1972). *Antropología aplicada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bauer, W. (2009). *Historia de la Filosofía China*. Barcelona, España: Herder.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona, España: Paidós.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Brinton, C. (1979). Historia de las ideas. En D. Sills (Ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (pp. 436-440). Madrid, España: Aguilar.
- Bustamante, L. (2015). Cosmopolitismo y las barreras insalvables de la cultura y los gustos en La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo de Max Weber. *Revista Desafíos*, 27 (1), 26-38.

- Bustamante, L. y Aguilar, S. (2012). Retos de gestión intercultural en las actividades de internacionalización de microempresas de Medellín. *Revista Estudios Gerenciales*, 29 (129), 456-465.
- Bustamante, L., Arboleda, A. y Gutiérrez, J. (2010). Cultura, política industrial y competitividad internacional de PyMEs en Colombia. *Revista Ad-Minister*, 16, 83-98.
- Cataño, G. (2005). *La sociología en Colombia*. Bogotá, Colombia: Plaza & Janés.
- Cataño, G. (2012). *La introducción del pensamiento moderno en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Coral, M., Achicanoy, M., Delgado, L. y Melo, J. (2007). *La etnoeducación en la Constitución Política de 1991: base de la diversidad étnica y cultural de la nación*. Bogotá, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Cortina, A. (2005a). *Ciudadanos del Mundo: Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2005b). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, España: Tecnos.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An introduction*. London: UK: Verso.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- García, J. (2007). Aculturación. En A. Barañano, J. García, M. Cátedra y M. Devillard (Eds.), *Diccionario de Relaciones Interculturales: Diversidad y Globalización* (pp. 5-6). Madrid, España: Editorial Complutense.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N. y Beck, U. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona, España: Anthropos.
- Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura: prólogo, traducción, notas e índices*. Bogotá, Colombia: Alfaguara.
- Keown, D. (2005). *Buddhist Ethics. A Very Short Introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kumar, S. (1925). *The Ethics of the Hindus*. Calcutta, India: Calcutta University Press.
- Kung, H. (1999). *Una ética mundial para la economía y la política*. Madrid, España: Tecnos.
- Leander, B. (1989). *Europa, Asia y África en América Latina y el Caribe: Migraciones "libres" en los siglos XIX y XX y sus efectos culturales*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Lerma, F. (2006). *La cultura y sus procesos. Antropología cultural: guía para su estudio*. Murcia, España: Ediciones Laborum.

- Lewis, J. (1985). *Antropología simplificada*. Ciudad de México, México: Selector.
- Mannheim, K. (2004). *Ideología y Utopía: Introducción a la Sociología del Conocimiento*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, F. (2001). *El Nacionalismo Cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Bogotá, Colombia: Banco de la República.
- Mignolo, W. (2000). The Many Faces of Cosmo-polis: Border Thinking and Critical Cosmopolitanism. *Public Culture*, 12 (3), 721-749.
- Ocampo, J. (2004). *Constitución Política de Colombia. Reformas y sus actos legislativos*. Bogotá, Colombia: Plaza & Janés.
- Olivé, L. (Comp.). (2004). *Ética y diversidad cultural*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Onfray, M. (2007). *Las sabidurías de la antigüedad. Contrahistoria de la filosofía, I*. Barcelona, España: Anagrama.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad: una reflexión filosófica*. Barcelona, España: Herder.
- Parra, C. y Herrera, C. (2005). Cátedra viva intercultural: metodología. En C. Parra y G. Rodríguez (Eds.), *Comunidades étnicas en Colombia: Cultura y Jurisprudencia* (pp. 14-49). Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Reder, M. (2012). *Globalización y filosofía*. Barcelona, España: Herder.
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html)
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, España: Paidós.
- Rorty, R. (1998). Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad. En S. Shute y S. Hurley (Eds.), *De los derechos humanos* (pp. 117-136). Madrid, España: Editorial Trotta.
- Schmitt, C. (2002). *El Nomos de la tierra en el derecho de gentes del "Ius Publicum Europaeum"*. Granada, España: Comares S.L.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Toulmin, S. (1992). *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.



ENFOQUES EN TRABAJO SOCIAL:  
INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL





**Cómo citar este artículo:**

Martínez, C. (2018). El lugar de las emociones en la socialización familiar mediada por las TIC: una experiencia que transita entre la culpa, el miedo y la angustia en los padres y madres. *Revista Eleuthera*, 18, 133-149. DOI: 10.17151/eleu.2018.18.8.

# EL LUGAR DE LAS EMOCIONES EN LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR MEDIADA POR LAS TIC: UNA EXPERIENCIA QUE TRANSITA ENTRE LA CULPA, EL MIEDO Y LA ANGUSTIA EN LOS PADRES Y MADRES\*

THE PLACE OF EMOTIONS IN THE FAMILY SOCIALIZATION MEDIATED BY ICTS: AN EXPERIENCE THAT TRANSITS BETWEEN GUILT, FEAR AND ANGUISH IN PARENTS

CLAUDIA MARTÍNEZ-GIRALDO\*\*

## Resumen

Objetivo. Presentar los resultados de una investigación realizada entre los años 2015-2017 con niños y niñas de 4 a 6 años y sus familias de la ciudad de Manizales. El tema fue la socialización familiar mediada por las TIC en la primera infancia. Este artículo centra el interés en situar las emociones en los procesos de socialización familiar en interacción con las tecnologías. Metodología. Se recurrió al método hermenéutico como opción pertinente a la perspectiva epistemológica del interaccionismo simbólico, la cual fundamentó el estudio. Resultados. La socialización familiar mediada por las TIC activa la vivencia de las emociones y la manera como estas emergen y se movilizan en los adultos encargados de acompañar la crianza. Conclusiones. El miedo, la angustia y la culpa, en particular esta última, se presentan ancladas a un discurso hegemónico del cuidado familiar, feminizado y maternizado. De igual forma, presentan estrecha relación con el estilo educativo parental practicado.

**Palabras clave:** socialización familiar, primera infancia, TIC, emociones.

\* Artículo producto de la investigación titulada: "Sentido asignado por las familias a los procesos de socialización familiar en la primera infancia, a partir de la presencia y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en los escenarios familiares", realizada por la autora como requisito para optar al título de Magíster en Intervención en Relaciones Familiares del Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia, 2017.

\*\* Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. E-mail: claudia.martinez@ucaldas.edu.co -  orcid.org/0000-0003-4522-0798.



## Abstract

**Objective.** The main goal is to present the results of a research carried out between the years 2015-2017 with 4 to 6 years old children and their families from the city of Manizales. The topic was family socialization mediated by ICTs in early childhood. This article focuses on placing emotions in the processes of family socialization in interaction with technologies. **Methodology.** The hermeneutic method was used as a relevant option to the epistemological perspective of symbolic interactionism, which was the basis of the study. **Results.** Family socialization mediated by ICTs activates the experience of emotions, and how they emerge and move in adults responsible for accompanying upbringing. **Conclusions.** Fear, anguish and guilt, particularly the latter, are anchored to a hegemonic, feminized and mother-oriented discourse of family care. Similarly, these feelings have a close relationship with the parental educational style practiced.

**Key words:** family socialization, early childhood, ICTs, emotions.

## Introducción

Históricamente frente a la familia se ha promovido en contextos académicos, culturales, institucionales y sociales, el paradigma de ser un escenario de socialización esencial para el crecimiento y desarrollo de sus miembros. En efecto, esta concepción seguirá vigente a pesar del paso del tiempo; solo que la función socializadora a hoy está siendo compartida con otros agentes. Antes, la familia era considerada como el único agente de socialización, con una marcada responsabilidad en torno a la formación en valores, hábitos y normas de sus integrantes. Actualmente, esta labor ya no es potestad y exclusividad de la familia, sino que es acompañada por otros actores o ámbitos extrafamiliares que, igualmente, comparten como misión la educación, el desarrollo integral, la atención y cuidado de la infancia temprana o también conocida como “primera infancia”, los cuales han ido asumiendo una especie de socialización complementaria, que está alcanzando una incidencia importante en las actitudes y comportamientos de los niños.

Según la UNICEF y los lineamientos de la política pública de primera infancia, el proceso de socialización cobra trascendencia en esta etapa por ser el periodo comprendido entre el nacimiento hasta los 6 años de edad, donde el ser humano está más apto para aprender; se caracteriza por una rápida evolución del desarrollo físico, cognitivo, social y afectivo del niño que demanda un cuidado especial, por parte de los adultos que están a su alrededor, por lo que se convierten en cuidadores significativos de este momento vital de crecimiento del ser humano.

En consecuencia, la tradicional separación o diferencia entre socialización primaria y secundaria se ha ido desconfigurando, debido al efecto de ciertos procesos<sup>1</sup> y agentes<sup>2</sup>, que han influido de manera directa en los valores de los niños, el desarrollo de sus competencias psicosociales y la formación de su identidad. Algunos de estos agentes socializadores, emergentes de esta modernidad, son las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), las cuales se han convertido en un “acompañante” de la vida familiar, ya que inducen a la familia, como lo dicen Coll y Monereo (2008): “A crear nuevas formas de relación, que conllevan a nuevos marcos de socialización” (p. 66). Su impacto ha trascendido todas las esferas de la sociedad, y resulta imposible no sentirse afectados y cautivados por ellas. Los niños, de manera precoz y a edades cada vez más tempranas, se acercan al mundo mediático y tecnológico con la misma motivación e interés que al mundo real. Este despliegue y expansión de las TIC, en los escenarios familiares, escolares y sociales, indica la influencia que estos nuevos medios virtuales empiezan a tener sobre las personas y, en particular, sobre las familias, sus interacciones familiares y procesos de socialización.

Es así como emergen las *emociones* en el proceso de socialización familiar, ante lo cual Berger y Luckman (2006) afirman que:

resulta innecesario agregar que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. Existen ciertamente buenos motivos para creer que, sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible. (p. 165)

Es decir, en este proceso cobran relevancia las *emociones*<sup>3</sup>, entendidas como esas reacciones o respuestas que los niños deben aprender a manejar y controlar, que les posibilita desenvolverse en la sociedad y poder relacionarse con otros, ya que estas son cultivadas en la interacción social y dan cuenta de realidades específicas.

<sup>1</sup> El ingreso de las mujeres al mercado laboral, “familias con doble ingreso”; diversificación de las formas familiares, aumento de los niveles educativos de la mujer; incremento de las familias con jefatura femenina; menor duración de las relaciones o uniones, y migraciones. De igual manera, la creciente participación económica de las mujeres, les permite la independencia económica y la autonomía personal y social, para constituir o continuar con hogares sin parejas. De otro lado, emergen la defamiliarización y la individualización como procesos propios y actuales del mundo moderno, que inciden igualmente sobre la socialización y sociabilidad.

<sup>2</sup> La función socializadora está siendo compartida por otros espacios/agentes, como: hogares infantiles, jardines, CDIT, escuela, amigos, familiares, vecinos, medios de comunicación y nuevas tecnologías.

<sup>3</sup> Las emociones conforman el paisaje de nuestra vida mental y social, como los “levantamientos geológicos” que un viajero puede descubrir en un paisaje donde hasta hace poco solo se veía una llanura; imprimen a nuestras vidas un carácter irregular, incierto y proclive a los vaivenes (Nussbaum, 2008, p. 20).

Las emociones en el mundo de la vida son necesarias, ya que le brindan al niño la posibilidad de formarse un paisaje del mismo. Las emociones en el infante son esas afirmaciones que él hace de las cosas buenas y malas, fundamentadas en las representaciones sociales que se despliegan sobre el bien y el mal. De ahí que el yo vaya encontrando su lugar en la subjetividad del niño y se configure a partir de los resultados que obtenga de sus primeras experiencias, relacionadas con la satisfacción de sus necesidades de seguridad y bienestar. Asimismo, de los intentos por ajustarse y adaptarse a su entorno. A través de estas experiencias recurrentes, el niño aprende a significar lo bueno y lo malo. Según Nussbaum (2008): “Son intentos mediante los cuales aprende qué bienes y males también forman parte de su propio yo, o cuáles están bajo su control y cuáles no” (p. 241).

Es así como, entre los hallazgos más significativos del estudio, se encontró que las emociones y sentimientos emergentes y consecuentes de la sociedad de la información giran en torno a la culpa, el temor o miedo, la angustia y la preocupación<sup>4</sup>, presentes especialmente en los padres, madres y cuidadores (eje central del artículo); entre tanto, en los niños y niñas, aparece el *ejemplo* como un aspecto potenciador del aprendizaje por observación o modelado, que a su vez activa en los infantes el *deseo* de tener lo que el otro tiene y la *curiosidad* de experimentar e imitar lo que el otro hace. También se observa la *comparación* entre los infantes, lo que termina estimulando la *competencia* con sus pares y cuidadores por el acceso y uso de los aparatos tecnológicos. De igual manera, los niños se sienten encantados y sueñan con tener tecnologías, al estas conferirles poder, reconocimiento y posicionamiento ante su propia familia, compañeros, vecinos, parientes y amigos.

Otra emoción que florece fruto del despliegue y expansión de las tecnologías en los escenarios familiares es la *soledad* de los niños, soledad que las tecnologías suplen pero no curan. Estas emociones, esbozadas especialmente en los niños, hacen parte de los siguientes subcapítulos que se desarrollan a profundidad en la investigación, pero que no son objeto del actual artículo y se plantean como provocaciones, para quienes deseen ahondar en estas discusiones y reflexiones.

### Referente teórico y conceptual

La mayoría de las sociedades confiere a la familia un rol protagónico y trascendente en la preparación del individuo como sujeto social, en la formación de su sistema de valores y creencias, y en la construcción de su identidad. Retomando a Musitu y Cava (2001) se espera además, que la familia sea capaz de lograr:

<sup>4</sup> Este tipo de emociones coinciden en un rasgo fundamental: implican una valoración del propio yo, ya sea positiva o negativa, expresan un juicio de valor acerca del estado del yo en el contexto de las interacciones sociales con otros sujetos considerando múltiples aspectos, como los beneficios o perjuicios obtenidos en la interacción; la percepción del juicio de valor que muestran los demás acerca de nosotros (Somoza, Mahamud y Pimenta, 2015, p. 28).

1. Enseñar a los hijos<sup>5</sup> a controlar sus impulsos —emociones— para poder vivir en sociedad e interacción con otros. Independientemente del tipo de socialización que se implemente (tolerante o restrictiva) los niños deben controlar sus impulsos —emociones— y aprender a demorar las recompensas o estímulos.
2. Preparar a los hijos para desempeñar determinados roles sociales, es decir, deben aprender esas conductas esperadas cuando se es hombre, mujer, madre, padre; aquellas funciones propias de cada género —roles concretos y diferentes en cada etapa evolutiva de la persona—.
3. Fomentar en los hijos por medio de la socialización, un significado global acerca de qué es lo importante, qué es lo que se premia o sanciona en su cultura y sociedad. Se trata de las razones y explicaciones del significado de la vida humana, de los valores predominantes en su contexto cultural y social —sentido de vida—.

Estas funciones hablan del papel preponderante y de la responsabilidad que la familia tiene en la socialización del niño y, en particular, en la etapa de la primera infancia cobra relevancia. Cabe agregar que, dependiendo de la forma como se viva el proceso socializador en los primeros años, se podrán tener repercusiones en las siguientes etapas: infancia, adolescencia y adultez. Cada familia posee un currículo implícito que construye y reproduce de generación en generación, a través del cual se apoya para llevar a cabo la socialización familiar, con el fin de enseñar a sus hijos valores, normas y costumbres legitimados como familia, los cuales deben apropiarse sus miembros, como una forma de prepararlos para asumir los retos y adversidades de la vida. Sin embargo, este currículo se ha ido deconstruyendo, flexibilizando y transformando, debido al impacto de los cambios que han experimentado las familias en relación con sus dinámicas familiares, las funciones socializadoras, la emergencia de otros agentes de socialización y la creciente mirada de la socialización familiar como un proceso en doble dirección: de padres a hijos y de hijos a padres.

Los padres y madres inician este proceso de socialización con unas expectativas y sueños en relación con sus hijos y comienzan a inculcar en ellos unos determinados valores, normas y pautas de comportamiento. Sin embargo, cuando el niño nace e inicia su proceso de crecimiento y establece sus propias relaciones e interacciones, los padres y madres pueden darse cuenta de que sus creencias y expectativas no se han cumplido o que las deben cambiar. Esto sucede porque los hijos son diferentes a sus progenitores y pueden no ser como ellos esperaban. Además, porque los hijos empiezan a influir sobre su propio proceso de socialización y sobre los mismos padres en cuanto a los valores, hábitos y hasta en la misma forma de vida, a través de lo que aprenden de otros agentes socializadores (amigos, escuela, internet, moda), es decir, se presenta como una oportunidad para un ejercicio recíproco del poder.

<sup>5</sup> Se advierte que, al hablar de los hijos y niños, se está teniendo en cuenta el género masculino y femenino (se refiere a hijos y niños, en términos incluyentes de género).

El proceso de socialización es, cuanto menos, un proceso en doble dirección y, por supuesto, mucho más dinámico y complejo de lo que se ha sugerido habitualmente. Además, es probable que este proceso sea, en cierto modo, circular y cada vez más acentuado conforme los hijos cumplen años. (Musitu y Cava, 2001, p. 117)

Como bien lo manifiestan estos autores en su texto *La familia y la educación*, existen distintas formas en que los padres y madres educan y socializan a sus hijos, precisando las siguientes:

- Estilo autorizativo: los padres que utilizan este estilo mayoritariamente suelen mostrar a sus hijos agrado cuando se comportan bien y les transmiten el sentimiento de que son aceptados y respetados. Fomentan el diálogo con sus hijos. Las relaciones padres-hijos suelen ser satisfactorias. Están dispuestos a escuchar a sus hijos y hasta modificar ciertas normas familiares, si los argumentos de sus hijos se consideran adecuados.
- Estilo indulgente: estos padres son tan comunicativos con sus hijos como los padres autorizativos, pero cuando el hijo se comporta de manera incorrecta, no suelen utilizar la corrección y la imposición, sino que solamente utilizan el diálogo y el razonamiento para establecer límites con los hijos. Estos padres permiten a sus hijos regular sus propias actividades, ayudándoles con las exploraciones y razonamientos, evitando las imposiciones. Son figuras parentales con bajo control sobre sus hijos y altos niveles de apoyo y aceptación.
- Estilo autoritario: estos padres son muy exigentes con sus hijos y, simultáneamente, muy poco atentos y sensibles a sus necesidades y deseos. Asimismo, la comunicación es mínima y tiene una sola dirección. Estos padres no suelen ofrecer razones cuando emiten órdenes, son los que menos estimulan las respuestas verbales y el diálogo ante las transgresiones. Son indiferentes a las demandas de los hijos y utilizan con menos probabilidad el refuerzo positivo, mostrándose indiferentes ante las conductas adecuadas del hijo.
- Estilo negligente: se caracteriza por una escasa aceptación del hijo y bajo nivel de control. Se trata de un estilo caracterizado tanto por escasez de afecto como de límites, escasa supervisión y cuidado de los hijos. Los padres negligentes consultan poco a sus hijos acerca de las decisiones internas del hogar y les dan pocas explicaciones de las reglas familiares. Son poco implicados en su educación. (Musitu y Cava, 2001, p. 127-129)

En efecto, estos estilos de socialización están siendo permeados por la creciente ubicuidad y presencia de la sociedad de la información y el auge de los medios tecnológicos. Estas nuevas pantallas están teniendo un protagonismo central en las relaciones y cotidianidades familiares y están actuando como potentes mediadores en la socialización de los niños. Existe una tendencia a considerar que los niños de hoy, son “nativos digitales” y parecen estar más preparados que los adultos para usar sin reparo las tecnologías. Parafraseando a Malo y Figuer (2010), los niños de hoy día, y cada vez a más temprana edad, están viviendo la “infancia de los medios” ya que su mundo infantil está siendo permeado e impactado por los medios electrónicos.

En este nuevo marco de socialización (mundo virtual) las emociones emergen y son asumidas desde otra perspectiva. Esta nueva lectura de las emociones responde a otras lógicas que han ido tomando fuerza y a la vez distancia del imaginario social, que por mucho tiempo estuvo arraigado en nuestra cultura occidental respecto a la vivencia de las emociones, ya que se debían evitar y eran vistas de forma negativa y en conflicto permanente con la capacidad de pensar y razonar.

Esa relación de tensión entre la emoción y la razón se ha ido suavizando, en la medida en que existe mayor comprensión respecto a la necesidad de entretejer la razón con la emoción, al constituirse en nuestro diario vivir, así lo explica el maestro Maturana (2001): “Si no existe la emoción no existe la acción. Es la emoción la que hace grato todo quehacer. No es lo que uno hace lo que produce emoción, sino la emoción con la cual se hace” (p. 27).

Si las emociones son juicios de valor, tal como sostiene Nussbaum (2008), no pueden dejarse de lado a la hora de dar cuenta de los juicios y principios valorativos, sino por el contrario:

(...) tendremos que considerar las emociones como parte esencial del sistema de razonamiento ético. No podemos obviarlas razonablemente una vez que reconocemos que las emociones contienen juicios que pueden ser verdaderos o falsos y pautas buenas o malas para las elecciones éticas. (Somoza et al., 2015, p. 28)

En este sentido, los autores hacen un llamado para que las emociones no sean reprimidas, ni apaciguadas o invisibilizadas por la razón; al contrario, deben ser tenidas en cuenta en las actuaciones de los seres humanos y utilizadas como mecanismos básicos de regulación, de valoración del propio yo en la relación con los otros y lo otro, y evaluar las razones por las que haría una acción u otra, con el fin de lograr llegar a un juicio ético, previo análisis de las consecuencias para la persona y los demás. Al respecto Rodes (2011), citando a Maturana, refiere que lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional.

Por lo común vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan. Las ignoramos, pero todas nuestras acciones tienen su fundamento emocional, aunque creamos que lo emocional limita nuestro ser racional.

El maestro Maturana (2001) hace una observación bien importante al expresar que el fundamento emocional de lo racional no es una limitación sino, por el contrario, su condición de posibilidad. En este orden de ideas, las emociones si bien nos generan un efecto corporal que indica que hemos visto, oído o experimentado algo que nos afecta, provocado por algo externo, de raíz está un pensamiento o creencia, que determina que eso que acabamos de sentir es bueno o malo, y que impulsa a una acción de evasión o de aceptación.

Como bien lo manifiesta Camps (2011) en *El gobierno de las emociones*:

hemos visto que las emociones son modos de reaccionar ante la realidad, que a su vez, provocan otros tantos modos de actuar en ella. Pueden aumentar o disminuir el deseo de hacer cosas; pueden suavizar las aristas de la vida en común o hacerlas más hirientes. Los nombres que las identifican no son inocentes, ni neutros. El miedo, la ira, la alegría, la tristeza, la compasión, la confianza o la vergüenza son palabras que connotan algo que, en principio, es positivo o negativo. Spinoza lo entendió también así, cuando clasificó los efectos en dos categorías: alegres y tristes, entendiendo que los primeros aumentan nuestra potencia de actuar, mientras los otros las disminuyen. Los efectos alegres nos convienen, los tristes no. (...) que las emociones sean mejores o peores para el individuo no significa, sin embargo, que en sí mismas sean buenas o malas. (p. 109-110)

## Metodología

La trayectoria metodológica de la investigación de donde emerge este artículo estuvo marcada por distintos momentos y espacios de conversación con los participantes del estudio. En un primer momento, se realizaron entrevistas en profundidad con cada familia (cinco familias) y la docente de los niños y niñas. Aquí la narrativa individual permitió develar el sentir, pensar, decir y actuar de las familias y los cuidadores significativos de los infantes. En un segundo momento, en torno a la escucha y el diálogo colectivo (grupo de discusión) se intercambiaron experiencias, creencias, percepciones y significados frente al proceso de socialización con mediación tecnológica. Además, los grupos focales se enriquecieron con la otredad y la alteridad.



En un último momento, se llevó a cabo una actividad pedagógica (sesión interactiva y lúdica de títeres) con los niños y niñas a partir de un guion sencillo que narra una historia alusiva al tema de interés. Esta actividad permitió movilizar sus discursos, prácticas e imaginarios frente a la presencia de las tecnologías en sus entornos familiares y escolares. Posteriormente, se dio lugar al análisis e interpretación de la información, para lo cual el lenguaje, el significado de los fenómenos, la interacción dialéctica y el movimiento del pensamiento cobran importancia en este momento investigativo.

Las técnicas de registro y sistematización que acompañaron el proceso investigativo fueron: grabaciones y transcripciones, matrices argumentativas, análisis del discurso, triangulación y uso instrumentos como: notas de campo, fichas de contenido, mapas conceptuales, entre otros. Seguidamente, se decantó la información, se hicieron reflexiones y conexiones, se analizaron e interpretaron los hallazgos con el propósito de responder a la pregunta y los objetivos de la investigación. Es importante aclarar que el conocimiento que se pretende aportar a través de este artículo en relación con la presencia de emociones como: la culpa, el miedo y la angustia en los procesos de socialización familiar con mediación tecnológica, responde especialmente a lo develado en las prácticas y discursos de padres y madres, mediante la aplicación de las técnicas de entrevista en profundidad y grupo de discusión.

## Resultados y discusión

Según se ha citado, las emociones son colonizadas en el terreno de las interacciones sociales, son formas de relación social (con el otro y lo otro) y corresponden a escenas sociales particulares, que motivan una respuesta ante lo que viven y sienten las personas en relación con sus experiencias vitales, posibilitando así la construcción social de su realidad. Las emociones ocurren en el escenario del cuerpo, son vivenciales, sensoriales y de acuerdo a cada cultura y contexto las respuestas y expresiones de las mismas son diferentes.

Las emociones son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparable, y es esa fusión lo que les confiere la capacidad de impartir energía a la acción. Lo que hace que la emoción tenga esa “energía” es el hecho de que siempre concierne al yo, y a la relación del yo con otros situados culturalmente. Cuando se me dice: “otra vez llega tarde”, el hecho de que sienta vergüenza, enojo o culpa dependerá casi exclusivamente de la relación que tenga con quien me lo dice. Es probable que un comentario de mi jefe sobre mi llegada tarde me produzca vergüenza; si se trata de un colega, es probable que me enoje; pero si el que lo dice es mi hijo que me espera en la escuela, lo más probable es que me sienta culpable. Sin duda la emoción es un elemento psicológico, pero es en mayor medida un elemento cultural y social. (Illouz, 2007, p. 16)

Ante el ejemplo citado por la autora y en correspondencia con el tema de la investigación y los hallazgos encontrados, se podría interpretar y hacer un símil de la siguiente manera: cuando se le dice a una madre o padre de familia: “otra vez pegada del celular”, si el comentario se lo hace el jefe, posiblemente sentirá *vergüenza*<sup>6</sup>; si se trata de una amiga, podría producirle *enojo*; pero si se lo expresa su hijo, que está en casa esperándola(o) desde hace rato para jugar o para mostrarle un trabajo que hizo en el jardín infantil, probablemente sienta *culpa*. Esta es una de las emociones que a diario pueden sentir y vivir los padres de familia ante una situación mediada por el uso frecuente de las tecnologías.

La vivencia de las emociones descritas está condicionada a la relación que haya construido la persona con ese otro situado culturalmente, con el rol que represente en la vida de ese otro y la significación que tenga sobre ese otro, de ello dependerá la connotación o dimensión que tome la emoción frente a una determinada situación o realidad circunstancial. Estas respuestas emocionales pueden, por lo tanto, ser moduladas y es aquí donde se muestra la estrecha conexión entre emociones, sentimientos y procesos socializadores. Este análisis converge con los planteamientos hechos por Somoza et al. (2015), respecto a que no se trata de una reacción automática, se hace un filtro evaluativo entre las causas y las emociones para ajustarlas a los requerimientos de la cultura. En los siguientes relatos se puede develar cómo el color de la emoción depende de la relación que se construye con ese otro situado, según perspectiva de Illouz (2007).

Personalmente pienso que sí... por ejemplo, yo hace dos años no tenía celular con WhatsApp, no me interesaba, pero creo que ahora sí pesa, porque yo trabajo por ahí, mis amigos son por ahí, a veces me idiotizo con el celular, entonces eso cambia muchísimo, a uno le hablan y uno no presta atención, uno trata de manejarlo, pero a veces se peca. (Relato 6 de una madre, comunicación personal, noviembre de 2015)

(...) Hay momentos que desafortunadamente por mi trabajo, a veces para mí es más cómodo que se quede un buen rato ahí... pero en mi corazón hay culpas. (Relato 5 de una madre, comunicación personal, noviembre de 2015)

Estas son voces que develan *culpa* a partir de la interacción que los padres y madres de familia tienen con las herramientas tecnológicas, tanto en el ámbito familiar, como laboral y social. Este tipo de sentimiento, en particular, aflora como respuesta a la valoración y significación que le están dando a la relación construida con sus hijos, al rol parental que desempeñan, lo que marca a su vez el tipo de emoción que pueden experimentar. Con relación a este aspecto,

<sup>6</sup> Citado por Camps (2011) en el *gobierno de las emociones*, donde conceptúa que “es un sentimiento derivado de la caída de imagen que uno tiene de sí mismo, la pérdida de reputación, el descredito ante algún otro o ante la sociedad”. (p. 111)

llama la atención en los hallazgos cómo en los discursos y prácticas de los padres y madres con un estilo de socialización indulgente o permisivo, se presenta una tendencia a sentir culpa, miedo y angustia, por el “ejemplo” que le están dando a sus hijos frente al valor, uso, manejo y tiempo dedicado a las tecnologías a nivel personal, familiar y laboral, y las consecuencias que está trayendo sobre sus hijos. Esta situación obedece a que a estos padres y madres se les dificulta poner límites y ejercer control, ya que evitan las imposiciones y les conceden un alto grado de autonomía a los hijos. Así lo evidencia el siguiente relato:

(...) uno muchas veces se deja absorber en la parte laboral que a la final uno no es coherente, yo le digo: de tal hora a tal hora estás ahí en el computador, entonces luego me dice: mami otro ratico, y yo le respondo: bueno, otro ratico pues, y termina siendo otras dos o tres horas más. (Relato 27 de una madre, comunicación personal, enero de 2016)

Caso contrario ocurre con los padres y madres del estudio que utilizan una forma autoritaria de educar y socializar a sus hijos al no sentir culpa, miedo o angustia por el manejo y tiempo que le dedican al uso de las tecnologías, respaldándose en concepciones patriarcales, adultocentristas y convencionales que reafirman sus características de exigencia, control y comunicación unilateral que establecen con sus hijos, lo que los hace *indiferentes* a la vivencia de este tipo de sentimientos y emociones. En cuanto a los padres y madres que asumen un estilo democrático o autorizativo, se encontró que este tipo de emociones no logran perturbarlos, pero tampoco son *insensibles* a las necesidades, intereses y deseos de sus hijos. Estos padres y madres tratan de situarse en un punto intermedio, les inquieta el efecto que puede tener sobre sus hijos un mal uso o abuso de las tecnologías, tanto por parte de ellos como de sus hijos, pero buscan estrategias de control y regulación. Y referente al estilo de socialización negligente, este no se halló entre las familias del estudio.

De igual modo, un aspecto generalizado que se encontró en las narrativas discursivas de las madres, es el sentirse juzgadas, confrontadas e interrogadas por sus propios hijos ante el uso de las tecnologías y el mundo virtual. Es evidente cómo en la medida en que los niños y niñas crecen y maduran, y que establecen interacciones más cercanas con el contexto actual, comienzan a tener otras demandas y a influir de una manera más potente sobre su propio proceso de socialización y sobre las actitudes o actuaciones de sus padres y madres, debido a los elementos que retoman o absorben de los otros significantes considerados también como referentes próximos llamados: pares, parientes, amigos, cuidadores y medios tecnológicos, incorporándolos y desplegándolos en el escenario familiar. Este análisis e interpretación coincide con lo afirmado por Musitu y Cava (2001) respecto a que los hijos también pueden influir en los propios valores de los padres y madres. Los hijos influyen también en los progenitores mediante los dispositivos que asimilan de otros agentes de socialización.

Así, a través de los hijos, algunos valores de la escuela, de los medios de comunicación, el internet, la moda, entran en el interior de las familias.

Siguiendo con el análisis, la *culpa* es entendida como una evaluación negativa realizada por el propio sujeto desde la perspectiva del otro presente o ausente, concreto o generalizado. Cuando se siente culpa, se escucha la voz interior juzgándose desfavorablemente.

(...) La culpa se deriva, por tanto, de una trasgresión de los estándares morales e implica una dolorosa autoevaluación negativa de sí mismo. Se ha causado daño al otro, bien infringiéndole estímulos negativos, bien privándole de algunas gratificaciones a las que tenía derecho, que son las dos formas posibles de ejercer el poder. El sentimiento de culpa suele estar acompañado de remordimientos, aunque aquí es necesario advertir que es el propio punto de vista del actor sobre su poder, el que produce el sentimiento de culpa. (Bericat, 2000, p. 155)

En estos relatos puede constatarse:

ella efectivamente está diciendo que para diciembre quiere una *Tablet*, pero igual, yo en esa parte ya soy muy cuidadosa, ya que cometí un error, cuando los *BlackBerry* estaban de moda, todos los adolescentes tenían su equipo, la niña mayor tenía 13 años y le dije a mi esposo: comprémosle uno, todos sus amigos tienen equipos y por qué no darle la oportunidad para ver ella cómo lo maneja... desde ahí es adicta, para mí fue un error porque yo fui la que la motivé a que se lo comprara. Ya después empezaron a introducir otros equipos de alta gama y ella al ver esto iba pidiendo más, decía: no, este ya se me dañó, ya quiero otros, y desde ahí mi esposo me decía: tú eres la culpable. (Relato 3 de una madre, comunicación personal, noviembre de 2015)

Yo no quiero volver a cometer el error de meter a la niña en esto, además es muy prematuro desde la parte cognitiva, la creatividad, la parte de la socialización con la familia, me parece que fue el peor error y no quiero volver a cometer el mismo error que cometí con la primera niña. (Relato 4 de una madre, comunicación personal, noviembre de 2015)

En estos discursos narrativos se identifica el arrepentimiento (acompañante de la culpa) que siente la madre, fruto de una situación familiar que vivió en el pasado con su hija mayor, reconociendo lo permisiva y “alcahueta” que fue con ella frente a la adquisición, uso y manejo del celular. Dicha actitud contribuyó al desarrollo de una dependencia o apego, que presenta su hija actualmente frente a las tecnologías; razón por la cual, no quiere repetir la misma

historia con su hija menor. Al respecto Williams y Nussbaum presentan desarrollos sobre el tema de la culpa, encontrando en sus planteamientos puntos de encuentro y desencuentro, lo que en la siguiente cita se revela:

(...) la culpa, sin embargo, afirma Williams, va más allá de un momento determinado: se extiende en el tiempo, y el sujeto advierte que, aun si desapareciera, dicho sentimiento seguiría acompañándole. Solo aquí hay una pequeña diferencia entre el planteamiento de Nussbaum y el de su maestro. Puesto que ella sostiene que el sentimiento de culpa se dirige hacia un acto concreto y no hacia la totalidad de la persona, considera que ésta es contextual y limitada en el tiempo. Williams, por el contrario, parece extender la culpa en el tiempo. (Gil, 2014, p. 252)

En este sentido, los autores permiten confirmar el hallazgo develado en los relatos anteriores, en tanto la madre presenta un sentimiento de culpa que ha prolongado a través del tiempo y que sigue experimentando en el presente, proyectándolo hacia sus interacciones familiares actuales, en especial con su hija menor. Existe en ella una carga moral al sentir que cometió un error, el cual debe reparar.

De otra parte, refiere que se siente afectada por la presencia y uso de las tecnologías en el espacio familiar, debido a la incidencia que han tenido sobre las relaciones, interacciones y comportamientos de los miembros de su familia, incluyéndose ella misma. Además, aduce que su hija mayor se ha convertido en un referente poco constructivo para su hermanita, por el uso y abuso permanente que hace de las tecnologías tanto a nivel intra como extrafamiliar: “Mi hija mayor va al baño con el celular en la mano, pasa a la mesa con el celular en la mano, vive en función de eso” (Relato 30 de una madre, comunicación personal, enero de 2016).

En los dos relatos que se vienen analizando, se develan dos situaciones que se presentan a la par en la cotidianidad de los espacios familiares: de un lado, se observa cómo el fenómeno tecnológico ha irrumpido en la cotidianidad familiar, permeando los hábitos, valores y costumbres de sus miembros; y de otro lado, se identifica que está siendo estigmatizado por algunos padres y madres de familia al connotarlo y anclarlo a las vivencias y experiencias propias o ajenas poco gratificantes acontecidas por la incursión de las TIC en la vida personal, familiar y social de los sujetos. Pero lo que realmente subyace a esta postura, son las tensiones, fragilidades y desafíos que los padres y madres hoy día deben afrontar en su materner y paternar.

El anterior testimonio muestra sintonía con lo que plantea Nussbaum (2008), respecto a que los seres humanos experimentan las emociones de formas modeladas, tanto por su historia individual como por las normas sociales. Es decir, la madre quedó marcada por la experiencia de vida y el señalamiento familiar y social del que fue objeto en el pasado, debido al estilo de

socialización que asumió con su hija mayor, el cual estuvo caracterizado tanto por la presencia e influencia constante de las TIC, como por el poco control, los límites débiles y difusos, la escasa regulación de su comportamiento y actividades, al igual que por una baja imposición y aplicación de correctivos. Estos aspectos estuvieron presentes a lo largo del proceso de crianza de su primera hija, por lo tanto, de esta experiencia se puede inferir que un estilo educativo parental permisivo o indulgente, no favorece el proceso de inserción y adaptación de los hijos al mundo mediático y tecnológico de manera constructiva y puede desencadenar en los padres y madres culpa y arrepentimiento.

Es por esto que, a partir de los aprendizajes construidos alrededor de este suceso, la madre le da significación emocional a su experiencia actual y la relaciona con su historia personal pasada. Este análisis e interpretación converge con los planteamientos de Nussbaum (2008): “Puesto que los nuevos objetos de amor, de ira, de dolor o de temor arrastran los sedimentos de ciertos objetos antiguos, también nuestras emociones frente a dichos objetos son, en muchas ocasiones, emociones relativas a nuestro propio pasado” (p. 206).

Siguiendo con el análisis de los discursos familiares, aparecen también otras dos emociones en los padres y madres, consideradas como las más antiguas, estas son: *el miedo* y *la angustia*, las cuales se manifiestan de forma similar y pueden presentarse al mismo tiempo. Ambas se develan con fuerza en los relatos de las madres de familia de manera particular.

El miedo como la mayoría de las emociones que nos ocupan, es un estado de ánimo que se sustenta en creencias o en sospechas que luego serán confirmadas o refutadas. Es una emoción que mira al futuro y no al pasado. (...) a su vez, el miedo como todas las emociones, es motivacional, genera un deseo o una actitud que mueven a actuar. (Camps, 2011, p. 182-183)

Entre tanto, la angustia es entendida como un estado emocional ante algo desconocido, se experimenta sin motivo alguno o cuando nos preocupamos demasiado por la posibilidad de que algo ocurra, nos sentimos temerosos, amenazados o en riesgo.

Ella prende el computador para ver fotos, el celular generalmente no dejo que me lo coja, siempre lo mantengo conmigo, porque no quiero que ella gire en torno a la tecnología y me da miedo que descuidemos el vínculo familiar, es lo que a mí me enseñaron y quiero enseñárselo a ella y me interesa manejarlo así. (Relato 2 de una madre, comunicación personal, octubre de 2015)

Me genera angustia saber que la chiquita me reclame, me pide evidencia de un tiempo real y significativo, a veces no puedo suplirla, porque

estoy pegada de la herramienta. (Relato 5 de una madre, comunicación personal, enero de 2016)

Estos relatos dejan entrever *la angustia y el miedo* que sienten las madres ante los requerimientos de los infantes. La angustia como una reacción ante un peligro desconocido, se presenta usualmente a la par con el *miedo*. En algunas madres de familia participantes del estudio ambas emociones confluyeron, al expresar que sienten miedo y angustia a ser juzgadas, señaladas o criticadas, por no darles un “buen ejemplo” a sus hijos y por no compartir más en familia, ya que se encuentran cautivadas por lo que ofrece el mundo virtual y los espacios cibernéticos. Estos hallazgos concuerdan con lo dicho por Nussbaum (2008):

(...) hasta ahora he subrayado la universalidad de ciertas emociones humanas. Basadas en vulnerabilidades y apegos, de las cuales los seres humanos difícilmente pueden carecer, dada la naturaleza de su cuerpo y su mundo. Las emociones como el temor, el amor, la ira y la aflicción cuentan con muchas probabilidades de ser en algún sentido ubicuas. (p. 169)

En efecto, se reconoce cómo el miedo puede estar proyectando esas tensiones y desafíos que ya se han mencionado a lo largo de esta discusión y que experimentan las madres de familia a diario, por no alcanzar a cumplir con lo que se espera socialmente de ellas en su ejercicio de materner, además, de sentir que pierden legitimidad en la autoridad e imagen frente a sus hijos. De igual manera, el sentir tanto *miedo y angustia* como *culpa*, puede estar asociado a una reproducción desigual de género y un discurso familístico, hegemónico y esencialista del cuidado familiar, es decir, que las madres pueden estar sintiendo estas emociones y sentimientos porque han naturalizado que es su responsabilidad y deber darles buen ejemplo a sus hijos, ser buenas madres y convertirse en un referente positivo para ellos. También se observa cómo el cuidado es asumido como una tarea femenina y de la mujer-madre, por lo tanto, sienten que por estar “enchufadas” a las tecnologías no están cumpliendo con ese mandato e imaginario social que les han inculcado a través de sus propios procesos de crianza y socialización, y por consiguiente afloran en ellas este tipo de sentimientos y emociones.

Estos planteamientos convergen y reafirman lo dicho a lo largo de este análisis, frente a la importancia de la socialización en la primera infancia. Esta suele definirse como:

el proceso mediante el cual la persona adquiere los valores, creencias, normas y formas de conducta, apropiadas a la sociedad a la que pertenece. Lógicamente, en el periodo de la primera infancia, niñez y adolescencia cobra relevancia este proceso y en consecuencia, la familia es un lugar especialmente privilegiado para la enseñanza de estos elementos culturales. (Musitu y Cava, 2001, p. 115)

## Conclusiones

Frente a la tesis de hallazgos alrededor de la cual se estructuró este artículo: “El lugar de las emociones en la socialización familiar mediada por las TIC: una experiencia que transita entre la culpa, el miedo y la angustia en los padres y madres”, se elaboran las siguientes reflexiones finales.

La emergencia de las emociones en los padres y madres tiene estrecha relación con el estilo educativo parental o estilo de socialización que apropian estos como adultos significativos en el proceso de crianza y formación de sus hijos. Es necesario que tanto los padres como las madres se interroguen y reflexionen frente a si sus estilos de socialización y prácticas educativas están acompañadas con el devenir de los tiempos y las demandas del contexto actual. En esta medida, podrán construir un escenario educativo familiar acorde con las necesidades y características de sus hijos, que posibiliten unas relaciones más constructivas y cercanas, al igual que unos entornos más seguros, de cuidado y apoyo para sus hijos, ante los nuevos invasores de los mundos y espacios cotidianos.

Las emociones son una construcción relacional y en ese sentido el color de la emoción florece de acuerdo a la relación que se teja con ese otro y lo otro, y el significado o representación de ese otro y lo otro para mí. De igual forma, las emociones tienen una relación insoslayable con la historia personal y el trayecto de vida individual, de tal modo que las experiencias vividas en el pasado dejan huella y memoria en la persona, significando la emoción en el presente. Asimismo, la vivencia de las emociones depende de los criterios sociales o morales y creencias que cada cultura o contexto tenga legitimadas o pautadas socialmente.

La culpa se presenta como un sentimiento anclado a un discurso hegemónico del cuidado familiar, feminizado y maternizado, y solo en la medida en que se superen esos esencialismos y se transite hacia una construcción social del cuidado y una lectura de corresponsabilidad frente al mismo (familia-instituciones-Estado), esta emoción se podrá desvanecer.

Existe una progresiva contribución de los niños a su propio proceso de socialización. Los hijos han empezado a influir con fuerza sobre las actitudes y actuaciones de sus padres y madres, así se convierten en motor del cambio en ellos. Esto evidencia un ejercicio recíproco del poder, una mirada bidireccional de la socialización y una concepción del niño como sujeto activo titular de derechos y protagonista de su vida.

La familia juega un papel trascendental en la configuración de la identidad, el sentido de vida y el desarrollo de cierto autocontrol (impulsos-emociones) del sujeto para desenvolverse en sociedad; en la formación de su sistema de creencias y conductas asociadas al género,



entre otros retos que debe asumir la familia. En consecuencia, esta puede contribuir de manera significativa a atenuar la influencia del mundo tecnológico en el proceso de crianza y socialización de los infantes, al igual que en las interacciones con sus entornos inmediatos.

## Referencias

- Berger, P. y Luckman, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bericat, E. (2000). *La sociología de la emoción y la emoción en la sociología*. *Papers*, 62, 145-176.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona, España: Herder.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y comunicación*. Madrid, España: Morata.
- Gil, M. (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Malo, S. y Figuer, C. (2010). Infancia, adolescencia y TICS en perspectiva psicosocial. *Revista Intervención psicosocial*, 19 (1). Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/in2010v19n1a1pdf>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación política*. Recuperado de <http://www.systac.cl/emociones.pdf>
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisaje del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.
- Rodes, J. (2011). *Maturana: lo emocional y razonable en la convivencia*. Recuperado de <http://sitiocero.net/2011/maturana-lo-emocional-razonable-en-la-convivencia>
- Somoza, M., Mahamud, K. y Pimenta, H. (2015). Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 2. DOI: 10.5944/hme.2.2015.15541.

**Cómo citar este artículo:**

Cifuentes, M. R. y Vallejo, S.Y. (2018). Trabajo social y justicia social en tiempos de transición. *Revista Eleuthera*, 18, 150-165. DOI: 10.17151/eleu.2018.18.9.

# TRABAJO SOCIAL Y JUSTICIA SOCIAL EN TIEMPOS DE TRANSICIÓN\*

## SOCIAL WORK AND SOCIAL JUSTICE IN TIMES OF TRANSITION

MARÍA ROCÍO CIFUENTES-PATIÑO\*\*  
SANDRA YANETH VALLEJO-GONZÁLEZ\*\*\*

La tradición está en un constante cambio. “Adherirse a ella” es la formulación de una experiencia en virtud de la cual nuestros planes y deseos se adelantan siempre a la realidad, sin supeditarse a ella, por decirlo así. Se trata pues de mediar entre la anticipación de lo deseable y las posibilidades de lo factible, entre los meros deseos y el verdadero querer; esto es se trata de integrar las anticipaciones en el material de la realidad.

(Gadamer, 2004, p. 259)

### Resumen

Objetivo. Motivar la reflexión de profesionales de ciencias sociales especialmente trabajadores sociales, con respecto a los retos del proceso de construcción de paz, con justicia social. Metodología. Para elaborarlo se consultó: 1) la investigación que en el tema se ha adelantado en el grupo de investigación Cedat. 2) Las experiencias de proyección social del centro Cedat. 3) Literatura sobre el tema de justicia social y paz. Resultado. En el texto se derivan responsabilidades y retos, presentes y futuros para trabajo social, con relación al proceso de transición hacia la construcción de paz con justicia social. Conclusión. El trabajo social debe: 1) Involucrar una concepción plural de justicia social (restaurativa, redistributiva y justicia como reconocimiento). 2) Considerar la ciudadanía y la participación social como: campos de encuentro inter y transdisciplinar; objetos de acción, disputa política e investigación. 3) Gestar compromiso colectivo con la transición.


**Palabras clave:** transición, construcción de paz, justicia social, reconocimiento, distribución y trabajo social.

\* El artículo se deriva de la conferencia central, presentada en la “XXIV Jornada de Exposición de Proyectos de Investigación y Práctica: Trabajo Social para la Construcción de Paz”, en el marco de la conmemoración de los 50 años del Programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle. Bogotá, noviembre 2 y 3 de 2017.

\*\* Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. E-mail: maria.cifuentes@ucaldas.edu.co -  orcid.org/0000-0002-3899-0017.

**Google Scholar**

\*\*\* Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. E-mail: sandra.vallejo@ucaldas.edu.co -

 orcid.org/0000-0002-9564-3134. **Google Scholar**

## Abstract

**Objective.** To motivate the reflection of social science professionals, especially social workers, regarding the challenges of the peace building process with social justice. **Methodology.** In order to elaborate this reflection, it was necessary to consult: 1) the research carried out by the Cedat research group in this area; 2) the social projection experiences of the Cedat center; and 3) literature on the area of social justice and peace. **Results.** Responsibilities and challenges, present and future, for social work in relation to the process of transition towards the construction of peace with social justice are derived from the text. **Conclusion.** Social work must: 1) involve a plural conception of social justice (restorative, redistributive and justice as recognition); 2) consider citizenship and social participation as inter and transdisciplinary meeting point, object of action, political dispute and investigation; and 3) develop collective commitment with the transition.

**Key words:** transition process, peace building, social justice, restorative justice, redistribution, social work.

## Introducción

Es compleja la situación que afronta hoy el país, polarizado ante un proceso de construcción de paz, iniciado con los polémicos acuerdos suscritos entre el gobierno colombiano y uno de los actores armados de la insurgencia, las FARC/EP. La emergencia de disidencias y las enormes dificultades y dilaciones en la implementación de lo acordado configuran una amenaza permanente para la consolidación de este proceso. De otra parte, los diálogos con el ELN no han logrado consolidarse, tanto por las condiciones mismas de la negociación como por los resultados de la implementación del acuerdo con las FARC/EP y por los actos bélicos que siguen siendo noticia de primer orden en el país. Toda esta situación incide en la actual contienda política electoral. Sin embargo, la construcción de paz no es un tema coyuntural ni se reduce, como tanto se repite, a los acuerdos entre actores armados. Se trata de un derecho que ha de realizarse con la convergencia de la sociedad toda y en cuya realización cabe responsabilizar tanto al Estado, como a los excombatientes, a la institucionalidad, a la sociedad civil, a la academia y aún a las propias víctimas.

A pesar de las complejidades y las amenazas que enfrenta en Colombia el proceso de construcción de paz, iniciado con la desmovilización de la guerrilla más vieja del continente y quizás por ello con este artículo pretendemos invitar a la corresponsabilidad de los profesionales de las ciencias sociales, especialmente trabajadores sociales, para que la transición que se anuncia en el país se haga realidad y se consolide más allá de la dejación de armas de uno u otro actor de la guerra.

La reflexión en torno al papel del trabajo social colombiano en un proceso tan complejo, en el que la construcción de paz se debate entre incertidumbres y amenazas, la proponemos desde el eje de la justicia social, para ello la argumentación se desenvuelve en perspectiva histórica y conceptual.

Inicialmente, leemos en el surgimiento y en la trayectoria del trabajo social en Colombia, el compromiso con el tema de la justicia social. Seguidamente, reconocemos la relación entre la construcción de paz y las concepciones de justicia. Con base en los dos argumentos previos y desde nuestra lectura de la coyuntura colombiana actual, proponemos una concepción plural de justicia social, que involucra justicia restaurativa, justicia redistributiva y justicia como reconocimiento. Desde esta concepción hilvanamos los retos del trabajo social en relación con el complejo e incierto proceso de transición hacia una sociedad que tramite sus conflictos a través de la política y no de la violencia armada. En este contexto le otorgamos lugar de significativa importancia a la ciudadanía y a la participación social como campos de encuentro inter y transdisciplinar; objetos de acción profesional, disputa política e investigación.

## Discusión

Para examinar el tema anunciado en el título “Trabajo social y justicia social en tiempos de transición”, nos acercaremos, en perspectiva histórica, a los orígenes del trabajo social en Colombia, para rastrear desde estos la imbricación con el tema de la justicia social. Con este punto de partida nos acercaremos al tema de la justicia en tiempos de transición, para establecer como esta, aunque ha de involucrar la justicia transicional, debe trascenderla hacia una perspectiva plural de justicia social. Se cierra este acápite conceptualizando la noción de justicia social y argumentando esta como condición para la construcción de paz.

### **Visitando brevemente los orígenes del trabajo social, para pensar el presente y proyectar el futuro**

En Colombia el trabajo social<sup>1</sup> surgió en medio de un contexto económico, político y social convulsionado que caracterizó el país en la primera mitad y en el tránsito a la segunda del siglo previo. Un contexto de profundas desigualdades sociales y de injusticias que no sólo implicaban las clases sociales, sino que trascendían a otras dimensiones de la vida social, tales como las relacionadas con los derechos civiles y políticos de las mujeres. Un contexto en el que la religión católica ocupó un lugar protagónico, más allá de lo propiamente religioso y de las decisiones privadas de los sujetos en torno a asumir o no un credo y cuál asumir.

---

<sup>1</sup> Inicialmente, servicio social.

En la primera mitad del siglo XX, los efectos de los nacientes procesos de urbanización e industrialización —la pobreza con sus múltiples manifestaciones, la situación de los obreros de la época y de sus familias—, emergían como problemas sociales de primer orden, que demandaban respuestas gubernamentales.

La gran depresión económica iniciada en 1929 y el fin de casi medio siglo de gobiernos conservadores [...] plantearon el reto de conjurar los efectos de la crisis [...] en el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) [...] reformas en varios frentes: constitucional, agrario, tributario, educativo, laboral, judicial y de relaciones exteriores [...] libertad de conciencia y de cultos [...] derecho a la huelga, se elevaron los recaudos del Estado [...] mecanismos de protección a la maternidad [...] la modernización [...] de la educación [...] medidas que se insertaron en nacientes procesos económicos de tipo capitalista y las relaciones sociales correspondientes. (Cifuentes y Gartner, 2006, p. 12)

Esa convulsionada sociedad colombiana de la primera mitad del siglo anterior dio origen a profundas transformaciones en todos los campos, en medio de complejas luchas por el modelo estatal, protagonizadas principalmente por liberales y conservadores. A los cambios que vivía el país en la época, Uribe (2001) los define como una crisis de crecimiento

la agudización de los conflictos, la polarización de fuerzas, los desajustes sociales, la transformación de mentalidades, de actitudes y de comportamientos; crisis que [...] vienen acompañadas de violencia y de confrontaciones agudas y también del surgimiento de nuevas alternativas políticas<sup>2</sup>. (p. 61)

Es en ese país agitado, atravesado por múltiples violencias y, al mismo tiempo, por vientos de cambio, en el que se gestó la primera escuela de servicio social con una orientación correspondiente a los retos propios de la época. Con respecto a los propósitos de la naciente profesión en el país, decía María Carulla en entrevista con el diario El Tiempo, el 22 de octubre de 1937<sup>3</sup>: “Trabajar por levantar el nivel moral, cultural, económico e higiénico y prestar apoyo necesario para que aquellos que son menesterosos, puedan usufructuar de las instituciones que la sociedad tiene organizadas con el fin de conseguir una mayor Justicia Social”<sup>4</sup>. (El Tiempo como se citó en Cifuentes y Gartner, 2003, p. 36).

Además de la atención a los problemas gestados en la sociedad de la época, como fruto de las complejas condiciones de injusticia económica, el surgimiento de la escuela de servicio

<sup>2</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>3</sup> A un año de creada la escuela, pero, a sólo 7 meses de haber iniciado labores.

<sup>4</sup> El subrayado es nuestro.

social responde a otro tipo de tensiones generadas en persistentes injusticias de carácter político y cultural, enraizadas no sólo en las jerarquías de clase social, sino en la estructura patriarcal de la sociedad. Ello es, las limitaciones para la inserción de las mujeres en la vida económica, la participación social y política y el ingreso a la educación superior. Con respecto al último asunto, decía la primera estudiante graduada de la escuela: “No era fácil elevar a nivel universitario a una mujer para quien no existía el bachillerato” (María Carrizosa de Umaña como se citó en Cifuentes y Gartner, 2003, p. 30).

Así, aunque con un discurso fuertemente influenciado por los preceptos de la iglesia católica y sin entrar en frontal contradicción con las atribuciones tradicionales de género, esta escuela abre compuertas a procesos de transformación de los roles de las mujeres en la conservadora sociedad colombiana. Abrir una escuela de nivel universitario para mujeres<sup>5</sup>, que logra fuerte inserción institucional y social a través de las investigaciones y de las prácticas de las estudiantes y del ingreso al mundo laboral de las egresadas, fue un significativo desafío para la época.

En esta dinámica, cambiante y confusa realidad surgió la primera escuela, en cuya propuesta fundacional [...] se reflejaron las tensiones políticas propias de la época, en tanto se imbricaron nociones del proyecto político conservador (el fundamento religioso y ciertas legitimaciones éticas y culturales de corte tradicionalista), con preceptos del proyecto modernizador liberal, fundamentado en los valores de ciudadanía, derechos civiles, libertades y desarrollo económico [...] sustanciales cambios en la dinámica y en el ordenamiento social (en las formas de tramitación de las inconformidades y en la organización social) y en el que la legitimidad de los partidos políticos empezaba a agrietarse. (Cifuentes y Gartner, 2006, p. 13)

Esta breve visita a los orígenes del trabajo social en el país apenas abre la puerta a la tradición, no para sobredimensionarla, sino para comprendernos en su devenir y para proyectarnos en conversación con nuestro acontecer histórico. Al decir de Gadamer (2005),

el contenido de la tradición entra en juego y se despliega en posibilidades de sentido y resonancia siempre nuevas y siempre ampliadas de nuevo por su nuevo receptor. Cuando la tradición vuelve a hablar, emerge algo que es desde entonces, y que antes no era. (p. 553)

<sup>5</sup> En esta primera escuela estudiaban mujeres de clase alta que eran quienes podían acceder a ella, no sólo por razones económicas, sino también por la valoración que en sus contextos se podía dar a la educación de las mujeres, más allá de la preparación para lo exclusivamente doméstico. En estos 81 años de historia el trabajo social se ha popularizado, a ello ha contribuido, de una parte, su tránsito a universidades públicas y de otra la ampliación de la oferta de formación universitaria para mujeres que ha marcado la posibilidad, principalmente para quienes se ubican en altos sectores socioeconómicos, de seleccionar entre una amplia gama de opciones profesionales y disciplinares.

Se trata, por tanto, de preguntarnos en clave histórica al tenor de la realidad actual, sobre nuestra responsabilidad presente y futura. Se trata de interpelarnos frente a esa realidad que, tanto se parece y tan diferente es de aquella que posibilitó el surgimiento de la profesión en el país; esa que nos asoma complejos retos que hemos de encarar intergeneracionalmente hoy y que seguirán asumiendo las nuevas generaciones de trabajadores sociales en su ejercicio profesional de mañana.

Así, de la mano de Gadamer, daremos un salto de ocho décadas, para referirnos al trabajo social colombiano en el contexto de los retos con relación al proceso de construcción de paz. Lo anterior desde una mirada de la justicia social.

### Justicia en tiempos de transición

Las luchas por el reconocimiento tienen lugar en un mundo de desigualdades materiales exacerbadas: en cuanto a la renta y la propiedad, en el acceso al trabajo asalariado, la educación, la asistencia sanitaria y el tiempo de ocio [...], en el consumo de calorías y la exposición a la toxicidad medioambiental [...] en las expectativas de vida y las tasas de enfermedad y mortalidad. La desigualdad material va en aumento en la mayoría de los países [...] está aumentando globalmente, y de forma más acentuada de acuerdo con la línea que divide el norte del sur. (Fraser, 1997, p.18)

[...] el modelo occidental [...] extiende su influencia por todos los continentes, se percibe como un modelo en crisis, incapaz de resolver los problemas de la pobreza [...], incapaz de acometer graves problemas como el paro, la delincuencia, la droga y muchos otros. (Maalouf, 2002, p. 97)

Cuando como trabajadoras sociales que participamos de la formación de las nuevas generaciones de profesionales nos enfrentamos a la reflexión acerca de los retos que el momento histórico nos está planteando, nos vemos compelidas a buscar en la historia del trabajo social claves para esclarecer nuestra responsabilidad social, en tanto profesión que se interpela desde la justicia como principio, como fin, como enfoque, como campo de investigación y de acción profesional. En un país como el nuestro en el que estamos frente a la compleja tarea de transitar de una larga guerra, a dirimir los conflictos sociales por la vía de la política, se impone pensar en clave de justicia social. Esta, necesariamente, involucra reparación y garantía de derechos a las víctimas; reconocimiento de responsabilidades, esclarecimiento de la verdad, quizás, sería mejor decir, parafraseando a Hilb (s.f), la construcción de *una verdad más compleja*, aceptación de responsabilidades y de las consecuencias jurídicas que de ello se derivan, según un complejo balance entre respeto al ordenamiento jurídico y preeminencia del derecho a la paz. Todo ello es necesario mas no suficiente para el tránsito que como sociedad debemos dar.

Este tránsito, como se repite a menudo, con el riesgo de convertirse en cliché, debe fundamentarse en una paz con *justicia social*. Más allá del debate sobre la aplicación de la ley a los culpables de crímenes de guerra, esta noción nos obliga a pensar en las injusticias que permean la vida social hoy, que no distan mucho de las que marcaron el origen del conflicto armado y, más atrás, el surgimiento de la primera escuela de servicio social. Estas se erigen como los mayores obstáculos para la construcción de paz, obstáculos aún más poderosos que los detractores del actual proceso.

Hoy, como hace ocho décadas, la desigualdad y las injusticias sociales permanecen sin resolver, tal vez sería mejor decir que se han acentuado y se han complejizado. Basta con sólo echar una mirada a algunos temas tan sensibles a la vida social como la salud, la educación, el empleo, la situación del campo y los problemas ambientales, para entender la magnitud de la crisis por la que estamos atravesando. Las violencias, más allá de los territorios de conflicto, se entronizaron en la vida social; la corrupción corroe la vida institucional y política y da paso a una crisis moral de devastadoras consecuencias sociales; la desconfianza, el miedo y una compleja mezcla de polarización e indiferencia campean en la vida social erigiéndose como obstáculos monumentales a la participación ciudadana y al ejercicio de la política como medio de construcción colectiva de la vida social (uno sólo de los múltiples ejemplos que tenemos a disposición en la vida diaria es suficiente evidencia de ello, el asesinato de líderes sociales que significa, además de la invaluable pérdida de vidas, el menoscabo de las organizaciones). El país se debate en una encrucijada política en la que se asoman vientos encontrados de cambio y de continuidad, entre los cuales, el tema de los acuerdos gobierno-insurgencias (el logrado con las FARC/EP y el que está en proceso con el ELN) se erige como lugar de enfrentamiento entre detractores y defensores. En este caldeado clima político-social, estamos *ad portas* de una contienda electoral compleja y tenemos la tarea de trascender del tema de los acuerdos (blindando estos), a la construcción de lo que se ha dado en llamar “*paz con justicia social*”.

Cuando decimos justicia en este momento histórico, es obligado el tema en relación con los acuerdos. En esta perspectiva, en un intento arriesgado de síntesis de lo heterogéneo, podemos identificar posturas convertidas en “*caballito de batalla*” en la escena pública, que confunden al ciudadano corriente y tienden a aparecer como diferencias inconmensurables en el debate político, a saber:

- Una posición crítica del acuerdo entre el gobierno y las FARC/EP, que señala a este de sustentar la impunidad. Se trata de una lógica de justicia retributiva (penal), circunscrita a la aplicación de la ley y, en consecuencia, a la asignación y la ejecución de penas a los culpables de crímenes, en el marco y a causa del conflicto armado, de manera proporcional a los delitos cometidos. Esta se reflejó, de alguna manera, en las tensiones y en los debates generados en el tránsito por el Congreso de la República del proyecto de acto legislativo que da vida a la Jurisdicción Especial para la Paz –JEP– y los cambios efectuados al mismo.



Otra posición, en la línea de administración de justicia, que toma distancia de la primera, en cuanto admite como necesaria la flexibilización, para dar lugar a la salida negociada al conflicto, a través de una concepción de justicia transicional. Esta en el país se ha ido definiendo al tenor de los avatares de cada uno de los procesos de negociación dados entre el gobierno y distintos actores del conflicto armado. En relación con ella, aparece la noción de justicia restaurativa como un modelo que trasciende lo exclusivamente jurídico. Esta última, de una parte, toma en consideración los derechos de las víctimas; la reparación a ellas, tanto material como simbólica y, de otra parte, abona el camino a la reconciliación con base en la reconstrucción de la verdad de los hechos de guerra, los daños causados y la aceptación de las responsabilidades con respecto a ellos; la realización de acciones reparadoras a sujetos y a colectivos por parte de los responsables y las garantías de no repetición. Es en este marco en el que se ubica lo establecido en la JEP, que involucra mecanismos, judiciales y extrajudiciales. La justicia restaurativa es una perspectiva, *necesaria pero no suficiente*, para abonar el camino a la reconciliación y la paz. Esta aproximación es necesaria por cuanto es indispensable que las víctimas estén en el centro tanto del acuerdo como de su implementación, lo que se ha visto afectado con los cambios producidos en relación con lo acordado en el ejercicio legislativo para la implementación. Aunque por efecto del acuerdo de La Habana, el número de víctimas no crece en la misma proporción que en años anteriores, el número de estas no ha parado de aumentar. A pesar del subregistro, las cifras oficiales señalan que a 1° de noviembre de este año hay 8.581.339 víctimas, incluidas en el Registro Único –RUV–. Este complejo y extenso conflicto armado –en el tiempo y en la geografía nacional– en buena medida, se disputó y, aún sigue disputándose, sobre el cuerpo de la sociedad civil, lo que deja una estela de daños que se erigen como retos a la construcción de paz estable y duradera.

Al decir atrás que la justicia restaurativa es “*necesaria pero no suficiente*”, estamos hablando de que “*la paz con justicia social*”, hace alusión no sólo al castigo a los responsables de crímenes de guerra y a la reparación posible (es indudable que hay daños irreparables) e indispensable a las múltiples víctimas, sobrevivientes del conflicto armado. Pensar la justicia, como ‘*social*’, implica reconocer la desigualdad social, la exclusión, la opresión, la dominación, las violencias, las jerarquías de poder en las que se incardinan todas esas injusticias (Foucault, 1992). En fin, todo aquello que sirvió de caldo de cultivo para la emergencia del conflicto armado y que ha posibilitado que este se extienda por décadas. Ello es, injusticias que involucran no sólo las privaciones o inequidades en el plano de lo material, sino también en la esfera de lo simbólico y en el ejercicio del poder. Estas injusticias, como decíamos al comienzo de este acápite, no sólo no se han resuelto, sino que se han agudizado y complejizado en el país. De esta manera, “*la paz con justicia social*” involucra condiciones como el enfoque territorial, el enfoque diferencial, el enfoque de género, la garantía de derechos la participación política. Ello, con respecto a los acuerdos de La Habana, ha sido objeto de férrea oposición por ciertos sectores del país que leen en esta perspectiva una amenaza. Sin embargo, dado el panorama

de injusticias, tanto derivadas de la guerra como de la estructura social, transitar el azaroso camino de la construcción de paz supone que esta hunda sus raíces donde se han arraigado las injusticias para socavarlas, es decir, que involucre la estructura económica, social, política y cultural del país. Se trata de una paz sustentada en una perspectiva plural de justicia social, pues, como lo propone Waltzer (2001), “Los principios de la justicia son en sí mismos plurales” (p. 113).

### **Justicia social, condición para la paz**

Para sustentar en el acápite final la responsabilidad de trabajo social con la investigación y la acción en la construcción de paz fundamentada en una noción de justicia social, que involucra pero trasciende el enfoque de justicia transicional, partiremos de una breve ubicación teórica del tema; en conversación con desarrollos actuales sobre justicia social, nos referiremos a dos tipos de justicia que enfrentan a teóricos contemporáneos (comunitaristas, multiculturalistas, liberales, socialistas), trenzados en agudos debates académicos acerca del tema. De los muchos que han participado en tales debates nos apoyaremos, fundamentalmente, en lo argumentado por Iris Marion Young (1990, 1998, 2000, 2003), Fraser (1997, 1998, 2000, 2003) y Fraser y Axel Honneth (2006). Estos autores coinciden, a pesar de sus enconadas diferencias teóricas, en reconocer que hay injusticias originadas en la estructura económica de la sociedad y otras referidas a la estructura político-cultural de la misma. Unas y otras, demandan respuestas que tienden a interferirse entre sí, pero que son ambas indispensables cuando el propósito es construir “paz con justicia social”. Las salidas a las injusticias socioeconómicas reclaman eliminar las diferencias, se trata de justicia redistributiva, orientada a avanzar en dirección a la igualdad. Las salidas a las injusticias culturales implican afirmar las diferencias, portadas por colectivos tradicionalmente estigmatizados y excluidos en las lógicas de la cultura dominante, por ejemplo, aquellos referidos a la raza, el género y la étnia; se trata de justicia como reconocimiento. Más allá de lo que pareciera una visión atrapada en un dilema dicotómico, redistribución- reconocimiento, los autores, cada uno por una vía diferente, buscan encontrar salidas abarcadoras a las injusticias sociales en las cuales leemos claves, en relación con el reto que nos convoca como trabajadores sociales y como ciudadanos colombianos. Young (2000) propone conceptualizar las injusticias en términos de dominación y opresión<sup>6</sup>, no reducir sus soluciones a lo meramente distributivo, ni extender la distribución a asuntos no materiales. Plantea que se deben reconocer las diferencias en vez de oprimirlas, ampliar y democratizar la noción de lo público, involucrar la ética del cuidado y dismantelar las jerarquías. Argumenta la necesidad de construir estructuras sociales e instituciones participativas que, de manera democrática, convoquen y favorezcan la expresión de voces diversas. Fraser (2001), por su parte, propone lo que ella denomina una opción transformativa en términos tanto económicos como culturales, que involucre medidas de reconocimiento y de redistribución

---

<sup>6</sup> Al respecto propone una categorización que es, simultáneamente, plural y limitada.

orientadas a producir profundas transformaciones en las estructuras tanto político-económica como cultural-valorativa. Honneth “pone el acento en el orden de lo moral y da primacía a la integración normativa, la individualización y la inclusión social a través de diferentes esferas de reconocimiento”<sup>7</sup> (Cifuentes, 2008, p. 125), amor, derecho y estima social. Estos autores, aunque se mantienen en el debate<sup>8</sup>, dada su adhesión a la teoría crítica, postulan un interés emancipatorio que involucra procesos socioeconómicos y políticos de amplio alcance transformativo, lo que sin duda nos compele como sociedad y nos interpela como profesión. Se trata, en todo caso, de un entendimiento de la justicia social cercano a lo político, que implicaría que sujetos y colectivos tuvieran más oportunidades de desplegar sus capacidades diversas y de participar libremente en un ámbito público democrático, en cuya construcción puedan cooperar sin que sus diferencias sean óbice para ello. En este ‘libremente’, es en el que cabe, más allá de lo moral, también lo ético en la noción ricoeuriana “[...] intencionalidad de la “vida buena” con y para otro, en instituciones justas”. (Ricoeur, 1996, p. 176)

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que en el momento histórico actual del país el trabajo social tiene responsabilidad con el proceso de construcción de paz y esta pasa por un entendimiento de la complejidad de este y por una aproximación plural de la justicia que involucre la justicia restaurativa, la justicia redistributiva y la justicia como reconocimiento, es decir, un concepto que se aparte de los ideales de imparcialidad y universalidad postulados por el paradigma liberal dominante<sup>9</sup>. Se trata entonces de entender que la paz no se resuelve con los indispensables acuerdos gobierno-insurgencias, ni con procesos de reconciliación entre víctimas y excombatientes, esta involucra las distintas esferas de la vida social y nos compete a todos, instituciones y ciudadanos, no sólo porque la guerra se extendió de igual manera, sino porque la paz pasa por la construcción de la vida en común, en un contexto que antes que amenazarla la cultive.

<sup>7</sup> Honneth identifica las siguientes esferas de reconocimiento: amor, ley y logro. Cada una se distingue por principios normativos internos –amor, igualdad, éxito– que dan lugar a formas de reconocimiento mutuo. Este enfoque le adeuda a la perspectiva hegeliana que “entiende el reconocimiento como un proceso intersubjetivo de constitución progresiva de la identidad en el marco de sucesivas y cada vez más complejas formas de socialización: la familia, el derecho, la comunidad ética”. (Giusti, 2005).

<sup>8</sup> Young falleció en 2006.

<sup>9</sup> .Apelamos aquí a las críticas de Young a estos ideales que pueden sintetizarse así:

- Sustentan la idea de Estado neutral.
- Legitiman la autoridad burocrática y los procesos jerárquicos de toma de decisiones.
- Refuerzan la opresión al transformar el punto de vista de los grupos privilegiados en posición universal.
- Enmascaran la parcialidad de la perspectiva desde la cual tiene lugar la deliberación moral.
- Generan propensión a universalizar lo particular, lo que refuerza la opresión.
- Excluyen a los grupos definidos como diferentes.
- Presuponen una racionalidad moral monológica.

## Conclusiones

[...] la intervención social como acto reflexivo [...] puede asentarse en cuatro vías, todas ellas complejas [...] deben analizarse de manera simultánea: la intervención como una conversación con situaciones indignas o indeseables, [...] con voces polifónicas, [...] con un contexto a modificar, [...] con la cultura. (Mosquera, 2013, p. 64)

En medio de una compleja situación que conserva características de lo que bien podría denominarse un orden de turbulencia (Gutiérrez, 1997), en el país hemos iniciado, con pasos vacilantes, lo que promete ser un azaroso camino hacia la construcción de paz.

Colombia hoy está cruzada por injusticias sociales de todo orden, las económicas, nunca resueltas y sí profundizadas y las político-culturales que han saltado a la escena pública de la mano de movimientos sociales que reivindican derechos históricamente invisibilizados. Frente al proceso de paz hay férreas y diversas oposiciones que no sólo lentifican la ejecución de los acuerdos, sino que amenazan la posibilidad de transición. El camino a recorrer está plagado de riesgos y de amenazas pero, hasta hace muy poco era impensable. Se trata de un camino que, parafraseando al poeta Machado, “*se hace al andar*” y habría que decir, caminando con otros diferentes. Atreverse por ese camino implica reinventarse día a día la esperanza, porque esta ha de ser compañera de la historia, no sólo la pasada, sino también la que se construye, la que abre el camino al futuro, al decir de Freire (2004) sin esta no hay historia.

Después de largos años de estudiar la guerra y de tratar con los impactos de ella en las poblaciones y en la vida social toda, ahora tenemos la enorme tarea de construir caminos hacia la paz y aprender de ese andar que no en todos los casos apenas empieza. Esa tarea compleja, arriesgada y apasionante, nos compete no sólo como ciudadanas y ciudadanos sino que interpela nuestro quehacer en investigación y acción como trabajadores sociales. La construcción de paz atraviesa todas las aristas de la vida económica, política y social colombiana y, de esta manera, involucra los diversos campos de investigación y de actuación profesional y nuestra responsabilidad ética y política.

De lo planteado en el acápite de discusión pueden derivarse asuntos claves para la producción de conocimiento y el quehacer en relación con la construcción de paz. De ellos queremos subrayar dos: de una parte, la apuesta por la construcción de **ciudadanías críticas y activas**, es decir, por la politización de la vida pública; de otra parte y, en relación con ello, la **participación social** como una participación plural y de construcción de redes de cooperación y de vínculos solidarios entorno al cuidado de lo transitado en dirección a la paz, el cumplimiento de lo ya acordado y la construcción de la vida en común. Es decir, que la participación como principio y como estrategia para la construcción de paz incumbe

no sólo al Estado, a los excombatientes y a las víctimas, sino a toda la ciudadanía desde sus lugares diversos de interacción y actuación. Ello involucra, entre otras cosas, la participación de organizaciones de base, organizaciones defensoras de derechos humanos, grupos artísticos, instituciones sociales, familias y colectividades usualmente menospreciadas y silenciadas, que fueron especialmente golpeadas por el conflicto armado. Así, para nosotros, la participación adquiere un sentido académico, ético y político, se trata de participación en la acción, pero también, en la producción de esa “*verdad más compleja*” a la que aludimos anteriormente. Plantea Gadamer (2004)

[...] el modelo de diálogo puede aclarar la estructura de esta forma de participación. Porque el diálogo se caracteriza también por el hecho de no ser el individuo aislado el que conoce y afirma, el que domina una realidad, sino que esto se produce por la participación común en la verdad. (p. 313)

Ciudadanía y participación como retos para el trabajo social, en dirección a la construcción de *paz con justicia social*, son campos de encuentro inter y transdisciplinar, se trata de dos categorías generales y anfibia. Lo primero, en tanto son transversales a los diferentes campos de actuación. Lo segundo, retomando un concepto referido por Salvi (2017), se plantean como categorías anfibia porque se traslapan tanto en la producción académica como en el ejercicio profesional, el compromiso ciudadano y la movilización política. Es decir, son vinculadas como objeto de acción profesional, de disputa política y de investigación. Por último, pero no menos importante, se trata de campos en los que el trabajo social ha producido conocimiento, ha generado estrategias y tiene amplia trayectoria, campos interpelados por reclamos diversos de justicia social. Con este equipaje hemos de reinventarnos la esperanza para encarar los complejos retos de producción de conocimiento y acción profesional, a los que estamos abocados, retos que involucran entre muchos otros asuntos:

1. Construcción y desarrollo de pedagogías de paz que se diseminen por diferentes aristas de la vida social, acerquen a la ciudadanía al conocimiento, comprensión crítica y veeduría de cada uno de los puntos de los acuerdos –el ya establecido con las FARC/EP (2016) y el que se está negociando con el ELN– y generen corresponsabilidad con la construcción de paz. Esta tarea ha de extenderse por toda la geografía nacional, hasta los rincones más apartados de ella.
2. Procesos orientados al reconocimiento de las víctimas del conflicto armado, como ciudadanas, indispensables no sólo en la reivindicación de sus derechos, sino en la construcción de paz. Ellas no son sólo, ni principalmente víctimas, esta es una identidad atribuida para hacer parte del registro y acceder a las “*medidas de reparación*” (Ley 1448 de 2011). Por supuesto que es necesario que se reconozca y se repare el daño causado y

que se les garantice el goce efectivo de derechos pero también lo es que se conozcan sus historias que no son sólo de victimización, sino también de solidaridades, de pervivencia, de resistencia, de resiliencia y de capacidad política. Aquí, el tema de la memoria ocupa lugar de singular importancia, más valdría decir, parafraseando a Jelin (2001) se trata de pensar en procesos de construcción de memorias en plural. Es fundamental acompañar a las víctimas en la apropiación ciudadana de sus derechos y en el despliegue de su capacidad de convergencia, organización y cooperación en torno a fines comunes, entre los cuales el punto del acuerdo gobierno-FARC/EP referido a las víctimas, ha de recibir especial atención.

3. Acompañamiento a los procesos de inserción social de los excombatientes, apertura de puertas a la vida civil y a la política. Ellas y ellos no llegan como los vencidos de la guerra, sino como ciudadanos a participar en la construcción de una sociedad en paz. Tienen la difícil tarea de esclarecer una verdad compleja, de asumir responsabilidad con ella, de comprometerse con la reparación a las víctimas, de reconstruir lazos de confianza y de relación en diferentes niveles, de someterse a lo establecido en la JEP, de constituirse como sujetos políticos comprometidos con su propio bienestar y con el tránsito a la paz en una sociedad aún no preparada para ello.
4. Aportar a la generación de procesos de reconciliación y convivencia que involucren no sólo a víctimas y excombatientes, sino a diversos colectivos y actores sociales sobre la base del reconocimiento mutuo, la reciprocidad y la responsabilidad en la construcción de la vida en común, como en *La ciudad de las mujeres* de Gioconda Belli, cultivar la *cidadanía*.
5. Trabajar con enfoque territorial, multicultural y multidimensional. Identificar, debatir y afrontar en los territorios las condiciones que afectan la vida y la convivencia. Entre ellas, por ejemplo, los megaproyectos, el extractivismo, el clientelismo, el despojo y los efectos del conflicto armado.

En síntesis, se trata de reconocer la explotación material y las condiciones de opresión política y cultural a las poblaciones que afectan la calidad de la convivencia social y las opciones de hacer el tránsito social hacia condiciones de justicia social.

## Un breve cierre, invitación al compromiso con la tarea académica y política de la transición

Queremos cerrar aludiendo a Charles Dickens, quien escribe en el siglo XIX la novela *"Historia de dos ciudades"*. Esta inicia con una referencia a Londres y a París en el siglo XVIII, en los albores de la Revolución Francesa, aunque pareciera que Dickens habla de la Colombia actual:

Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos, la edad de la sabiduría, y también de la locura; la época de las creencias y de la incredulidad; la era de la luz y de las tinieblas; la primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación. Todo lo poseíamos, pero no teníamos nada; caminábamos en derechura al cielo y nos extraviábamos por el camino opuesto. En una palabra, aquella época era tan parecida a la actual... (Dickens, 1859, p. 1)

Pensar el trabajo social y la justicia social en tiempos de transición implica crear apuestas profesionales y ciudadanas que promuevan la participación social como posibilidades de encuentro, de diálogo y de movilización social alrededor de:

- La redistribución de bienes materiales, necesaria en términos de avanzar hacia una sociedad más igualitaria.
- Las demandas de reconocimiento para avanzar hacia una sociedad más plural que garantice la libertad y la igualdad de todos sus ciudadanos.
- El cumplimiento de lo acordado entre el gobierno nacional y las FARC/EP en términos de justicia a las víctimas, por un lado, y de condiciones y posibilidades para la reincorporación de los excombatientes a la vida civil, por el otro.
- La construcción de nuevas y diversas formas de relación orientadas a la paz como un proceso inacabado, pero también como un camino continuo que se transita paso a paso con otros, en instituciones justas.

Como diría Butler (2006) estamos ante el reto de construir una ética de la cohabitación que permita una entrada a la convivencia por un lugar distinto al de la tolerancia, un ejercicio que transforme nuestras relaciones sociales y nos permita vivir en medio de las diferencias, pero, en condiciones de igual dignidad y garantía de derechos. Un proceso en el que, como ciudadanos, nos sintamos responsables, constructores y protagonistas del florecimiento de la esperanza, como un derecho vital, que no nos podemos dejar arrebatar. Ello nos conduce a darle vida a los sueños de un país más justo, igualitario y respetuoso de las diferencias, al decir de Galeano (1996), el derecho de soñar no figura entre los 30 derechos humanos que las Naciones Unidas proclamaron a fines de 1948 pero si no fuera por él, por el derecho de soñar y por las aguas que da de beber, los demás derechos se morirían de sed.

## Referencias

- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, España: Paidós.
- Cifuentes, M.R. y Gartner, L. (2003). *María Carulla de Vergara: Entre la tradición y el progreso*. Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Caldas.
- Cifuentes, M.R. y Gartner, L. (2006). La primera escuela de servicio social en Colombia. *Revista Trabajo Social*, (8), 9-25.
- Cifuentes, M.R. (2008). La justicia a las identidades colectivas, más allá del dilema distribución-reconocimiento. *Jurídicas*, 5 (2), 123-138.
- Dickens, C. (1859). *Historia de dos ciudades*. Bogotá, Colombia: Éxito Ediciones.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Ediciones la Piqueta.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Fraser, N. (1998). *Theorizing multiculturalism*. Oxford, U.K: Cynthia Willett, Blackwell Publishers.
- Fraser, N. (2001). *Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation*. Recuperado de [https://tannerlectures.utah.edu/\\_documents/a-to-z/f/Fraser98.pdf](https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/f/Fraser98.pdf).
- Fraser, N. (2003). *Memorias del seminario internacional: Inclusión social y nuevas ciudadanía: Condiciones para la convivencia y seguridad democráticas*. Bogotá, Colombia: Departamento Administrativo de Bienestar Social, serie de políticas y Pontificia Universidad Javeriana, serie política, género y democracia.
- Fraser, N. y Honneth A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, España: Morata-Paideia.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo, Brasil: Paz e terra SA.
- Gadamer, H.G. (2004). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Galeano, E. (1996). El derecho de soñar. *Diario el País*. Recuperado de [https://elpais.com/diario/1996/12/26/opinion/851554801\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1996/12/26/opinion/851554801_850215.html)
- Giusti, M. (2005). *Autonomía y reconocimiento. Una perdurable y fructífera controversia entre Kant y Hegel*. Recuperado de <http://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/giusti-autonomia-y-reconocimiento-docx.pdf>.
- Gutiérrez, F. (1995). *Resolución alternativa de conflictos y contexto social*. Bogotá, Colombia: Ediciones Tercer Mundo. Colciencias Instituto SER Programa de Reinserción.



- Hilb, C. (s.f). *Justicia, reconciliación y perdón*. Recuperado de [http://www.africanrhetoric.org/pdf/08\\_AYOR%203,2%20Hilb.pdf](http://www.africanrhetoric.org/pdf/08_AYOR%203,2%20Hilb.pdf)
- Jelin, E. (2001). *En Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Ley 1448 de 2011 (10 de junio), por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* n. 48.096.
- Maalouf, A. (2002). *Identidades asesinas*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Mosquera, C. (2013). *Pluralismos epistemológicos: Hacia la valoración teórica de los saberes de la acción. Una reflexión desde la intervención social a la población afrocolombiana desplazada*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Salvi, V. (2017). Memoria social e investigación. Conferencia central presentada en el lanzamiento del Núcleo de Estudios de Memoria. Universidad Católica de Manizales. Manizales, Colombia.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Recuperado de <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2014/08/ricoeur-paul-si-mismo-como-otro.pdf>
- Uribe, M.T. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín, Colombia: Corporación Región.
- Waltzer, M. (2001). *Las esferas de la justicia: Una defensa al pluralismo y la igualdad*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Young, I.M. (1990.). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid, España: Universidad de Valencia. Instituto de la Mujer. Ediciones Cátedra.
- Young, I.M. (1998). *Theorizing multiculturalism*. Oxford. U.K: Blackwell Publishers
- Young, I.M. (2003). *Memorias del Seminario Internacional Inclusión social y nuevas ciudadanías: Condiciones para la convivencia y seguridad democráticas*. Bogotá, Colombia: Departamento Administrativo de Bienestar Social, serie de políticas y Pontificia Universidad Javerina, serie política, género y democracia.
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Valencia, España: Universidad de Valencia. Ediciones Cátedra.





RESEÑAS



**Cómo citar este artículo:**

Quintero, J. A. (2018). Reseña libro: *Dejarás a tu padre y a tu madre (Tu quitteras ton père et ta mère)*. *Revista Eleuthera*, 18, 169-171. DOI: 10.17151/elev.2018.18.10.

# RESEÑA LIBRO: *DEJARÁS A TU PADRE Y A TU MADRE (TU QUITTERAS TON PÈRE ET TA MÈRE)*

AUTOR: PHILIPPE JULIEN

JAIME ANDRÉS QUINTERO-GAVIRIA\*

Planteada como imperativo, *Dejarás a tu padre y a tu madre*, hace referencia al proceso gracias al cual una sociedad logra autorreproducirse. Esta categórica sentencia, sin embargo, remite a su vez a uno de los momentos más determinantes para el devenir psíquico del sujeto. Se trata por tanto de una afirmación con implicaciones sociológicas y psicológicas. Bajo este supuesto, la fuerza con que resuena esta afirmación radica específicamente en el hecho de que los procesos que ella enuncia dan cuenta del encuentro y el desencuentro de la sociedad y el sujeto.

Convengamos entonces, a propósito de estos vericuetos psicosociales, que la sociedad no se reproduce si, a nivel psíquico —o subjetivo— en cada individuo, no se incorpora este mandato. Ahora bien, entre la sociedad y el individuo, Philippe Julien coloca otro eslabón absolutamente necesario para el análisis que nos plantea en su libro. Este eslabón es la familia. Si la sociedad entonces se reproduce gracias al individuo es porque este, en el ámbito de unas relaciones específicas que establece con otros a los que llamará familia, recibirá el mensaje de renunciar al lugar que ocupa en su grupo de origen para establecer unas nuevas relaciones con otros individuos provenientes de otros grupos y frente a los cuales ocupará un lugar diferente.

Para decirlo de manera más simple, todo individuo está expuesto al mensaje de dejar a su familia para formar una propia. La simpleza de esta frase no puede ocultar el problema particularmente psicológico que Philippe Julien quiere abordar en su libro. Nos referimos al problema de la transmisión psíquica, esto es, al problema de las repeticiones y transformaciones de las vías y de los contenidos psíquicos a través de los cuales los sujetos constituyen los vínculos con otros en el marco de un orden social determinado.

Para plantearlo en la perspectiva de Julien, la transmisión psíquica de un orden social comprende tres leyes: la ley del bienestar, la ley del deber ser y la ley del deseo. La ley del bienestar hace referencia a lo que una sociedad, en un determinado momento, y en virtud de un discurso específico, define como el bien máximo que permitirá alcanzar la felicidad colectiva. La ley del deber ser, por su parte, hace referencia a la asimilación que los sujetos han hecho de la ley

---

\* Doctor en Ciencias Sociales y Humanas (mención Psicopatología Clínica) Universidad de Estrasburgo, Francia. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. E-mail: [jaime.quintero@ucaldas.edu.co](mailto:jaime.quintero@ucaldas.edu.co) - [orcid.org/0000-0001-1724-2304](https://orcid.org/0000-0001-1724-2304). [Google Scholar](#)



moral que rige a un pueblo y que se expresa de manera automática más allá de las instituciones o sujetos específicos que puedan hacerla valer. Se trata del discurso y expresiones normativas agenciadas psicológicamente por lo que conocemos desde Freud como el superyó.

Como tercera ley, Julien nos habla de la ley del deseo. Esta ley puede entenderse a partir de una interdicción estudiada ampliamente por la antropología y por el mismo psicoanálisis desde Freud. Hablamos de la prohibición del incesto, ley cultural y psicológica que abre las vías para el deseo, es decir, a la búsqueda del amor por direcciones distintas a las de la familia. La prohibición del incesto, por lo tanto, hace a los sujetos desear llevándolos a establecer nuevas relaciones sociales y amorosas con otros sujetos.

Ahora, como condición de posibilidad para esta transmisión, debemos considerar dos dispositivos socioculturales bajo los cuales las relaciones familiares se ordenan. Nos referimos a dos categorías desarrolladas en el libro del cual en esta reseña hablamos, a saber, parentalidad y conyugalidad. Hablamos así de dos conceptos con los que se diferencian dos tipos de vínculos filiativos: uno vertical y otro horizontal. Sobre estos dos tipos de filiación, Julien subrayará sus constantes y sus variaciones.

Como constante, puede señalarse la interdependencia de ambas filiaciones para los procesos de institucionalización del orden social. En cuanto a sus variaciones, bien puede destacarse la manera en que los pesos en dicha interdependencia se invertirán. Así, mientras que en la antigüedad y aun en el medioevo era potestad de los padres decidir con quién se casaban sus hijos en virtud del interés por preservar el patrimonio familiar, en la modernidad la conyugalidad pasará a establecerse en función de una elección libre de dos sujetos que en nombre de su deseo deciden compartir sus vidas juntos.

La transmisión psíquica de las tres leyes del orden social opera por consiguiente en el proceso a través del cual la parentalidad da lugar a la conyugalidad. ¿O será acaso que, gracias a la transmisión de estas tres leyes la sociedad, sigue reproduciéndose en tanto que la parentalidad genera las condiciones para que se constituyan luego relaciones de conyugalidad? Sea de una u otra manera, lo que estas dos fórmulas no sugieren es que los sujetos que ocupen el lugar de los padres deben transmitir estas leyes con el fin de que aquellos sujetos que ocupan el lugar de hijos puedan devenir ellos mismos padres.

Ser padre y ser hijo es entonces un circunstancia, un accidente en la vida social e individual de un sujeto. Pero ¿por qué remarcarlo? ¿No es acaso “natural” ser padre y/o hijo? ¿No es pues el destino de todo hombre y mujer? Hacemos estas preguntas porque consideramos que precisamente lo que Julien logra con su libro es llevarnos a pensar en el modo en que cada uno y cada una hemos asumido, reflexionado y expresado en el mundo nuestra posición de sujetos.

Y ante este otro imperativo, otro interrogante: ¿Estamos entrampados en la fantasía neurótica de atribuir nuestra suerte a un ser que nos desborda y nos doblega? ¿Asumimos la existencia como destino o como deseo? En este sentido, el mandato de dejar a nuestros padres y a nuestras madres no es solo una orden para garantizar la continuidad del orden social, es una decreto a desear en el vacío de la sin certeza. La ley del deseo aparece aquí entonces no solo como motor para crear un vínculo con el otro bajo el pretexto de buscar una verdad imposible en la increencia del amor y del goce.

La ley del deseo es condición de posibilidad para la conyugalidad pero también para la parentalidad. Entendida a su vez bajo la metáfora del continente psíquico, la parentalidad puede ser pensada como condición para que el deseo siga a sí mismo reproduciéndose. No se trata entonces solamente de reproducir el orden social bajo la estructura de sus vínculos filiativos fundamentales, se trata sobre todo de reproducir la falta, de lo que escapa a nuestros lenguajes y discursos.

Así, sea como estrella en el firmamento que para los marineros en las noches de fatiga y desesperanza guía su búsqueda de un horizonte, o como burbuja de jabón que antes de deslizarse, desvanecerse o romperse por entre los dedos de los niños, los entretiene flotando por el aire encendiendo sus ojos inquietos, el deseo representa la alternativa a las sociedades y a los sujetos que, en la negación de la necesidad biológica y de la condición natural, crean y recrean los lazos sociales y otros tipos de subjetividades.

## Referencia

Julien, P. (2000). *Tu quitteras ton père et ta mère*. Paris, Francia: Flammarion.









## **Volumen 1, enero-diciembre 2007**

### **Como y desde donde es posible pensarse el Desarrollo Humano y el Trabajo Social**

#### **Artículos**

*Luisa Benito S. y Marcos Chinchilla M.* El trabajo social en la respuesta hegemónica a la construcción de ciudadanía.

*AuraVictoria Duque de A., Giovanni Gallego C., Luis Guillermo López J. y Felipe Otálora.* La paradoja autopoiética en trabajo social: un pretexto para reflexionar sobre la identidad profesional.

*Luis González López.* Humanismo y gestión humana: una perspectiva de interpretación para el trabajo social aplicado al campo laboral.

*AuraVictoria Duque de A.* Entre representaciones, paradigmas y modelos mentales del trabajador social: una aproximación a tres estilos profesionales.

#### **Los otros actores sociales y las nuevas miradas a las problemáticas sociales**

*Marta Elena Correa A.* Para una nueva comprensión de las características y la atención social a los habitantes de calle.

*Martha Yaneth García C.* El sentido social y cultural del consumo de marihuana, cocaína y éxtasis, para jóvenes universitarios consumidores.

*Lina Marcela Duque S., Andrea Patiño Z. y Yulieth Ríos M.* Conflicto, violencia y convivencia social como área emergente para el trabajo social.

*Zoila Rosa Franco P. y Carlos Andrés Velásquez G.* Desarrollo humano y ética del cuidado en el mundo globalizado y fragmentado de hoy.

## **Volumen 2, enero-diciembre 2008**

### **Sobre intervención**

#### **Artículos**

*AuraVictoria Duque de A. y Giovanni Gallego C.* Didáctica de la cotidianidad — acotaciones para la intervención del trabajo social en las transiciones ecológicas.

*Christy J. Pérez Zuluaga.* Aportes metodológicos del proyecto de intervención “organización y participación para el fortalecimiento del capital social de un grupo asociativo de personas en situación de desplazamiento forzado por la violencia, en el municipio de Manizales”.

*Marta Lucia Hernández S. y Francy Julieth Sánchez A.* La dimensión afectiva como base del desarrollo humano una reflexión teórica para la intervención en trabajo social.

*Sandra Bibiana Vargas G.* Papel de los actores académicos e institucionales en el desarrollo de las comunidades rurales.

### **Sobre jóvenes**

*Aura Victoria Duque de A.* Huellas y emergencias del joven universitario frente al conflicto intrapersonal.

*Giovani Gallego C.* El joven y la familia en situación de crisis: un contexto para pensar la intervención en trabajo social.

*José Irne Calderón P.* El encuentro de subjetividades juveniles en un entramado de interacciones y retroacciones.

*Zoila Rosa Franco P.* ¿Por qué la evaluación en el medio educativo debe ser ética para un desarrollo verdaderamente humano?

### **Sobre políticas estatales**

*Beatriz del Carmen Peralta D.* Descentralización y autonomía municipal y regional en la política pública territorial en Colombia: problemas y perspectivas.

*Cindy Catalina Oirdor G.* Entorno institucional de la ciencia y la tecnología.

### **Volumen 3, enero-diciembre 2009**

#### **Pensando el Trabajo Social**

##### **Artículos**

*Aura Victoria Duque de A.* Pensando la hermenéutica como la base del método educativo en trabajo social reflexiones para una praxis autopoiesica.

*Rosa María Cifuentes Gil.* Consolidación disciplinar de trabajo social en las ciencias sociales: desafío y horizonte en la formación profesional en Colombia.

*Néstor Fabio Marín A.* Taller lúdico como creación de un espacio de construcción de identidad desde la experiencia de la “narrativa teatral para un trabajo social crítico”.

*Zoila Rosa Franco P.* El conocimiento de la bioética como ética del cuidado: un imperativo para la formación en trabajo social.

### **Campos de actuación**

*María Rocío Cifuentes P.* La investigación sobre género y conflicto armado.

*Beatriz del Carmen Peralta D.* La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora?

*Jairo Antonio Toro B.* Reflexiones sobre la trata de personas, fenómeno que afecta el desarrollo humano de los colombianos.

*Sandra Bibiana Vargas.* Ruralidades emergentes y dinámicas territoriales: nuevas percepciones y medios de vida.

*Jairo Antonio Toro B.* El humanismo, la ética y la cultura de la legalidad: tríada que asegura la integridad y el desarrollo de la persona.

*Francisco Javier León, Carla Burattini y Jenniffer Schwartzmann.* El consentimiento informado y el profesional de enfermería: estudio cualitativo en hospital público de Chile.

### **Reseñas**

*Norberto Alayón.* Asistencia y asistencialismo. ¿Pobres controlados o erradicación de la pobreza?

### **Volumen 4, enero-diciembre 2010**

#### **Desarrollo Humano y educativo**

##### **Artículos**

*Diana Marcela Montoya L., Carmen Dussán Lubert y Mónica Aponte Henao.* Implicaciones de la implementación de algunas técnicas de entrenamiento cognitivo en el desempeño de habilidades cognitivas en estudiantes de pregrado de la Universidad de Caldas, 2008.

*Jhon Sebastián Aguirre C., Carolina Buitrago G. y Ana María Gil R.* Educación y desarrollo humano, una relación para reflexionar en trabajo social.

*María del Pilar Escobar P., Zoila Rosa Franco P. y Jorge Alberto Duque E.* La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria.

## **Conflicto, post-conflicto, violencia y derechos humanos**

*Sebastián Arroyave A.* El silencio de los inocentes: de lo que se puede y no se puede hablar. El caso Villamaría.

*Jorge Andrés Cancimance López.* Los procesos de asignación de sentidos a los pasados de violencia en Colombia. Memorias, silencios y olvidos.

## **Trabajo Social**

*Luis A. Vivero Arriagada.* Hegemonía y lucha de clases en la práctica del trabajo social.

*Esperanza Gómez H.* Desarrollo e interculturalidad urbana: apuntes para trabajo social.

*Manuel Waldemar Mallardi y Adriana Rossi.* Cuestión social y sociedad civil: aproximación a las tendencias en la producción de servicios sociales.

## **Territorio y medio ambiente**

*Leidy Lorena Betancourth L.* Los consumidores ecológicos y el fomento de los mercados verdes: una alternativa hacia el bienestar espíritu, mente y salud a partir de la adopción de estilos de vida saludable.

*Diego Narváz Medina.* Revisión documental en torno al ordenamiento territorial y una alternativa de construcción de región.

*Juana Chaves C.* Cuerpo, poder y territorio en rituales y prácticas funerarias del conflicto armado colombiano: un análisis antropológico de algunos municipios en Caldas y Risaralda.

## **Sociedad civil y ciudadanía**

*Beatriz del Carmen Peralta D.* La forma como se ejerce la ciudadanía en la democracia colombiana — socialización política y cultura ciudadana—.

*Marcos Chinchilla Montes.* Expresiones de la ciudadanía: discursos y prácticas.

## **Reseñas**

*Aura Victoria Duque de A.* Conflicto intra-personal estructura del sistema de aprehendibilidad en estudiantes universitarios.

*Aura Victoria Duque de A.* Aprehendibilidad. Tema transversal para la práctica del trabajo social.

## Volumen 5, enero-diciembre 2011

### Conflicto armado y violencia social

#### Artículos

*María Cristina Palacio V.* La delincuencia juvenil: un reto para descifrar una metáfora relacional.

*Daiana Garcés y Luz Stella Chamorro.* Niñas, niños y jóvenes desvinculados del conflicto armado: ¿qué sucede con sus vínculos afectivos y con sus figuras de apego antes y durante su permanencia en los grupos armados?

*Nathalia Aguirre A. y Cecilia Muñoz V.* De la infancia a la guerra: una continuidad mental.

*Claudia Marcela Gómez R., Rosa María Caicedo B. y Sandra Yaneth Vallejo G.* La confianza un proceso de configuración histórica e intersubjetiva en niñas, niños y jóvenes desvinculados del conflicto armado.

*María Rocío Cifuentes P., Nathalia Aguirre A. y Nelvia Victoria Lugo Agudelo.* Niñas, niños y jóvenes excombatientes: revisión de tema.

#### Convivencia social y ciudadana

*Ana María Loaiza G.* Investigación para la paz y perspectiva de género: desvelando las relaciones pacíficas entre hombres y mujeres.

*Mario Hernán López B.* Las paradojas del desarrollo, las políticas públicas y las viejas y nuevas desigualdades.

*Lorena del Pilar Buitrago S. y Yuli Alejandra Gutiérrez Q.* Procesos organizativos y participativos de las organizaciones de población desplazada de la ciudad de Manizales.

#### Otros trasegares

*Beatriz Nates Cruz.* Contextos y campos para una desgeneralización del mundo. Lecturas desde una antropología del territorio.

*Daniel Hurtado Cano.* Conceptos y productores de lugar en La Condesa en la Ciudad de México: regreso analítico a una tesis de maestría.

*Jaime Andrés Quintero G. y Julián David Castañeda M.* De la seguridad democrática, el miedo, la confianza básica y una democracia heterónoma e infantilizada.

#### Reseñas

*Paola Mejía Ospina.* Organizaciones sociales: participación y convivencia.

## Galería

*Fernando Grisales Blanco.* El lugar común.

## Volumen 6, enero-junio 2012

### Desarrollo Humano y Trabajo Social

#### Artículos

*Luis A. Vivero Arriagada.* Cambios sociopolíticos en América Latina: desafíos para un trabajo social crítico latinoamericano.

*Aura Victoria Duque de A.* Didácticas sociales para la práctica en el trabajo social. Un estado del arte en experiencias autopoiesicas: 2000-2009.

*Jeice Campregher y Osmar de Souza.* Formação do acadêmico de extensão: herança discursiva.

*Alba Lucia Cruz Castillo.* La razón de las emociones formación social, política y cultural de las emociones.

*Eugenio Saavedra G., Félix Arévalo R., Leonardo Gajardo T., Lisette Riveros R. y Cyndy Toledo S.* Autopercepción de resiliencia en familias afectadas por el terremoto de la región del Maule, Chile.

*Marta Elena Correa, Margarita María Orozco, María Teresa Uribe, Talía Barraza, Ana María Zapata, Claudia Marcela Villa y Clara Correa.* Habitantes de la calle y tuberculosis: una realidad social en Medellín.

*Santiago Alberto Morales M.* Características personales y familiares de jóvenes que han sido sancionados bajo privación de libertad a partir de la Ley 1098 de infancia y adolescencia.

*Gloria Amparo Giraldo Z. y Gloria Stella Arango G.* Caracterización de la jubilación y sus efectos en la calidad de vida de los docentes jubilados y en proceso de jubilación en el ambiente universitario.

*Néstor Fabio Marín A.* Eficacia de la estrategia kinestesia propedéutica; activación del afrontamiento en emergencias ecológicas en estudiantes de trabajo social en transición al ciclo universitario.

#### Pobreza y desarrollo

*Yoana Carballo y Ana Laura García.* Reflexiones en torno al “trabajo promovido” en el marco del plan de equidad en Uruguay.

*Edgard David Serrano Moya, Carmen Dussán Lubert y Oliverio Ramírez Garzón.* Tasa de ganancia e inversión, un análisis para la industria en Caldas y el área metropolitana de Manizales 1985-2001.

*Hernando Uribe Castro y Carmen Jimena Holguín.* A propósito de la oleada invernal, el papel del Estado frente al manejo del dique del río Cauca en Cali, Colombia.



*Alnary Nunes Rocha Filho y Luiz Alexandre Gonçaves Cunha.* Economía solidaria: alternativa de desarrollo, generación de trabajo, renta y de resistencia de la exclusión social.

## **Reseñas**

*Ana Laura García.* Marco de fundamentación conceptual en trabajo social.

*Ángela María Quintero Velásquez.* Historia, identidad e intervención profesional. III encuentro interuniversitario de trabajo social.

## **Volumen 7, julio-diciembre 2012**

### **Derechos humanos, conflicto, convivencia y violencia social**

#### **Artículos**

*Mariela Sánchez Cardona.* Problemáticas socioculturales en la realización de la paz en Colombia.

*Carlos Fernando Alvarado Duque.* Los derechos humanos van al cine. La irremediable materialidad de los bienes inalienables.

*Nathalia Gómez Agudelo.* Estrategias de adaptación en contextos de soberanías múltiples producidas por el conflicto político-militar en un municipio de Caldas.

*Jenny Marcela Acevedo Valencia.* Políticas públicas y jóvenes desplazados en Medellín: una mirada desde los contextos de exclusión.

*Martha Yaneth García Cuartas.* La violencia intrafamiliar una problemática que requiere pensarse desde lo interinstitucional.

*Carla da Silva.* As repercussões das intervenções profissionais na dinâmica de vida das mulheres vítimas de violência doméstica.

*María Teresa Rincón Salazar.* La familia como escenario de socialización para la convivencia ciudadana.

### **Sociedad civil, movimientos sociales y desarrollo**

*Pompeyo José Parada Sanabria.* El proceso político colombiano durante el gobierno de Julio Cesar Turbay Ayala (1978-1982).

*Claudia Jurado Alvaran y Patricia Botero Gómez.* Trapiche, minga y resistencia. Una experiencia de socialización política.

*Reidy Rolim de Moura y Suelen Possato.* As dificuldades de inserção no mercado de trabalho e suas repercussões na vida dos jovens: apontamentos a partir de uma experiência em comunidade periférica de ponta Grosso-PR.

*Roxana Manes.* La ciudadanía y la vivienda digna.

*Darío Ángel.* La comunicación como forma de la ciudadanía en América Latina.

*Alejandro del Valle y Dante Jeremías Boga.* Racionalidad e irracionalidad de la acción pública. Sobre las posibilidades de construcción racional de la política.

*Alexander Pérez Álvarez.* De la diferencia como amenaza a la diversidad como potencia: reflexiones en torno a la relación entre ciudadanía intercultural e intervención en lo social.

## **Reseñas**

*Nelvia Victoria Lugo A.* Formas actuales de la movilización armada.

## **Volumen 8, enero-junio 2013**

### **Derechos humanos, democracia y ciudadanía**

#### **Artículos**

*Luisa Ximena Zarate Cifuentes.* Antecedentes, implicaciones y salidas para la democracia en el Estado moderno.

*Iyamira Hernández Pita.* Violencia contra las mujeres. Respuesta legal e institucional. El caso cubano.

*Liliana Pérez Mendoza, Yudis del Carmen Díaz Flórez y Graciela Isabel Páez Rodríguez.* Formarse en ciudadanía, formarse para la ciudadanía: representaciones sociales, discursos y prácticas sobre ciudadanía de estudiantes de trabajo social. El caso de la Universidad de Cartagena.

*Jaime Alberto Restrepo Soto y Carlos Valerio Echavarría Grajales.* Correlatos morales y políticos de las prácticas ciudadanas de un grupo de jóvenes adscritos al programa clubes juveniles comunitarios de la ciudad de Manizales.

*Diana Alejandra Rengifo, Lina Yamilé García y Zoila Rosa Franco Peláez.* Percepción sobre el derecho a la salud en la población usuaria de ASSBASALUD Manizales 2009-2010.

### **Diversidad y justicia social**

*Kristin Bodiford.* Youth-led dialogues for positive change.

*Cesar Alexis Carrera Celis.* Entre la vulnerabilidad social y la responsabilidad subjetiva: una mirada a los adolescentes en conflicto con la ley en Soacha.

*Abraham Osorio Ballesteros.* Dramatizaciones en el trabajo cotidiano. El caso de los niños que trabajan en las calles de una ciudad mexicana.

*Daniela Guzmán Sanhueza.* Continuidades y ruptura en las estrategias de conciliación familia-trabajo-relaciones de género. Un estudio de las transformaciones entre generación del 70 y del 2000 de la ciudad de Concepción, Chile.

*Kelly Giovanna Muñoz Balcázar.* Movilidad social y transformaciones socioterritoriales en Santa Cruz Acalpixca, México.

### **La historia de las ideas en Trabajo Social**

*Juan Pablo S. Tapiro.* Hacia la superación del pensamiento burgués y la ofensiva posmoderna en trabajo social y las ciencias sociales.

*Víctor R. Yáñez Pereira.* Revisitación epistémica a la constitución del estatuto disciplinar del trabajo social: mediaciones de sentido entre el pensamiento reflexivo y la acción creadora.

*Cory Marcela Duarte Hidalgo.* Procesos de construcción del trabajo social en Chile. De historia, feminización, feminismos y ciencias.

*Alejandra María Arroyave López y Sandra Liliana Chavarría Zapata.* La historia de trabajo social, elemento constitutivo de su identidad.

### **Reseñas**

*María Rocío Cifuentes Patiño.* La investigación y la práctica en trabajo social.

*Angela María Quintero Velásquez.* La pericia social forense. Modelos y práctica de una intervención especializada en trabajo social.

### **Volumen 9, julio-diciembre 2013**

#### **Conflicto social: víctimas y justicia**

##### **Artículos**

*Andrés Cancimance López.* Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país.

*Felipe Martínez Quintero.* Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto.

*Juan Pablo Mejía Giraldo.* Reflexiones psicológicas en torno a la estructuración anímica de un joven excombatiente en Colombia.

*Alejandra López Getial.* Una lectura hegeliana del reconocimiento. Conflicto y realidad social.

## **Derechos humanos, democracia y ciudadanía**

*Javier Carreón Guillen, Jorge Hernández Valdés, María de Lourdes Morales Flores y Cruz García Lirios.* Hacia la construcción de una esfera civil de seguridad e identidad pública.

*Liliana Valencia Rodríguez y Andrea Valencia Morales.* Percepciones y motivaciones sobre el voluntariado.

## **Diversidad y justicia social**

*Alba Lucia Cruz Castillo, Paula Murillo Velandia y Milena Vega Vargas.* Escenarios de vulneración de derechos sexuales y reproductivos en mujeres que ejercen prostitución.

*Liliana Patricia Torres Victoria.* Organizaciones juveniles: por el camino de las identidades políticas.

## **La historia de las ideas en Trabajo Social**

*Aura Victoria Duque y Mary Ellen Richmond.* Develamiento de un modelo cognitivo-relacional.

*Alba Lucia Marín Rengifo y Sebastián Aguirre Cano.* Sentidos y significados del movimiento de la Reconceptualización del Trabajo Social en las unidades académicas de Caldas y Cundinamarca en Colombia.

*Jesús M. Cabrera Cirilo.* El trabajo social de Puerto Rico en conflicto: debates profesionales sobre las leyes reglamentarias.

## **Reseñas**

*María Teresa García Martínez.* Libro: Manual de introducción a la teoría de desarrollo humano y organizacional, fundamentada en la sinergia motivacional y la productividad.

## **Volumen 10, enero-junio 2014**

### **Diversidad y justicia social**

#### **Artículos**

*José Miguel Segura Gutiérrez.* Diversidad sexual en el municipio de Villavicencio: aportes para una reflexión gubernamental.

*Ruth Zarate Rueda y Diana Alexandra Rodríguez Q.* Los derechos de las personas en situación de discapacidad: una respuesta desde la responsabilidad social.

*Viviana M. Grisales Pascaza.* Programa HIMIGRA. Una experiencia de codesarrollo, el caso de Pereira-Colombia.

*Ruby Esther León DÍA.* Unidad en tensión: resistencias al reconocimiento de las diversidades étnico-raciales negras en Bogotá.

### **Enfoques en Trabajo Social: investigación y práctica profesional**

*Marisol Valencia Orrego.* “Cuestión social” intervención profesional y proyecto ético-político. Triada para pensar las formas de consolidación de una teoría y práctica crítica para el trabajo social colombiano.

*Liliana Pérez Mendoza y Yudis Días Flórez.* Trabajo social organizacional y en salud ocupacional en Colombia. Inicios, desarrollos y desafíos.

*Uva Falla Ramírez, Sandra del Pilar Gómez C. y Ramiro Rodríguez B.* Motivos presentes en la resolución de los dilemas que enfrentan los trabajadores sociales en la cotidianidad de la práctica profesional.

*Aura Victoria Duque.* Funciones cognitivas. Prolegómenos de aprehendizaje en estudiantes de trabajo social.

*Sergio Andrés Quintero Londoño.* El “Método Caldas” y la reconceptualización del trabajo social.

### **Conflicto social: víctimas y justicia**

*Diego H. Arias Gómez.* Memorias de la guerra en Colombia. Relatos de una mujer excombatiente.

### **Reseñas**

*Claudia Alexandra Munévar Q.* Reseña libro: El derecho de acceso a la justicia ambiental en Colombia. Entre la validez formal y la eficacia material.

*Fanny Osorio Giraldo.* Reseña: Revista-catálogo: proyección Universidad de Caldas.

### **Volumen 11, julio-diciembre 2014**

#### **Desarrollo humanos, democracia y ciudadanía**

#### **Artículos**

*Walter Mauricio Gallego Medina.* La salud sumergida entre los motivos de lucha del movimiento sindical colombiano en los años de 1994-2011.

*Miguel Ezequiel Badillo M. y Carmen Marta Lazo.* Análisis de la contransformación en Internet relacionada con la minería: estudio de caso proyecto La Colosa, Tolima (Colombia).

*Ricardo López Salazar.* Caracterización de la política social en México: limitaciones y retos.

## **Diversidad y justicia social**

*Daniela Correa Quintero.* La participación como construcción colectiva y de autogestión. Una experiencia en las juntas de acción comunal y cabildos indígenas de Riosucio, Caldas.

## **Conflicto social: víctimas y justicia**

*Diana Carvajal Hernández.* Violencia y Nación en Colombia: de la Nación homogénea a la Nación multicultural.

*Claudia Juliana Morales Londoño y Jaime Pineda Muñoz.* Vivir y morir en el decir: narraciones después de la guerra.

## **Enfoques en Trabajo Social: investigación y práctica profesional**

*Juan Pablo S. Tapiro y Sergio Andrés Quintero Londoño.* Introducción al método dialéctico materialista e histórico para la renovación crítica del trabajo social.

## **Territorio, cultura e identidad**

*Fabían Emilio Restrepo García.* Arte y comunicación alternativa: una apuesta por democratizar la opinión pública desde sectores juveniles marginados.

*Ana Lucia Jiménez Bonilla.* Simulacros identitarios en revistas de glamour.

*María Cristina Machado Toro.* La filosofía, la literatura y las ciencias humanas. Una mirada a la investigación interdisciplinaria.

## **Reseñas**

*Yobany Serna Castro.* Reseña libro: Odio a la democracia Autor: Jacques Ranciere

*Cristian Rojas.* Reseña libro: La investigación formativa en trabajo social Autor: Jhon Sebastián Aguirre

*Rosa María Cifuentes.* Libro: la investigación en el trabajo social contemporáneo Autora: Uva Falla Ramírez

## **Volumen 12, enero-junio 2015**

### **Desarrollo humano, democracia y ciudadanía**

#### **Artículos**

*Anna Paula Lombardi, Cicilian Luiza Löwen Sahr.* Inclusão socioespacial de pessoas com deficiência no programa “minha casa minha vida”: dicotomias entre o discurso político e a ação efetiva

*Adán Cano Aguilar, Marcos Jacobo Estrada Ruiz.* Violencia estructural y estudiantes de escuelas secundarias del noroeste fronterizo de Chihuahua, México

*Yulieth Guerrero Nieto, Luz Elena García García.* Incidencia del ambiente laboral en la ecología humana del docente universitario

### **Diversidad y justicia social: procesos de paz y posconflicto**

*Ana María Loaiza Giraldo.* Investigación para la paz y trabajo social: construcción de una cultura para las paces con perspectiva de género

*Marta Ruiz Pascua.* Alimentando la vida frente al desplazamiento forzado: memoria y cocina como propuestas de paz

*Melvy Bocanegra-Cifuentes.* Arte, discapacidad y posconflicto en Colombia

*Milena Acevedo Prada, Rocío Serrano Gómez.* Transformaciones generadas al régimen de propiedad privada y de posesión de inmuebles en la ley de víctimas y restitución de tierras en Colombia

*Vizney Leonardo Bustamante Sierra.* Lineamientos de política pública a partir de la doble incidencia entre la Ley 1448 de 2011 y los sobrevivientes del desplazamiento forzado

### **Enfoques en trabajo social: investigación y práctica profesional**

*Ana María Gil Ríos.* Redes sociales en el trabajo social. Apuntes para la praxis profesional

*Cristian Rojas Granada, Sebastian Aguirre Cano.* La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte

### **Reseñas**

*Elena Acosta.* Reseña libro: El museo de la calle Donceles Autor: Rigoberto Gil

*Johanna Paola Torres Pedraza.* Reseña libro: Pasados y presentes de la violencia en Colombia. Estudio sobre las comisiones de investigación (1958-2011) Autor: Jefferson Jaramillo

*Alejandra López Getial.* Reseña libro: la danza de los cuervos. El destino final de los detenidos desaparecidos Autor: Javier Rebolledo

### **Volumen 13, julio-diciembre 2015**

#### **Desarrollo humano, democracia y ciudadanía**

*Laura Juliana Santacoloma-Méndez.* El cambio climático y su relación con las generaciones futuras como sujetos de derecho.

*Anderson Geovany Rodríguez-Buitrago.* El abuelo como agente socializador: un análisis desde la visión de los niños del colegio Gabriel García Márquez, Tunja, Boyacá.

*Yolanda Medina-Bermúdez.* Democratización de acciones políticas a través de las prácticas artísticas realizadas por jóvenes.

*Yolanda M. Guerra-García, Juan Carlos Ávila-Morales, Henry Acuña-Barrantes.* La búsqueda de la raza perfecta. Ideas sobre procreación, vejez y eugenesia.

### **Diversidad y justicia social**

*Mariluz Nova-Laverde.* Justicia social: más allá del desarrollo humano. Pistas para valorar el progreso social.

*Sandra Yaneth Vallejo-González.* Jóvenes excombatientes: la construcción de la corporalidad en el tránsito del grupo armado a los programas de atención.

### **Enfoques en trabajo social: investigación y práctica profesional**

*Claudia Bermúdez-Peña.* La construcción subjetiva que sobre el trabajo realizan profesionales del trabajo social: aproximaciones a un estado de la cuestión.

### **Reseñas**

*Diana Chaparro.* Libro: experiencias y reflexiones en investigación e intervención social y humanística desde Argentina, Colombia, Brasil y México. COORDINADOR: *Adán Cano Aguilar.*

### **Volumen 14, enero-junio 2016**

#### **Desarrollo humano, democracia y ciudadanía**

*Ana María Flórez Durango, Verónica Marcela González Zuluaga, Jennifer Andrea Londoño Herrera, Tatiana Vanessa Zapata García, Paula Andrea Montoya Zuluaga.* Caracterización de la memoria en niños con trastorno del espectro autista sin déficit intelectual. Una aproximación para el acompañamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

*Héctor Ismael Rojas -Hernández, Jorge Alejandro Obando -Bastidas, Juan Nicolás Montoya -Monsalve.* La innovación organizacional en la producción arrocerá del Departamento del Meta.

#### **Diversidad y justicia social**

*Ángela María Gnecco -Lizcano.* Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior.



*Eliana Chávez -Marín, Carmen Lisney Carballo- Angarita, Claudia Milena Quijano Mejía.* Reconstrucción de la memoria histórica de la masacre del piñal, Simití, sur de Bolívar.

*Falon Carolina Reina –Vaneegas.* #Refugiados. Discursos de alteridad de población solidaria en Facebook.

### **Enfoques en trabajo social: investigación y práctica profesional**

*Martha Ligia Peña -Villamizar, Yennifer Sánchez -Díaz.* Trabajo Social y Consulta Previa en los pueblos indígenas de Colombia, en situaciones de exploración y explotación de recursos naturales.

### **Reseñas**

*Juan Camilo -Alcalde.* Libro: La Calidad de Vida. Autoras: Martha Nussbaum y Amartya Sen.

### **Volumen 15, julio-diciembre 2016**

#### **Desarrollo humano, democracia y ciudadanía**

*Gabriela Beatriz Rotondi.* Estrategias y estrategias en la escuela secundaria: participación y acción política juvenil.

*Roberto Silva -Fernández.* Los estados de excepción como legitimación de un estado de cosas inconstitucional: expresión del pseudoconstitucionalismo.

*Milagros Elena Rodríguez.* La función social de la enseñanza de la matemática desde la matemática-cotidianidad- y pedagogía integral.

#### **Diversidad y justicia social**

*Alba Lucía Cruz -Castillo, Wilson Herney Mellizo -Rojas.* La interseccionalidad como categoría de análisis: el caso de los derechos sexuales y reproductivos, la violencia sociopolítica y la desigualdad en mujeres de un sector popular de Bogotá.

*María Mercedes Gómez –Correa.* Cultura alimentaria: continuidades y cambios en la preferencia y rechazo y en los métodos de conservación de alimentos de la población migrante del cantón del San Pablo (chocó) a Medellín.

### **Enfoques en trabajo social: investigación y práctica profesional**

*Luz Stella Chamorro -Caicedo.* Universidad de Caldas: un espacio para la reconciliación y construcción de paz desde el territorio en la Dorada, Caldas.

### **Reseñas**

*Jhon Sebastian -Giraldo.* Libro: El Silencio de los Animales, Autor: John Gray.

## **Volumen 16, enero-junio 2017**

### **Desarrollo humano, democracia y ciudadanía**

*Audín Aloiso Gamboa-Suárez.* Gestión universitaria: brechas entre los discursos institucionales y las realidades escolares.

*Martha Lucia Echeverry-Velásquez, Manuela Prada-Dávila.* Gobernabilidad y desobediencia civil en unidades inmobiliarias cerradas residenciales (UICR). Una experiencia de gobierno privado en un multifamiliar de la ciudad de Cali.

*Germán Guarín-Jurado.* Una aproximación a una metodología socio histórica.

### **Diversidad y justicia social**

*Daniela Arturo-Zarama, Freddy Eduardo Cante-Maldonado.* Prostitución y desigualdad económica.

*Julia Villanueva-O'Driscoll, Gerrit Loots, Marcela Losantos-Velasco, Scherezada Exeni-Ballivián, Isabel Berckmans, Ilse Derluyn.* Reinsertion processes of children disengaged from armed groups in Colombia: what is the problem represented to be?

*Mary Luz Marín-Posada, Marieta Quintero-Mejía.* Emociones políticas y mal.

### **Enfoques en trabajo social: investigación y práctica profesional**

*Esperanza Gómez-Hernández.* Corrientes críticas en el trabajo social latinoamericano.

### **Reseñas**

*Laura Daniela Londoño-Quintero.* Investigación: Estructura y tendencia de consumo cultural en el Estado de Colima-México.

## **Volumen 17, julio-diciembre 2017**

### **Desarrollo humano, democracia y ciudadanía**

*Mery Cardona-Oviedo, Víctor Terán-Reales.* Pautas, prácticas y creencias de crianza de las familias afrodescendientes cordobesas.

*María Eugenia Bonilla-Ovallos, Sol Lucero Jaimes-Vargas.* Parches, pandillas y sistema educativo en Bucaramanga: el reto de la inclusión.

*Adriana Arroyo-Ortega, Dayana Vásquez-Aristizábal, Sara María Mejía-Gaviria, Lillana Zuluaga-Aristizábal.*

Visiones y experiencias alrededor de las infancias y las políticas públicas en contexto de conflicto armado: caso Antioquia.

### **Diversidad y justicia social**

*José Domingo Correa-Vanegas.* “Con palabras, no con armas”: una mirada desde la filosofía helenista al posconflicto.

*Donaldo Villegas-Tamara.* Apuntes para el escenario de Desarme, Desmovilización y Reintegración de las FARC: el temor a repetir el fenómeno de las Bacrim.

*Viviana Bedoya-Franco.* Los fondos rotatorios de economía solidaria como estrategia de movilización social para la construcción de paz en la región del Magdalena Centro.

### **Enfoques en trabajo social: investigación y práctica profesional**

*Beatriz del Carmen Peralta-Duque.* “¿Podemos volver a creer en las utopías?” Algunas reflexiones sobre la intervención e identidad del trabajador social.

### **Reseñas**

*Ángela Cuastumal.* Libro: Limpieza social. Una violencia mal nombrada.

### **Volumen 18, enero-junio 2018**

#### **Desarrollo humano, democracia y ciudadanía**

*Anderson Geovany Rodríguez-Buitrago.* Construcción de normas: una experiencia desde el clima de aula.

*Manuel Enrique Pérez-Martínez.* De la desterritorialización a la reterritorialización en el acceso, uso y regulación de recursos socio-ambientales: caso de las provincias de Almeidas y Sabana Centro (Cundinamarca, Colombia)

*Sugey Elena Anaya-García, Mónica María Álvarez-Gallego.* Factores asociados a las preferencias alimentarias de los niños.

*Nadia Milena Henao-García, Mónica María Villa-Gil.* Promoción del desarrollo como práctica de crianza de las madres adolescentes.

### **Diversidad y justicia social**

*José Germán Burgos-Silva, Juan David Sánchez-Vargas.* Movimientos sociales y el derecho internacional: avances y retos.

*Luis Fernando Bustamante-Zapata.* ¿Cosmopolitismo o aculturación? Los principios y derechos fundamentales de la Constitución Política de Colombia de 1991.

### **Enfoques en trabajo social: investigación y práctica profesional**

*Claudia Martínez-Giraldo.* El lugar de las emociones en la socialización familiar mediada por las TIC: una experiencia que transita entre la culpa, el miedo y la angustia en los padres y madres.

*María Rocío Cifuentes-Patiño, Sandra Yaneth Vallejo-González.* Trabajo social y justicia social en tiempos de transición

### **Reseñas**

*Jaime Andrés Quintero-Gaviria.* Reseña libro: *Dejarás a tu padre y a tu madre (Tu quitteras ton père et ta mère)*

**Anderson Geovany Rodríguez Buitrago**

Profesional en Gerontología. Magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda. Candidato a Doctor en Educación por la Universidad de la Sabana. Actualmente es docente e investigador del CIFE en la Facultad Educación de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Sus líneas de investigación son: relaciones intergeneracionales niños, jóvenes y adultos mayores, y gestión y clima escolar.

E-mail: arodriguez@jdc.edu.co

Google Scholar: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=new\\_profile&hl=es&authuser=1](https://scholar.google.com/citations?view_op=new_profile&hl=es&authuser=1)

**Claudia Martínez Giraldo**

Trabajadora Social de la Universidad de Caldas. Especialista en Intervención en Relaciones Familiares de la Universidad de Caldas. Magíster en Intervención en Relaciones Familiares de la Universidad de Caldas. Actualmente es profesora del programa de Trabajo Social de la Universidad de Caldas. Su línea de investigación es estudios de familia.

E-mail: claudia.martinez@ucaldas.edu.co

Google Scholar: [https://scholar.google.es/citations?view\\_op=new\\_articles&hl=en&imq=Claudia+Mart%C3%8Dnez+Giraldo](https://scholar.google.es/citations?view_op=new_articles&hl=en&imq=Claudia+Mart%C3%8Dnez+Giraldo)

**José Germán Burgos Silva**

Abogado de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Derecho del Comercio Internacional de la Universidad de Barcelona. Especialista en Ciencias Políticas de la Universidad de Barcelona. Candidato a Doctor en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor Asociado a la Universidad Nacional sede Bogotá. Su línea de investigación es Estado, Derecho y Territorio. E-mail: jburgoss@unal.edu.co

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=kuo6z7gAAAAJ&hl=en>

**Juan David Sánchez Vargas**

Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Su línea de investigación es Estado, derecho y territorio. E-mail: judsanchezva@unal.edu.co

Google Scholar: [https://scholar.google.es/citations?view\\_op=list\\_works&hl=es&user=Hih-JeIAAAAJ](https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=Hih-JeIAAAAJ)

### **Luis Fernando Bustamante Zapata**

Profesional en Negocios Internacionales de la Universidad EAFIT. Especialista en Gerencia Financiera de la Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Gerencia de Proyectos de la Universidad EAFIT. Magíster en Administración de la Universidad EAFIT. Doctor en Humanidades de la Universidad EAFIT. Su línea de investigación es principios y derechos fundamentales de la Constitución Política de Colombia de 1991.

E-mail: lbustam3@eafit.edu.co

Google Scholar: <https://scholar.google.com.co/citations?user=QzjdjAxsAAAAJ&hl=en>

### **Manuel Enrique Pérez Martínez**

Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Planeación y Desarrollo Regional de la Universidad de los Andes. Candidato a Doctor en Estudios Territoriales por la Universidad de Caldas. Actualmente es profesor asociado a la Pontificia Universidad Javeriana. Su línea de investigación es procesos de adaptación socio espacial en periferias de transición rural urbana.

E-mail: manperez@javeriana.edu.co

Google Scholar: [https://scholar.google.es/citations?user=\\_RoF6CoAAAAJ&hl=es](https://scholar.google.es/citations?user=_RoF6CoAAAAJ&hl=es)

### **Mónica María Álvarez Gallego**

Profesional en Desarrollo Familiar de la Universidad Católica Luis Amigó. Especialista en Docencia Investigativa Universitaria. Magíster en Dinámica Familiar y Psicodiagnósticos en la Infancia de la Universidad CES. Actualmente es docente investigadora en la Universidad Católica Luis Amigó. Su línea de investigación es infancia y familia.

E-mail: monica.alvarez@amigo.edu.co

### **Mónica María Villa Gil**

Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia. Especialista en Intervención de los Procesos Familiares de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Candidata a Magíster en Educación en el Tecnológico de Antioquia. Su línea de investigación es infancia.

E-mail: mmvillagil@yahoo.es

Google Scholar: [https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=21AbNqAAAAJ&view\\_op=list\\_works&citft=2&email\\_for\\_op=mmvillagil%40gmail.com&gmla=AJsN-F7glMliVP10DcA4S0iquqnoqqqIQJ8IRG2yk-GfSbtlv4Byqo2LFbIMl0Pos8BKjSYGoCfUdjZFkWnfDdVsgq5OIKh1NNmD86jP79lVEHGzSHQnRfFQw\\_itNttZMgr7Au\\_gouBnx8P1KumOqjQpEu3wyaMby2aAzqIo7PFEXwUJfjre-M-Jmx9WOpHFPbie-AzMtadXgnMOyghN3yY-G2BOTTjCnW7z1l78cAJ-DFHK-LPLTY7Ukj89xMvXv8zUyrYdJ4tD](https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=21AbNqAAAAJ&view_op=list_works&citft=2&email_for_op=mmvillagil%40gmail.com&gmla=AJsN-F7glMliVP10DcA4S0iquqnoqqqIQJ8IRG2yk-GfSbtlv4Byqo2LFbIMl0Pos8BKjSYGoCfUdjZFkWnfDdVsgq5OIKh1NNmD86jP79lVEHGzSHQnRfFQw_itNttZMgr7Au_gouBnx8P1KumOqjQpEu3wyaMby2aAzqIo7PFEXwUJfjre-M-Jmx9WOpHFPbie-AzMtadXgnMOyghN3yY-G2BOTTjCnW7z1l78cAJ-DFHK-LPLTY7Ukj89xMvXv8zUyrYdJ4tD)

### **Nadia Milena Henao García**

Licenciada en Preescolar de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia. Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Su línea de investigación es infancia.

E-mail: nmhenaog@tdea.edu.co.

Google Scholar: [https://scholar.google.es/citations?view\\_op=list\\_works&hl=es&user=uYDF4a4AAAAJ&gmla=AJ\\_sN-F4rTXjz2winuS8XhUiUY4bAfF5VIC16yPdvU2mki8K-Km-xFplVcONUGdVfxW11BESvZfgzD1oLdQNgl6O673YJxbEPO85dUI308QHxT75Is-AU49HXXGegKE9CLd6LO3--PDA6vSvDsgHPeD4QZEIFwYSuZRg](https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=uYDF4a4AAAAJ&gmla=AJ_sN-F4rTXjz2winuS8XhUiUY4bAfF5VIC16yPdvU2mki8K-Km-xFplVcONUGdVfxW11BESvZfgzD1oLdQNgl6O673YJxbEPO85dUI308QHxT75Is-AU49HXXGegKE9CLd6LO3--PDA6vSvDsgHPeD4QZEIFwYSuZRg)

### **Sugey Elena Anaya García**

Profesional en Nutrición y Dietética de la Universidad del Atlántico. Maestranda en Educación en la Universidad Católica Luis Amigó. Actualmente es docente de la Universidad Católica Luis Amigó. Su línea de investigación es preferencias alimentarias de los niños y niñas.

E-mail: sugey.anayaga@amigo.edu.co

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=qPSF-CgAAAAJ&hl=es>

### **María Rocío Cifuentes Patiño**

Trabajadora Social de la Universidad del Valle. Master of Sciences de Texas Tech University. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Humanidades de la Universidad del Valle. Actualmente es docente de la Universidad de Caldas y directora del Centro de Estudios sobre Conflicto, Violencia y Convivencia Social (CEDAT). Sus líneas de investigación son trabajo social y conflicto armado.

E-mail: maria.cifuentes@ucaldas.edu.co

Google Scholar: [https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=mar%C3%ADa+roc%C3%ADo+cifuentes+pati%C3%B1o&oq=Mar%C3%ADa+Roc%C3%ADo+Cifuen](https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=mar%C3%ADa+roc%C3%ADo+cifuentes+pati%C3%B1o&oq=Mar%C3%ADa+Roc%C3%ADo+Cifuen)

### **Sandra Yaneth Vallejo González**

Trabajadora Social de la Universidad de Caldas. Magíster en Ciencias Sociales. Actualmente es docente y directora del Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad de Caldas. Sus líneas de investigación son trabajo social y conflicto armado.

E-mail: sandra.vallejo@ucaldas.edu.co

Google Scholar: <https://scholar.google.co.za/citations?user=ij9r4iEAAAAJ&hl=en>

La *Revista Eleuthera*, Revista Iberoamericana de Desarrollo Humano y Social, es una publicación científica que circula semestralmente en el ámbito nacional e internacional, adscrita al Departamento de Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la Universidad de Caldas. Recibe artículos en inglés, portugués, francés y español sobre investigaciones originales e inéditas que contribuyan al avance del conocimiento y a la discusión académico-científica en ciencias sociales y particularmente, en las áreas de desarrollo humano y desarrollo social. La *Revista Eleuthera* se constituye en un espacio donde académicos y profesionales pueden publicar artículos de investigación, reflexión o revisión, en temáticas como: desarrollo humano, democracia y ciudadanía; diversidad y justicia social; enfoques en trabajo social: investigación y práctica profesional. La Revista se publica en formato impreso y digital (PDF).

El propósito de la *Revista Eleuthera* es constituirse en un espacio para el tránsito, el encuentro y el debate de los conocimientos y de las preguntas surgidas en procesos investigativos y de esta manera nutrir los procesos formativos de pre y posgrado, la formulación de proyectos sociales y el ciclo del conocimiento desde la producción hasta la apropiación social del mismo. La Revista en cuanto a la producción de conocimiento: reconoce y valora la participación de sujetos diversos en la investigación social; es plural en cuanto a enfoques epistemológicos y metodológicos; reconoce la indisoluble implicación entre la ética, la política, la práctica y la producción de conocimientos; considera los resultados de investigación como un proceso y no como un producto terminado; reconoce que la investigación social busca comprensiones diversas de la complejidad social contemporánea y la generación de preguntas que lleven a una búsqueda de conocimiento que se proyecte en la academia y en la vida social.

### Normas editoriales

El autor que desee enviar artículos para consideración por parte del Comité Editorial de la *Revista Eleuthera* deberá:

1. Enviar el artículo al correo electrónico: [eleuthera@ucaldas.edu.co](mailto:eleuthera@ucaldas.edu.co), La Revista publica artículos originales de investigación en algunas de las siguientes áreas: desarrollo humano, democracia y ciudadanía; diversidad y justicia social; enfoques en trabajo social: investigación y práctica profesional, de acuerdo a la siguiente tipología:

**Artículos de investigación.** Estos incluyen artículos resultados de investigaciones originales o procesos documentados en las áreas del desarrollo humano y social. La estructura del artículo es la siguiente: introducción, referente teórico y conceptual, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias.



**Artículos de revisión.** Este tipo de artículo se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. Los autores deberán argumentar, sustentar o controvertir la información contenida en la revisión; además harán un aporte crítico sobre las fortalezas, debilidades y posibilidades de investigación del tema propuesto. El escrito debe indicar el período que comprende el trabajo y ser exhaustivo frente al objetivo planteado, este debe ser preciso e incluirse al inicio del artículo, también debe reportar el número de trabajos considerados y las bases de datos y fuentes consultadas. Estos artículos incluyen introducción, discusión, conclusiones y referencias.

**Artículos de reflexión.** Estos artículos presentan resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre alguno de los objetos de estudio de la Revista; deben ser exhaustivos en cuanto al análisis y la exposición de los argumentos que sustenten sus conclusiones. Estos artículos incluyen introducción, discusión, conclusiones y referencias; además de estar sustentados en fuentes originales.

La *Revista Eleuthera* publica a consideración del Comité Editorial otro tipo de artículos tales como cartas al editor, entrevistas, reseñas, así como reproducciones y traducciones de otros trabajos o artículos publicados previamente en otros medios académicos o revistas científicas; para ello se deben indicar con claridad las fuentes y procedencia del texto original, así como los respectivos permisos para la publicación.

2. El artículo debe estar en formato Word, estar digitado a espacio y medio, letra arial, tamaño 12. De igual forma debe incluir: título del artículo, autor o autores y dirección del contacto (correo electrónico y dirección postal). Es indispensable indicar cuál autor se encargará de recibir y enviar la correspondencia o de lo contrario se asumirá que el primer autor se hará cargo de tal función. Al interior del artículo se deben especificar los datos centrales del autor o autores, lo cual debe incluir: escolaridad, filiación institucional, ciudad, estado o departamento, país y el correo electrónico (institucional). Todos los autores deberán obtener y enviar el número de inscripción en ORCID (<http://orcid.org/>) y el link de acceso a su perfil en Google Scholar (<https://scholar.google.es/>).
3. La remisión del artículo debe ir acompañada de la hoja de vida de cada uno de los autores (ver formato en la Web) y de la carta de cesión de derechos firmada por todos los autores (ver formato en la Web).
4. Escribir el artículo con una extensión máxima de 8000 palabras, el cual debe ir precedido de un breve **resumen analítico** (objetivo, metodología, resultados y conclusiones) del trabajo en castellano y en inglés que no sobrepase las 150 palabras. Inmediatamente después de este resumen deben ir de cuatro a seis palabras clave para identificar las principales temáticas abordadas.
5. Redactar las críticas y reseñas de libros con una extensión máxima de 4000 palabras; la cual debe ir precedida de los nombres, apellidos y profesión de quien realiza la crítica o reseña, así como de los elementos bibliográficos completos (nombres y apellidos del autor, título completo del libro, número de edición, ciudad de publicación, editorial, año de publicación).

6. Enviar los gráficos, mapas y fotografías en una resolución mínima de 266 dpi en formato jpg o gif. Junto a los cuadros deben ir los anexos al artículo, indicando el lugar donde se pondrán dentro del texto. Todos estos recursos se deben enumerar consecutivamente en numeración arábica e indicar con claridad la(s) fuente(s) correspondiente(s). En las tablas se deben usar únicamente líneas horizontales de acuerdo a las normas APA sexta edición.
7. Citar las fuentes bibliográficas, menores a 40 palabra, dentro del texto del siguiente modo: (autor, año, página). Ejemplo: (Muñoz, 1996, p. 30). Las citas que tienen más de 40 palabras se escriben aparte del texto, con sangría, sin comillas y sin cursiva. Al final de la cita se coloca el punto antes de los datos —recuerde que en las citas con menos de 40 palabras el punto se pone después—.
8. Las notas al pie de página numeradas en orden consecutivo se utilizarán solo para aclaraciones, comentarios, discusiones, envíos por parte del autor y deben ir en su correspondiente página, con el fin de facilitar al lector el seguimiento de la lectura del texto.
9. Las referencias bibliográficas se harán con base en las normas APA, sexta edición. Recuerde que todas deben de llevar sangría francesa. Así:

**Libro:**

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). *Título del libro*. Lugar de publicación: Editorial.

Carballeda, A. (2008). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

**Libro con editor:**

Apellido, Iniciales nombre del autor (Ed.). (Año). Título. Ciudad, País: Editorial.

Mendoza, D. (Ed.). (2004). *Historia, género y familia en Iberoamérica (siglos XVI-XX)*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello, Fundación Konrad Adenauer.

**Capítulo de libro:**

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). Título del capítulo. En Iniciales nombre del editor o compilador. Apellido. (Ed.) o (Comp.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Lugar de publicación: Editorial.

Franco, N., Nieto, P. y Rincón, O. (2010). Las narrativas como memoria, conocimiento, goce e identidad. En N. Franco, P. Nieto y O. Rincón (Ed.), *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia* (pp. 97-139). Bogotá, Colombia: Fundación Friedrich-Ebert-Stiftung en Colombia —FESCOL—.

**Artículo revista:**

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). Título artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), pp-pp.

Martínez, F. (2013). Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto. *Revista Eleuthera*, 9 (1), 39-58.

**Artículo con DOI:**

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), pp-pp. doi: xx.xxxxxxx.

Brewer, M. and Tolbert, R. (2014). Neighborhood context and immigrant children's physical activity. *Social Science & Medicine*, 116, 1-9. doi:10.1016/j.socscimed.2014.06.022.

**Artículo de periódico:**

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Fecha). Título artículo. *Nombre del periódico*, pp-pp.

Martínez, L. (8 de diciembre de 2002). Cuando el trópico llegó a Estocolmo. *El Tiempo*, 2-2.

**Tesis de grado o posgrado:**

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, lugar.

Álamos, F. (1992). *Maltrato infantil en la familia: tratamiento y prevención* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

**Online:**

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Fecha). Título del artículo. Recuperado de (URL).

Biglan, A. and Smolkowski, K. (15 de enero). The role of the community psychologist in the 21st century. Recuperado de <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050002a.html>.

Para mayor información comunicarse con:

Victoria Lugo Agudelo

Editora Revista *Eleuthera*

E-mail: [eleuthera@ucaldas.edu.co](mailto:eleuthera@ucaldas.edu.co)

Departamento de Desarrollo Humano, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas  
Sede Palogrande 3 Piso. Carrera 23, No. 58-65 Manizales. Teléfono (57-6)8781500, ext. 21103.

## Políticas éticas de la Revista

### **Publicación y autoría**

La *Revista Eleuthera* no acepta material previamente publicado; por tanto, todo artículo postulado debe ser original e inédito. A su vez, mientras el artículo se encuentra en proceso de evaluación los autores se comprometen a no presentar el artículo a cualquier otra revista o publicación. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Las colaboraciones que aparecen aquí no reflejan necesariamente el pensamiento de la Revista, se publican bajo responsabilidad de los autores.

Si el autor de un artículo desea incluirlo posteriormente en otra publicación, la revista donde se publique deberá señalar claramente los datos de la publicación original, previa autorización solicitada al Editor de la revista.

La *Revista Eleuthera* se reserva los derechos de impresión, reproducción total o parcial del material, así como el de aceptarlo o rechazarlo. Igualmente, se reserva el derecho de hacer cualquier modificación editorial que estime conveniente. En tal caso, el autor recibirá por escrito recomendaciones del Comité Editorial. Si las acepta, deberá entregar el artículo con los ajustes sugeridos dentro de las fechas fijadas por la Revista para garantizar su proceso de edición.

### **Proceso de revisión por pares doble ciego**

Cada uno de los artículos recibidos es sometido a un proceso de revisión y selección, que tiene una duración mínima de tres meses. En una primera etapa se evalúa la originalidad y pertinencia del artículo por parte del Comité Editorial. Posteriormente es sometido a una evaluación tipo doble ciego a cargo de dos o más árbitros de igual o superior nivel educativo que el autor o los autores y al menos uno de ellos será externo a la institución editora. Los árbitros conceptuarán sobre la calidad científica del artículo, estructura, fundamentación, manejo de fuentes, rigor conceptual y metodológico, suficiencia del dominio de la literatura sobre el tema, actualidad y contribución al área del conocimiento, organización y articulación de las secciones, calidad y claridad de la redacción, correspondencia entre el título y el resumen con el contenido del artículo, al igual que la clasificación del artículo según la percepción del evaluador.

En el proceso de evaluación se exige el anonimato tanto de los autores como de los evaluadores. De igual manera, esta evaluación será informada al autor del artículo vía correo electrónico con la finalidad de que realice los ajustes necesarios que hayan solicitado los evaluadores. Ante la recepción del artículo con las correcciones realizadas, la Revista verificará el acatamiento de las sugerencias de los evaluadores y analizará las justificaciones de aquellas que no se hayan tenido en cuenta. Una vez aprobada esta fase, el artículo será enviado de nuevo solo de ser necesario al autor para realizar los ajustes a que hubiere lugar. El proceso de revisión y aceptación del material entregado puede tardar en promedio cuatro meses, además su recepción no implica la aprobación y publicación automática del mismo.

## Política de autoría

En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber ayudado en la recolección de datos o haber participado en alguna técnica no son, por sí mismos, criterios suficientes para figurar como autor. En general, para figurar como autor se deben cumplir los siguientes requisitos:

- Haber participado en la concepción y realización del trabajo que ha dado como resultado al artículo en cuestión.
- Haber participado en la redacción del texto y en las posibles revisiones del mismo.
- Haber aprobado la versión que finalmente va a ser publicada.

La Revista declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publican.

La *Revista Eleuthera* se adhiere a los lineamientos del COPE (*Committee on Publication Ethics*) ([http://publicationethics.org/files/u2/New\\_Code.pdf](http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf)).

## Transmisión de derechos de autor

Se remitirá junto al artículo el formato “**Declaración de compromiso de los autores**”, respectivamente firmado por cada uno de los autores.

Los puntos de vista y opiniones expresados por los autores en los artículos y comunicaciones publicados en la revista son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan los criterios ni las políticas del Comité Editorial, de la *Revista Eleuthera* o de la institución que los edita.

## Derechos de publicación

Si el documento es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción serán de la Universidad de Caldas. Como se mencionó, cada artículo debe ir acompañado del formato de declaración de compromiso de los autores en el cual se especifica que este es inédito, indicando que los derechos de reproducción son propiedad exclusiva de la *Revista Eleuthera*, además de otros aspectos que se encuentran explícitos en el documento tales como su no presentación simultánea para su publicación en otra revista. Por otra parte, el autor tiene la responsabilidad de obtener los permisos necesarios para reproducir cualquier material protegido por derechos de reproducción y debe especificar con claridad cuál es el cuadro, figura o texto que se citará y la referencia bibliográfica completa.

## Conflicto de intereses

La *Revista Eleuthera* espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.

Por la naturaleza de los artículos que eventualmente pueden ser publicados en la revista, es posible que se presenten intereses contrapuestos que puedan afectar la imparcialidad en las condiciones editoriales o frente a los autores; por ello, cada autor ha de realizar un esfuerzo por identificarlos.

En este sentido los autores deberán adjuntar junto al artículo y a la declaración de compromiso, una comunicación dirigida a la revista expresando de forma clara y concisa si existen conflictos de intereses, especificando cada uno de ellos. En esta comunicación, además, han de precisar la fuente de financiación de la investigación adelantada; al igual que la declaración de cualquier vínculo comercial, financiero o personal que pueda afectar el artículo o la institución editora.

### **Política de retractación de artículos**

Respecto a la eventualidad de retractación frente a las publicaciones incluidas en la *Revista Eleuthera*; la cual consiste en la posibilidad de invalidar o anular, de forma total o parcial, lo que se dijo o incluyó con anterioridad en algún ejemplar de la misma, la Universidad de Caldas establece la siguiente política.

La *Revista Eleuthera* se acoge de forma estricta a los lineamientos dados por el COPE, relativos a las causales de retractación para los artículos publicados en esta; frente a ello, serán causales generales de retractación para las publicaciones:

1. El incumplimiento de requisitos en el proceso editorial.
2. La falsedad comprobada de información y con la cual se adelantó el proceso editorial.
3. La comprobación de malas prácticas editoriales por parte de los autores.
4. El incumplimiento de los principios éticos que se debieron observar.
5. Incluir informaciones imprecisas o inexactas de manera deliberada.

### **Política de retracción de artículos**

La retracción, como la acción de retraerse, reducirse o renunciar a algo, expresa la facultad que le asiste al autor de una obra o artículo de manifestar su voluntad de desconocer o renunciar a lo dicho o consignado con anterioridad y se manifiesta de forma práctica, y en la posibilidad del autor, de hacerlo saber a sus lectores por el mismo medio por el cual se dio a conocer el artículo u obra a la que renuncia. La retracción es un hecho personal, derivado de la autonomía de la voluntad del autor y de sus procesos de pensamiento y reflexión.

### **Procedimiento para la retractación y la retracción**

Para los casos de retractación y retracción bajo los cuales se pretenda invalidar o anular, de forma total o parcial, lo que se dijo o incluyó con anterioridad en algún ejemplar de la *Revista Eleuthera*, así como retraerse o renunciar a una obra, artículo u opinión consignada, el autor o tercero con intereses jurídicos demostrados que pretenda hacer uso de esta política deberá enviar una comunicación escrita al Editor de la revista; en la cual, haciendo uso de su calidad de autor o enviando las pruebas sobre su interés jurídico para la solicitud, según sea el caso, expondrá los argumentos y aportará las pruebas necesarias para solicitar la retractación precisando el alcance de la misma. Para los casos de retracción,

el autor hará llegar la nota de retracción que deba incluirse para ser sometida a consideración por parte del Editor y el Comité Editorial.

Después de lo anterior, y una vez verificados los documentos enviados —o después de comprobar su calidad de autor para el caso de la retracción—, en un plazo no mayor a 10 días hábiles, el Editor procederá a exponer el caso ante el Comité Editorial; quienes deliberarán y decidirán por votación, bajo una mayoría simple (la mitad más uno), sobre la solicitud; de ser aceptada, se tramitará en un plazo no mayor a 30 días hábiles.

Contra la decisión no habrá recurso de apelación alguno; no obstante, el solicitante u otra persona, con interés legítimo en el tema, podrán solicitar de nuevo la retractación o retracción, según sea el caso, y aportar o mejorar las pruebas aportadas con anterioridad. Cualquier miembro del Comité Editorial, podrá solicitar y tramitar el procedimiento para la retractación. En el caso de la retracción, solo los autores o titulares de derechos podrán realizar la solicitud.

Una vez se decidida sobre la procedencia de la retractación o retracción, según sea el caso, esta se realizará en el siguiente número de la *Revista Eleuthera* publicada; siempre y cuando, aún sea posible editorialmente; en caso contrario, se incluirá en la siguiente edición. Para los casos de retracción, se incluirá la nota que proporcione el autor.

### **Procedimiento para la duplicación**

Para la duplicación de textos, la cual consiste en la posibilidad de copiar o reproducir de forma textual, una o más veces, un contenido u obra literaria, en un nuevo soporte (digital o cualquier otro formato), la *Revista Eleuthera* se acoge al siguiente procedimiento general: todo material editorial, respecto del cual se hubiese solicitado o determinado su duplicación, se encabezará con una leyenda que identifique claramente su calidad de duplicado y que lo diferencie del original.

Para llevar a cabo este tipo de reproducción, el solicitante deberá diligenciar el formato interno de solicitud de duplicación y hacerlo llegar al correo de la revista (ver formato). El formato deberá ser diligenciado por el responsable del procedimiento, incluso cuando sea la misma revista la que determine su necesidad.

### **Procedimiento para incorporación de fe de erratas**

La fe de erratas, para las publicaciones de la *Revista Eleuthera*, ha de ser entendida como el método usual de edición y posterior de todo artículo, por medio de la cual se corrigen todos los errores que se han detectado en un ejemplar de la revista. Para este procedimiento se debe tener en cuenta que, si solo una parte del artículo contiene algún error, este se puede rectificar posteriormente por medio de una nota editorial o una fe de erratas.

En el evento de que un autor(a) o cualquier tercero, incluyendo al personal de la revista, descubra un error grave en la publicación, este habrá de comunicarlo de forma escrita y precisa al Comité Editorial con el fin de enmendarlo a través de la “fe de erratas”.

Para llevar a cabo este tipo de correcciones al material editorial, una vez se ha determinado la ocurrencia del hecho y la forma de darle solución, la fe de erratas se incluirá en una de las páginas iniciales del próximo ejemplar de la revista; siempre y cuando, aún sea posible editorialmente; en caso contrario, se incluirá en la siguiente edición.

### **Procedimiento frente a la originalidad y plagio**

Para efectos de esta política, ha de considerarse la originalidad desde dos perspectivas: la primera, como la certeza de que la obra proviene de quien dice ser su autor; la segunda, que la misma sea novedosa y diferente a otras creadas previamente. El concepto de plagio hace referencia también a que la obra o artículo se distinga de copias, falsificaciones o derivaciones no autorizadas o del uso no autorizado o adecuado de fragmentos de otras obras.

Corresponde a los autores asegurar la originalidad de los artículos aportados a la revista, así como la veracidad de los datos y resultados incluidos en estos, expresando de forma clara y concisa que los contenidos son originales y que no han sido copiados, inventados, distorsionados o manipulados.

El plagio o uso no autorizado de contenidos ajenos o de terceros, en todas sus formas, es rechazado totalmente por parte de la **Revista Eleuthera**; de igual forma, la publicación múltiple o redundante se consideran faltas graves a la ética. La revista hace uso del software Turniting que arroja un porcentaje de coincidencias con otras publicaciones en el campo.

Los autores se abstendrán de enviar a la **Revista Eleuthera**, textos que se han puesto al mismo tiempo a consideración en otra revista; siendo posible publicar contenidos que amplíen otros ya publicados o bajo consideración, siempre y cuando se cite debidamente el texto sobre el cual se basa.

Igual que para los eventos de retractación, en los casos de plagio o uso no autorizado de contenidos ajenos o de terceros debidamente comprobados, el denunciante deberá enviar una comunicación escrita al Editor en la cual expondrá los argumentos y aportará las pruebas necesarias para su denuncia. Después de lo anterior, y una vez verificados los documentos enviados, en un plazo no mayor a 10 días hábiles, el Editor procederá a exponer el caso ante el Comité Editorial; quienes decidirán sobre su real y efectiva ocurrencia; además lo pondrán en conocimiento de las autoridades respectivas, o de los afectados, según sea el caso.

### **Eventos de conflicto de intereses frente evaluadores**

Corresponde a los evaluadores internos y externos de la **Revista Eleuthera** declarar cualquier conflicto de intereses que se presenten en relación con las obras puestas a su consideración.

El conflicto de intereses se presenta cuando, frente a una obra puesta a consideración de un evaluador o de personas que forman parte del equipo editorial, existe con su autor relación personal o profesional directa, de enemistad, o se tiene una relación de cualquier tipo con la investigación que le dio origen; al igual que un profundo conflicto moral o ético con el tema examinado. De forma general, los miembros del equipo editorial y los evaluadores externos han de abstenerse a revisar obras cuando incurran en alguna de estas o similares situaciones.



El equipo editorial de la revista se abstendrá de seleccionar evaluadores frente a los cuales tengan conocimiento de que se hallen o puedan hallarse afectados por alguna de esas situaciones mencionadas.

### **Declaración de confidencialidad de evaluadores**

Siempre, sin excepción alguna, quien realice una evaluación o revisión de una obra presentada a la *Revista Eleuthera* debe considerar esta como totalmente confidencial hasta su publicación; por lo que no le será posible revelar ningún aspecto de su contenido o sus opiniones personales durante todo el transcurso del proceso de revisión y hasta terminada la publicación.


Es claro que, en ningún caso, es posible hacer público ni usar la información puesta en consideración; así como detalles, argumentos o interpretaciones contenidos en el texto objeto de revisión, ni para su propio beneficio o el de terceros. Únicamente en casos especiales y debidamente justificados puede utilizar la asesoría de expertos en la materia, circunstancia que ha de informar a la Revista.

### **Aspectos éticos**

Cuando sea pertinente, se incluirá una explicación sobre los procedimientos seguidos en la investigación a fin de garantizar el cumplimiento de los principios y normas éticas de la Declaración de Helsinki de 1975 y posteriores revisiones.

### **Política de acceso abierto**

Esta revista provee acceso libre a su contenido a través de su página Web (<http://eleuthera.ucaldas.edu.co/>) bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente investigación al público apoya a un mayor intercambio de conocimiento global.

Los contenidos Web de la *Revista Eleuthera* se distribuyen bajo una licencia Creative Commons de Atribución 

Esta licencia permite a otros distribuir, mezclar, ajustar y construir a partir de su obra, incluso con fines comerciales, siempre que le sea reconocida la autoría de la creación original.

### **Declaración de privacidad**

La *Revista Eleuthera* autoriza la fotocopia de artículos y textos para fines académicos o internos de las instituciones con la debida citación de la fuente. Los nombres y direcciones de correos introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por ella y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

### **Sistema DOI**

Los artículos de la *Revista Eleuthera* se adhieren al sistema DOI, por medio del cual se establece una infraestructura técnica y social para el registro y uso de identificadores para su uso en las redes digitales.

*Eleuthera Journal*, Ibero-American Journal of Human and Social Development, is a scientific publication that circulates biannually in the national and international scope. It is attached to the Department of Human Development of the Faculty of Law and Social Sciences, at Universidad de Caldas. Papers on original and unpublished research that contribute to the advancement of knowledge and academic-scientific discussion in social sciences and particularly in the areas of human development and social development are received in English, Portuguese, French and Spanish. *Eleuthera Journal* is a space where academics and professionals can publish research, reflection or review papers about topics such as: human development, democracy and citizenship, diversity and social justice, approaches in social work: research and professional practice. The Journal is published in printed and digital format (PDF).

The purpose of *Eleuthera Journal* is to become a space for the transit, encounter and debate of knowledge and questions arising from research processes and thus nurture the undergraduate and graduate training processes, the formulation of social projects and the cycle of knowledge from production to its social appropriation. As far as production of knowledge is concerned, the *Journal* recognizes and values the participation of diverse subjects in social research, is plural in terms of epistemological and methodological approaches, recognizes the indissoluble implication between ethics, politics, practice and the production of knowledge, considers research results as a process and not as a finished product, recognizes that social research seeks diverse understandings of the contemporary social complexity and the generation of questions that lead to a search for knowledge that is projected in the academia and in social life.

### Editorial guidelines

The author wishing to submit articles for consideration by the Editorial Board of *Eleuthera Journal* shall:

1. Send the article to the journal e-mail: [eleuthera@ucaldas.edu.co](mailto:eleuthera@ucaldas.edu.co) The Journal publishes original research articles in some of the following areas: human development, democracy and citizenship, diversity and social justice, approaches in social work: research and professional practice, according to the following typology:

**Research articles.** Research articles include papers resulting from original research or documented processes in the areas of human and social development. The structure of the article is as follows: introduction, theoretical and conceptual referents, methodology, results, discussion, conclusions and references.

**Review articles.** Review articles are characterized by presenting a careful bibliographical review of at least 50 references. Authors should argue, substantiate or dispute the information contained in the review. In addition, they will make a critical contribution on the strengths, weaknesses and possibilities of investigation of the proposed subject. The writing should indicate the period that includes the work and be exhaustive in relation to the stated objective which must be precise and be included at the beginning of the article. It must also report the number of papers considered and the databases and sources consulted. These articles include introduction, discussion, conclusions and references.

**Reflection Papers.** Reflection papers present results of finished research from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on some of the objects of study of the Journal. These articles should be exhaustive in terms of analysis and presentation of the arguments to support their conclusions. These articles include introduction, discussion, conclusions and references, as well as being supported by original sources.

For decision of the *Eleuthera Journal* Editorial Committee other types of articles could be submitted for publication such as letters to the editor, interviews, reviews, as well as reproductions and translations of other works or articles previously published in other academic medium or scientific journals. For this purpose, the sources and origin of the original text must be clearly indicated as well as the respective permissions for publication.

2. The article must be in Word format, typed in a space and a half, Arial font, size 12. It should also include: article title, author (s) and contact address (email and postal address). It is essential to indicate which author will be responsible for receiving and sending the correspondence or, otherwise, it will be assumed that the first author will take over this function. Within the article, the central data of the author or authors must be specified, which should include: schooling, institutional affiliation, city, state or department, country and electronic (institutional) mail. All authors must obtain and submit the ORCID enrollment number (<http://orcid.org/>) and the access link to their Google Scholar profile (<https://scholar.google.com/>).
3. The remittance of the article must be accompanied by the resume of each of the authors (see format on the Web) and the copyright release form signed by all authors (see format on the Web).
4. The article must be written in a maximum extension of 8000 words which must be preceded by a brief **abstract** (objectives, methodology, results and conclusions) of the work in both, Spanish and English not exceeding 150 words. Immediately after this abstract, four to six key words must be included to identify the main issues under discussion.
5. Write reviews and book reviews with a maximum length of 4000 words which must be preceded by the names, surnames and profession of the person making the review or book review, as well as complete bibliographical data (author's name and surname, full title of the book, edition number, place of publication, publisher, year of publication).

6. Submit graphs, maps and photographs in a minimum resolution of 266 dpi in jpg or gif format. The article annexes must go next to the tables indicating where they will be inserted in the text. All these resources must be numbered consecutively in Arabic numerals and indicate clearly the corresponding source(s). Only horizontal lines should be used in the tables following the APA sixth edition standard format.
7. Cite less than 40 words bibliographical sources within the text as follows: (author, year, and page). Example: (Muñoz, 1996, p. 30). Citations having more than 40 words are written aside from the text, indented, unquoted and without using italics. At the end of the citation the period must be placed before the data -remember that for citations less than 40 words the period goes after.
8. Footnotes, numbered sequentially, will be used only for clarification, comments, discussions and references by the author and should go in the corresponding page to facilitate the reader following of the text.
9. References are made based on APA norms, Sixth Edition. Remember that all must have hanging indentation as follows:

**Book:**

Last name, Author's name initials. (Year). *Title of the book*. Publication place: Publishing house.

**Libro:**

Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). *Título del libro*. Lugar de publicación: Editorial.

Carballeda, A. (2008). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

**Book with an Editor:**

Last Name, Author's name initials (Ed). (Year). Title. City, country: Publishing house.

Mendoza, D. (Ed.). (2004). *Historia, género y familia en Iberoamérica (siglos XVI-XX)*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello, Fundación Konrad Adenauer.

**Book Chapter:**

Last name, Author's name initials. (Year). Chapter Title. Initials of the editor or Publisher name.

Last name. (Ed) or (Comp), *Title of the book* (pp. xx-xx). Place of Publication: Publishing house.

Franco, N., Nieto, P. y Rincón, O. (2010). Las narrativas como memoria, conocimiento, goce e identidad. En N. Franco, P. Nieto y O. Rincón (Ed.), *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia* (pp. 97-139). Bogotá, Colombia: Fundación Friedrich-Ebert-Stiftung en Colombia —FESCOL—.

**Journal article:**

Last name, Author's name initials. (Year). Article Title. *Name of Journal*, volume (number), pp-pp.

Martínez, F. (2013). Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto. *Revista Eleuthera*, 9 (1), 39-58.

**Article with DOI:**

Last name, Author's name initials. (Year). Title of Article. *Name of Journal*, volume (number), pp-pp. doi: xx.xxxxxxx.

Brewer, M. and Tolbert, R. (2014). Neighborhood context and immigrant children's physical activity. *Social Science & Medicine*, 116, 1-9. doi:10.1016/j.socscimed.2014.06.022.

**Newspaper Article:**

Last name, Author's name initials (Date). Title of Article. *Name of Newspaper* pp-pp.

Martínez, L. (8 de diciembre de 2002). Cuando el trópico llegó a Estocolmo. *El Tiempo*, 2-2.

**Graduate or Undergraduate Thesis:**

Last name, Author's name initials (Year). *Title of Thesis* (Undergraduate, Master's or Doctoral Thesis). Name of Educational Institution, place.

Álamos, F. (1992). *Maltrato infantil en la familia: tratamiento y prevención* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

**Online:**

Last name, Author's name initials (Year). *Title of Article*. Taken from (URL).

Biglan, A. and Smolkowski, K. (15 de enero). *The role of the community psychologist in the 21st century*. Recuperado de <http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050002a.html>.

For more information contact:

Victoria Lugo Agudelo

Editor *Eleuthera* Journal

E-mail: [eleuthera@ucaldas.edu.co](mailto:eleuthera@ucaldas.edu.co)

Departamento de Desarrollo Humano, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas  
Sede Palogrande 3 Piso. Carrera 23, No. 58-65 Manizales. Telephone (57-6)8781500, ext. 21103.

## Ethical Policies of the Journal

### **Publication and authorship**

*Eleuthera Journal* does not accept previously published material; Therefore, every postulated article must be original and unpublished. In turn, while the article is in the process of evaluation the authors commit not to submit the article to any other journal or publication. Authors are responsible for obtaining the necessary permissions to reproduce material partially (text, tables or figures) of other publications and to cite their origin correctly. The collaborations that appear here do not necessarily reflect the thought of the Journal and they are published under the responsibility of the authors.

If the author of an article wishes to include it later in another publication, the journal in which it is published should clearly indicate the data of the original publication, with prior authorization requested from the Editor of the journal.

*Eleuthera Journal* reserves the right to print, reproduce in whole or in part the material, as well as to accept or reject it. Likewise, it reserves the right to make any editorial modification that it deems convenient. In such case, the author will receive written recommendations from the Editorial Committee. If the author accepts them, he must submit the article with the suggested adjustments within the dates set by the Journal to guarantee its editing process.

### **Double-blind peer review process**

Each of the articles received is subject to a review and selection process, which lasts at least three months. In a first stage the originality and relevance of the article is evaluated by the Editorial Committee. Subsequently it is subjected to a double-blind evaluation by two or more referees of the same or higher educational level as the author(s) and at least one of them will be external to the publishing institution. The referees will conceptualize on the scientific quality of the article, structure, foundation, source management, conceptual and methodological rigor, sufficiency of the domain of the literature on the topic, news and contribution to the area of knowledge, organization and articulation of sections, quality and Clarity of writing, correspondence between the title and the abstract with the content of the article, as well as the classification of the article according to the perception of the evaluator (see evaluation format).

Anonymity is required from both authors and evaluators in the evaluation process. Likewise, this evaluation will be informed to the author of the article via email to make the necessary adjustments that have been requested by the evaluators. Upon receipt of the article with the corrections made, the Journal will verify the compliance of the evaluators' suggestions and analyze the justifications of those that have not been considered. Once this phase is approved, the article will be sent back to the author only if necessary to make any adjustments that may occur. The process of review and acceptance of the material delivered may take an average of four months, and its receipt does not imply automatic approval and publication.

## Policy authoring

The list of signatories should include only those persons who have contributed intellectually to the development of the work. To have helped in the collection of data or to have participated in some technique are not, by themselves, sufficient criteria to appear as an author. In general, to appear as an author, the following requirements must be met:

- Have participated in the conception and performance of the work that has resulted in the article.
- Have participated in the writing and in possible revisions of the text.
- Have approved the version that will finally be published.

The Journal declines any responsibility for possible conflicts arising from the authorship of the published works.

*Eleuthera Journal* adheres to the guidelines of **COPE Committee on Publication Ethics** ([http://publicationethics.org/files/u2/New\\_Code.pdf](http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf)).

## Transmission of copyright

The format “**Declaration of commitment of the authors**”, signed by each of the authors, will be sent along with the article.

The views and opinions expressed by the authors in the articles and communications published in the journal are the sole responsibility of the authors and do not reflect the criteria or policies of the Editorial Committee, of *Eleuthera Magazine* or of the institution that publishes them.

## Publishing rights

If the document is accepted for publication, the reproduction rights will be from Universidad de Caldas. As mentioned, each article must be accompanied by the authors’ declaration of commitment format, which specifies that the paper is unpublished, indicating that the copyrights are the exclusive property of *Eleuthera Journal*, in addition to other aspects that are explicit in the document such as its non-simultaneous submission for publication in another journal. On the other hand, the author has the responsibility to obtain the necessary permissions to reproduce any material protected by rights of reproduction and must clearly specify the table, figure or text to be cited and the complete bibliographic reference.

## Conflict of interests

*Eleuthera Journal* expects authors to declare any commercial association that might pose a conflict of interests about the submitted article.

Due to the nature of the articles that may eventually be published in the journal, it is possible that conflicting interests may arise that may affect impartiality in editorial conditions or against authors. Therefore, each author must try to identify them.

In this sense, the authors should attach, along with the article and the declaration of commitment, a communication addressed to the journal expressing in a clear and concise manner if there are conflicts of interest, specifying each of them. In this communication, moreover, they must specify the source of financing of the research carried out as well as the declaration of any commercial, financial or personal link that may affect the article or the publishing institution.

### **Article Retraction Policy**

Regarding the eventuality of retraction against the publications included in the *Eleuthera Journal*, which consists of the possibility of invalidating or annulling, in whole or in part, what was said or included previously in a copy of it, the Universidad de Caldas establishes the following policy.

*Eleuthera Journal* is strictly protected by the guidelines given by COPE regarding the grounds for retraction for the articles published in it. The general causes of retraction for publications will be:

1. Non-compliance with requirements in the editorial process.
2. The proven falseness of information with which the editorial process was carried out.
3. The verification of bad editorial practices by the authors.
4. Failure to comply with ethical principles to be observed.
5. Inclusion of inaccurate or imprecise information in a deliberate manner.

### **Article Retraction Policy**

Retraction, as the action of withdrawing, reducing or refuting something, expresses the power that assists the author of a work or article to manifest their will to cancel or reverse what has been said or recorded previously. It is manifested in a practical way and in the possibility of the author to let his readers know by the same means by which the article or work to which he withdrew was made known. Retraction is a personal fact derived from the autonomy of the author's will and from his thought and reflection processes.

### **Procedure for retraction and retraction**

For cases of retraction and retraction under which it is intended to invalidate or cancel, in whole or in part, what was previously said or included in any copy of *Eleuthera Journal*, as well as to withdraw or give up a work, article or opinion recorded in it, the author or third party, with demonstrated legal interests, who intends to use this policy must send a written communication to the Journal Editor making use of his author's quality or sending the evidence on his legal interest for the application, as the case may be. The author will submit the arguments and provide the necessary evidence to request the withdrawal specifying the scope thereof. For cases of retraction, the author will send the note of retraction that must be included for consideration by the Editor and the Editorial Committee.



After completing the procedure above, and once verified the documents sent - or after verifying his author's quality in the case of the retraction - the Editor will proceed to expose the case before the Editorial Committee within a term no greater than 10 working days and the Committee will deliberate and decide by voting, under a simple majority (half plus one), on the request. If accepted, the request will be processed within a period no greater than 30 business days.

There will be no appeal against the decision. However, the applicant or other person, with a legitimate interest in the subject, may request retraction or retraction again and provide or improve the evidence previously provided. Any member of the Editorial Committee may request and process the procedure for retraction. In the case of retraction, only the authors or right holders can make the request.

Once decided on the origin of the retraction or retraction this will be done in the following issue of *Eleuthera Journal* if it is still editorially possible. Otherwise, it will be included in the next edition. For retraction cases, the note provided by the author will be included.

### **Procedure for duplication**

For the duplication of texts, which consists of the possibility of copying or reproducing in a textual form one or more times a content or literary work in a new medium (digital or any other format), *Eleuthera Journal* welcomes the following general procedure: all editorial material, in respect of which duplication has been requested or determined, will be headed with a note that clearly identifies its duplicate quality and differentiates it from the original.

To carry out this type of reproduction, the applicant must fill out the internal format of request for duplication and send it to the journal mail (see format). The format must be completed by the person in charge of the procedure, even if it is the same journal that determines its need.

### **Procedure for incorporation of errata**

Errata for the *Eleuthera Journal* publications must be understood as the usual method of editing and posterior revision of every article by means of which all errors that have been detected in a copy of the journal are corrected. For this procedure, it should be considered that, if only part of the article contains an error, it can be rectified later by means of an editorial note or errata.

If an author or any third party, including the staff of the journal, discovers a serious error in the publication, they must communicate it in a written and precise way to the Editorial Committee to amend it through the "errata".

To carry out this type of corrections to the editorial material, once the occurrence of the fact and the way to solve it has been determined, the errata will be included in one of the initial pages of the next issue of the journal if it is still editorially possible. Otherwise, it will be included in the following edition.

## **Procedure against originality and plagiarism**

For the purposes of this policy, originality must be considered from two perspectives: first, as the certainty that the work comes from who claims to be its author; and second, that it be original and different from others previously created. The concept of plagiarism also refers to the fact that the work or article is distinguished from unauthorized copies, falsifications or derivations or the unauthorized or inappropriate use of fragments of other works.

It is the responsibility of the authors to guarantee the originality of the articles contributed to the journal as well as the veracity of the data and results included in them, expressing in a clear and concise manner that the contents are original and have not been copied, invented, distorted or manipulated.

Plagiarism or unauthorized use of other people or third parties' contents, in all its forms, is totally rejected by *Eleuthera Journal*. Likewise, multiple or redundant publication are considered serious faults to ethics. The journal uses the Turnitin software that generates a percentage of coincidences with other publications in the field.

The authors will refrain from sending to *Eleuthera Journal*, texts that have been submitted for consideration at the same time in another journal, being possible to publish contents that extend texts already published or under consideration, if the text on which it is based is duly cited.

As for retraction events, in cases of plagiarism or unauthorized use of other people or third parties duly verified contents, the complainant must send a written communication to the Editor in which he will present the arguments and provide the evidence necessary for his complaint. After having completed the procedure above, and once the documents sent are verified, the Editor will proceed to expose the case before the Editorial Committee within a term not greater than 10 working days. The Committee will decide on its real and effective occurrence and will inform the respective authorities, or those affected.

## **Conflict of interest events against evaluators**

It is the responsibility of the internal and external evaluators of *Eleuthera Journal* to declare any conflict of interest that may arise in relation to the works submitted to it.

Conflict of interest arise when, in the face of a work put to the consideration of an evaluator or of people who are part of the editorial team, there is a direct personal or professional relationship with the author, enmity, or a relationship of any kind with the research that gave rise to the paper, as well as a deep moral or ethical conflict with the topic examined. In general, members of the editorial team and external evaluators should refrain from reviewing works when they incur any of these or similar situations.

The editorial team of the journal will refrain from selecting evaluators to whom they are aware that they are or may be affected by any of the above situations.

## Declaration of confidentiality of evaluators

Always, without exception, whoever makes an evaluation or revision of a work submitted to *Eleuthera Journal* must consider this as totally confidential until its publication, reason why they will not be able to reveal any aspect of its content or their personal opinions throughout the course of the review process and until the publication is finished.

In no case is it possible to make public or use the information under consideration, as well as details, arguments or interpretations contained in the text under review, either for the evaluators' own benefit or that of third parties. Only in special and duly justified cases can the evaluator can use the advice of experts on the subject, a circumstance that must be informed the Journal.

## Ethical aspects

Where appropriate, an explanation of the procedures followed in the investigation will be included to ensure compliance with the ethical principles and standards of the 1975 Helsinki Declaration and subsequent revisions.

## Open Access Policy

This Journal provides free Access to its content through its Web page (<http://eleuthera.ucaldas.edu.co/>) under the principle that making research freely available to the public supports a greater global exchange of knowledge.

The Web contents of *Eleuthera Journal* are distributed under a Creative Commons Attributions license 

This license allows **others to distribute, mix, adjust and build from his work even for commercial purposes provided that the original creation authorship be acknowledged.**

## Privacy statement

*Eleuthera Journal* authorizes photocopy of articles and texts for academic or internal purposes of the institutions, with proper citation of the source. The names and email addresses entered in this journal will be used exclusively for the purpose the journal stated and are not available for any other purpose or another person.

## DOI System

The articles in *Eleuthera Journal* adhere to the DOI system whereby technical and social infrastructure for the registration and use of identifiers for use in digital networks is established.



REVISTA

# ELEUTHERA

## FORMATO DE SUSCRIPCIÓN

Nombre / Name	
Cédula / Identification number	
Dirección / Address	
Ciudad / City	
Departamento / State	Código Postal / Zip Code
País / Country	
Teléfono / Phone Number	
Profesión / Profession	
Institución / Employer	
Correo Electrónico / E-mail	
Dirección de envío / Mailing Address	

### Suscriptores Nacionales por un año. (1) Ejemplar

Se debe consignar en Bancafé, cuenta de ahorros No. 255050114 código 00HD005  
Promoción e indexación de publicaciones científicas.

### Mayores informes:

Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados  
Universidad de Caldas. Calle 65 N° 26 - 10  
A.A. 275 Manizales - Colombia  
Tel: 8781500 ext. 11222  
Fax: 8781500 ext. 11622  
E-mail: [eleuthera@ucaldas.edu.co](mailto:eleuthera@ucaldas.edu.co)  
[revistascientificas@ucaldas.edu.co](mailto:revistascientificas@ucaldas.edu.co)

Último ejemplar recibido / Last issue mailed:

Año/Year      Volumen/Volume      Fecha/Date



**Ventas, suscripciones y canjes**  
 Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados  
 Universidad de Caldas  
 Sede Central  
 Calle 65 No. 26 - 10  
 A.A. 275  
 Teléfonos: (+6) 8781500  
 ext. 11222  
 e-mail:  
 revistascientificas@ucaldas.edu.co  
 Manizales - Colombia



Revista  
**Agronomía**  
 Indexada en:  
 EBSCOhost, CAB Abstracts  
 Latindex



Revista  
**Cultura y Droga**  
 Indexada en:  
 EBSCOhost, REDIB



Revista  
**Luna Azul (On Line)**  
 lunazul.ucaldas.edu.co  
 Indexada en:  
 Publindex Categoría C,  
 Scopus, SciELO, Redalyc,  
 EBSCOhost, Index  
 Copernicus, Gale Cengage  
 Learning, Latindex



Revista  
**Biosalud**  
 Indexada en:  
 SciELO, EBSCOhost,  
 Lilacs, Gale Cengage  
 Learning, Latindex



Revista  
**Eleuthera**  
 Indexada en:  
 Publindex Categoría C  
 Emerging Sources Citation  
 Index, EBSCOhost, Gale  
 Cengage Learning, Latindex



Revista  
**Discusiones Filosóficas**  
 Indexada en:  
 Publindex Categoría C,  
 Scopus, SciELO, EBSCOhost,  
 Philosopher's index, Index  
 Copernicus, Gale Cengage  
 Learning, Latindex

# Revistas



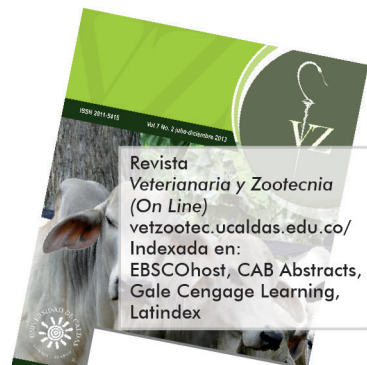




Revista  
Boletín Científico  
Museo de Historia Natural  
Indexada en:  
Publindex Categoría A2  
Scopus, SciELO, EBSCOhost,  
Zoological Record, Index  
Copernicus, Gale Cengage  
Learning, Latindex



Revista Colombiana  
de las Artes Escénicas  
Indexada en:  
EBSCOhost, Latindex



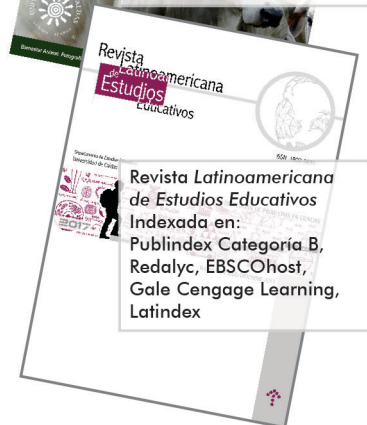
Revista  
Veterinaria y Zootecnia  
(On Line)  
vetzootec.ucaldas.edu.co/  
Indexada en:  
EBSCOhost, CAB Abstracts,  
Gale Cengage Learning,  
Latindex



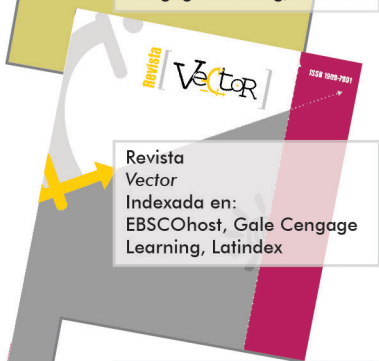
Revista  
Hacia la Promoción  
de la Salud  
Indexada en:  
Publindex Categoría C,  
Emerging Sources Citation  
Index, EBSCOhost, Gale  
Cengage Learning, Latindex



Revista  
Jurídicas  
Indexada en:  
Publindex Categoría C,  
Scopus, EBSCOhost, Gale  
Cengage Learning, Latindex



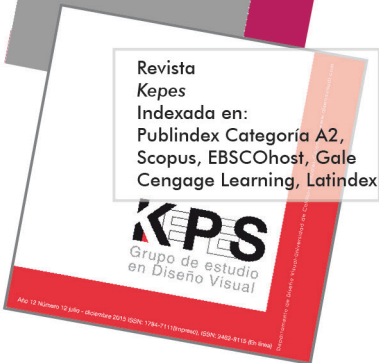
Revista Latinoamericana  
de Estudios Educativos  
Indexada en:  
Publindex Categoría B,  
Redalyc, EBSCOhost,  
Gale Cengage Learning,  
Latindex



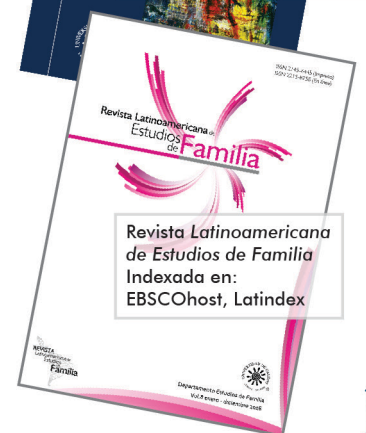
Revista  
Vector  
Indexada en:  
EBSCOhost, Gale Cengage  
Learning, Latindex



Revista de Antropología  
y Sociología: Virajes  
Indexada en:  
EBSCOhost, Index Copernicus,  
Gale Cengage Learning,  
Latindex



Revista  
Kepes  
Indexada en:  
Publindex Categoría A2,  
Scopus, EBSCOhost, Gale  
Cengage Learning, Latindex



Revista Latinoamericana  
de Estudios de Familia  
Indexada en:  
EBSCOhost, Latindex

# Científicas



# ELEUTHERA



Esta revista se terminó de imprimir  
en enero de 2018 en  
Matiz Taller Editorial  
Manizales - Colombia